ISSN 1857-2103

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă ştiinţifică

SERIA

Ştiinţe ale educaţiei

- **Pedagogie**
- **Psihologie**
- **Didactici particulare**

Fondată în anul 2007

Chişinău
CEP USM

Nr.5(45)
2011

Articolele incluse în prezentul număr al revistei au fost recomandate de subdiviziunile didactico-ştiinţifice primare ale USM şi consiliile ştiinţifice ale instituţiilor în cadrul cărora activează autorii, recenzate de specialişti în domeniu şi aprobate spre publicare de către Senatul USM (proces-verbal nr.6 din 19 aprilie 2011).

Adresa redacţiei:
str. Al.Mateevici, 60
MD 2009, Chişinău, Republica Moldova
Tel. (37322) 577414; 577442; FAX (37322) 577440
e-mail: lgorceac@usm.md
www.usm.md

© Universitatea de Stat din Moldova, 2011

Redactor-şef

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

Colegiul de redacție

Svetlana SEMIONOV, secretar responsabil
Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat
Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor
Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor
Mihai ŞLEAHTIȚCHI, conferențiar universitar, doctor
Viorica GORAŞ-POSTICĂ, conferențiar universitar, doctor
Maia ŞEVCIUC, conferențiar universitar, doctor
Angela POTÂNG, conferențiar universitar, doctor
Tatiana CALLO, profesor universitar, doctor habilitat
Ludmila DARII, doctor
Alexandru CRIŞAN, conferențiar universitar, doctor (România)
Sorin CRISTEA, profesor universitar, doctor (România)
Valentin BLÂNDUL, doctor (România)
Natalia COJOCARU, doctor
Vasile COJOCARU, conferențiar universitar, doctor habilitat

Coordonatori

Leonid GORCEAC, conferențiar universitar, doctor
Raisa CREȚU
Lilia CEBAN

Redactori literari

Eugenia BALAN (limba română)
Valentina MLADINA (limba rusă)
Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)
Anatol LENȚA, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

Asistență computerizată

Ludmila REŞETNIC
Alina LÂSÂI
Viorel MORARU

ÎNDRUMAR PENTRU AUTORI

Articolele prezentate vor reflecta realizările ştiinţifice obţinute în ultimii ani în cadrul catedrelor, centrelor şi laboratoarelor de cercetări ştiinţifice ale USM, a instituţiilor ştiinţifice din afara USM şi în colaborare cu acestea.

Articolele trebuie să fie însoţite de rezumate: în limba franceză sau engleză – pentru articolele scrise în limba română; în limbile română şi engleză sau franceză – pentru articolele scrise în limba rusă; în limba română – pentru articolele scrise în alte limbi.

O persoană poate fi autor sau coautor al unui singur articol în cadrul fiecărui număr al revistei.

Articolul (până la 15 pagini) trebuie scris clar, succint, fără corectări şi să conţină data prezentării. Materialul cules la calculator în editorul *Word* se prezintă pe dischetă împreună cu un exemplar imprimat (cu contrast bun), semnat de toţi autorii. Pentru relaţii suplimentare se indică telefoanele de la serviciu şi domiciliu ale unuia din autori.

Articolele se vor prezenta cu cel puţin 30 de zile înainte de luna în care va fi scos de sub tipar volumul, în blocul 2 (anexă) al USM, biroul 21: Raisa Creţu, şef. secţie, DCI (tel.57.74.42), sau Lilia Ceban, specialist coord., DCI (tel.57.74.40).

Structura articolului:

TITLUL (se culege cu majuscule).

Prenumele şi NUMELE autorilor (complet);

Afilierea (catedra sau LCŞ – pentru colaboratorii universităţii, instituţia – pentru autorii sau coautorii din afara USM).

Rezumatele (până la 200 de cuvinte).

Textul articolului (la 1,5 interval, corp – 12, încadrat în limitele 160×260 mm^2).

Referinţe

Figurile, fotografiile şi tabelele se plasează nemijlocit după referinţa respectivă în text sau, dacă autorii nu dispun de mijloace tehnice necesare, pe foi aparte, indicându-se locul plasării lor în text. În acest caz, desenele se execută în tuş, cu acurateţe, pe hârtie albă sau hârtie de calc; parametrii acestora nu vor depăşi mai mult de două ori dimensiunile lor reale în text şi nici nu vor fi mai mici decât acestea; fotografiile trebuie să fie de bună calitate.

Sub figură sau fotografie se indică numărul de ordine şi legenda respectivă.

Tabelele se numerotează şi trebuie să fie însoţite de titlu.

În text referinţele se numerotează prin cifre încadrate în paranteze pătrate (de exemplu: [2], [5-8]) şi se prezintă la sfârşitul articolului într-o listă aparte în ordinea apariţiei lor în text. Referinţele se prezintă în modul următor:

a) articole în reviste şi în culegeri de articole: numele autorilor, titlul articolului, denumirea revistei (culegerii) cu abrevierile acceptate, anul ediţiei, volumul, numărul, paginile de început şi sfârşit (ex.: Zakharov A., Müntz K. Seed legumanis are expressed in Stamens and vegetative legumains in seeds of *Nicotiana tabacum L.* // J. Exp. Bot. - 2004. - Vol.55. - P.1593-1595);

b) cărţile: numele autorilor, denumirea completă a cărţii, locul editării, anul editării, numărul total de pagini (ex.: Смирнова О.В. Структура травяного покрова широколистных лесов. - Москва: Наука, 1987. - 206 с.);

c) referinţele la brevete (adeverinţe de autor): în afară de autori, denumire şi număr se indică şi denumirea, anul şi numărul Buletinului de invenţii în care a fost publicat brevetul (ex.: Popescu I. Procedeu de obţinere a sorbentului mineral pe bază de carbon / Brevet de invenţie nr.588 (MD). Publ. BOPI, 1996, nr.7);

d) în cazul tezelor de doctorat, referinţele se dau la autoreferat, nu la teză (ex.: Karsten Kling. Influenţa instituţiilor statale asupra sistemelor de ocrotire a sănătăţii / Autoreferat al tezei de doctor în ştiinţe politice. - Chişinău, 1998. - 16 p.).

Lista referinţelor trebuie să se încadreze în limite rezonabile.

Nu se acceptă referinţe la lucrările care nu au ieşit încă de sub tipar.

Articolele prezentate fără respectarea stilului şi a normelor gramaticale, a cerinţelor expuse anterior, precum şi cu întârziere vor fi respinse.

COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAŢIONALE

OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE *VERSUS* COMPETENȚE: ABORDARE TELEOLOGICĂ

Vladimir GUȚU

Catedra Ştiinţe ale Educaţiei

The problem of education oriented on training and developing skills is controversial and debated within the scientific and educational community. Moreover, it is also a priority in promoting educational policies: competencies based curriculum, skill standards, skills assessment etc. It should be noted that some ideas of competencies based education have arisen from the study of labour market and from the requirements submitted to contemporary specialists. These requirements relate to the ability to work together, to take autonomous decisions, to accept and promote innovation and to cope with stress situations etc.

Problema învăţământului orientat spre formarea şi dezvoltarea competenţelor este una controversată, fiind dezbătută pe larg în cadrul comunităţii ştiinţifice şi pedagogice. Mai mult decât atât, ea este şi una prioritară în promovarea politicilor educaţionale: curriculumul centrat pe competenţe, standardele de competenţe, evaluarea competenţelor etc.

Deşi conceptul şi sistemul de noţiuni cu referire la abordarea competenţelor până în prezent încă nu a fost bine determinat, putem deduce unele tendinţe caracteristice învăţământului orientat spre formarea competenţelor la elevi/studenţi cum ar fi:

- sensul învăţământului constă în dezvoltarea la elevi/studenţi a capacităţilor de a rezolva autonom problemele din diferite domenii de activitate pe baza experienţei sociale şi celei individuale;
- sensul organizării procesului de învăţământ constă în crearea condiţiilor de formare la elevi/studenţi a experienţelor de rezolvare autonomă a problemelor cognitive, comunicative, manageriale, valorice etc.;
- sensul evaluării rezultatelor şcolare/academice rezidă în aprecierea nivelului de educaţie/formare a elevului/studentului.

Problema învăţământului centrat pe competenţe este în strânsă legătură cu schimbările în societate. Mai mult decât atât, e greu de închipuit cum va fi societatea peste 30-50 de ani. De aceea, instituţia de învăţământ trebuie să formeze la elevi/studenţi calităţi cum ar fi: mobilitatea, dinamismul, iniţiativa, constructivismul, creativitatea, calităţi care ar asigura posibilitatea de a concura pe piaţa muncii, de a colabora cu alţii etc.

E de menţionat faptul că unele idei ale învăţământului centrat pe competenţe au apărut în urma studierii pieţei muncii şi a cerinţelor faţă de specialistul contemporan. Aceste cerinţe se referă la capacităţile de a lucra în echipă, de a lua decizii de sine stătător, de a accepta şi a promova inovaţiile, de a rezista la situaţii de stres etc.

Competenţele de care au nevoie elevii/studenţii pentru a reuşi în contextul dinamicii societăţii contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor şcolare/universitare. Reconsiderarea relaţiilor şi conexiunilor dintre disciplinele şcolare/universitare poate fi realizată în cadrul unui management teleologic modern.

Într-o analiză efectuată la nivelul țărilor-membre ale OECD (Organizația pentru Cooperare Economică şi Dezvoltare) au fost identificate o serie de tendințe majore ce au generat reconceptualizarea teleologică a finalităților educaționale:

- accentul pus pe abilitățile de ordin înalt şi pe capacitățile cross-curriculare/competențe;
- integrarea disciplinelor/cursurilor;
- aplicarea tehnologiilor interactive în procesul de învățământ;
- învățarea prin cooperare şi investigație;
- evaluarea performanțelor;
- creşterea responsabilităților elevilor/studenților, cadrelor didactice, managerilor.

În contextul acestor tendințe, abordarea teleologică a obiectivelor/competențelor reprezintă nu altceva decât finalitățile educaționale aşteptate/prognozate/proiectate.

În această ordine de idei, managementul teleologic va include:

- clasificarea şi sincronizarea sistemului de obiective educaționale şi a competențelor necesare de format;
- identificarea condițiilor, factorilor, surselor şi instrumentelor de proiectare a finalităților educaționale, formulate fie în termeni de obiective de competențe, fie în termeni de competențe;
- stabilirea raporturilor şi conexiunilor dintre diferite tipuri de obiective/competențe;
- identificarea conținuturilor şi standardelor didactice prin intermediul cărora pot fi obținute finalitățile proiectate;
- implicarea elevilor/studenților, în cazul învățământului superior, şi a angajatorilor, în proiectarea finalităților educaționale.

În contextul acestei poziționări, noțiunea de „obiective" nu se contrapune noțiunii de „competență". În cadrul abordării învățământului centrat pe „obiective", conceptul central îl constituie „obiectivele"; în cadrul abordării învățământului centrat pe competențe, conceptul central îl constituie „competența".

În viziunea fondatorului teoriei curriculumului centrat pe competențe, obiectivele sunt interpretate ca „indicatori de competență" [10].

Altfel spus, obiectivele educaționale trebuie privite ca „intrările" în procesul de învățământ, iar competențele – ca ieşirile din acest proces.

Intrările → Obiective; Ieşirile → Competențe.

Cu alte cuvinte, contrapunerea conceptului de „competențe" conceptului de „obiective educaționale" este nejustificată. Mai mult decât atât, chiar şi periculoasă, din punct de vedere al eficienței proiectării didactice şi al realizării actului educațional. Este adevărat că obiectivele educaționale au fost considerate de către modernişti cele mai sigure puncte de sprijin pentru proiectarea şi dezvoltarea unor demersuri educaționale riguroase şi adecvate pentru satisfacerea nevoilor individuale şi pentru a răspunde cerințelor politicilor educaționale. În acelaşi timp, tot moderniştii (R. Gagne, K. Torshen) au plasat accentul pe învățarea formativă, având ca finalitate „competențele" – suma de „capacități". Cu alte cuvinte, important este nu evidențierea priorității „intrărilor" sau „ieşirilor" din „sistem", ci stabilirea raporturilor precise şi relațiilor clare dintre aceste componente educaționale.

Din această perspectivă, este important să deducem caracteristicile şi funcțiile „obiectivelor educaționale" şi a „competențelor" de diferit grad de complexitate.

Obiectivele educaționale reprezintă finalitățile macrostructurale (idealul educațional, obiectivele generale, obiectivele transdisciplinare) şi finalitățile microstructurale (obiectivele specifice disciplinei şcolare/universitare).

Esența conceptului de obiectiv educațional se axează pe două criterii de referință care evidențiază conținutul teleologic şi sfera de manifestare axiologică a finalităților educaționale. Corelarea acestor criterii permite definirea obiectivelor educaționale la nivelul unui concept pedagogic fundamental care reflectă:

- normele valorice de raportare la finalitățile educaționale şi la proiectarea activității didactice;
- strategiile de organizare a actului educațional.

Ca urmare, se evidențiază şi funcțiile obiectivelor educaționale:

- funcția de comunicare axiologică;
- funcția de anticipare a rezultatelor;
- funcția de organizare şi reglare a întregului proces de învățământ [12, p.13-14].

Definirea conceptului de „competenţă" se axează pe două laturi: cea psihologică şi cea pedagogică. Din multitudinea de definiţii ale noţiunii de „competenţă" evidenţiem cele mai relevante, din punctul nostru de vedere:

- „concordanţa optimă dintre capacitatea individului şi condiţiile şi rezultatele activităţii sale" [14, p.181];
- „capacitatea de a traduce deciziile în acţiuni, în fapte, de a realiza ceva corect, bine, util" [8, p.7];
- „capacitatea de a soluţiona corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiţii şi cu rezultate recunoscute ca bune" [7, p.77];
- „capacităţi care sunt puse în aplicare, utlizate în diverse situaţii, potrivit cu regulile atribuite (asumate pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acţiuni în mod raţional şi creativ" [9, p.203-205];
- „ansambluri structurate de cunoştinţe în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu"; „o categorie de caracteristici individuale care sunt strâns legate de valorile şi cunoştinţele acumulate"; „o aptitudine operaţională validată" [5, p.7, 35-37].

Competenţa, în viziunea noastră, poate fi definită ca „set" de capacităţi de a acţiona/activa în situaţii nedeterminate, iar cea mai simplă şi acceptabilă definiţie a competenţelor poate fi formulată ca „integrare a cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor". Sub aspect psihologic, competenţa reprezintă o stare de potenţialitate psihică a unei persoane de a acţiona adecvat şi eficient sau un sistem de însuşiri acţionale şi operaţionale care împreună cu cunoştinţele, deprinderile şi experienţa necesară conduc la acţiuni eficiente şi de performanţă [11, p.805].

Comparând definiţiile noţiunilor „obiective" şi „competenţe", putem deduce caracteristicile comune şi specifice acestor concepte (tab.1).

Tabelul 1

Obiectivele educaţionale	Competenţa
Reprezintă finalităţile educaţionale intenţionate/anticipate/proiectate la nivel macrostructural şi microstructural.	Reprezintă finalităţile educaţionale realizate/atinse la nivel macrostructural şi microstructural în cazul competenţelor specifice.
Reprezintă „intrarea".	Reprezintă „ieşirea".
Se definesc pentru contexte imediate (obiective operaţionale şi de referinţă) pe termen mediu şi termen lung (obiective transdisciplinare şi generale).	Nu se definesc în termeni de timp; de regulă, se definesc pe termen lung.
Exprimă normele valorice şi manifestarea axiologică a finalităţilor.	Exprimă normele valorice şi manifestarea axiologică a finalităţilor.
Asigură orientarea activităţii didactice la nivelul procesului de învăţământ: identificarea metodelor şi strategiilor didactice, schimbarea metodelor, corelarea componentelor curriculare etc.	Funcţia de orientare a activităţii didactice se manifestă neesenţial.
Se operaţionalizează.	Nu pot fi operaţionalizate.
Îndeplinesc funcţia evaluativă: - iniţială; - curentă; - finală.	Îndeplinesc funcţia evaluativă: - iniţială; - finală.
Obiectivele pot fi formulate/reformulate de către profesor.	Competenţele au o formulare standardizată.

Analizând caracteristicile comune şi specifice ale noţiunilor „obiective educaţionale" şi „competenţe", putem concluziona:

1. Deşi conceptele „obiective educaţionale" şi „competenţe" reprezintă finalităţile educaţionale exprimate în termeni valorici, ele realizează aceleaşi funcţii, precum şi funcţii specifice în sistemul educaţional.
2. Reducerea valorii sistemului de obiective numai la funcţiile operaţionale în cadrul educaţional ar crea mai multe dificultăţi metodologice:

- dispariţia orientărilor clare la etapa de „intrări” în proces;
- dispariţia celui mai important indicator de selectare şi combinare a metodelor în procesul educaţional;
- dezechilibrarea orientărilor în realizarea evaluării curente;
- imposibilitatea realizării retroacţiunii în procesul de învăţare prin redefinirea şi operaţionalizarea obiectivelor (se ştie că competenţele nu se operaţionalizează).

3. Proiectarea în sistemul educaţional, în special, a curriculumului şcolar/universitar în baza combinării modelului curicular bazat pe obiective şi a modelului curicular bazat pe competenţe sau în exclusivitate bazat pe competenţe este un demers „mixtum compositum haotic” [10, p.226].

4. Din perspectiva postmodernistă, curriculumul şcolar/universitar trebuie să se axeze pe interconexiunea diferitelor abordări pedagogice: centrare pe rezultat, centrare pe cel ce învaţă, centrare pe obiective, centrare pe competenţe, centrare pe transdiciplinaritate etc. În cazul dat, problema constă în identificarea raţională şi logică a componentelor curiculare în dependenţă de funcţiile îndeplinite de acestea şi stabilirea clară a raporturilor şi relaţiilor dintre componentele respective.

În continuare propunem o posibilă modalitate de corelare a obiectivelor educaţionale şi competenţelor în cadrul unei paradigme educaţionale (fig.1, 2).

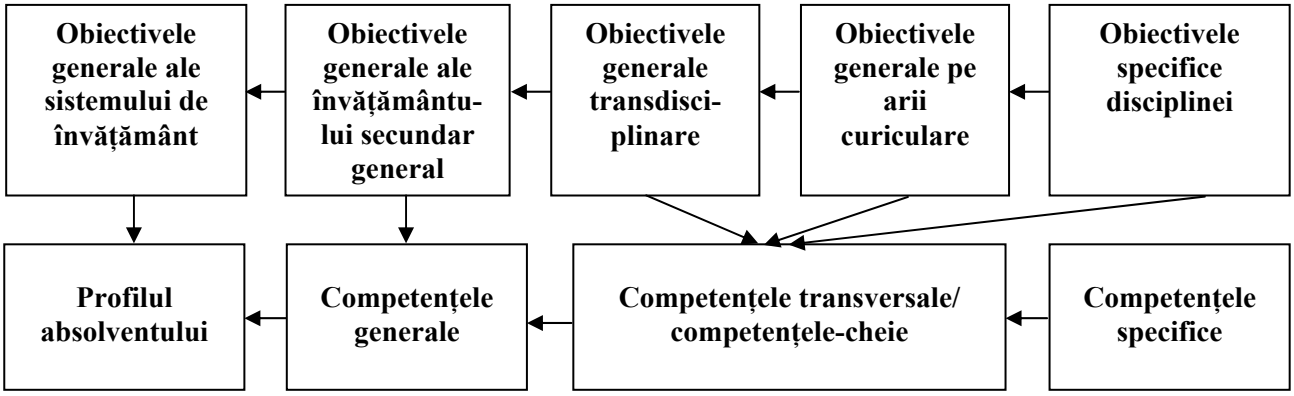


Fig.1. Interconexiunea obiectivelor educaţionale şi a sistemului de competenţe la nivelul învăţământului secundar general.

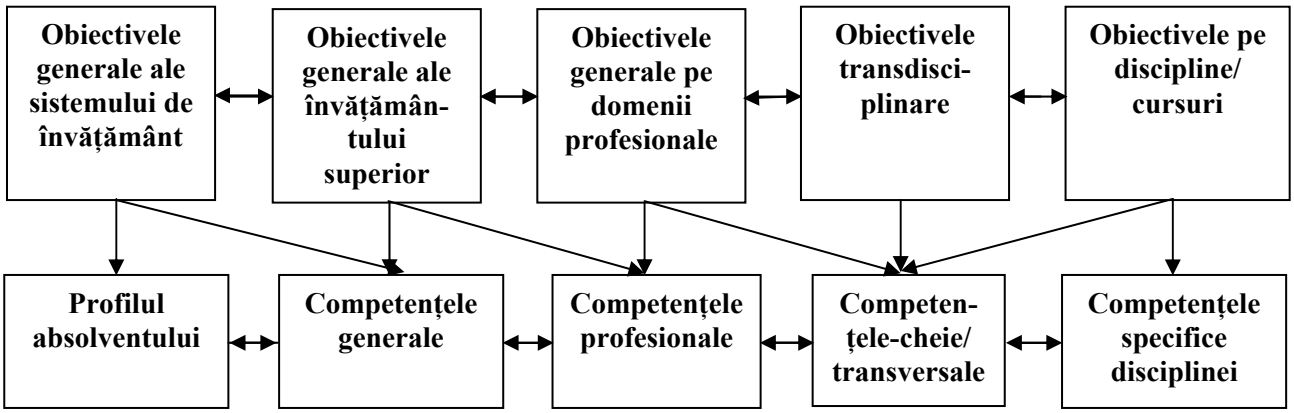


Fig.2. Interconexiunea obiectivelor educaţionale şi a sistemului de competenţe la nivelul învăţământului superior.

În contextul acestei abordări, curriculumul şcolar va include în structura sa componenta „competenţele-cheie/competenţele transversale ca finalităţi macrostructurale; componenta „obiective generale ale disciplinei” formulată în termeni de indicatori de competenţe specifice şi raportate la „competenţele-cheie” şi cele „transversale” ca finalităţi microstructurale; componenta „obiective de referinţă” formulată în termeni de cunoştinţe, capacităţi, atitudini.

În această ordine de idei, dacă conceptul „obiectivele educaţionale" nu reprezintă multe divergenţe în abordarea, clasificarea şi proiectarea acestora, conceptul de „competenţe" este cel mai mult dezbătut în practica educaţională din ultimii ani, şi, în primul rând, acesta se referă la identificarea şi formarea competenţelor-cheie.

Identificarea competenţelor-cheie se axează pe mai multe premise conceptuale. Una dintre ele poate fi formulată astfel: „Orice fundament conceptual sau teoretic pentru definirea şi selectarea competenţelor-cheie este influenţat inevitabil de concepţiile despre indivizi şi societate şi de aceea este valorizat în societate şi în viaţă în condiţii socioeconomice şi politice specifice" [4].

Cadrul conceptual care ghidează definirea şi selectarea competenţelor-cheie este prezentat în figura 3.

Competenţele-cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională [1].

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competenţelor-cheie. Acestea traversează diferitele sfere ale vieţii sociale, precum şi, în mod firesc, frontierele disciplinare. Caracterul transferabil face ca valoarea adăugată pe care o aduce instruirea centrată pe formarea acestor competenţe să fie extrem de importantă.

Transferul, care este o problemă frecvent pusă în discuţie atunci când e vorba despre competenţele-cheie, poate fi descris în termenii unei funcţii observabile: beneficiul obţinut din a avea experienţă anterioară în dobândirea noilor abilităţi.

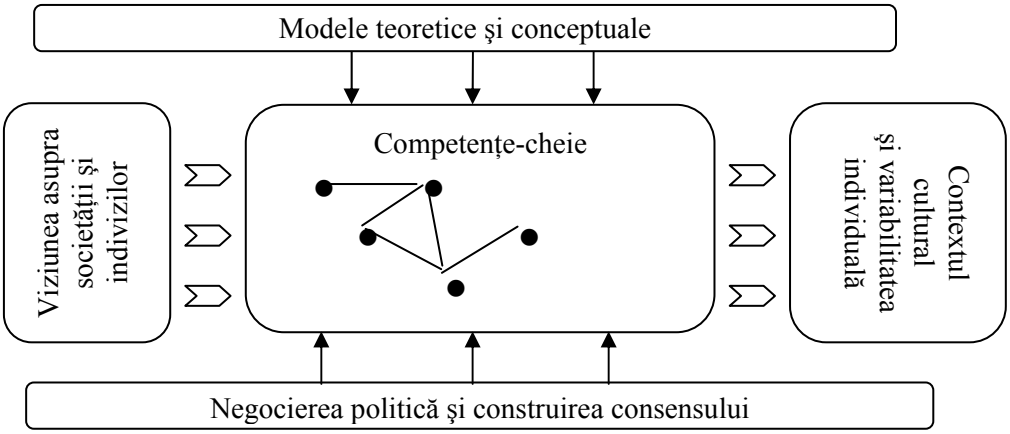


Fig.3. Competenţele-cheie [2].

Focalizarea nu se face, aşadar, asupra mecanismelor de transfer, ci asupra detectării lor odată ce transferul a avut loc [4]. Conceptul *transfer* e mai bine să fie gândit ca proces de adaptare a abilităţilor existente pentru a *performa* într-un context nou, nefamiliar, decât ca un proces de transfer ca atare al abilităţilor existente [13].

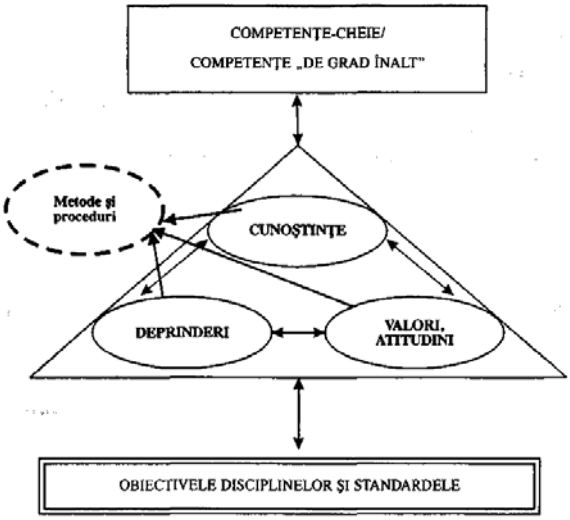


Fig.4. Competenţele-cheie.

Aşadar, calitatea învăţământului constă în capacitatea absolvenţilor actuali de a rezolva problemele pe care generaţiile precedente nu au putut nici să le identifice.

În contextul acestui cadru de referinţă, sunt cunoscute mai multe abordări ale competenţelor-cheie.

În raportul de progres al grupului de lucru pe lângă Comisia Europeană pentru Educaţie au fost stabilite 8 domenii ale competenţelor-cheie, termenul referindu-se la o combinaţie de deprinderi, cunoştinţe şi atitudini ce vizează disponibilitatea de a învăţa în completarea la „a şti cum" [3].

Astfel, competenţele-cheie cuprind trei aspecte ale vieţii:

- împlinirea personală şi dezvoltarea de-a lungul vieţii (capital cultural): competenţele-cheie trebuie să dea posibilitate oamenilor să-şi urmeze obiectivele individuale, conduşi de interesele şi aspiraţiile personale, de dorinţa de a continua învăţarea pe tot parcursul vieţii;
- cetăţenia activă şi incluziunea (capital social): competenţele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetăţeni activi;
- participarea şi funcţionarea în grupuri sociale eterogene: această competenţă vizează dependenţa omului de ceilalţi semeni, necesitatea stabilirii unor relaţii interpersonale pentru a da sens existenţei în comunitate. Percepţia corectă a rolurilor şi responsabilităţilor proprii şi ale celorlalţi, negocierea şi compromisul; acceptarea diferenţelor culturale sunt descrieri ale acestei competenţe-cheie.

O caracteristică scoasă în evidenţă de Grupul de lucru al Comisiei Europene pentru Educaţie se referă la faptul că aceste competenţe trebuie adaptate la cadrul social, lingvistic şi cultural al indivizilor.

Cele 8 domenii ale competenţelor-cheie sunt:

1. Comunicare în limba maternă;
2. Comunicare în limbi străine;
3. Competenţe în matematică şi competenţe elementare în ştiinţe şi tehnologie;
4. Competenţe în utilizarea noilor tehnologii informaţionale şi de comunicaţie;
5. Competenţe de a învăţa să înveţi;
6. Competenţe de relaţionare interpersonală, interculturală şi competenţe civice;
7. Spirit de iniţiativă şi antreprenoriat;
8. Sensibilizare culturală şi exprimare artistică/conştiinţă culturală.

Prezintă interes modelul de competenţe-cheie prezentat de UNESCO care include:

- componenta cognitivă: a şti, a şti să faci;
- componenta socială: a şti pentru a colabora;
- componenta afectivă: a şti pentru a fi.

Pentru învăţământul superior sunt elaborate mai multe modele de clasificare a competenţelor-cheie. Unul dintre cele mai reuşite este reprezentat în proiectul *Tuning*.

Acest model include:

A. Competenţe instrumentale: cognitive, metodologice, tehnologice, comunicative/lingvistice.
B. Competenţe personale/interpersonale/sociale: cooperare, colaborare, integrare etc.
C. Competenţe sistemice: reprezintă interconexiunea competenţelor A şi B.

Alt model este reprezentat sub denumirea de *Dublin* şi are următoarea structură:

A. Cunoaşterea şi înţelegerea.
B. Aplicarea cunoştinţelor.
C. Capacităţi analitice.
D. Capacităţi comunicative.
E. Capacitatea de a învăţa.

Lucian Ciolan, sintetizând mai multe abordări, identifică trei competenţe-cheie care, deşi având o natură mai generală, întrunesc acordul majorităţii experţilor implicaţi şi sunt plasate într-o perspectivă integratoare, de tip interdisciplinar.

Acţiunea autonomă şi reflexivă. Autonomia se referă la capacitatea individului modern de a-şi construi propria identitate într-o lume diversă şi dinamică, de a-şi susţine drepturile şi interesele, de a interacţiona eficient cu mediul extern, de a dezvolta proiecte şi de a iniţia strategii prin intermediul cărora să le îndeplinească.

Reflexivitatea presupune conştientizarea şi înţelegerea mediului social, cultural, economic, politic, să fii capabil „să joci după regulile jocului".

ISSN 1857-2103

Utilizarea interactivă a instrumentelor/mijloacelor. Conceptul de *instrumente* este folosit în sens foarte larg. El cuprinde deopotrivă entităţi fizice, limbajul, cunoştinţele, legile etc., care sunt importante pentru a răspunde cerinţelor cotidiene şi profesionale ale societăţii moderne. Instrumentele sunt văzute ca mijloace pentru un dialog activ între indivizi şi mediul lor [4].

Participarea şi funcţionarea în grupuri sociale eterogene. Această competenţă vizează dependenţa omului de ceilalţi semeni, necesitatea stabilirii unor relaţii interpersonale pentru a da sens existenţei în comunitate.

O abordare mai generală a competenţelor-cheie, numite „de grad înalt" (sau cele pentru viaţă) regăsim în [6]:

1) învăţarea pe tot parcursul vieţii;
2) gândirea complexă şi critică;
3) comunicarea efectivă;
4) colaborarea/lucrul în echipă;
5) cetăţenia responsabilă;
6) ocupabilitatea (engl., *employability)* - capacitatea de a găsi şi de a ocupa un loc de muncă.

1. *Învăţarea pe tot parcursul vieţii (lifelong learning)*

O persoană capabilă să înveţe pe tot parcursul vieţii trebuie să aibă următoarele caracteristici:

a) iniţiază/construieşte propriile activităţi şi contexte de învăţare;
b) este alfabetizată la standarde înalte;
c) utilizează informaţia;
d) demonstrează sensibilitate faţă de valorile estetice şi conştientizează importanţa acestora.

2. *Gândirea complexă şi critică*

O persoană capabilă să gândească în mod complex şi critic trebuie să aibă calităţile următoare:

a) demonstrează o varietate de procese de gândire;
b) realizează integrarea noilor informaţii cu experienţele şi cunoştinţele existente;
c) aplică abilităţile de gândire în mod adecvat.

3. *Comunicarea efectivă*

O persoană capabilă să comunice efectiv trebuie să răspundă necesităţilor de mai jos:

a) utilizează metode adecvate pentru a comunica cu ceilalţi;
b) răspunde în mod adecvat atunci când receptează mesaje;
c) evaluează eficienţa comunicării.

4. *Colaborarea/lucrul în echipă*

O persoană capabilă să colaboreze şi să lucreze în grup îndeplineşte responsabilităţile care urmează:

a) înţelege şi îşi asumă o varietate de roluri;
b) facilitează activitatea în grup;
c) utilizează eficient resursele;
d) lucrează cu o varietate de persoane şi grupuri;
e) răspunde adecvat interrelaţiilor complexe.

5. *Cetăţenia responsabilă*

Un cetăţean responsabil trebuie să-şi asume următoarele roluri:

a) demonstrează responsabilitate individuală;
b) practică un stil de viaţă sănătos;
c) înţelege şi promovează principiile democratice ale libertăţii, dreptăţii şi egalităţii;
d) participă la activităţi care promovează binele public.

6. *Ocupabilitatea*

O persoană pregătită să găsească, să ocupe şi să păstreze un loc de muncă îşi atribuie acţiunile următoare:

a) îşi alege o carieră şi se pregăteşte pentru aceasta;
b) îşi formează competenţele necesare pentru ocupabilitate (căutarea, ocuparea şi păstrarea unui loc de muncă).

În viziunea noastră, competenţele-cheie pot fi grupate în trei categorii: A – cunoaşterea, B – aplicarea, C – integrarea.

Descrierea acestor categorii de competenţe reflectă într-o mai bună măsură interconexiunea nivelului macrostructural şi a celui microstructural ale acestora.

Această abordare nu vine în contradicţie cu alte abordări ale competenţelor-cheie. În acelaşi timp, ea este, în viziunea noastră, mai reuşită, din punct de vedere al aplicabilităţii în cadrul educaţional şi, în primul rând, cu referire la proiectarea curiculară.

Taxonomia integrativă

1. Cunoaşterea:

1.1. Recunoaşterea teoriilor, noţiunilor, legilor, fenomenelor, categoriilor, metodelor, datelor…
1.2. Identificarea noţiunilor, fenomenelor, categoriilor, datelor…
1.3. Reproducerea conceptelor, definiţiilor, normelor, textelor, tabelelor…
1.4. Definirea noţiunilor, legilor, categoriilor…
1.5. Observarea şi evidenţierea faptelor, fenomenelor, proceselor (măsurări, cântăriri, calculări) …
1.6. Enumerarea, deosebirea şi descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor, procedeelor…

2. Aplicarea:

2.1. Analizarea şi sintetizarea.
2.2. Compararea şi discriminarea.
2.3. Categorizarea şi clasificarea.
2.4. Stabilirea interrelaţiilor dintre fapte, fenomene, procese… (cauza, consecinţa, influenţa…).
2.5. Abstractizarea, concretizarea, generalizarea.
2.6. Rezolvarea exemplelor simple (cu valori necunoscute).
2.7. Interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea.
2.8. Transpunerea, extrapolarea, extinderea.
2.9. Inducţia, deducţia.
2.10. Evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne şi externe.
2.11. Scrierea, relatarea, producerea, structurarea.
2.12. Proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea.
2.13. Executarea şi coordonarea mişcărilor (capacităţi psihomotorii) în condiţii iniţial cunoscute şi condiţii noi (în cadrul domeniului/activităţii respective).

3. Integrarea:

3.1. Aplicarea în situaţii reale sau modelate.
3.2. Realizarea independentă a lucrărilor creative, activităţii productive/creative.
3.3. Rezolvarea situaţiilor şi sarcinilor de problemă.
3.4. Cercetarea personală, punerea de probleme şi formularea de sarcini.
3.5. Elaborarea de noi idei.
3.6. Receptarea (conştientizarea mesajului, voinţa de a recepta, atenţie dirijată sau preferenţială).
3.7. Reacţia (sentiment, voinţa de a răspunde, satisfacţia de a răspunde).
3.8. Valorizarea (acceptarea unei valori, preferinţă pentru o valoare).
3.9. Conceptualizarea şi organizarea unui sistem de valori.
3.10. Caracterizarea şi aprecierea valorică.
3.11. Asumarea responsabilităţilor.
3.12. Luarea de decizii adecvate.
3.13. Socializarea şi adaptarea profesională.
3.14. Rezistenţa la condiţii de schimbare.
3.15. Comunicarea şi acţionarea eficientă în echipă.

Aşadar, abordarea învăţământului centrat pe competenţe vine în concordanţă cu aşteptările individuale şi sociale ale actanţilor educaţionali. În acelaşi timp, această abordare vine în contradicţie cu multe stereotipuri din sistemul de învăţământ şi criterii de evaluare a rezultatelor şcolare/academice, a activităţii profesorilor şi a managerilor din sistemul de învăţământ.

Referinţe:

1. Cartaleanu T. şi alţii. Formarea de competenţe prin strategii didactice interactive. - Chişinău, 2008.
2. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. - Iaşi: Polirom, 2008.
3. Competenţe-cheie, Studiul 5, Eurydice, 2001.
4. Competenţe-cheie pentru educaţie pe tot parcursul vieţii. În: Cadrul de referinţă european, noiembrie 2004. Comisia Europeană www.upt.ro/pdf/calitate
5. Garştea N. Formarea competenţelor profesionale la studenţii pedagogi în contextul noilor educaţii // Teză de doctor în pedagogie. - Chişinău, 2003.

6. Integrated Curriculum: Essential Question, http:// www.usoe.k12.ut.us./currr/integrate/packed/int4.htlm
7. Jinga I. Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ. - Bucureşti: Editura Academiei, 1989.
8. Mureşan V. Competenţa pedagogică în activitatea didactică şi extradidactică. - Timişoara: Mirton, 1997.
9. Neacşu I. Instruire şi învăţare. - Bucureşti: EDP, 1999.
10. Negreţ-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului. - Iaşi: Polirom, 2008.
11. Polya G. Descoperirea în matematică: euristica rezolvării problemelor. - Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1971.
12. Potolea D. Curs de pedagogie, Universitatea din Bucureşti, 1988.
13. Rycher D., Solganik L. Definition and selection of Key Competences, INEC, General Assemby, 2000.
14. Salade D. Receptarea noului în practica şcolară // Dezbateri de didactică aplicativă. - Cluj-Napoca: Editura Presa Universităţii Clujene, 1997. - 232 p.

Prezentat la 11.04.2011

NEVOIA DE PRAGMATIZARE A EDUCAŢIEI

Andrei MUNTEANU

Ministerul Educaţiei

Republic of Moldova has been going through many years of education activities, without having paid due attention to education efficiency measurement indicators. The first attempt of 2003, to calculate the returns to education, which was not published, and the very recent ones, calculated by the World Bank, unveils considerable shortages of the system in terms of education productivity. This is a fact that should capture the attention of leading policy makers in education, as well as the national level politicians.

Despre faptul că procesul educaţional poate avea implicaţii diferite asupra vieţii persoanei şi societăţii, pe parcursul veacurilor, s-au scris un şir de materiale.

Interesul faţă de procesul educaţional porneşte încă de la Aristotel şi Platon (î.Hr.) prin conceptul *tabula rasa*, care puneau în discuţie la nivel ştiinţific abordarea abilităţilor umane ca fiind înnăscute/moştenite genetic (I) sau fiind formate în proces educaţional (II). Astfel, Aristotel şi Platon încă de pe atunci puneau în atenţia învăţaţilor un subiect de importanţă vitală pentru direcţiile de dezvoltare ulterioară a ştiinţelor educaţiei – este posibil ca viaţa să fie influenţată prin procese educaţionale sau viaţa este un fenomen absolut predestinat, care nu poate fi influenţată sub nici o formă de procese exogene, cum ar fi educaţia. Încă de pe atunci în discursurile filozofice cu privire la educaţie, oamenii erau preocupaţi de cel puţin două aspecte esenţiale ale vieţii umane: poate fi calitatea vieţii influenţată prin educaţie (I) şi dacă da, în ce mod se poate organiza procesul educaţional astfel, încât influenţele educaţiei să fie cât mai benefice în plan individual şi societal (II).

Mult mai târziu, în anul 1752, Erasmus scria: „Este o educaţie nefericită cea care învaţă măiestria în arta navală rudimentele navigaţiei prin scufundări de corăbii sau pe un prinţ arta de a domni un regat prin revoluţii, invazii sau măceluri” [1].

O interpretare mai amplă a acestor termeni a filozofului Erasmus - „educaţie nefericită” - sugerează că ele pot avea şi sens antonimic, de educaţie fericită, ca esenţă şi formă, iar prin faptul că în anumite circumstanţe, din cauza antrenării unor subiecţi ai unor experienţe educaţionale „nefericite”, educaţia poate avea inclusiv implicaţii stagnante, destructive. Educaţia poate fi: productivă sau neproductivă, utilă sau inutilă, care poate contribui la dezvoltare, sau invers, care poate conduce la cultivarea unei conştiinţe sociale de umilinţă, în loc de toleranţă şi prosperitate etc.

Mai târziu ajungem la filozofia lui Fraire, descrisă în cartea: „Pedagogia oprimaţilor”, în preambulul căreia Shaull Richard scria: „…nu există o aşa noţiune cum ar fi proces educaţional neutru” [2], ceea ce sugerează iarăşi gândul că prin procese educaţionale se pot realiza şi scopuri care nu pot fi nobile şi/sau liberatoare.

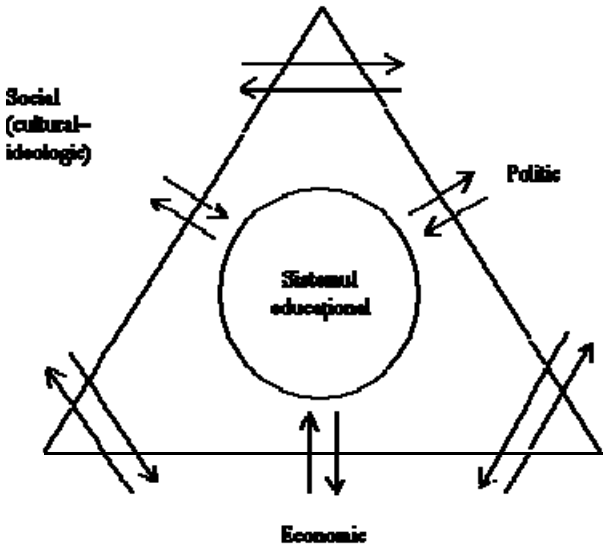


Fig.1. Modelul dialectic al dimensiunilor educaţiei şi dezvoltării.

Profesorul A.Tuijnman de la Universitatea din Stocholm defineşte educaţia ca „…o disciplină ştiinţifică preocupată de producerea şi distribuirea cunoştinţelor şi competenţelor, care influenţează comportamentul social fie în rândul copiilor sau adulţilor, fie că acest proces de producere are loc în şcoală, instituţii de învăţământ pentru adulţi, sau alte instituţii din societate, cum ar fi biserica, bibliotecile sau armata” [3]. Se observă că în definiţia educaţiei se conturează deja esenţa extinderii funcţiilor educaţiei dincolo de funcţia de distribuire/extindere a cunoştinţelor şi competenţelor, la cea a „producerii… [de] cunoştinţe şi competenţe/abilităţi” [*ibid.*]; şi dacă atragem atenţia, funcţiei de producere i se atribuie o importanţă primordială.

Profesorul Fägerlind (Universitatea din Stocholm), în *Modelul dialectic al dimensiunilor educaţiei şi dezvoltării* (fig. 1), oferă o viziune-model prin care educaţia se consideră a fi: „…atât un agent al schimbării, cât şi, la rândul ei, poate fi schimbată de societate; …aceasta acţionează ca producător de mobilitate socială şi ca agent de reproducere a ordinii sociale" [4].

Între viziunea profesorului Fägerlind, care a fost una dintre premisele principale ale dezvoltării gândirii cu privire la educaţie ca factor de creştere economică, şi viziunea profesorului William H. Graves, de la Indiana University, există o corelaţie strânsă, deoarece ultimul susţine că „*productivitatea economică depinde de productivitatea educaţională*" [5].

Prin urmare, avem temei de a conchide că educaţia, în afară de funcţia de distribuire, şi eventual avansare a nivelului cunoştinţelor, capătă tot mai mult funcţia de creare şi/sau producere a abilităţilor: (a) capacităţilor creative, (b) capacităţilor inovaţionale şi (c) abilităţilor atitudinale în societate, care, luate împreună, au importanţă esenţială pentru creşterea economică şi avansarea calităţii vieţii unei societăţi.

Situaţia din cadrul procesului de educaţie în RM. Problema sistemului educaţional din RM necesită o *schimbare esenţială de abordare* – fără o atare schimbare faţă de domeniul educaţiei, în primul rând, şi a atitudinii statului şi societăţii faţă de sistemul educaţional, viitorul ţării poate fi şi mai grav sau, cel puţin, stagnant încă pentru o perioadă de timp nedeterminată.

În cazul tergiversării schimbării atitudinii faţă de sistemul educaţional, aşa cum sugerează *Modelul dialectic al dimensiunilor educaţiei şi dezvoltării*, acesta riscă să continue şi mai departe a fi generator de inflaţie de capital uman şi neproductiv.

Un argument major care susţine importanţa intensificării discuţiilor cu privire la *productivitatea educaţională* în RM este şi faptul că statisticile ţării noastre cu privire la educaţie sunt nefavorabile în plan comparativ internaţional. Din *Figura 2* observăm că din 18 ţări luate într-un studiu comparativ internaţional, prin optica structurii capitalului uman (după *segmentul populaţiei cu studii universitare* (SPSU) şi *rata inovaţională* (RI)* în ţările respective), între aceşti doi indicatori se observă o corelaţie strânsă.

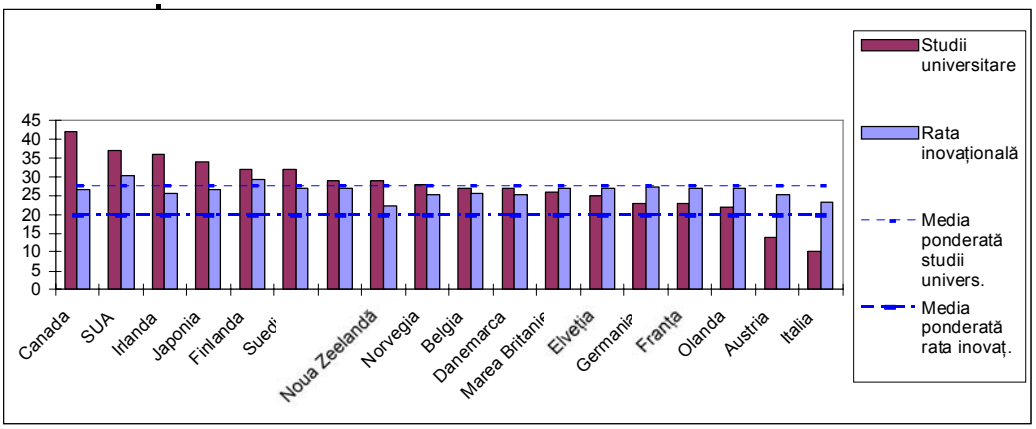


Fig.2. Structura capitalului uman după segmentul populaţiei cu studii universitare şi rata inovaţională, %.

Sursa: www.nationmaster.com

Dacă pornim de la premisa că RI este o reflectare a productivităţii educaţionale în ţările cuprinse în studiu şi corelaţia strânsă dintre aceasta şi SPSU, putem concluziona că pentru a realiza o RI mai avansată în RM există şi *nevoia crucială de a continua creşterea segmentului societal cu studii universitare*. Conform datelor recensământului din anul 2004, în RM persoanele cu studii universitare constituiau puţin sub 9%, pe când în ţările cuprinse în studiu acesta constituia între 20 şi peste 40% din totalul populaţiei. Chiar şi Austria, şi Italia, care par a fi o excepţie în acest sens, oricum au SPSU aproximativ de 15 şi 10% respectiv, iar cauzarea

* *Notă*. Rata inovaţională este proporţia întreprinderilor care au întreprins orice activitate pe parcursul ultimilor doi ani financiari care era intenţionată a rezulta în dezvoltarea sau introducerea unor componente îmbunătăţite considerabil în domeniul producţiei de mărfuri sau prestării de servicii, proceselor operaţionale, proceselor organizaţionale sau manageriale sau metodei de marketing. Rata inovaţională poate fi specificată în două categorii distinse: (a) inovaţiile implementate – cazurile când inovaţia a fost implementată; (b) inovaţiile în proces de dezvoltare sau abandonate – cazurile când activitatea inovaţională mai era în proces sau a fost abandonată în acest interval de doi ani.

acestui fapt merită o atenţie aparte şi poate fi abordat ca o excepţie, dar nu ca factor demn de consideraţie pentru noi în RM.

Însă, chiar şi o simplă creştere a SPSU în RM, este insuficientă fără a extinde discuţiile cu privire la necesitatea avansării productivităţii educaţiei la toate nivelurile.

Conform datelor unui ministudiu recent efectuat de Institutul de Dezvoltare Urbană, în RM, în afara or.Chişinău, se atestă următoarea situaţie: „Economia este nediversificată; există doar 5,9 întreprinderi la 1000 locuitori; doar 1,2 întreprinderi industriale la 1000 locuitori" [6]. Situaţia la capitolul abilităţi creative şi antreprenoriale este evident infimă. Tot în acest context, mai aflăm foarte recent că „Moldova se află pe ultimul loc în Europa după nivelul de prosperitate" [7]. Astfel, apare necesitatea inevitabilă de a aborda situaţia din economia naţională strict prin optica situaţiei din sistemul educaţional şi productivitatea acestuia, şi invers – de a analiza calitatea educaţiei prin optica indicatorilor ce descriu situaţia din economia naţională la macronivel.

Ideile care conduc tot mai mult spre această concluzie sunt diferite, mai mult sau mai puţin esenţiale, dar cel puţin una nu poate fi trecută cu vederea, şi prin atingerea acestui subiect nu intenţionăm a provoca oricare altă reacţie, decât în exclusivitate nevoia de a conştientiza mai pe larg şi mai profund cauzalitatea problemelor educaţionale moştenite de societatea din RM.

Aşadar, RM are o moştenire istorică care pare a fi mai dificilă decât a altor ţări postsovietice, fiind caracterizată de unele surse astfel: „Încă în perioada 1946-1960 investiţiile pe cap de locuitor în ex-RSSM constituiau doar 33% faţă de volumul investiţiilor în Rusia, iar investiţiile industriale constituiau doar 24%; venitul pe cap de locuitor în anul 1970 era doar de 81% faţă de media din URSS; cheltuielile bugetare pentru *educaţie, ocrotirea sănătăţii şi alte beneficii sociale erau cu mult mai joase decât media pe URSS* (accentuare de autor)" [8, 9].

E greu de crezut că investiţiile mai mici pe cap de locuitor în ex-RSSM o fi fost întâmplătoare. Dacă s-a investit mult mai puţin în educaţie premeditat, este lesne de înţeles că şi politica curiculară a ex-URSS faţă de ex-RSSM a fost discriminatorie; materiile incluse în curicule puteau avea scopuri diferite decât a educa o generaţie aptă să contribuie la o mai favorabilă dezvoltare a ţării şi eventual formarea anumitelor *deprinderi*, *practici* şi *obişnuinţe* educaţionale, care în mare parte să fie problematice pe termen lung.

În anul 2000, într-un studiu comparativ internaţional, s-a dezvăluit că în republicile baltice, la categoria *persoane angajate cu studii superioare*, *rata de randament din investiţii educaţionale* (RRIE) era cu 69-80% mai mare decât la categoria *persoane angajate cu studii primare* sau mai joase. În cea mai mare parte această diferenţă este din cauza primei obţinute pentru studiile superioare raportate la studiile medii de cultură generală – între 48-59%, cea mai joasă rată fiind înregistrată în Letonia, iar cea mai înaltă în Lituania [10]. În Republica Moldova, conform estimărilor efectuate în cadrul Proiectului de Monitorizare a Sărăciei şi Politicilor Sociale, situaţia era după cum este prezentată în tabel:

Tabel

Rata profitului din investiţii educaţionale în RM, pe niveluri, %

Nivel educaţional	**RRIE**
Primar	0%
Medii incomplete	1.6%
Medii generale	4.2%
Profesional	5.8%
Superioare incomplete	6.5%
Superioare	8.7%

Sursa: Proiectul de Monitorizare a Sărăciei şi Politicilor Sociale (2003). Ministerul Economiei al Republicii Moldova.

Prin urmare, profitabilitatea nivelului educaţional din Ţările Baltice de 48-59%, faţă de nivelul studiilor medii şi echivalentul acestuia de numai 8,7% în RM, lasă de dorit în ceea ce priveşte productivitatea educaţiei*.

* Deşi datele cu privire la estimarea ratei de randament din educaţie în RM nu au fost publicate şi pot fi într-o măsură oarecare discutabile în mai multe aspecte, oricum ele pot şi ar trebui să fie luate în consideraţie pentru extinderea discuţiei cu privire la necesitatea calculării RRE anual, ca punct de pornire şi pentru cuprinderea RM în studii comparative internaţionale cu privire la productivitatea educaţională.

RRE calculat în anul 2011 de către Banca Mondială denotă că randamentul studiilor superioare faţă de studiile medii de cultură generală este de doar 30%, ceea ce înseamnă încă foarte puţin. Dacă facem un calcul elementar, din anul 2003 până în 2011, observăm că timp de 7 ani rata medie de creştere a randamentului din educaţie este de 3%, ceea ce denotă că este şi mai jos decât media cotelor procentuale a banilor alocaţi educaţiei, chiar şi de către guvernarea democrată. Prin urmare, investiţiile insuficiente nu au putut să realizeze minimum o acoperire valorică, care să fi depăşit cel puţin punctul de profitabilitate a investiţiilor în domeniu.

Pentru a face schimbări, este nevoie de eforturi, de o mobilizare a capacităţilor cercurilor academice şi societale, de o creştere esenţială a stocului de calificări universitare în diferite domenii, şi nu în ultimul rând – de atitudini adecvate şi voinţă politică şi civică.

Problema majoră a situaţiei create mai constă şi în faptul că timpul nu mai permite a preda copiilor/studenţilor orice, dar ceea ce este relevant nevoilor stringente de accelerare a dezvoltării umane prin dezvoltare economică, ca primă prioritate; se impune nevoia de a reduce cât mai repede posibil inegalitatea dintre nivelul de trai din RM şi cel din ţările avansate, care se poate face în primul rând prin *educaţia productivă*.

John Adams (preşedinte al SUA în anii 1797-1801) scria: „Sunt două feluri de educaţie… Una ar trebui să ne înveţe cum să ne câştigăm pentru viaţă, şi a doua – cum să trăim". Din datele de care dispunem la momentul actual cu privire la sistemul educaţional al RM, la capitolul „cum să ne câştigăm pentru viaţă" performanţa lasă de dorit.

Cele menţionate mai sus vin în dezacord cu teza că ar putea exista şi careva „efecte negative ale supraeducării" [11], dat fiind faptul că educaţia a avut şi are, tot mai mult, funcţii de producere a capacităţilor creative şi inovaţionale, decât de răspândire a unui volum de informaţii şi/sau cunoştinţe.

Prin această luare de atitudine încercăm să reuşim o eventuală conştientizare şi aprofundare în conştiinţa socială a importanţei *educaţiei liberatoare* în RM, care să constituie baza filozofică a unui *sistem educaţional productiv* în ansamblu; considerăm că un sistem educaţional poate fi productiv numai dacă este neopresiv, adică liberator.

Într-o societate modernă, educaţia este o dimensiune complexă, iar caracterul ei cere implicarea cel puţin a cercurilor de factori interesaţi cum ar fi: educologii (savanţi/cercetători în domeniu), corpul academic/profesoral şi didactic, guvernul, părinţii şi, în anumită măsură, chiar şi studenţii, şi elevii (de anumite categorii de vârste).

Educaţia liberatoare nu ar avea un sens arhaic, de a „elibera" pe cineva din „lanţuri sau robie", care nu mai există de sute de ani ca fenomen în masă; educaţia liberatoare înseamnă mai mult nevoia de curriculumuri educaţionale care ar cultiva şi abilităţi sociale de „evadare" uşoară din mituri, falsuri pseudoideologice şi pseudoştiinţe, care sunt şi ele elaborate de anumiţi oameni, în multe cazuri în scopuri neonorabile, deşi, probabil chiar şi inconştient.

În epoca modernă, educaţia trebuie abordată nu doar prin optica politicilor educaţionale într-o societate, dar şi prin optica „politicilor atitudinale" faţă de educaţie, din partea guvernelor. La acest capitol RM, de asemenea, are carenţe esenţiale.

Dacă revenim la premisa că democraţia este cel mai bun sistem social cunoscut de civilizaţia umană până la etapa actuală pentru autogestiune (şi nu se ştie dacă va apărea ceva mai bun), trebuie să conştientizăm că democraţia fără educaţie poate fi riscantă, chiar foarte riscantă, iar în sens mai larg că democraţia fără educaţie relevantă şi/sau liberatoare este riscantă, deoarece fără educaţie liberatoare democraţia este puţin durabilă.

La etapa actuală, tot mai mult se conturează o percepţie că anume prin atitudinea faţă de educaţie, de fapt, se „atestă" credibilitatea unei guvernări în faţa poporului. *i.e.* Dacă se fac promisiuni, iar pe de altă parte se subminează sistemul educaţional prin atitudini şi scenarii dubioase şi netransparente, reduceri de finanţare nejustificate, intervenţia în autonomia universităţilor, reducerea locurilor de studii în universităţi, hărţuirea cadrelor didactice/şi sau şantajarea lor prin neplata salariilor, atunci trebuie să fie clar că guvernarea respectivă se eschivează de la cele promise.

Pornind de la aceste realităţi, considerăm necesară extinderea cercului de discuţii cu privire la cel puţin trei probleme esenţiale ale sistemului educaţional din Moldova (dar nu numai), cum ar fi: necesitatea promovării educaţiei liberatoare; necesitatea promovării economiei educaţiei şi nevoia creşterii productivităţii educaţionale care, în baza celor abordate mai sus, pare a fi realizabilă în cea mai mare parte prin extinderea discuţiilor şi *politicii de pragmatizare a educaţiei în RM.*

Referințe:

1. Erasmus. De Pueris Instituendis, 1529.
2. Shaull R. // P.Freire. Pedagogy of the oppressed/Pedagogia oprimaților. Hedger and Hedger. - New York.
3. Tuijnman A. Economics of Adult Education and Training/Economia educației pentru adulți. International Encyclopaedia of Adult Education and Training. Pergamon Press, 1996.
4. Fägerlind and Saha. Education & National Development: A Comparative Perspective, 2nd Edition/Educația şi dezvoltarea națională: Perspectivă comparativă. Ediția a 2-a. Pergamon Press, 1989.
5. Graves William. Economic Productivity Depends on Education Productivity/Productivitatea economică depinde de productivitatea educațională, 2008. Extras din Internet: http://institutionalperformance.typepad.com/institutional_performance/2008/12/increased-attention-to-the-meaning-of-student-success.html, la: 07 ian. 2011.
6. Bulat V. Evaluarea capacităților administrative ale APL. Prezentare din 15 decembrie, 2010: "Rezultatele studiilor analitice privind evaluarea capacităților administrative ale APL şi structura administrativ-teritorială optimală pentru Republica Moldova".
7. Unimedia, 2010. „Moldova se află pe ultimul loc în Europa după nivelul de prosperitate". Extras din Internet la: http://unimedia.md/?mod=news&id=25354, pe data de: 07 ian. 2011.
8. Dima N. Moldova and the Transdnestr Republic/Moldova şi republica transnistreană. - Washington DC, 2001, p.66.
9. Dima N. Basarabia şi Bucovina în jocul geopolitic al Rusiei: [studiu istoric]. Prometeu, 1998.
10. Hazans M. Returns to Education in the Baltic Countries/Rata profitului din investițiile în educație în Țările Baltice. Universitatea din Letonia şi Baltic International Centre for Economic Policy Studies/Centrul Baltic Internațional de Studii în Politici Economice (BICEPS), 2003.
11. Cicea C. Contribuția educației la dezvoltarea economică, 2005. Extras din Internet la: http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf, în data de: 08 ian. 2011.

Prezentat la 02.06.2011

ISSN 1857-2103

ÎNVĂŢĂMÂNTUL ŞI ŞTIINŢA – DOMENIUL PRINCIPAL AL COLABORĂRII CULTURALE DINTRE REPUBLICA MOLDOVA ŞI ROMÂNIA (1991-2005)

Mariana ŢÎBULAC

Facultatea de Istorie şi Filozofie

The main directions of international relations of Republic of Moldova in the education field are to participate in students, pupils and masters' exchange, joint scientific researches, international and interregional education programs, as well as take an active part in their work.

Pursuant to the efficient activity of the Ministry of Education, Republic of Moldova has joined to the number of international conventions in the education field. Moreover, the Ministry has launched an effective cooperation with international organizations as well.

Developing special relations with Republic of Moldova will be based on a European-oriented partnership, both political, cultural and educational. Romania will bilaterally promote a number of instruments, including encouraging and ensuring the Romanian investments in Republic of Moldova, granting assistance through official development assistance funds, bilateral projects stimulating cooperation in education, science, culture etc.

Colaborarea academică cu instituţiile din mediul educaţional şi cultural-internaţional întotdeauna a reprezentat un factor extrem de important în dezvoltarea unei societăţi moderne. Astfel, acordurile interuniversitare încheiate de Ministerul Educaţiei şi Tineretului al Republicii Moldova cu universităţile din România prevăd schimburi de profesori, cercetători şi studenţi pentru stagii didactice, susţinere de cursuri şi conferinţe, proiecte comune de cercetare, schimb de publicaţii etc.

Pe parcursul anilor '90 s-a prelungit conlucrarea în vederea aprofundării şi amplificării relaţiilor bilaterale în aceste domenii. Au fost desfăşurate un şir de acţiuni culturale comune în domeniul învăţământului, artei, ştiinţei şi tehnicii între cele două state, precum şi cu alte ţări. Au fost coordonate şi aprobate mai multe programe de acţiuni comune la nivel de ministere şi departamente. În domeniul învăţământului, România a alocat anual, începând cu anul de studii 1990-1991, un număr amplu de burse pentru elevii, studenţii şi doctoranzii din Republica Moldova.

Conform cercetărilor, începând cu 1990 până în 1998, România a acordat următoarele burse: pentru anul de studii 1990-1991 – 1290 burse de studii universitare, 15 burse pentru studii postuniversitare, 140 burse pentru doctorat şi specializare; pentru 1991-1992 – 1000 burse pentru studii universitare, 1000 burse pentru studii postuniversitare şi 220 burse pentru doctorat; pentru anul 1992-1993 – 975 burse pentru studii preuniversitare, 975 burse pentru învăţământul superior, 200 burse pentru doctorat; pentru anul 1993-1994 – 950 burse pentru învăţământul preuniversitar, 950 burse pentru învăţământul superior, 200 burse pentru doctorat, 600 burse de specializare; pentru anul de învăţământ 1994-1995 – 550 burse oferite pentru învăţământul preuniversitar, 1100 pentru învăţământul superior şi 200 de burse pentru doctorat; pentru anul 1995-1996 – 1000 burse de studii pentru liceeni şi studenţi, 180 de burse pentru doctoranzi; pentru anul 1997-1998 – 1200 de burse pentru elevi, studenţi şi doctoranzi din Republica Moldova.

În baza Acordului de colaborare dintre România şi Republica Moldova [1], în anul 2000 au fost înmatriculaţi ca bursieri: 1000 de studenţi la studii universitare, 500 liceeni la studii preuniversitare şi 100 la studii de doctorat. În Moldova îşi fac studiile în instituţiile universitare peste 200 de studenţi din România. Există o colaborare fructuoasă în problemele legate de organizarea şi modernizarea învăţământului la toate formele: schimb de delegaţii ale specialiştilor, de informaţii şi experienţă privind sistemele naţionale de învăţământ, elaborarea şi armonizarea programelor şi manualelor şcolare etc.

Astfel, România a primit la studii în fiecare an, în baza unor protocoale de colaborare în domeniul învăţământului, un număr substanţial de tineri din Republica Moldova. Partea română şi-a manifestat disponibilitatea acordării de burse pentru tinerii din Republica Moldova, elaborând, în concordanţă cu practicile internaţionale, o procedură descentralizată, conform căreia candidaţii s-au putut înscrie direct la universităţile sau şcolile pe care doresc să le urmeze; au fost prevăzute trei centre (Iaşi, Suceava, Galaţi) pentru depunerea actelor de înscriere în învăţământul universitar.

Pentru anul de studii 2002-2003, Guvernul de la Bucureşti a oferit basarabenilor 500 de locuri subvenționate de la buget. Celor 500 de absolvenți de liceu din Republica Moldova, cu diploma de bacalaureat, li s-a oferit bursă în învățământul universitar, de lungă şi de scurtă durată. În acelaşi timp, observăm că numărul elevilor români doritori de a studia la unul dintre colegiile din Republica Moldova este foarte mic. Universitățile din dreapta Prutului au mai oferit cetățenilor Republicii Moldova 390 de locuri universitare cu plată. Pentru învățământul postuniversitar – 125 locuri cu bursă, dintre care 78 la masterat, 47 la doctorat. 125 locuri cu plată, iar alte 20 de burse vor fi oferite absolvenților de licee în limba română situate în raioanele de est ale Republicii Moldova care vor urma un an pregătitor la Universitatea din Bacău. De asemenea, Guvernul României a repartizat 180 de locuri cu bursă în extensiunile universitare româneşti de pe teritoriul Republicii Moldova [2].

Pentru anul 2003-2004, România şi Republica Moldova au continuat demersurile privind încheierea unui protocol de colaborare în domeniul învățământului, care să cuprindă şi activitatea instituțiilor universitare româneşti. În liceele din dreapta Prutului au fost admişi 706 tineri din Republica Moldova, cu 6 mai mult decât prevedea oferta educațională a Ministerului Educației şi Tineretului din România. În acest an (2003) au fost depuse 1031 dosare [3].

Pentru anul de învățământ 2004/2005, partea română a oferit 1950 burse de stat:

- 800 de locuri pentru învățământul preuniversitar;
- 1000 de locuri pentru învățământul universitar;
- 150 de locuri pentru învățământul postuniversitar.

Cele 800 de burse pentru învățământul preuniversitar au fost repartizate astfel: până la 635 burse pentru absolvenții clasei a IX a cu examen de capacitate din Republica Moldova, promoția 2004; până la 65 burse pentru absolvenții clasei a VIII-a din România promoția 2004; până la 100 burse pentru elevii cetățeni ai Republicii Moldova care au absolvit în 2004 clasele a IX-a şi a X-a în liceele din România şi care au studiat fără bursă. Bursele au fost acordate în acest an de către Ministerul Educației şi Cercetării în baza mediilor anuale la absolvirea clasei a IX-a şi a X-a, comunicate de inspectoratele şcolare [4].

Ministerul Educației şi Cercetării de la Bucureşti, în persoana dr. Mircea Miclea, a semnat ordinul privind repartizarea pe universități a cifrei de şcolarizare şi metodologia de admitere la studii în România pentru anul de studii 2005-2006 a tinerilor moldoveni. Pentru anul de învățământ 2005-2006, pentru moldoveni au fost aprobate 1050 de locuri, dintre care 1000 de burse şi 50 fără taxe de şcolarizare. Cele 1000 de burse au fost repartizate în felul următor:

- 523 locuri pentru cei care au absolvit un liceu din România;
- 477 locuri pentru deținătorii diplomelor de bacalaureat, promoția 2005 din Republica Moldova.

Primii au susținut admiterea ca şi cetățenii români, pe când absolvenții liceelor din Republica Moldova au fost înscrişi la studii în baza dosarului de concurs [5].

Procesul de tranziție al Republicii Moldova la economia de piață declanşat după proclamarea independenței se desfăşoară în condițiile unei acute crize social-economice şi cultural-educaționale.

Reforma învățământului superior începută din anii ’90 s-a redus la introducerea unor schimbări şi modificări parțiale care au avut deseori un caracter incoerent, neadecvat. Astfel, declarația de la Sorbona din 1998 şi declarația de la Bologna din 1999 au introdus noi dezbateri privitor la abordarea culturală ca misiune a universităților europene [6]. Modernizarea curriculumului învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna este determinată de factori sociali, politici, economici şi educaționali, care reflectă relațiile dintre instituțiile de învățământ superior la nivel instituțional, interuniversitar şi internațional. Preluarea pe parcurs a noilor tehnologii de implementare a Sistemului de Credite Academice din curriculumul românesc a făcut ca unele instituții de învățământ superior din Republica Moldova (printre care şi Universitatea de Stat) să practice un nou curriculum universitar, unul compatibil cu valorile spațiului universitar european. Sistemul în cauză este conceput ca un mecanism eficient care să permită studenților mobilitatea între universitățile din țară şi cele de peste hotare, inclusiv România.

În acest context, România devine statul care contribuie în cea mai mare măsură la pregătirea cadrelor de înaltă calificare pentru Republica Moldova [7] în astfel de domenii ca economie, medicină, politologie, istorie, management, jurnalism, limbă şi literatură etc. În contextul Procesului Bologna şi a aderării României la Uniunea Europeană, introducerea dimensiunii europene, compatibilizarea curriculumului, apropierea de standardele universitare europene, promovarea criteriilor de calitate academică recunoscute pe plan internațional, mobilitatea academică constituie obiective prioritare ale educației atât în România, cât şi în Republica Moldova.

La nivel de ministere sunt organizate diferite cursuri de reciclare, anchetare şi chestionare a specialiştilor, în scopul elaborării seminarelor metodice şi a recomandărilor privind parteneriatul dintre instituţiile de învăţământ din România cu cele din Republica Moldova.

Colaborarea cu instituţiile de învăţământ superior din România au dus, de asemenea, la elaborarea noilor standarde de formare profesională şi standarde curriculare cu relevanţă internaţională. Se vor putea elabora standarde de calitate comparabile cu cele din ţările europene, iar calitatea curriculumului universitar va putea fi evaluată de piaţa profesională a diplomelor universitare internaţionale [8]. Fără îndoială, cel mai important domeniu al colaborării, cu cele mai însemnate urmări în viitorul apropiat şi în perspectivă, îl reprezintă domeniul învăţământului. Calitatea învăţământului superior românesc constituie un exemplu pentru instituţiile de învăţământ din Republica Moldova. Această afirmaţie se bazează pe cererile de material didactic românesc, prin schimburile de experienţă, mai ales în domeniul economic şi politic, de către instituţiile de învăţământ din Republica Moldova, prin numărul mare de cereri de burse oferite, în limitele posibilului, de către instituţiile din România.

Colaborarea Republicii Moldova cu România pe plan ştiinţific vizează atât domeniul ştiinţelor reale, cât şi a celor umanistice. Sunt organizate un şir de simpozioane, conferinţe, seminare, dezbateri, traininguri în care sunt implicaţi experţi, academicieni, doctoranzi, studenţi, diverse cadre didactice etc. De asemenea, au fost încheiate diverse convenţii între Uniunea Studenţilor, Uniunea Scriitorilor din Republica Moldova şi Uniunea Scriitorilor din România.

Spre exemplu, Laboratorul de Filosofie al Fundaţiei Soros, Moldova, care a organizat programe, proiecte, dezbateri în scopul familiarizării intelectualităţii basarabene cu unele probleme ale filosofiei contemporane, unde au fost invitaţi cei mai prestigioşi filosofi români contemporani de o notorietate europeană, şi anume: Djuvara Neagu, Alexandru Surdu, Andrei Marga, Victor Stoichiţă, Sorin Vieru ş.a. La începutul anilor '90, Asociaţia Tinerilor Români din afara graniţelor organizează un şir de conferinţe cu genericul „Latinitatea nu se opreşte la Prut". Conferinţele date demarează pe parcursul mai multor ani în cadrul proiectului „Basarabia azi şi mâine" cu scopul de a da o abordare mai originală evenimentelor istorice arătând astfel că şi Republica Moldova face parte din spaţiul latin european. Colaborările ştiinţifice s-au desfăşurat la Iaşi în incinta Universităţii „Al. Ioan Cuza". Tot aici s-au prezentat şi rezultatele sondajului realizat cu cei 1000 de tineri din Republica Moldova şi Bucovina aflaţi la studii în România [9].

Din 1995 până în 2004 se desfăşoară Concursul internaţional de fizică al tinerilor români de pretutindeni „Ştefan Procopiu", organizator fiind Cercul Profesorilor de fizică „Ştefan Procopiu", antrenându-se astfel o participare importantă a elevilor, studenţilor şi profesorilor de fizică din România şi din Republica Moldova (cu centrele deschise la Chişinău, Bălţi, Cahul, Criuleni).

Din 1998 până în 2004 au activat sub aspect cultural cu România şi alte instituţii pedagogice ce promovau renumitele programe educative cum ar fi: Concursul de Informatică „Otilia Cazimir" şi Cercul profesorilor de chimie „Radu Cernătescu" desfăşurat la Iaşi, unde au participat studenţi şi tinere cadre didactice din Republica Moldova. Tot la Iaşi s-au mai desfăşurat: Cercul de istorie „Nicolae Iorga" de la Şcoala „Alexandru Vlahuţă" din Iaşi, Cercul studenţesc de psihologie „Mirabilis", Cercul de creaţie „Micul Prinţ", Concursul Internaţional de creaţie literară „Veronica Micle", ediţia a IX-a 2005 etc. [10].

Asociaţia ASTRA (Asociaţiunea Transilvană pentru Literatura Română şi Cultura Poporului Român), Iaşi, şi Consiliul Local Iaşi consideră că acest gen de proiecte educaţionale au permis accesul direct al tinerilor basarabeni la valorile culturale europene, formându-le astfel o conştiinţă civică europeană. Un rol deosebit l-a avut Simpozionul internaţional „Republica Moldova – în căutarea identităţii", organizat în colaborare cu Institutul de Istorie „A.D. Xenopol", care s-a desfăşurat în perioada 8-11 octombrie 2001; la acest simpozion au participat istorici, sociologi, politologi şi lingvişti din România, Republica Moldova, Germania, Statele Unite ale Americii şi Israel.

În perioada 22-24 noiembrie 2001, şi-a desfăşurat lucrările Simpozionul „Eminescu-Şevcenko", care la invitaţia Societăţii Culturale „Dunărea şi Marea" din Cahul (Republica Moldova) au luat parte o delegaţie formată din profesorul Areta Moşu, cercetătoarea Silvia Cifor, poetul Ion Cozmei şi un reporter de la Radio, Iaşi. O altă manifestare la care au participat delegaţii ASTREI-Iaşi este „Identitatea culturală a tuturor românilor", desfăşurată anual la Timişoara. În perioada 17-18 mai 2002, la Iaşi, Despărţământul ASTREI „Mihail Kogălniceanu", în colaborare cu Institutul de Filologie Română „Al. Philippide", a organizat Simpozionul internaţional intitulat „Identitatea limbii române în perspectiva globalizării".

În anul 2003, Despărţământul ASTREI „Mihail Kogălniceanu" Iaşi şi Institutul de Filologie Română „Al. Philippide" au organizat un alt Simpozion internaţional intitulat „Limba şi literatura română în spaţiul etno-

cultural daco-românesc şi în diasporă" (15-18 mai 2003), la care au luat parte şi filologi din Republica Moldova. Tot aici menţionăm şi Simpozionul internaţional „Spaţiul lingvistic şi literar românesc din perspectiva integrării europene" [11], organizat în zilele de 1 şi 2 octombrie 2004 de Despărţământul ASTREI „Mihail Kogălniceanu" Iaşi, Institutul de Filologie Română „Al. Philippide" al Academiei Române şi Uniunea Scriitorilor din Republica Moldova.

La începutul anului 2005, desfăşurarea Conferinţei ştiinţifice internaţionale „Dimitrie Cantemir – umanist, gânditor şi om de ştiinţă - 330 de ani de la naştere", organizată de Universitatea Real-Umanistică din Cahul, Republica Moldova, şi Despărţământul „Mihail Kogălniceanu" Iaşi, la care au participat un număr impresionant de doctoranzi, prezintă un vast material la această temă, fiind intens apreciată de publicul român.

Un alt aspect în colaborarea ştiinţifică îl constituie cooperarea dintre academii. Academia de Ştiinţe a Moldovei şi Academia Română au remarcat în 2005 diverse acorduri de colaborare ştiinţifică. Genul acestor conferinţe şi simpozioane din această perioadă aveau scopul de a contribui la afirmarea aderenţelor culturale româneşti şi la idealul „societăţii deschise" (tabel) [12].

Tabel

1	Acord de colaborare ştiinţifică între Academia de Ştiinţe a Moldovei şi Academia Română, Protocol la Acord	17.01.2005
2	Convenţia de colaborare tehnico-ştiinţifică între Academia de Ştiinţe Agricole şi Silvice „Gheorghe Ionescu-Şişeşti" din România şi AŞM	31.05.2005
3	Convenţia de colaborare tehnico-ştiinţifică pentru perioada 2006-2010 între Academia de Ştiinţe a Moldovei, Academia de Ştiinţe Agricole şi Silvice „Gheorghe Ionescu-Şişeşti" din România şi Academia de Ştiinţe Agricole a Ucrainei	17.11.2006

În cadrul şedinţei Consiliului suprem pentru ştiinţă şi dezvoltare tehnologică al Academiei de Ştiinţe a Moldovei, anual sunt aprobate diferite proiecte de cercetare moldo-română. Proiecte de cercetare sunt convenite în cadrul şedinţelor Comisiilor mixte moldo-române întrunite anual privind implementarea Programului de colaborare bilaterală în domeniul cercetării ştiinţifice, dezvoltării tehnologice şi inovării între Academia de Ştiinţe a Moldovei şi Autoritatea Naţională pentru Cercetare Ştiinţifică din România. Un număr impresionant de profesori, lectori şi studenţi au participat la diferite seminare şi ateliere de instruire, cursuri, traininguri, stagii de documentare în anumite domenii de cercetare la una dintre instituţiile academice din România, fie universităţi, centre educaţionale sau fundaţii.

Începând cu anul 2000, la fiecare doi ani se desfăşoară Conferinţa Internaţională de Inginerie Electrică şi Energetică organizată de Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi" din Iaşi, iar din anul 2004, anual universitatea organizează Conferinţa Internaţională privind Dezvoltarea Energiei Mecanice. Atrăgând o audienţă largă, formată din specialişti români, din Republica Moldova şi din străinătate, Conferinţa are menirea unui schimb de experienţă atât în domeniul energetic, cât şi cel industrial. Anual, în luna septembrie a fiecărui an, Consiliul ştiinţific al Institutului de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zane" din Iaşi invită studenţi şi lectori din Republica Moldova să participe la manifestările ştiinţifice derulate în cadrul Zilelor Academice Ieşene. Sesiunea ştiinţifică internaţională „Biologia la începutul secolului XXI" organizată de Universitatea "Al.I. Cuza" din Iaşi, care a întrunit în 2005 un număr impresionant de tineri cercetători în domeniul biologiei din Cahul, Bălţi şi Chişinău.

Departamentul de Istorie al Facultăţii de Istorie a Universităţii „Al.I.Cuza" din Iaşi, în anul 2004, organizează Conferinţa Internaţională „Ştefan cel Mare - la o jumătate de mileniu în conştiinţa naţională"; în 2005 se desfăşoară o altă conferinţă cu genericul „O analiză comparată a evoluţiei urbane din Transilvania şi Moldova în a doua jumătate a secolului al XV-lea"; în acelaşi an are loc Conferinţa internaţională „Doi domnitori creştini europeni la sfârşitul Evului Mediu: Ştefan cel Mare şi Matei Corvin" – conferinţe a căror materiale şi rezumate enumeră nume notorii din Republica Moldova.

Centenarul Facultăţii de Psihologie a Universităţii din Bucureşti a constituit prilejul organizării unor acţiuni ştiinţifice care să contribuie la creşterea vizibilităţii psihologiei româneşti în spaţiul cultural ştiinţific european. Conferinţele de acest gen au avut scopul de a valorifica contribuţiile psihologiei româneşti, a marilor personalităţi din Bucureşti şi Chişinău, insistând asupra impactului acestora privind ştiinţa psihologică din întreg spaţiul european. Evidenţiem şi colaborarea moldo-română cu Universitatea „Constantin Brâncuşi" din Târgu-Jiu, România, care între anii 1992-2007, Facultatea de Inginerie a acestei universităţi a organizat 12 conferinţe

ştiinţifice cu participare internaţională, prilejuind schimburi ştiinţifice atât cu cadre didactice din România, cât şi din Republica Moldova şi Bulgaria. De asemenea, pe parcursul anilor s-au organizat diferite simpozioane cu cele mai diverse tematici, abordându-se problematici concrete ale mediului industrial din aceste state.

Seria simpozioanelor internaţionale privind teoria şi practica reabilitării patrimoniului cultural organizat în România (Iaşi, Bucureşti, Cluj şi Suceava) a demarat în anul 1992 sub forma unui curs internaţional de specializare în domeniul protecţiei monumentelor istorice, devenind, apoi din 1993, simpozion internaţional. Primele 10 ediţii au fost organizate anual, în 2001 luându-se decizia de a transforma manifestarea în bienală, toate simpozioanele desfăşurându-se pe o durată de 6-8 zile, de regulă, în luna martie. Din 1994, prelegerile apar tipărite în volume, acestea fiind deosebit de apreciate de specialişti, conţinând informaţii de un înalt nivel ştiinţific, cu valoare teoretică şi practică.

Anul 1999 marchează apariţia volumului de prelegeri la data începerii conferinţei, iar din 2000, lucrările desfăşurate în plenul şi la mesele rotunde ale simpozionului pot fi urmărite în volumele complementare aduse la forma finală până la data ediţiei. Simpozioanele au purtat tematici diferite, dintre care putem enumera: „Curs de protecţie a monumentelor istorice" (1992), „Patrimoniul arhitectural de cult" (1998), „Protecţia oraşelor istorice" (2001), „Reabilitarea construcţiilor istorice, aspecte de compatibilitate" (2003), „Protecţia globală a oraşelor istorice" (2005) etc. Astfel, laboratoarele de cercetări existente în instituţiile academice ale Republicii Moldova, care îşi desfăşoară activitatea în parteneriat cu cele din România, au devenit pe parcurs întreprinderi tehnologice cu capacităţi remarcabile capabile să elaboreze cunoştinţe directe din mediul academic şi din cercetarea ştiinţifică teoretică şi de bază, transformându-le treptat în aplicaţii utile progresului social. Pentru Republica Moldova, activităţile de acest gen sunt mereu cele mai esenţiale. Aceasta îi oferă sistemului productiv posibilitatea de a ţine piept concurenţei globale, precum şi de a cuceri pieţe noi de desfacere, tehnologia realizând producţii inovatoare şi ameliorându-le pe cele deja existente [13].

Activităţile culturale promovate în perioada anilor 1999-2005 au pus la dispoziţia cercetătorilor Republicii Moldova experienţa şi competenţele tehnologice româneşti prin acorduri şi colaborări strategice în astfel de sectoare ca activitatea editorială, productivitatea informaţională şi tehnologia aplicată în sectoarele securităţii, învăţământului, mediului şi sănătăţii, industriei, electronicii etc. Colaborarea pe linia cercetării a predispus acumularea cunoştinţelor utile în sfera producerii, a lărgit orizontul posibilelor cooperări cu România, întru apariţia şi dezvoltarea noilor inovaţii necesare pentru creşterea sistemului productiv, modern şi competitiv necesar la moment Republicii Moldova. Cultivarea şi implementarea cunoştinţelor şi tehnologiilor comune ale acestor două ţări sunt concentrate în mediul academic, fiind structuri necesare în exprimarea atât a gradului de inteligenţă, cât şi în stimularea interacţiunii şi valorificării culturii unui stat.

Referinţe:

1. Acord între Serviciul de Stat de Arhivă al Republicii Moldova şi Direcţia Generală a Arhivelor Statului din România, 30.09.92, p.159-160.
2. Elevi şi studenţi basarabeni puteţi trece Prutul // Jurnal de Chişinău, 2002, nr.140, 9 august, p.3.
3. Admiterea 2004 pentru basarabeni în România // Jurnal de Chişinău, 2004, nr.294, 2 iulie, p.11.
4. Op.cit., p.11.
5. Roibu N. România ne-a acordat 1050 de burse în universităţi // Timpul de dimineaţă, 2005, nr.29(211), 22 iulie, p.3.
6. Marga A. Legitimarea culturală a universităţii europene. Declaraţia de la Bologna-1999 // Vatra. Revistă lunară de cultură editată de Uniunea Scriitorilor, Consiliul judeţean Mureş, an.33, Târgu Mureş, 2006, nr.424, p.66-73.
7. Patraş M. Relaţiile socioeconomice dintre Republica Moldova şi România // Literatura şi arta, 2007, nr.16, 19 aprilie, p.7.
8. Rusnac Gh., Muraru E., Guţu Vl. Învăţământul superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna // Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale „Integrarea europeană şi învăţământul universitar: aspecte filosofico-metodologice". - Chişinău: CEP USM, 2007, p.3-18.
9. Jomir E. Latinitatea nu se opreşte la Prut. Proiectul – Basarabia azi şi mâine // www.cuzanet.ro (vizitat 28.10.2010).
10. Concurs internaţional de creaţie literară „Veronica Micle" // Revista Română ASTRA – Despărţământul „Mihail Kogălniceanu", Iaşi. An. XII, 2006, nr.1(43), martie, p.3.
11. Op. cit., p.3.
12. Bobînă Gh., Surugiu L. Conferinţele „Constantin Noica" la Chişinău // Literatura şi arta, 1997, nr.11(2691), 13 martie, p.3.
13. Păslaru Vl., Cara A. Învăţământul din Republica Moldova în perioada de tranziţie la societatea democratică // Destin românesc, 2001, nr.4, p.78-97.

Prezentat la 13.06.2011

STUDII ŞI CERCETĂRI: ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI

PEDAGOGIA PROIECTULUI: ACTUALITATE ŞI PERSPECTIVE CONCEPTUAL-FUNCŢIONALE

Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Catedra Ştiinţe ale Educaţiei

The article argues that the project, as a network of meanings, became a significant presence in the educational activity and involves multiple facets formative and sustained cooperation involving intra-and inter-institutional change in order to ensure quality and sustainability, at national and international level. Educational models created through the successful implementation of the project, focusing on results, can replicate in an efficient and relevant in the country and outside it, in whole or in sequence, or experiences acquired, are checked and evaluated, most often, based on indicators of performance management.

Proiectul este un concept vehiculat intens în epoca postmodernă în toate domeniile vieţii, inclusiv în cultură şi învăţământ. Proiectul a devenit omniprezent în sferele vieţii publice de aproximativ douăzeci de ani, puţin pentru istorie, dar semnificativ pentru contribuţiile substanţiale aduse în procesul de dezvoltare social-economică a întregii lumi. Chiar dacă noţiunea de proiect şi-a impus conotaţiile sale manageriale şi financiare, prin sensul de bază cucereşte multiple domenii ale vieţii actuale: *proiect didactic, proiect de dezvoltare a şcolii, proiect de dezvoltare personală, proiect de dezvoltare profesională, proiect ca ansamblu de acţiuni propuse pentru soluţionarea unor probleme concrete în baza unei cereri de finanţare etc*.

Mult timp, o intenţie scrisă şi declarată în diverse domenii se echivala cu *planul* sau cu programul, fiind explicată ca „suită ordonată de operaţii, destinată să ajungă la atingerea unui scop" (DN), dar, probabil, şi din considerente ideologice ale epocii nu demult apuse, mai ales în arealul sud-est european. Astăzi planul se înlocuieşte tot mai frecvent cu proiectul, care are aceeaşi origine latină şi filierele lingvistice intelectuale franceză, germană şi, actualmente, engleză, prevalează.

În noul dicţionar explicativ al limbii române (NODEX) proiectul se tălmăceşte ca un „plan prin care se intenţionează realizarea unor acţiuni viitoare; text iniţial al unui plan de activitate socială care urmează a fi discutat, completat, aprobat şi apoi pus în aplicare şi schemă a unui sistem tehnic sau a unei construcţii care conţine calculele, desenele şi explicaţiile necesare, lat. *projectus*, *proiectum* (sec. XIX), fr. *projet,* germ. *projekt*, engl. *project*. O incursiune etimologică şi conceptuală a termenului *proiect*, care în limba latină însemna „a arunca ceva înainte", relevă că în acelaşi areal anglo-saxon, iniţial, cuvântul *proiect* – „ceva ce vine înainte ca orice altceva să fie făcut" – însemna un plan. După 1950, termenul *project* a căpătat şi valenţa de realizare efectivă a planului. Conform accepţiunii de mai sus, proiectul a reprezentat o inovaţie managerială, care a avut şi are drept scop orientarea resurselor pentru obţinerea unui produs printr-un proces nerepetitiv cu o eficienţă mai mare [18].

Astfel, planificarea cedează tot mai mult locul proiectării, dar nu definitiv, bineînţeles, iar în uzul cotidian pedagogic dobândeşte întâietatea şi domină cu siguranţă: „Proiectarea modernă de tip curricular pune accentul pe obiectivele pedagogice, pe care le urmăreşte procesul de învăţământ, în general, lecţia ca activitate didactică principală, în special. Acestora le sunt subordonate pedagogic conţinuturile, metodele de instruire şi tehnicile de evaluare. De asemenea, proiectarea curriculară urmăreşte ca între toate componentele activităţii didactice să existe raporturi de interdependenţă, care asigură instruirii un caracter deschis, perfectibil, în cadrul unui învăţământ formativ, centrat pe stimularea dezvoltării personalităţii fiecărui elev" [5].

Având descendenţă managerială clară, proiectul achiziţionează în pedagogie o arie semantică şi funcţională foarte vastă, devenind un instrument inerent de conducere a lecţiei, a grupului şcolar, a instituţiei, a varia sectoare distincte de genul: proiecte de activităţi extracurriculare, proiecte de curriculum la decizia şcolii etc.

Proiectul de dezvoltare a şcolii (PDŞ) ca noţiune abordată şi în managementul strategic porneşte de la definirea misiunii instituţionale şi a obiectivelor instituţiei, în corelaţie cu resursele disponibile şi accesibile şi caracteristicile mediului cultural şi economic, fiind rezultatul unui proces de clarificări, evaluări şi opţiuni determinate de analiza transformărilor şi reformelor educaţionale. Devenind instrument indispensabil pentru conducerea de calitate a unei instituţii, PDŞ se elaborează de o manieră complexă şi exhaustivă pentru politica instituţională, asigurând dezvoltarea complexă şi durabilă a organizaţiei şcolare şi a procesului de învăţământ, abordat holistic, pe de o parte, şi centrarea pe satisfacerea nevoilor beneficiarilor - elevii şi părinţii, pe de altă parte.

Proiectul, ca metodă de învăţare şi evaluare, este o activitate mult mai amplă decât investigaţia şi se efectuează în câteva zile sau săptămâni, având mai multe etape: definirea şi înţelegerea sarcinii, îndeplinirea/ rezolvarea ei, prezentarea unui raport asupra rezultatelor obţinute, a produsului realizat în faţa colegilor. În afară de proiectul individual, aplicat pe larg în activitate, se recurge deseori, chiar începând cu clasele primare, şi la *proiectul de grup*, care presupune o activitate în comun a unei echipe de elevi pe o durată de timp dinainte stabilită şi care realizează anumite obiective educaţionale. În elaborarea unui proiect de grup se parcurg următoarele etape: pregătirea elevilor pentru o activitate de proiect; pregătirea elaborării proiectului; desfăşurarea activităţilor speciale în afara clasei; elaborarea proiectului poate avea loc în clasă sau în afara clasei, în funcţie de vârstă şi de pregătirea membrilor grupului; prezentarea şi elaborarea proiectului este o activitate ce se desfăşoară în clasă: expoziţii de desene, machete, joc de roluri, prezentări libere, interviuri, scheme, frize cronologice etc.

Învăţarea bazată pe proiecte este una dintre ideile pedagogice care, deşi are o vechime considerabilă, abia în ultima perioadă a căpătat o consistenţă deplină la nivelul practicilor didactice, în care este tratată ca metodă interactivă de predare–învăţare ce implică, de regulă, o microcercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi [3].

Pentru prima dată în literatura de specialitate de la noi, problematica proiectului, ca metodă de evaluare, a fost prezentată în Ghidul metodologic „Evaluarea rezultatelor şcolare" de A.Stoica, S.Musteaţă [14], de atunci începându-şi aplicarea pe larg în sala de clasă, devenind foarte repede o modă de modernizare a actului didactic.

Ca metodă de învăţare şi evaluare, proiectul este prezentat amplu de Ioan Cerghit în lucrarea „Metode de învăţământ, care susţine din start că, fiind iniţiată de J. Dewey, susţinută şi popularizată de W.Kilpatrick, „metoda proiectelor a fost încă de la început fundamentată pe principiul potrivit căruia „viaţa este o acţiune, şi nu o muncă la comandă şi că şcoala, făcând parte din viaţă, trebuie să-i adopte caracteristicile" [2]. Mai precis, a fost inspirată din principiul învăţării prin acţiunea practică, cu finalitate reală (learning by doing), ceea ce avea să-i asigure legitimitatea necesară [2].

În aceeaşi ordine de idei, I. Cerghit opinează că actualele orientări, izvorâte din necesitatea unei mai strânse îmbinări a teoriei cu practica, a instruirii cu activitatea productivă şi cu cercetarea ştiinţifică dau un nou impuls provocării proiectelor, însă le atribuie cu totul alte semnificaţii, alte conţinuturi şi un alt loc în sistemul activităţii instructive. Astfel, în „pedagogia proiectivă" modernă, proiectul este înţeles ca o temă de acţiune–cercetare orientată spre atingerea unui scop bine precizat, care urmează a fi realizată, pe cât posibil, prin îmbinarea cunoştinţelor teoretice cu acţiunea practică [2].

În cadrul proiectului de grup au apărut unele probleme, fireşti pentru orice tip de instruire intensivă, cum ar fi: suprasolicitarea programului de lucru al profesorului şi elevului; lipsa de materiale didactice, ilustrative, literare; necesitatea de a varia tipurile de proiect; relaţiile interpersonale dintre membrii grupului [7].

Sorin Cristea defineşte proiectarea pedagogică ca „activitate de structurare a acțiunilor şi operațiilor, care asigură funcționalitatea sistemului şi a procesului de învățământ la nivel general, specific/intermediar şi concret operațional, conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației [6]. În acelaşi context, autorul citat anterior oferă o clasificare în funcție de specificul activității de proiectare pedagogică. Analizată din perspectiva timpului real, se impun proiecte pedagogice globale (plan, programă) şi proiecte pedagogice eşalonate (proiect pentru activități didactice concrete, lecții).

În practica pedagogică s-a încetățenit tradiția de proiect anual/calendaristic/de lungă durată, parvenit din pedagogia rusă, proiectul de scurtă durată al lecției şi, mai nou, al unității de învățare – toate având menirea să ordoneze, să orienteze, să dozeze efortul cadrului didactic al elevului. Proiectarea curriculară, ca apanaj al didacticii postmoderne, centrată pe obiective, apoi pe competențe, promovează corespondența echilibrată a predării–învățării–evaluării, în funcție de necesitățile reale ale elevului, ca beneficiar-cheie al actului didactic.

Unitatea de învățare este un element de noutate în proiectarea curriculară de la noi, fiind o verigă subordonată planificării semestriale şi supraordonată unei lecții, inspirată din literatura de specialitate, importată din sisteme educaționale avansate (Spania, Scoția, SUA ş.a.), subsumând competențele specifice, conținuturile de învățare şi resursele didactice şi de evaluare [13].

În abordarea proiectului pedagogic de orice nivel, Ion Negreț-Dobridor evidențiază necesitatea solidarizării pedagogiei prin obiective cu pedagogia bazată pe competențe – ambele având nevoie de o tehnologie educațională riguroasă şi creativă [12].

Aşadar, în sensul larg proiectul este o intenție sau un set de intenții de a întreprinde o acțiune cu caracter ameliorativ al cărui aspect esențial îl constituie caracterul anticipativ.

Conform abordărilor teoretice din punct de vedere managerial-financiar, proiectul constă în „alocarea resurselor în vederea atingerii unor obiective specifice, urmărind o abordare planificată şi organizată” (Lentz & Rea, 1998), presupunând în mod detaliat un complex de activități specifice noi, programate în conformitate cu un plan de activități, în scopul realizării unuia sau mai multor obiective, într-un interval de timp definit, cu ajutorul unor resurse umane, tehnice şi financiare, identificate ca atare. Aşadar, caracteristicile de bază ale proiectului sunt: scop definit, caracter realist, complex, colectiv, unic, cuantificabil, multistadial şi localizare bine determinată în spațiu şi timp. Scopul, ca şi componentă esențială, trece ca un fir roşu şi se operaționalizează la toate etapele: de inițiere, de definire, de redactare, implementare, evaluare, diseminare şi sustenabilitate.

Dintre cele mai răspândite definiții ale proiectului, din perspectiva enunțată anterior, mai putem menționa următoarele:

- conform Comisiei Europene**,** „un proiect reprezintă un grup de activități care trebuie realizate într-o secvență logică, pentru a atinge un set de obiective prestabilite, formulate de client”;
- Guvernul României a stipulat în actele legislative „că proiectul este un scop bine definit, care este prevăzut a fi realizat într-o perioadă determinată în limitele resurselor alocate şi căruia îi este ataşat un set de reguli, obiective şi activități”;
- standardul francez X50–105 consemnează că „proiectul este un demers specific care permite structurarea metodică şi progresivă a realității ce va veni. Proiectul este definit şi executat pentru a da un răspuns la nevoile utilizatorului sau ale unui client şi implică definirea unui obiectiv şi a unor activități de întreprins, folosind resursele date”;
- standardul britanic BS6079 susține că „un proiect ar trebui să aibă următoarele trăsături: să fie nerepetitiv; să aibă o noutate din punct de vedere managerial; să implice risc şi incertitudine; să aibă rezultate impuse, o calitate determinată, parametri de siguranță; costurile sunt clar menționate, iar resursele impuse; realizarea se face printr-o echipă constituită în mod special”;
- conform PMBOK Guide, „un proiect este un efort temporar asumat pentru a realiza un produs, un serviciu sau un rezultat unic”, elementele-cheie ale proiectului fiind realizarea unui produs nou, unic, folosirea unei structuri temporare unice, utilizarea eficientă a resurselor limitate, ordonarea activităților după un calendar optim care trebuie respectat, desfăşurarea unor lucrări cu caracter complex şi eterogen;
- proiectul este o acțiune specifică, nouă, care structurează metodic şi progresiv o realitate viitoare ce nu are un echivalent exact [20].

Din punct de vedere conceptual, de maniera cea mai simplă, în ciuda varietății extrem de mari a proiectelor şi programelor ce există, proiectul poate fi definit ca orice sarcină, care poate fi operaționalizată în ter-

meni de obiective, resurse, activităţi şi rezultate. În alte accepţii, proiectul constituie „un efort pe termen limitat, întreprins pentru a crea un produs sau serviciu unic" sau „proiectul este un efort bine definit, organizat, temporar şi realizat o singură dată pentru a crea produse sau servicii de unicat, reprezentând o realizare cu obiective bine definite, care consumă resurse şi se află sub constrângerea unor elemente, precum timpul, costurile şi calitatea".

Proiectul este abordat de E. Ignat şi astfel:

– activitate sau mai multe activităţi corelate care sunt puse în practică în conformitate cu un plan pentru a atinge un obiectiv definit într-un anumit interval de timp şi care va finaliza cu atingerea obiectivului;
– un set de activităţi corelate puse în practică într-un mod organizat, cu punct de început şi punct de sfârşit bine definite, pentru a obţine anumite rezultate specifice necesare îndeplinirii unor obiective clare;
– un grup de activităţi care trebuie realizate într-o secvenţă logică pentru a satisface obiective prestabilite;
– un efort temporar depus pentru a crea, cu resurse limitate, un produs unic sau un serviciu unic;
– set de activităţi desfăşurate într-o perioadă de timp determinată, planificate şi controlate care au drept scop producerea unei schimbări în bine a situaţiei beneficiarilor.

Având definiţiile de mai sus, putem enumera câteva caracteristici specifice fiecărui proiect:

- are un scop ce reprezintă practic pozitivarea problemei de la care se pleacă;
- este realist, în sensul ca scopul lui trebuie sa fie posibil de atins;
- este unic, adică reprezintă o soluţie specifică la o problemă specifică, într-un anumit context;
- este bine limitat în spaţiu şi timp, mai exact, se desfăşoară într-un spaţiu concret şi are un început şi un sfârşit bine definite;
- este complex, implicând abilităţi de planificare şi implementare, parteneri, un număr de activităţi, evenimente şi sarcini;
- este colectiv, adică este derulat de către o echipă şi se axează pe binele unei colectivităţi;
- este o aventură, pentru că implică risc şi incertitudine;
- poate fi evaluat, deoarece deţine obiective măsurabile care pot fi evaluate şi care arată dacă ceea ce s-a propus iniţial s-a desfăşurat conform planului, la cea mai bună calitate;
- are un grad de autonomie faţă de celelalte activităţi ale organizaţiei etc.

Cerinţele cele mai răspândite faţă de un proiect recunoscute aproape unanim, la nivel internaţional, sunt:

- să fie relevant: să se adreseze unei nevoi reale a şcolii/comunităţii;
- să ofere o soluţie pertinentă la problema selectată;
- să producă rezultate măsurabile calitativ şi cantitativ;
- să fie inovator, clar, logic, riguros, fezabil;
- să respecte cerinţele formulate de finanţator;
- obiectivele proiectului să respecte contextul local în care se va desfăşura;
- să respecte principiul cost–eficienţă;
- bugetul să includă cheltuieli eligibile etc.

Dintre clasificările recunoscute ale proiectelor menţionăm:

- Conform criteriului de *amploare a obiectivelor*, atestăm proiecte: organizaţionale/instituţionale, locale, regionale, naţionale, internaţionale.
- *După natura proiectelor* se regăsesc: proiecte sociale, proiecte culturale, proiecte educaţionale, proiecte economice (proiecte de construcţii, de inginerie, de C-D), proiecte artistice, proiecte ecologice, proiecte de management etc.
- *După mărime* se atestă proiecte mici, care au termene de maxim un an cu valori reduse, predomină angajările part–time, au cerinţe tehnologice modeste sau medii şi permit o urmărire directă zilnică. Proiectele medii au termene cuprinse între 2 şi 3 ani, cu valori medii, permit angajările part/full-time, au cerinţe tehnologice medii şi monitorizarea/urmărirea se realizează prin raportări. Proiectele mari au termene lungi, mai mult de 3-5 ani cu valoare ridicată, predomină angajările full-time, au cerinţe tehnologice performante, apelează la instrumente şi programe specifice, iar monitorizarea se realizează prin raportări de control.

În practica economică un proiect este privit ca o cheltuială pe care o face un agent economic (persoană fizică sau juridică) cu scopul de a obţine bunuri şi/sau servicii. Pe de altă parte, un proiect înseamnă şi un efort concret pe care-l face agentul economic. Înfăptuirea acestuia are la bază o structură de resurse de o mare

diversitate din punctul de vedere al naturii lor (materiale, financiare, tehnice, umane, valutare etc.). Evaluarea acestora în expresie bănească este o necesitate în special pentru fundamentarea deciziilor economice ce privesc proiectul respectiv. Pentru a obţine efecte utile de natură economică, socială, ecologică etc., un proiect trebuie privit ca o „cheltuială certă pentru un viitor incert" (Pierre Mosse).

Noţiunea de proiect implică trei elemente definitorii: durată, risc şi eficienţă. Pentru a avea o privire completă asupra noţiunii, trebuie să avem în vedere o imagine tridimensională a acestuia, respectiv: contabilă, economică şi financiară.

Conform resurselor bibliografice din domeniul economic, proiectul este *un proces unic, constând într-o mulţime de activităţi coordonate şi controlate, cu termene de începere şi de terminare, care garantează realizarea unui obiectiv conform cerinţelor specificate incluzând restricţii de timp, cost, resurse.* Conform acestei definiţii, un proces constă dintr-un set de activităţi planificate şi controlate, desfăşurate într-o perioadă de timp determinată, care au drept scop producerea unei schimbări în bine a situaţiei beneficiarilor organizaţiei. În acelaşi context, *trăsăturile principale ale proiectelor sunt următoarele:* simple sau complexe, dar ele au unele trăsături constant comune. La fiecare proiect sunt prezente specificaţiile proiectului; planul proiectului şi orizontul de timp [16].

Conform manualului vienez „Participarea participativă de proiecte", un proiect include o serie de activităţi specifice care trebuie realizate de către persoane responsabile pentru a produce anumite rezultate particulare. Proiectul are o dată de început şi una de final, diferind foarte mult de activitatea de rutină în care angajatul efectuează acelaşi tip de activitate în fiecare zi, cu schimbări foarte mărunte. Proiectul produce rezultate concrete care pot fi văzute sau verificate.

Spre exemplu, în viaţa unei şcoli construirea unei clădiri este un proiect care include o serie de activităţi: alegerea amplasamentului, proiectul arhitectural, procurarea materialelor, construirea fundaţiei, a pereţilor, a acoperişului, inspecţii tehnice, supravegherea lucrărilor şi multe altele. În final avem un rezultat concret, o casă, o şcoală sau o altă clădire de calitate.

Crearea de material didactic auxiliar pentru o anumită materie dintr-un anumit an de studiu este de asemenea un proiect. În acest caz, activităţile includ design-ul, alegerea materialelor şi a modului prin care acestea devin material didactic, verificarea, testarea şi altele. În final vom avea un material didactic de calitate care poate fi utilizat pentru predare şi învăţare [20].

Fiecare proiect poate fi privit din perspective diferite, incluzând-o pe cea a diferiţilor actori implicaţi: perspectiva proiectului însuşi, perspectiva organizaţiei care derulează proiectul (ex.: ONG sau şcoala), perspectiva grupului-ţintă (ex.: elevii sau profesorii) şi perspectiva diverselor organizaţii care sunt afectate sau care influenţează proiectul într-un fel sau altul. Aceste patru perspective pot fi reprezentate grafic printr-un tetraedru tridimensional. Folosind asemenea imagine, devenim conştienţi de faptul că acest „tot" (cuprinzând proiectul, organizaţia, grupul-ţintă şi mediul organizaţional) arată de fiecare dată diferit atunci când îl privim dintr-un alt colţ.

Proiectul însuşi se situează în cadrul unei organizaţii şi priveşte spre „lume" pentru a folosi resursele disponibile în vederea realizării unui scop formulat în mod precis. Resursele provin nu numai din interiorul organizaţiei, dar şi din alte părţi ale lumii exterioare, cum ar fi celelalte organizaţii sau grupul-ţintă. Toate activităţile proiectului se folosesc de aceste resurse pentru a obţine rezultate măsurabile într-un segment particular al lumii exterioare. Cel mai relevant aspect al acestui segment este grupul-ţintă. Ţinând cont de faptul că proiectul furnizează anumite servicii particulare, grupul-ţintă este format din acele persoane care ar trebui să beneficieze direct de aceste servicii. Ei sunt utilizatorii proiectului. Distincţia aceasta este foarte importantă: interesul celor ce dau banii pentru proiect poate fi diferit de interesele celor care beneficiază direct de serviciile oferite. Proiectul trebuie să satisfacă ambele categorii de interese fără a le confunda. Într-o oarecare măsură, proiectul trebuie să ţină cont şi de interesele altor actori şi organizaţii cu care este necesară o anumită formă de colaborare în vederea satisfacerii grupului-ţintă, dar şi de cele ale organizaţiilor care furnizează resurse sau servicii contractuale, ale grupurilor sociale care interacţionează cu grupul-ţintă sau sunt afectate de schimbările din cadrul acestuia şi ale altor organizaţii sau instituţii active în acelaşi domeniu sau care se află în concurenţă cu proiectul nostru pentru aceleaşi resurse financiare sau de altă natură. Împreună, ele evidenţiază importanţa analizei mediului organizaţional şi a percepţiei din cadrul acestui mediu asupra proiectului, a organizaţiilor care îl promovează şi grupurilor-ţintă vizate. Acest mediu este compus din diferite organizaţii, instituţii, grupuri sociale, fiecare având o perspectivă proprie specifică.

Succesul unui proiect se realizează prin operaţiile de concepţie, de planificare, monitorizare, evaluare şi corectare a devierilor. Managementul proiectului este procesul de organizare şi supraveghere a proiectului prin care se asigură realizarea acestuia conform programării, în limitele bugetului şi conform specificaţiilor. Menţionăm, în acest sens, următoarele funcţii ale managementului proiectului:

- *planificarea* – o gândire anticipată privind etapele ce trebuie îndeplinite pentru atingerea obiectivelor: stabilirea activităţilor proiectului şi a resurselor necesare; realizarea GANTT cu programarea în timp a activităţilor proiectului; un plan al utilizării resurselor;
- *organizarea* – în funcţie de planificarea în timp se alocă resursele necesare proiectului şi se delimitează procesele; se stabileşte structura organizatorică a echipei de proiect, se repartizează sarcinile fiecărui membru al echipei; se alocă resursele materiale şi financiare pe activităţile proiectului;
- *coordonarea* – se pune în practică pregătirea şi derularea activităţilor proiectului; se armonizează deciziile şi acţiunile; se monitorizează resursele şi activităţile proiectului;
- *controlul* – se apreciază progresul obţinut în direcţia obiectivelor prin monitorizarea elementelor caracteristice: resurse, activităţi, rezultate şi impact; se stabilesc criteriile şi indicatorii de performanţă şi, de asemenea, standardele de calitate, de încadrare în timp şi cheltuieli; se stabileşte un sistem informaţional între membrii echipei de proiect, precum şi între aceştia şi restul organizaţiei. Controlul este o funcţie permanentă pe toată durata proiectului;
- *conducerea* – se direcţionează oamenii implicaţi prin analiza rezultatelor. Se stabileşte cine are autoritatea de a decide şi care sunt limitele de autoritate în coordonarea activităţilor şi alocarea de resurse.

Bugetul de proiect reprezintă totalitatea nevoilor şi disponibilităţilor financiare pentru proiectul respectiv. Managementul financiar al proiectului se realizează în mod similar cu managementul general al acestuia prin aplicarea celor cinci funcţii în domeniul financiar. Bugetul de proiect poate fi privit ca o planificare a proiectului din punct de vedere financiar. Bugetul atribuie valoare financiară activităţilor proiectului, în paralel cu planificarea activităţilor. Deci, bugetul este un instrument de control al resurselor financiare ale proiectului, unde orice abatere este imediat luată în considerare.

Din 1990 a început să crească gradul de complexitate a cooperării internaţionale în realizarea proiectelor. Cooperarea şi-a lărgit acoperirea, s-au schimbat nivelurile de intervenţie şi în centrul atenţiei au apărut noi modalităţi de cooperare. În acelaşi timp, sentimentele proaste, foarte des întâlnite în legătură cu rezultatele modeste ale asistenţei şi cu cooperarea de dezvoltare ineficientă la nivel bilateral şi multilateral, au făcut să fie lansate cerinţe de îmbunătăţire a eficacităţii asistenţei. În faţa instituţiilor de asistenţă a apărut provocarea de a atinge rezultate de dezvoltare concrete, măsurabile şi sustenabile. Această centrare pe rezultate este relevantă şi legitimă din două motive. A devenit important ca ţările în curs de dezvoltare să înţeleagă în ce măsură asistenţa externă le poate ajuta să schimbe situaţia. La rândul lor, ţările donatoare şi organizaţiile lor trebuie să ştie dacă fondurile acordate şi proiectele finanţate de ele se soldează cu schimbări de durată în aşa fel, încât în baza lor să se tragă învăţămintele de rigoare. Începând cu anul 2000, au fost organizate o serie de conferinţe internaţionale care au avut scopul de a traduce în realitate aceste cereri de obţinere a unei eficacităţi sporite. Pe parcursul acestui proces, comunitatea internaţională a donatorilor şi ţările în curs de dezvoltare au convenit asupra a trei angajamente fundamentale:

- ✓ Prin Obiectivele de Dezvoltare a Mileniului, adoptate de Asambleea Generală a ONU în anul 2000, 150 de state, prin şefii lor de stat prezenţi acolo, au convenit să realizeze 8 scopuri concrete şi măsurabile către anul 2015.
- ✓ Principiul **managementului orientat spre rezultate de dezvoltare** în cadrul proiectelor, programelor şi politicilor tuturor actorilor (adică guvernele ţărilor în dezvoltare, instituţiile de finanţare multilaterală şi bilaterală, cât şi ONG) a fost susţinut la o serie de conferinţe şi mese rotunde internaţionale (Monterrey, 2002; Roma, 2003; Marrakech, 2004; Hanoi, 2007; Accra, 2008).
- ✓ În anul 2005 a fost făcută **Declaraţia de la Paris cu privire la Eficacitatea Asistenţei**, prin intermediul căreia ţările în curs de dezvoltare, organizaţiile multilaterale şi ţările donatoare au convenit cu privire la cinci principii de bază ale asistenţei de dezvoltare, au creat un cadru legislativ obligatoriu şi au definit o nouă „arhitectură a asistenţei internaţionale". Declaraţia de la Paris cu privire la Eficienţa Asistenţei are menirea să îmbunătăţească eficacitatea asistenţei de dezvoltare la diferite niveluri şi, prin intermediul ei, donatorii şi ţările recipiente îşi asumă următoarele obligaţii:

- **proprietate:** țările partenere (țările în curs de dezvoltare) preiau controlul asupra politicilor şi strategiilor lor de dezvoltare şi efectuează coordonarea măsurilor de dezvoltare;
- **racordare:** donatorii îşi racordează asistența lor cu strategiile naționale de dezvoltare, cât şi cu instituțiile şi procedurile acestora;
- **armonizare:** țările donatoare coordonează între ele acțiunile lor şi asigură faptul ca acestea să fie transparente şi eficiente;
- **management orientat spre rezultate de dezvoltare:** se realizează un management al resurselor orientat spre obținerea rezultatelor de dezvoltare şi se îmbunătățesc procesele de luare a deciziilor;
- **răspundere reciprocă:** donatorii şi partenerii poartă egală responsabilitate pentru rezultatele de dezvoltare.

Actorilor implicați în dezvoltarea internațională li s-a cerut să aplice în practică principiile Declarației de la Paris. În cazul managementului proiectelor, acest lucru înseamnă că principiile asistenței de management orientate spre rezultat trebuie să fie aplicate pe parcursul întregului ciclu de management al proiectului.

Managementul orientat spre rezultate presupune ca activitățile să fie orientate spre obținerea rezultatelor, iar prestarea serviciilor, ca parte a proiectelor de dezvoltare, este orientată spre obținerea schimbărilor relevante de dezvoltare (rezultatelor) în domeniile vizate [9].

În concluzie, susținem că proiectul, ca rețea de sensuri, devenind o prezență semnificativă în activitatea educațională, comportă valențe formative multiple şi durabile şi implică cooperarea intra- şi interinstituțională întru asigurarea calității şi durabilității schimbărilor, la nivel național şi internațional. Modelele educaționale elaborate prin implementarea cu succes a proiectului, axate pe rezultate, se pot replica, în mod eficient şi relevant în țară şi în afara ei, integral sau secvențial, or, experiențele dobândite sunt verificate şi evaluate, de cele mai dese ori, pe baza indicatorilor din managementul performanței.

Referințe:

1. Berceanu O., Băcanu D. Minighid de managementul proiectului. POS DRU, 2006.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. - Iaşi: Polirom, 2006.
3. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. - Iaşi: Polirom, 2008.
4. Clarke P. Comunități de învățare. Şcoli şi sisteme. Arc, 2002.
5. Cristea G.C. Managementul lecției. - Bucureşti: E.D.P. R.A., 2003.
6. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. - Bucureşti: E.D.P., R.A., 1998.
7. Goraş-Postică V. Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor. - Chişinău: CEP USM, 2005.
8. Goraş-Postică V., Sclifos L., Uzicov N. Educație pentru dezvoltarea comunității. Curs opțional preuniversitar. - Chişinău, 2005.
9. Goraş-Postică V. Managementul proiectului – o inovație în curriculumul psihopedagogic universitar // Studia Universitatis. Seria Ştiințe ale Educației. - Chişinău: USM, 2009, nr.2.
10. Managementul ciclului de proiect elaborat în cadrul Proiectului PHARE. - Bucureşti: Bluieprint, 2003.
11. Managementul proiectelor şi programelor în baza rezultatelor în cadrul cooperării internaționale. NADEL ETH, Zurich. - Chişinău, martie, 2010.
12. Negreț-Dobridor I. Didactica Nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul. - Bucureşti: Aramis, 2005.
13. Secrieru M. Didactica limbii române. - Botoşani: Ed. Ovi-art, 2004.
14. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor şcolare. Ghid metodologic. - Chişinău, 1997.
15. Zaharia S.E., Marinas L. Bazele conceptuale ale proiectului. Suport de curs. APART, 2005.
16. http://www.asecib.ase.ro/mttp/Capitolul_1.pdf
17. http: // www. ejobs.ro/ carieira / secțiune-Project Management www.
18. managementul proiectului.ro
19. etienneignat.finantare.ro
20. Cf. http://www.impact-see.org/download /PP_manual_RO.pdf
21. www.nadel. ethz.ch

Prezentat la 21.04.2011

EVALUAREA CALITĂŢII ACTIVITĂŢII CADRELOR DIDACTICE UNIVERSITARE

Sergiu BACIU

Catedra Ştiinţe ale Educaţiei

This article presents the main means of evaluation of teachers: self-assessment, peer-review assessment, assessment by students and assessment by the chief.

Pornind de la ideea existenţei „organizaţiilor vii", managerii au tras concluzia că resursele umane sunt sufletul acestor organizaţii. Calitatea resurselor umane reprezintă un cumul de proprietăţi şi caracteristici deţinute de resursele umane ale unui organizaţii. În literatura de specialitate, calitatea se referă uneori la „utilitate", „aptitudine de utilizare" sau „conformitatea cu cerinţele" [1].

Pentru îmbunătăţirea performanţelor în domeniul serviciilor de educaţie oferite, instituţia de învăţământ trebuie să pună la punct un sistem de evaluare, analiză şi îmbunătăţire a rezultatelor obţinute, în raport cu cerinţele clienţilor externi şi interni şi cu cerinţele specifice referitoare la Sistemul de Management al Calităţii.

În acest scop, instituţia de învăţământ va stabili un proces continuu şi sistematic de obţinere a informaţiilor potrivite, incluzând şi identificarea surselor informaţiilor. Datele sunt folosite pentru a se asigura eficacitatea procesului de predare–învăţare–evaluare.

Asigurarea calităţii corpului profesoral este o cerinţă fundamentală pentru orice instituţie de învăţământ superior care îşi propune să aplice o strategie proprie în domeniul calităţii programelor şi activităţilor sale formative.

Obiectivele evaluării periodice a cadrelor didactice: *cunoştinţele de specialitate, capacitatea didactică de transmitere a cunoştinţelor studenţilor, potenţialul de cercetare ştiinţifică, deontologia profesională; angajarea instituţională.*

Proceduri:

1. *Autoobservare / autoreflecţie* – chestionarele structurate, sunt utile listele de verificare.
2. *Observarea (evaluarea) colegială (peer-review)* – asistenţa la ore a colegilor.
3. *Studiu cu privire la clienţi* – utilizarea chestionarelor pentru a fi aplicate studenţilor.
4. *Evaluarea de către conducerea catedrei*.

1. Standardele ocupaţionale – instrument relevant în evaluarea cadrelor didactice

Standardele ocupaţionale – cunoscute pe plan mondial şi sub numele de „standarde de competenţă" sau „standarde de calificare" – definesc *competenţele necesare pentru realizarea eficientă a activităţilor specifice unei anumite ocupaţii* (indiferent de nivelul – de bază, secundar/mediu, superior etc. – la care a fost efectuată pregătirea profesională).

Conceptele *profesie* şi *ocupaţie* nu trebuie confundate. De exemplu, *profesiei* „manager" îi pot corespunde mai multe *ocupaţii*: „manager de producţie", „manager al resurselor umane" etc., *pentru fiecare astfel de ocupaţie fiind definit câte un standard ocupaţional adecvat.* În prezent, sistemele de pregătire profesională asigură dobândirea cunoştinţelor şi deprinderilor fundamentale corespunzătoare unei anumite *profesii* ce este recunoscută printr-o diplomă de absolvire. Această diplomă permite apoi accesul la diferite *ocupaţii* ce presupun aplicarea cunoştinţelor şi deprinderilor dobândite, în mod specific şi selectiv, într-un anumit sector al pieţei forţei de muncă. Standardele ocupaţionale se aplică în mod egal tuturor persoanelor ce practică o anumită ocupaţie, indiferent de nivelul lor de experienţă.

Standardele ocupaţionale servesc ca referenţial în evaluarea competenţei unei persoane atât de către *furnizorii de formare profesională*, în cadrul diferitelor programe de pregătire profesională, cât şi de către *angajatori*, asigurând astfel atât de necesara relaţie între sectorul educaţional şi mediul de afaceri. Este esenţial ca cerinţele standardului să reflecte nevoile, aşteptările şi exigenţele angajatorilor (şi nu posibilităţile şi opţiunile formatorului) astfel, încât absolvenţii să se poată integra rapid în firma angajatoare.

Competenţa reprezintă „*capacitatea de a aplica, a transfera şi a combina cunoştinţe şi deprinderi în situaţii şi medii de muncă diverse, pentru a realiza activităţile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupaţional*" [2].

A fi competent într-o ocupație presupune: *a aplica cunoştinţe de specialitate, a folosi deprinderi specifice, a-şi îmbunătăţi continuu activitatea, a analiza şi a lua decizii, a te raporta creativ la sarcinile primite, a produce zero defecte, a lucra cu alţii ca membru al unei echipe, a comunica eficient, a te adapta la mediul de muncă specific, a face faţă situaţiilor neprevăzute.*

În tabelul 1 propunem proiectul unui set de standarde ocupaționale elaborate şi supuse expertizei pentru a fi utilizate în procesul evaluării cadrelor didactice universitare.

Tabelul 1

Competențele cadrului didactic universitar

PREGĂTIREA FORMĂRII
1. Competența de a identifică nevoia de formare a studenților
Criterii de realizare
1.1. Informațiile privind nevoia de formare sunt colectate folosind metodele de investigare corespunzătoare. 1.2. Concluziile privind nevoia de formare sunt verificate împreună cu persoanele implicate în procesul de formare.
2. Competența de a defini cerințele de formare
2.1. Sunt identificate competențele corespunzătoare activităților, rolurilor şi funcțiunilor specifice. 2.2. Sunt utilizate standardele educaționale atunci când acestea există (Cadrul Național al Calificărilor). 2.3. Competențele pe care viitorii studenți le dețin sunt corect comparate cu competențele necesare pentru activitățile, rolurile sau funcțiunile specifice.
3. Competența de a elabora programe de formare
3.1. În obiectivele de referință sunt specificate în mod clar cerințele pentru desfăşurarea activității şi cerințele care vizează cunoştințele necesare pentru susținerea acestor activități. 3.2. Se înregistrează durata şi secvențialitatea atingerii obiectivelor de referință. 3.3. Se adoptă strategii care să permită ca instruirea să fie accesibilă şi eficientă pentru toți studenții. 3.4. Se adoptă strategii de depăşire a obstacolelor în calea formării. 3.5. Sunt identificate metodele de instruire potrivite în raport cu obiectivele de referință, caracteristicile studentului, existența de echipamente şi resurse disponibile. 3.6. Instruirea este proiectată şi se desfăşoară astfel, încât în etapele corespunzătoare învățarea va fi confirmată şi studenților li se va oferi feedback. 3.7. Studenților li se dă posibilitatea de a raporta ceea ce învață la situațiile lor posibile de muncă. 3.8. Studenților li se dă posibilitatea de a-şi organiza singuri procesul de învățare. 3.9. Sunt identificate materialele necesare procesului de învățare. 3.10. Se stabilesc dovezile necesare în procesul de evaluare şi modul în care acestea vor fi colectate. 3.11. Sunt stabilite costurile formării şi sunt confirmate împreună cu persoanele implicate în politica de formare.
4. Competența de a pregăti materialele pentru instruire
4.1. Sunt evidențiate obiectivele de referință. 4.2. Sunt proiectate soluții pentru depăşirea obstacolelor în calea procesului de formare. 4.3. Sunt specificate materiile şi disciplinele cursului, necesare pentru atingerea obiectivelor de referință stabilite. 4.4. Materialele de instruire sunt structurate şi organizare în formatul adecvat creşterii capacității de învățare a studenților. 4.5. Sunt folosite stilul şi terminologia accesibile studenților. 4.6. Sunt folosite materiale vizuale clare care pot fi uşor accesibile în funcție de modul de prezentare.
5. Competența de a organiza desfăşurarea cursului de formare
5.1. Sunt identificate resursele necesare pentru formare şi aprobate de către persoanele implicate în politica de formare. 5.2. Locul de desfăşurare a instruirii este identificat şi pregătit înainte de începerea cursului. 5.3. Sunt identificate şi pregătite pentru a fi folosite pe parcursul instruirii echipamentele, instrumentele şi alte resurse.

DESFĂŞURAREA PROCESULUI DE FORMARE
1. Competenţa de a pregăti studenţii
1.1. Scopul şi obiectivele de referinţă sunt explicate studenţilor şi discutate cu aceştia. 1.2. Orice obstacol în procesul de pregătire este analizat împreună cu studenţii. 1.3. Studenţilor li se prezintă etapele care urmează a fi parcurse pe durata programului de pregătire. 1.4. Modul în care se vor forma şi evalua competenţele este explicat şi discutat cu studenţii.
2. Competenţa de a prezenta sesiunile de pregătire
2.1. Metodele de prezentare şi formare sunt structurate astfel, încât să corespundă dezvoltării competenţelor studenţilor. 2.2. Metodele de prezentare şi formare sunt diversificate, fiind astfel alese, încât să încurajeze participarea studenţilor şi fundamentarea problemelor-cheie. 2.3. Echipamentul şi materialele de instruire sunt folosite astfel, încât să conducă la creşterea capacităţii de învăţare a studenţilor. 2.4. Informaţiile sunt clare, concise şi prezentate în succesiune corectă. 2.5. Procesul de prezentare este revizuit şi modificat astfel, încât să corespundă nevoilor studenţilor. 2.6. Studenţii sunt încurajaţi să participe punând întrebări, clarificând chestiuni neînţelese şi prin comentarii pertinente, corespunzătoare diferitelor etape ale cursului. 2.7. Sunt oferite informaţii suplimentare pentru a facilita înţelegerea şi a clarifica aspectele specifice. 2.8. Se accentuează de câte ori este nevoie aspectele-cheie ale problemelor în discuţie pentru fixarea cunoştinţelor.
3. Competenţa de a oferi sprijin studenţilor în a conduce propriul proces de învăţare
3.1. Studenţilor li se oferă resursele materiale corespunzătoare procesului de învăţare autodirecţionat. 3.2. Studenţilor li se explică pe scurt rolul lor în procesul de formare. 3.3. Sunt evidenţiate situaţiile de risc care pot apărea în activităţile de muncă cu rol de învăţare desfăşurate în timpul programului de formare. 3.4. Se acordă asistenţă celora care solicită ajutor. 3.5. Sunt create condiţii pentru a face propuneri şi a lua decizii legate de procesul şi activităţile de învăţare.
4. Competenţa de a facilita învăţarea în grup
4.1. Studenţilor li se prezintă pe scurt motivaţia, modul de desfăşurare şi rezultatele abordării modului de lucru în grup. 4.2. Metodele de pregătire în grup sunt folosite pentru a mări eficienţa programului de pregătire. 4.3. Studenţii sunt grupaţi astfel, încât să lucreze eficient. 4.4. Grupurilor li se dau direcţii clare de lucru şi îndrumări asupra conţinutului şi procesului care trebuie parcurs. 4.5. Grupurile sunt asistate în recunoaşterea nevoilor şi cerinţelor individuale. 4.6. Intervenţiile profesorului în discuţiile în grup sunt adecvate situaţiilor concrete. 4.7. Procesul de învăţare în grup este analizat şi discutat împreună cu toţi studenţii.
5. Competenţa de a crea condiţii pentru efectuarea aplicaţiilor practice
5.1. Condiţiile pentru efectuarea aplicaţiilor practice sunt create în conformitate cu specificul activităţilor de învăţare şi al programului de formare. 5.2. Nivelul de pregătire a studentului şi disponibilitatea sa pentru evaluare sunt monitorizate şi discutate cu acesta. 5.3. Procesul de desfăşurare a aplicaţiilor practice, motivul şi rezultatele acestora sunt discutate cu studentul. 5.4. Pe parcursul practicii se furnizează un feedback constructiv pentru fundamentarea competenţelor dobândite.
6. Competenţa de a oferi studenţilor feedback asupra procesului de formare
6.1. Rezultatele studenţilor sunt evaluate în raport cu obiectivele de referinţă, obiectivele proprii ale acestora. 6.2. Studenţilor le este oferit feedback pe baza analizei evoluţiei acestora. 6.3. Studenţii sunt sprijiniţi să-şi autoevalueze dezvoltarea. 6.4. Progresul studenţilor este analizat corect pentru a ghida abordarea următoarelor etape ale formării.

7. Competența de a revizui modul de predare
7.1. Reacția studenților la modul de predare este observată şi discutată la momentul potrivit. 7.2. Modul de lucru al profesorului este autoevaluat în raport cu obiectivele prestabilite. 7.3. Sugestiile privind modificarea practicilor de predare sunt analizate şi puse în practică atunci când este cazul.
EVALUAREA STUDENȚILOR
1. Competența de a stabili argumentele necesare efectuării evaluării
1.1. Argumentele căutate se referă la competențele care sunt incluse în standardul educațional sau în obiectivele de referință ale programului de formare. 1.2. Cantitatea şi tipul informațiilor necesare sunt suficiente pentru a putea lua o decizie validă de evaluare. 1.3. Metodele de evaluare sunt selectate astfel, încât să fie cât mai relevante pentru competențele ce urmează a fi evaluate.
2. Competența de a organiza evaluarea
2.1. Condițiile de evaluare sunt discutate şi confirmate de studenți. 2.2. Resursele pentru organizarea evaluării sunt în concordanță cu cerințele evaluării. 2.3. Localul unde va avea loc evaluarea este pregătit astfel, încât să permită o evaluare corectă, credibilă, validă, în condiții de siguranță.
3. Competența de a colecta argumentele necesare evaluării
3.1. Argumentele pentru evaluare vor conține informații substanțiale în raport cu cerințele standardului educațional sau programului de formare. 3.2. Argumentele colectate sunt valide şi credibile. 3.3. Argumentele sunt colectate în conformitate cu cerințele organizației care a cerut formarea.
4. Competența de a lua decizia de evaluare
4.1. Decizia de evaluare se bazează pe colectarea argumentelor suficiente şi necesare. 4.2. Argumentele cuprind informații valide, autentice, suficiente, actuale, substanțiale în raport cu standardul ocupațional sau cu programul de formare. 4.3. Decizia de evaluare este luată în conformitate cu criteriile de realizare din standardul ocupațional sau cu obiectivele de referință ale programului de formare.
5. Competența de a oferi feedback în timpul şi la sfârşitul evaluării
5.1. Profesorul îi ajută pe studenți să se familiarizeze cu procedurile de evaluare utilizate. 5.2. Progresul înregistrat este discutat cu studenții în funcție de metoda de evaluare folosită. 5.3. Performanța fiecărui student este discutată şi confirmată de acesta. 5.4. Feedbackul privind rezultatele, furnizat studenților, este clar şi constructiv. 5.5. Studenții sunt încurajați să găsească modalități proprii de desăvârşire a competențelor care nu au putut fi încă demonstrate. 5.6. Studenților li se oferă sfaturi cu privire la posibilele obiective şi oportunități pentru dezvoltarea profesională ulterioară.
6. Competența de a înregistra rezultatele evaluării
6.1. Rezultatele evaluării sunt înregistrate cu promptitudine în conformitate cu procedurile organizației şi / sau cerințele legale. 6.2. Înregistrările evaluării sunt păstrate în siguranță. 6.3. Accesul privind rezultatele evaluării este permis numai persoanelor autorizate în conformitate cu procedurile organizației.
7. Competența de a revizui procedura de evaluare
7.1. Procedura de evaluare este revizuită împreună cu participanții la programul de formare şi cu alte persoane reprezentative din organizație. 7.2. Modificările în procedurile de evaluare vor ține cont de revizuirea obiectivelor programului de formare.

REVIZUIREA ŞI PROMOVAREA PROGRAMULUI DE FORMARE
1. Competenţa de a evalua programul de formare
1.1. Programul de formare este evaluat în funcţie de cerinţele şi rezultatele identificate. 1.2. Evaluarea programului de formare se face ţinând cont de părerile studenţilor cu privire la desfăşurarea cursului. 1.3. În timpul sesiunilor de formare sunt studiate reacţiile studenţilor. 1.4. La evaluarea programului de instruire se ţine cont de părerea studenţilor privind dezvoltarea competenţelor. 1.5. Evaluarea se face prin sintetizarea tuturor comentariilor privind atingerea obiectivelor propuse la începerea cursului. 1.6. În baza rezultatelor evaluării, studenţilor li se oferă sfaturi cu privire la dezvoltarea profesională ulterioară.
CERCETAREA
1. Competenţa de a elabora un proiect de cercetare într-un domeniu specific
1.1. Identificarea problemei de cercetare, a ipotezei şi argumentarea alegerii. 1.2. Justificarea metodologiei de cercetare alese. 1.3. Pregătirea unui plan de acţiune cu metode de monitorizare şi renovare. 1.4. Stabilirea unui cod etic de care se vor conduce în procesul cercetării.
2. Competenţa de a selecta informaţii şi a le trata
2.1. Identificarea surselor adecvate de informaţie. 2.2. Selectarea informaţiilor adecvate necesare cercetării. 2.3. Analizarea datelor. 2.4. Sintetizarea datelor. 2.5. Interpretarea informaţiei de ordin calitativ şi cantitativ.
3. Competenţa de a aplica proiectul de cercetare într-un domeniu specific
3.1. Realizarea cu eficacitate a etapelor cercetării, ţinând cont de resurse şi de constrângeri. 3.2. Evaluarea rezultatelor scontate ale fiecărei etape. 3.3. Aplicarea adecvată a metodologiei de cercetare alese. 3.4. Monitorizarea şi efectuarea schimbărilor în procesul de cercetare când este necesar. 3.5. Utilizarea eficientă a diferitelor tehnici de cercetare.
4. Competenţa de a prezenta şi a evalua rezultatele cercetării
4.1. Înregistrarea concluziilor într-un format acceptabil, determinat. 4.2. Prezentarea şi sinteza concluziilor, utilizând metodele adecvate. 4.3. Evaluarea metodologiei utilizate şi analiza critică a concluziilor. 4.4. Propunerea recomandărilor bazate pe constatări ce identifică şi justifică arii pentru cercetarea de mai departe.

2. Autoevaluarea

Cadrul didactic însuşi este o sursă foarte importantă în evaluarea competenţei didactice. Informaţiile ce pot fi oferite de cadrul didactic vizează: *realizările personale într-un interval de timp; raţionamentul din spatele demersului didactic; calitatea demersului didactic şi de cercetare; dezvoltarea profesională; punctele tari şi slabe ale prestaţiei academice; contribuţia la atingerea obiectivelor instituţiei; modificările în activitate consecutiv evaluărilor anterioare; orientarea spre performanţă şi excelenţă; direcţiile de orientare: cercetare, didactic, studenţi, comunitate.*

Astfel, prin autoevaluare, cadrele didactice pot oferi o descriere completă a muncii lor, precum şi a efortului intelectual depus pentru aceste prestaţii.

Cadrul didactic poate specifica, în scris, diferite aspecte ale sarcinii de predare cum sunt criteriile de predare–învăţare, obiectivele educaţionale ale activităţii, planul de desfăşurare a activităţii şi strategiile de predare, pertinenţa mijloacelor de evaluare utilizate, ajustarea predării în funcţie de feedbackurile oferite etc. Pot apărea, astfel, noi activităţi care trebuie evaluate. Reconsiderarea indicatorilor trebuie să fie făcută periodic.

3. Observarea (evaluarea) colegială

Observarea (evaluarea) colegială se referă la participarea colegilor la dezvoltarea şi/sau evaluarea calităţii activităţii educaţionale ale unui cadru didactic. **Scopul observării (evaluării) colegiale este:** *menţinerea şi consolidarea calităţii procesului educativ; stabilirea unor relaţii colegiale mai strânse între cadrele didactice; oferirea unor sugestii pozitive cadrelor didactice în vederea îmbunătăţirii propriei activităţi educaţionale*.

Tipuri de evaluare colegială:

a) *Formativă*, care vizează crearea unei atmosfere colegiale, familiarizarea cadrelor didactice cu principiile şi procedurile universităţii, pentru dezvoltarea şi menţinerea unei culturi a calităţii, de asemenea, ea include şi favorizarea schimburilor constructive de idei privind procesul de predare şi a învăţării reciproce, dar şi asigurarea unui feedback imediat după evaluare. Rezultatele evaluării în urma observării formative rămân a fi cunoscute doar de către cel evaluat şi observator.

b) *Sumativă*, ce se referă la aprecierea performanţei educaţionale a cadrelor didactice, cu identificarea aspectelor care trebuie îmbunătăţite; însumează şi oferta de sugestii pozitive, concrete privind dezvoltarea profesională, precum şi documentarea profilului didactic al cadrelor. Rezultatele sunt accesibile şi altor structuri academice interne, precum şi evaluatorilor externi.

Evaluarea se face cu ajutorul *Fişei de observaţie* care, utilizată în timpul vizitei în sala de clasă, este un mijloc important de evaluare. Acest mijloc serveşte, de regulă, la analiza procesului de predare. De altfel, dacă observarea în clasă este un *mijloc eficace pentru evaluarea formativă*, ea rămâne destul de contestată când serveşte unui scop administrativ. Prezentăm unele aspecte negative ale acestei metode de evaluare: *vizitele deranjează predarea chiar dacă profesorul a fost prevenit; numărul de vizite este, în general, foarte restrâns (3-5 vizite pe an) pentru a fi o măsură fidelă; nu se pot trage concluzii pornind de la un asemenea eşantion; vizitatorul nu este lipsit de prejudecăţi personale, el poate fi pro sau contra profesorului vizitat; vizitatorul nu este lipsit de prejudecăţi în raport cu maniera de predare; în ochii lui, deseori fără să vrea, propria lui manieră de predare prevalează.*

Cei mai de încredere observatori sunt colegii, dacă aceştia sunt familiarizaţi cu conţinutul disciplinei persoanei observate, cât şi persoanele care au pregătire în ceea ce priveşte utilizarea tehnicilor de observaţie sau experienţă ca observatori. Observaţiile efectuate de colegi sunt flexibile, informale, fiind utile pentru cei care doresc să-şi perfecţioneze activitatea. În cazul în care observaţiile sunt efectuate pentru luarea unor decizii de personal, ele trebuie *efectuate în mod riguros, standardizat de către specialişti cu experienţă în domeniu* pe parcursul mai multor vizite.

În tabelul 2 propunem un set de indicatori pentru evaluarea colegială a cursurilor predate.

Tabelul 2

Indicatori de evaluare a cursurilor academice

1. Cursul vine în întâmpinarea nevoilor studenţilor de formare şi dezvoltare profesională.
2. Cursul vine în întâmpinarea nevoilor de informare ştiinţifică, de specialitate, sistematică şi relevantă.
3. Cursul şi unităţile de învăţare prin structură şi cerinţe interne (informaţii, exemple, aplicaţii, probe de autoevaluare) promovează un mod activ de învăţare.
4. Cursul dezvoltă metacogniţia studenţilor (dialog interior pe care indivizii îl poartă cu ei înşişi şi-i ajută să-şi construiască deprinderi de învăţare care le vor permite să-şi controleze formarea).
5. Cursul asigură realizarea unor conexiuni interdisciplinare.
6. Nivelul de dificultate al cursului este adecvat nivelului studenţilor.
7. Toate obiectivele/competenţele planificate a fi dobândite în cadrul fiecărei unităţi de învăţare sunt traduse în sarcini de lucru.
8. Conţinutul cursului se aplică la o mare varietate de probleme teoretice şi practice.
9. Cantitatea de informaţie nouă pe unitatea de învăţare este raţională şi poate fi uşor asimilată.
10. Termenii tehnici sunt bine explicaţi, clar definiţi, accesibili.
11. Resursele nonverbale (documente, scheme, experimente, dispozitive etc.) sunt pertinente şi susţin formarea competenţelor.
12. Cursul solicită în mare măsură participarea studentului la propria formare printr-o diversitate de sarcini de lucru.
13. Sarcinile de lucru sunt probleme complexe şi stimulante, soluţiile lor fiind percepute ca având posibile consecinţe reale.

14. Metodele de predare şi învăţare utilizate favorizează realizarea obiectivelor.
15. Metodele şi resursele utilizate incită la descoperire, rezolvare de situaţii-problemă, provoacă gândirea critică, angajarea în lectură activă, măresc puterea de sistematizare a studentului.
16. Probele de evaluare măsoară în mod adecvat nivelul de performanţă atins de student pentru fiecare dintre competenţele menţionate în programă.
17. Cursul permite oferirea unui feedback frecvent într-un mediu agreabil care implică interacţiuni personale şi sprijin individual.
18. Materialele didactice (suportul didactic al cursului) asigură coordonarea studentului în parcurgerea eficientă a cursului.
19. Bibliografia propusă este accesibilă şi relevantă.
20. Cursul este îmbunătăţit continuu.

Totuşi, putem menţiona că vizitele în sala de clasă pot constitui un mijloc de evaluare formativă eficace cu condiţia de a fi bine utilizată, adică dacă evaluarea este *supervizată de un expert*, dacă ea oferă un *feedback profesorului* şi dacă *urmează o schimbare*. În plus, trebuie ca profesorul să fie absolut voluntar, să recunoască că există o problemă şi să manifeste dorinţa de a schimba.

Validitatea datelor obţinute pe baza observaţiei în sala de clasă ca metodă de apreciere a activităţii de predare este influenţată de câţiva factori, şi anume: în ce scop este observată activitatea; ce este observat; cine sunt cei care observă; când se fac observaţiile.

Cu toate acestea, cel mai mare număr de potenţiale îmbunătăţiri este efectuat atunci când profesorul poate îmbina afirmaţiile făcute de către alţii cu propriile sale impresii şi experienţe (autoreflecţie, înregistrări audio, vizite). Aşadar, pledăm pentru implicaţii deschise şi transparente.

4. Evaluarea de către studenţi

În filozofia managementului calităţii, dialogul şi punerea de acord a tuturor partenerilor în stabilirea şi monitorizarea standardelor este o condiţie esenţială. În consecinţă, studenţii, în calitate de beneficiari ai programelor educaţionale, trebuie încurajaţi să participe activ în cadrul SMC la nivelul instituţiei. Aceasta face parte şi din politica de construire a culturii calităţii în mediul academic.

Informaţiile care pot fi obţinute de la studenţi sunt variate [3], având utilitate deosebită şi vizează: relaţia student–profesor (disponibilitate, accesibilitate, promptitudine), deontologia didactică (onestitate în relaţiile cu studenţii, atitudine pozitivă faţă de studenţi), nivelul de dificultate al activităţii didactice (curs/seminar/lucrări practice/stagiu), abilitatea de comunicare a profesorului (claritate şi organizare în expunere), informaţiile oferite răspund aşteptărilor studenţilor şi sunt actualizate, cunoştinţele dobândite la activitatea didactică (volumul, calitatea, utilitatea cunoştinţelor), gradul de atenţie şi interes suscitate de activitatea didactică, echitatea în evaluare (corectitudinea şi obiectivitatea metodelor de evaluare, precizarea cu claritate a criteriilor de apreciere), pasiunea profesorului pentru activitatea didactică prestată, alegerea şi utilizarea celor mai adecvate metode de predare şi evaluare, sugestii pentru îmbunătăţirea activităţii didactice.

5. Evaluarea de către conducerea catedrei

Şeful direct (şef de disciplină, catedră, decan etc.) apreciază activitatea fiecărui cadru didactic şi face o analiză obiectivă şi o sinteză a informaţiilor obţinute din procedurile de autoevaluare, observarea colegială şi evaluarea efectuată de către studenţi, precum şi din obligaţiile cuprinse în fişa postului.

Evaluarea se face anual în contextul procedurii de acordare a calificativelor pentru activitatea prestată de cadrele didactice. Concluziile şi recomandările se fac pe baza unei grile de evaluare şi interpretare elaborată de conducerea facultăţilor avizată de Senat.

Conducerea instituţiei trebuie să asigure planificarea şi efectuarea de evaluări interne, ţinând cont de aspectele legate de produsul educaţional, acreditare şi certificare, eşecuri în procesul de predare–învăţare–evaluare, eficacitatea metodelor de predare, procesele educaţionale şi performanţa sistemului de management al calităţii.

Referinţe:

1. Ciurea S., Dragulanescu N. Managementul calităţii totale. - Bucureşti: Ed. Economică, 1995.
2. Strategii şi programe. COSA – Consiliul pentru Standarde Ocupaţionale şi Atestare. - Bucureşti, 1998.
3. Platon C. Teoria şi metodologia evaluării în învăţământul universitar. Teză de dr. hab. în pedagogie. - Chişinău, 2005, p.275.

Prezentat la 21.04.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

RECRUTAREA ŞI SELECTAREA CADRELOR DIDACTICE – FUNCŢIE CENTRALĂ A MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

Viorica ANDRIŢCHI

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

The present article addresses the problem of teacher recruitment and selection as a function of human resource management. The content is relevant to management experience and offers a variety of methods, recruitment, methods of selection of teachers and a number of documents related to these processes.

Una dintre condiţiile unui MRU de succes în învăţământ este atragerea, motivarea şi reţinerea celor mai competente cadre didactice şi manageriale.

Rezultatele experimentului întreprins de noi au demonstrat că specialiştii valoroşi îşi doresc să activeze într-o instituţie prestigioasă, de care să fie mândri, cu manageri care îi apreciază şi care le inspiră respect, salariu decent şi condiţii de activitate corespunzătoare aşteptărilor.

Este cert că în epoca informaţiei performanţele instituţionale solicită profesori inteligenţi, creativi şi cu iniţiativă. A-i pierde devine din ce în ce mai periculos, căci sunt tot mai greu de înlocuit. De ce? Corpul profesoral îmbătrâneşte. Multe cadre didactice pleacă din ţară. Teama de a nu-şi găsi în altă parte un loc de lucru echivalent îi obligă pe unii la stabilitate profesională. Din acest motiv apar diverse conflicte intra- şi interpersonale, tensionări, oboseală, stagnare profesională etc.

Mulţi specialişti tineri suportă o presiune psihologică din partea angajaţilor-pensionari, care nu se pensionează şi nu permit angajarea tinerilor pentru toată norma didactică, ei fiind nevoiţi să abandoneze activitatea şi să-şi caute o altă modalitate de a-şi asigura familia. Cadrele didactice pensionate, dar care activează în continuare, argumentează că doar aşa pot să-şi asigure existenţa. Astfel, apare un fenomen extrem de nociv pentru modelul calităţii cadrului didactic: considerarea educaţiei drept un mijloc de a-şi câştiga existenţa. În acest sens, susţinem plenar îndemnul insistent al savantului T.Callo de a nu admite *exploatarea copilăriei pentru un profit personal* [4].

Se ştie că succesul angajării unor specialişti valoroşi depinde în mare măsură de posibilitatea de a avea de unde alege. Cu cât numărul de candidaţi e mai mare, cu atât cresc şansele de a angaja cadrele cele mai competente. Din păcate, nu e deloc satisfăcătoare situaţia ocupării posturilor de profesor în instituţiile preuniversitare de învăţământ, în special, în sectorul rural. Multe instituţii încep anul de învăţământ cu posturi vacante de profesori de limbi străine, chimie, fizică etc.

Majoritatea studiilor dedicate analizei funcţiei de recrutare a resurselor umane explică aceasta ca un *proces de identificare şi atragere într-o organizaţie, pe o bază adecvată şi în număr suficient de mare, a persoanelor care dovedesc pregătirea şi abilităţile necesare să candideze la un post vacant sau ce urmează a fi creat* [1, 2, 5, 7, 8, 9].

Găsirea unui mod adecvat de a încuraja persoanele competente să candideze la postul de cadru didactic constituie un factor extrem de important pentru capitalul uman al unei instituţii şi astăzi această activitate devine tot mai dificil de realizat cu succes, în virtutea multor factori obiectivi şi subiectivi ce afectează acest proces. În viziunea managerilor şcolari, procesul de recrutare este influenţat de factori externi şi interni:

- *externi* (raportul dintre cererea şi oferta pe piaţa educaţională; condiţiile economice şi sociale; condiţiile legislative în vigoare; imaginea şi prestigiul profesiei de cadru didactic, a instituţiei, mărimea salariului etc.);
- *interni* (politica instituţiei, mediul de activitate, relaţiile în colectiv etc.).

Constatăm că, în esenţă, procesul de recrutare presupune conceperea şi implementarea consecventă a unui set de activităţi orientate spre atragerea mai multor candidaţi competenţi. După Schuler S.Randall şi Huber L.Vandra, obiectivele specifice ale recrutării sunt:

- *atragerea candidaţilor calificaţi pentru posturi vacante sau ce urmează a fi create prin apelul la diverse surse şi metode de recrutare;*
- *elaborarea instrumentelor şi materialelor necesare recrutării;*

- *micşorarea numărului de candidaţi care, odată recrutaţi şi selectaţi, părăsesc organizaţia după o scurtă perioadă de timp;*
- *evaluarea eficienţei diverselor tehnici şi surse de recrutare pentru toate tipurile de candidaţi* [8, p.189-190].

În învăţământ punctul central în acest proces îl reprezintă identificarea modului, surselor şi metodelor cele mai potrivite şi adecvate de a încuraja cadrele didactice competente să candideze pentru ocuparea postului vacant.

Realizarea recrutării la momentul oportun se poate asigura doar pe calea unui plan bine gândit în prealabil. Organizarea şi desfăşurarea recrutării presupune precizarea cerinţelor postului respectiv, a condiţiilor de lucru, a competenţelor şi abilităţilor pe care trebuie să le deţină noul angajat.

A.Barber susţine că organizarea procesului de recrutare a resurselor umane implică*:*

1. ***Determinarea publicului-ţintă*** cu competenţele necesare ce se stabilesc prin analiza postului şi tipul de angajare (angajare temporară sau permanentă). Pe baza acestor informaţii se determină limitele geografice ale procesului de recrutare; tipul de pregătire specifică (proaspeţi absolvenţi ai facultăţii sau persoane cu experienţă); interesul pentru un grup anume (absolvenţi cu rezultate foarte bune, pensionari ş.a.).

2. ***Determinarea surselor de recrutare.***

3. ***Identificarea modurilor celor mai adecvate de atragere a candidaţilor*** [1].

În acest scop, trebuie să se aibă în vedere natura informaţiilor care li se oferă potenţialilor solicitanţi (salarizare, beneficii, mediu de lucru); sursele acestor informaţii (broşuri, pliante sau pe site-ul propriu); perioada de iniţiere a procesului de recrutare.

Prin recrutarea cadrelor, instituţia pune bazele viitorului şi performanţelor sale. Deci, va trebui selectată candidatura care se potriveşte cel mai bine standardului, culturii şi strategiei existente. Astăzi apare necesitatea recrutării şi selectării personalului cu calităţi civico-organizaţionale şi etice evidente, care va contribui la obţinerea succesului în respectiva instituţie. Considerăm necesar a ţine cont de specificul activităţii didactice, prin proiectarea sarcinilor de evaluare a vocaţiei, sănătăţii psihice a candidatului, empatiei, inteligenţei emoţionale, stimei şi respectului de sine etc.

Pentru recrutare se folosesc numeroase **metode:** anunţuri, recomandări, interviuri, teste, chestionare etc., care, dincolo de cerinţele generale, ţin cont de specificul instituţiei în cauză.

1. De o largă răspândire se bucură **anunţurile de angajare în presă**. *Publicitatea* este o modalitate prin care se comunică publicului nevoile de angajare ale unei instituţii. Se va acorda atenţie ***mijloacelor de publicitate*** prin alegerea celui mai bun medium (presă scrisă, televiziune, radio, Internet) şi modului de construire a anunţurilor. Într-un anunţ urmează a fi prezentate: denumirea instituţiei şi profilul acesteia, denumirea postului, descrierea succintă a postului, responsabilităţile postului (doar direcţiile principale); lista competenţelor profesionale şi calităţilor personale necesare pentru realizarea cu succes a funcţiei; remunerarea şi beneficiile oferite; modul de contactare a persoanelor responsabile: numele persoanei responsabile, telefon, fax, e-mail.

G.Dessler recomandă construirea anunţurilor conform tehnicii AIDA (*Atenţie, Interes, Dorinţă, Acţiune*). Adică, anunţul trebuie să atragă atenţia, să dezvolte interesul şi dorinţa de angajare (să conţină cuvinte-cheie de genul „suport", „avansare" etc.) şi îndemnul de a acţiona (prezenţa unor formulări precum „sună azi", „sună pentru mai multe detalii") [5, p.101-102]. Nu trebuie uitat faptul că prin publicitate se oferă o imagine a instituţiei.

2. **Vizitarea universităţilor.** Astfel de acţiuni, deşi nu dau întotdeauna roade pe termen scurt, sunt importante pe termen lung pentru imaginea instituţiei şi atragerea candidaţilor.

3. **Stagiul de practică pedagogică** reprezintă o formă specială de recrutare prin oferirea oportunităţii de a promova stagiul de practică pedagogică a studenţilor de la facultăţile pedagogice. Astfel se poate evalua competenţa şi, cel mai important, aptitudinile şi atitudinea faţă de profesie a celui care efectuează practica. În plus, practicanţii pot deveni recrutori în sensul că povestesc altor studenţi despre instituţie; se stabilesc relaţii publice cu instituţiile de învăţământ superior.

4. Considerăm drept oportun învăţământului din ţara noastră managementul **pregătirii propriilor cadre didactice**. Astfel, printr-un proces de orientare profesională corectă, prin consiliere, printr-o selectare a elevilor cu premise, predispoziţii, vocaţie pentru activitatea pedagogică, aceştia vor fi recomandaţi pentru studii superioare în universităţile pedagogice. În colaborare cu *administraţia publică locală* se va oferi susţinere, suport financiar (din surse extrabugetare) şi desfăşurarea practicilor pedagogice, cu angajarea ulterioară.

5. **Utilizarea Internetului.** Este cea mai rapidă, comodă şi ieftină metodă de recrutare. prin site-uri generale şi specializate în recrutare; crearea propriei pagini de Internet care să ofere secţiuni dedicate posturilor vacante, să pună la dispoziţie mijloacele prin care solicitanţii pot să-şi construiască şi să-şi trimită CV; participarea la forumuri de discuţii *on line* despre carieră. Recrutarea prin Internet oferă astfel de avantaje cum ar fi: costuri scăzute în raport cu alte surse de recrutare; rapiditate; schimbul de informaţii suplimentar şi relevant.

6. **Agenţiile publice şi private de recrutare** pot oferi servicii autorizate, competente, economisind timp, dar nu şi bani. În plus, serviciile lor nu sunt întotdeauna corespunzătoare. De aceea, chiar dacă bugetul permite cheltuieli mai mari pentru recrutare, trebuie verificată calitatea agenţiilor cu care se va colabora: de cât timp activează, câte persoane au plasat, timpul mediu în care îşi finalizează proiectele, ce garanţii oferă, ce referinţe şi tarife au etc. Obiectul proiectului de recrutare se va clarifica cu reprezentanţii bursei, agenţiilor; se va preciza denumirea postului, cunoştinţele, aptitudinile şi atitudinile scontate, precum şi durata procesului de recrutare, frecvenţa cu care se doreşte a fi informarea asupra progreselor colaborării.

7. **Evenimentele speciale** (întrunirile metodice, seminarele, stagierile în timpul cărora se va discuta cu alţi manageri despre această problemă).

8. **Solicitarea sprijinului persoanelor cunoscute** conduce la economii şi măreşte şansele de a găsi candidaţii cei mai buni. Este vorba de angajaţi, foştii angajaţi cu care s-a menţinut legătura, formatori. Pentru a beneficia de sprijin, trebuie cultivate relaţiile. Nu se recomandă apelarea la intermediari, deoarece aceasta îi poate jigni pe unii.

Este foarte important de reţinut că succesul recrutării are un impact semnificativ asupra calităţii **procesului de selecţie.**

Dacă procesul de recrutare are scopul de a determina şi a încuraja cadrele didactice să candideze pentru post, procesul de **selecţie** are scopul de a identifica şi a-i angaja pe cei competenţi, căci obiectivele şi scopurile unei organizaţii nu pot fi atinse în absenţa oamenilor competenţi.

Astfel, *selecţia* reprezintă procesul prin care se aleg candidaţii cei mai potriviţi pentru ocuparea unui post vacant, conform unor reguli şi criterii prestabilite. Selecţia se axează pe alegerea unor candidaţi a căror valori şi nevoi sunt în consens cu valorile şi nevoile instituţiei. Deci, este important de a găsi cea mai optimă corelaţie între personal, post şi organizaţie.

Recrutarea şi selecţia se îmbină logic într-o succesiune de etape ce începe cu descrierea postului care urmează a fi ocupat, a calităţilor şi competenţelor necesare şi finisează cu încheierea contractului între instituţie şi persoanele care au trecut de selecţie, adică sunt angajate.

Randall S. Schuler şi Vandra L. Huber susţin că **obiectivele selecţiei** rezidă în următoarele:

- evaluarea şi angajarea candidaţilor potriviţi atât în interesul acestora, cât şi al organizaţiei;
- minimalizarea pericolului neadaptării la legislaţia în vigoare cu privire la selectarea personalului;
- contribuţia la realizarea strategiilor şi obiectivelor organizaţiei [8, p.233].

După Mondy R. Wayne, Noe M. Robert şi Premeaux R. Shane, factorii care influenţează procesul de selecţie pot fi: numărul candidaţilor, legislaţia, viteza de decizie, tipul de organizaţie şi perioada de probă [6, p.177-179].

Mulţi manageri şcolari invocă absenţa candidaţilor pentru multe posturi de cadru didactic, procesul de selecţie fiind uneori transformat sau într-o „alegere din ce avem" sau „nu avem ce selecta/absenţa solicitărilor". În plus, nu li se oferă oportunitatea de a selecta candidaţii, acest proces fiind, la moment, încă centralizat.

Etapele procesului de selecţie sunt [9]**:**

1. *Verificarea documentelor, a referinţelor, a experienţei profesionale şi a studiilor candidaţilor.*
2. *Interviul preliminar.*
3. *Analiza cererilor.*
4. *Administrarea testelor de selecţie /susţinerea interviului propriu-zis.*
5. *Luarea deciziei în procesul de selecţie.*

1. Se vor verifica documentele, referinţele, experienţa profesională şi studiile candidaţilor. Etapa reprezintă un mijloc prin care se verifică acurateţea informaţiei oferite de candidat, acest pas fiind foarte important, întrucât există persoane care tind să minimalizeze sau chiar să falsifice referinţele.

2. *Interviul preliminar.* Interviul preliminar poate fi telefonic, interviul faţă în faţă, interviul asistat de calculator. Scopul principal al acestei selecţii iniţiale este de a-i elimina pe cei care nu îndeplinesc în mod vizibil cerinţele postului în cauză. Specificul profesiunii didactice solicită organizarea *interviului faţă în faţă*

pentru a observa unele manifestări nonverbale, inteligenţa emoţională, interpersonală, intrapersonală a candidatului. Cel mai important în această etapă, după părerea managerilor şcolari, este determinarea atitudinii şi motivaţiei candidatului.

3. *Analiza cererilor, CV, a scrisorilor de intenţie.* Această etapă poate preceda sau urma interviul preliminar şi are drept scop evaluarea datelor din cererea de angajare, CV, în sensul compatibilităţii între cerinţele postului vacant şi candidat. Cererea sau CV vor fi analizate, având în vedere cerinţele fişei postului.

A. Scopul principal al *scrisorii de intenţie* constă în prezentarea candidatului astfel, încât să atragă atenţia angajatorilor asupra sa. Scrisoarea de intenţie nu trebuie să repete informaţiile din CV. Ea reprezintă mijlocul prin care solicitantul se prezintă ca om şi ca specialist, în care informează despre realizările şi aspiraţiile sale şi, nu în ultimul rând, despre resorturile care îl animă. În scrisoare, candidatul demonstrează compatibilitatea lui cu postul dorit. Conţinutul scrisorii de intenţie este diferit, în funcţie de circumstanţe.

Prezentăm în sinteză sugestiile unui şir de cercetători în domeniu [1, 2, 5, 7, 8, 9 ş.a.] în contextul redactării unei *scrisori de intenţie:*

a) Când concepeţi o scrisoare de acest fel, utilizaţi un format standard, recunoscut în mediul în care doriţi să activaţi. Numele, adresa şi numărul de telefon trebuie plasate în colţul din stânga, sus, iar data - în colţul din dreapta, sus al paginii. Numele celui căruia vă adresaţi trebuie să apară în stânga paginii. Formula de adresare cea mai indicată este: *Stimată Doamnă/Stimate Domnule X.* Nu se recomandă adresarea folosind titulatura funcţiei: *Stimate Domnule Director.*

b) Atunci când concepeţi o scrisoare, puneţi-vă în locul celui care o citeşte. Cititorul ar vrea să afle cine sunteţi, de ce îi scrieţi, ce doriţi şi ce-i puteţi oferi. Stilul de comunicare trebuie să fie direct prin utilizarea propoziţiilor scurte, a termenilor accesibili.

c) Începeţi scrisoarea cu o frază simplă şi fermă (*Vă scriu ca urmare a anunţului publicat în revista XXX din data...).*

d) Prezentaţi motivele care vă recomandă ca fiind calificat pentru post *(În experienţa mea de 10 ani în domeniu am reuşit ...).*

e) Nu vă supraestimaţi, nu vă supraevaluaţi, folosiţi verbe active.

f) Încheiaţi scrisoarea într-o notă fermă (*În speranţa unui contract reciproc avantajos ...).*

g) Verificaţi scrisoarea încă o dată, pentru a evita greşelile şi confuziile.

B. *Curriculum Vitae* (CV). Se recomandă:

a) CV să fie clar, concis (max. două pagini), să prezinte informaţii complete într-o ordine logică şi uşor de urmărit;
b) să fie adaptat specificului postului în cauză;
c) folosirea termenilor calitativi, cantitativi;
d) evitarea exprimărilor ambigue, confuze;
e) să se prezinte datele referitoare la studii;
f) să reflecte domeniile de competenţă şi interes ale candidatului.

Un *Curriculum Vitae* (CV) va cuprinde:

1. *Numele* - evitaţi folosirea iniţialelor; scrieţi mai întâi prenumele, apoi numele (*Maria Cojocaru).*
2. *Adresa* - evitaţi abrevierile *(strada* şi nu str.).
3. *Numărul de telefon sau fax* - includeţi întotdeauna codul oraşului/raionului şi indicaţi numărul de telefon personal şi nu pe cel de la serviciul actual (este posibil să fiţi căutat într-un moment nepotrivit şi, astfel, pierdeţi din discreţie).
4. *Adresa de e-mail* - dacă aveţi o adresă sau un site în care sunteţi înregistrat, includeţi-le în CV.
5. *Pregătirea* - această secţiune trebuie să conţină referiri la diplomele obţinute, numele şcolilor absolvite, datele de absolvire, bursele, distincţiile obţinute. *De regulă, pregătirea trebuie plasată după experienţa profesională. Doar în cazul în care este vorba despre un proaspăt absolvent poate trece înainte de aceasta.*
6. *Experienţa profesională* (posturi, funcţii, colaborări la diverse proiecte, sarcini, responsabilităţi).
7. *Activităţi şi realizări extraprofesionale* în acord cu domeniul de interes sau cu cel pentru care se face aplicaţia.
8. *Centre de interes profesional.*
9. *Hobby-urile* pot fi precizate în CV numai în măsura în care pot întregi tabloul activităţilor şi competenţelor profesionale.

Analiza atentă a CV trebuie să conducă la formarea unei prime impresii despre aptitudinile şi personalitatea candidatului.

4. *Administrarea testelor de selecție* sau invitarea candidatului la un *interviu* este o etapă, în viziunea noastră, extrem de importantă, în contextul ocrotirii sănătății psihice şi fizice a tinerei generații.

Gary Desler propune ca în elaborarea **testelor pentru selecție** să se respecte principalele criterii: standardizarea, obiectivitatea, fiabilitatea şi validitatea.

Standardizarea se referă la uniformitatea procedurilor şi condițiilor legate de administrarea testelor, adică conținutul instrucțiunilor oferite, timpul alocat sau mediul de testare să fie aceleaşi pentru toți candidații.

Obiectivitatea este o condiție ce trebuie îndeplinită atunci când se consideră că aplicanții pot obține rezultate foarte asemănătoare la un test dat.

Fiabilitatea reprezintă măsura în care testele de selecție oferă rezultate certe, ea relevă gradul de încredere ce i se poate acorda testului.

Validitatea reprezintă cerința de bază a testelor de selecție; ea semnifică acurateţea cu care testele măsoară ceea ce trebuie să măsoare sau satisfac funcțiile pe care sunt proiectate să le satisfacă [5, p.128].

În viziunea noastră, aceste criterii urmează a fi completate cu criteriul *complexității*, ceea ce denotă că obiectul acestor teste va acoperi diverse domenii: competența profesională, atitudinile, motivația, vocația candidatului, sănătatea psihică. Astfel, pentru ocuparea postului de cadru didactic se pot aplica *teste de selecție* cu următoarele coordonate: competențe vocaționale, de specialitate, psihopedagogice, psihosociale, tehnice şi tehnologice, personalitatea, nivelul de motivație şi interes etc.

Experiența concursului republican „Pedagogul anului" aduce argumente forte în favoarea *probelor de simulare,* în care candidaților li se solicită să soluționeze o situație educațională relevantă. Rezultatele în acest caz nu pot fi falsificate, iar candidatul poate demonstra prompt abilitățile, cunoştințele, experiența profesională.

Probele vocaționale determină dacă un candidat este interesat, motivat pentru această activitate şi poate fi satisfăcut de postul respectiv.

Evident, competențele profesionale sunt foarte importante pentru un proces de selecție, dar şi alți factori precum motivația, temperamentul sau caracterul candidaților sunt la fel de importanți. Testele de personalitate pot fi folosite pentru a identifica candidații puternic motivați, flexibili şi capabili să lucreze bine în echipă.

Interviul reprezintă o conversație structurată, orientată către un scop bine determinat, în care atât intervievatorul, cât şi candidatul realizează un schimb de informații.

A. *Planificarea interviului* reprezintă o acțiune esențială în procesul de selectare a candidaților. În planificarea interviului majoritatea specialiştilor susțin că trebuie avute în vedere următoarele aspecte [2, 5, 9, 10]:

- *Calendarul* interviului (se specifică data când are loc acesta).
- *Locația* trebuie să fie plăcută şi să ofere minimum de întreruperi. Trebuie evitat biroul directorului. Din încăpere se va elimina orice element perturbator: computere care funcționează, telefoane, prea multe hârtii. Trebuie aerisită bine camera şi încălzită optim. Şi tipul scaunelor influențează atmosfera în care se desfăşoară interviul: cele prea înalte sunt incomode, cele prea joase contribuie la creşterea emoțiilor candidaților, deci, ele vor fi amplasate în funcție de natura interviului: aşezarea scaunelor pe laturile opuse ale mesei conferă o tentă rece şi oficială interviului; dispunerea lor astfel încât intervievatorul şi candidatul să poată sta alături oferă senzația unei atmosfere mai puțin oficiale.
- *Intervievatorul* trebuie să fie o personalitate plăcută, empatică, comunicativă cu abilități de ascultare. Este bine ca în echipa de intervievatori să fie cooptați: directorul, directorii adjuncți, şeful de catedră, un cadru didactic, psihologul, un reprezentant al comitetului sindical.
- Stabilirea *profilului candidatului*. Profilul persoanei care trebuie atrasă în instituție prin recrutare şi selecție se stabileşte pornind de la cerințele specifice postului şi de la exigențele generale ale instituției în raport cu motivația pe termen lung; profesionalismul; abilitățile de a lucra în echipă; deschiderea către aspectele culturale; aptitudinile de comunicare etc.
- Existența unui *punctaj în aprecierea finală*: conformitatea dintre cererea de candidatură şi CV cu cerințele postului, calitățile vizate de post, comportamentul profesional al candidatului relativ la istoria sa profesională etc.

Subiecte tipice ce pot fi incluse în interviu:

1. *Experienţa profesională a candidatului. Activităţile curente.* Reprezintă un excelent subiect pentru deschiderea discuţiei care îi va relaxa pe candidaţi.
2. *Realizările academice.*
3. *Aptitudinile de relaţionare interpersonală.* Ajută la formarea impresiei despre capacitatea lor emoţională, posibilitatea de a coopera.
4. *Realizările şi eşecurile profesionale.* Vor arăta cât sunt de pregătiţi, de flexibili şi dornici de a învăţa.
5. *Calităţile personale.*
6. *Obiectivele şi aşteptările candidaţilor* (unii se interesează în primul rând de salariu, posibilitatea asigurării cu spaţiu locativ, alţii aşteaptă să fie ascultaţi şi înţeleşi, să fie trataţi corect şi respectuos, să primească consiliere şi suport etc.).
7. *Adecvarea la cultura organizaţională* (concordanţa dintre valorile candidatului şi cultura organizaţională a instituţiei).
8. *Competenţe de specialitate.*
9. *Abilităţi psihopedagogice.*
10. Atitudinea atentă faţă de elevi, disponibilitatea de a-i asculta şi a-i înţelege. Posibilitatea de a le identifica sau chiar anticipa necesităţile educaţionale şi de a acţiona cu tenacitate pentru satisfacerea lor.
11. *Capacitatea de adaptare:* a rămâne eficienţi în medii diferite, având responsabilităţi diferite, alături de oameni diferiţi.
12. *Capacitatea de analiză:* a identifica informaţiile relevante şi relaţiile dintre acestea dintr-o mulţime de date.
13. *Aptitudinile de comunicare.*
14. *Alte aptitudini, trăsături:* iniţiativă, integritate, energie, creativitate, prezentare, negociere etc.

Există mai multe **tipuri de interviuri** ce pot fi utilizate în procesul de selecţie [9]:

- *Interviul nestructurat* (lipsa unei structuri îi dă posibilitatea intervievatorului să urmărească puncte de interes ce apar spontan în răspunsurile date de candidat la întrebările adresate).
- *Interviul structurat* (întrebările şi răspunsurile potrivite sunt specificate preventiv, astfel se poate asigura fiabilitatea şi acurateţea procesului de selecţie şi se minimalizează gradul de subiectivitate şi inconsistenţă al interviului nestructurat).

Se recomandă ca interviul structurat să conţină întrebări:

- *contextuale* (candidatul este pus într-o situaţie selectată în context educaţional, pentru a identifica cum s-ar comporta acesta în activitatea propriu-zisă);
- *cu caracter profesional* (sunt întrebări care testează cunoştinţele şi abilităţile profesionale ale candidatului);
- *de simulare*, care se referă la situaţii reale, în care solicitanţilor li se cere să soluţioneze o situaţie educaţională.
- *legate de experienţa profesională* (candidatul este solicitat să prezinte exemple de rezultate deosebite înregistrate pe parcursul activităţii anterioare);
- ce testează *dorinţa de adaptare la schimbare* (care este atitudinea/cum reacţionaţi la schimbările ce intervin în învăţământ? Care este atitudinea dvs. faţă de noile orientări în educaţie?).

Exemple:

- *Ce vă motivează în activitatea didactică?*
- *Ce calităţi vă recomandă pentru acest post?*
- *Care sunt punctele tari şi punctele ce urmează a fi îmbunătăţite?*
- *Care sunt obiectivele dumneavoastră legate de cariera didactică în următorii cinci ani?*
- *Ce strategie v-aţi propus pentru îndeplinirea obiectivelor?*
- *De ce consideraţi că trebuie să vă angajăm?*
- *Cum vă caracterizaţi colegii de la ultimul loc de lucru?*
- *De ce doriţi să vă schimbaţi locul de muncă?*
- *De ce aţi părăsit ultimul loc de muncă?*
- *Ce v-a plăcut şi ce nu v-a plăcut la ultimul loc de muncă?*
- *Ce faceţi în timpul liber?*

B. *Desfăşurarea interviului.* Primele momente sunt extrem de importante, întrucât se formează prima impresie despre persoană. Candidatul va fi întâmpinat cu consideraţie, intervievatorul se va prezenta, rostindu-şi clar numele şi funcţia. Dacă în încăpere se mai află alte persoane, se fac prezentările. Candidatul va fi invitat să ia loc, indicându-i-se unde să se aşeze şi oferindu-i-se o băutură răcoritoare sau o cafea, mai ales dacă e cald sau dacă vine de la drum.

Potenţialele **probleme ale intervievării**:

- *întrebările neadecvate* (nu trebuie adresate întrebări închise, ele pot genera probleme în evaluare sau din punct de vedere legal);
- *judecăţile premature* (intervievatorii uneori îşi formează o părere anume despre candidaţi în primele minute);
- *efectul halo* (apare atunci când intervievatorii consideră că doar una dintre caracteristici este determinantă);
- *efectul contrastelor* (intervievatorii apreciază pozitiv un candidat mediocru comparativ cu unul necompetent intervievat anterior);
- *comunicarea nonverbală* (intervievatorii trimit semnale nonverbale care favorizează pe unii dintre candidaţi).

În contextul excluderii acestor erori, Morgan şi Cooger recomandă:

- interviul nu va începe cu întrebările cele mai complicate ori delicate pentru candidat, riscând astfel ca acesta sa se inhibe prematur; interviul trebuie să fie relaxat, cu ierarhia întrebărilor de la simplu la complex;
- nu se va adresa decât o singură întrebare o dată, pentru ca subiectul să aibă posibilitatea de a răspunde şi, în plus, să nu omită a răspunde la diferite aspecte importante; este inutil a pune un număr de întrebări în „cascadă" fără a lăsa candidatul să răspundă. Aceasta îl „zăpăceşte" şi îl lipseşte şi pe intervievator de o coerenţă a răspunsurilor;
- informaţiile se vor nota imediat, mai târziu s-ar putea să apară o discrepanţă între datele existente în realitate şi interpretările dumneavoastră;
- când pregătiţi interviul, revedeţi fişa postului, deoarece, în caz contrar, este posibil să omiteţi întrebări care ar conduce la aflarea unor informaţii relevante;
- nu se vor adresa întrebări vagi, ambigue, reformulate de câteva ori care să îi dea candidatului senzaţia că este analizat de o persoană neprofesionistă;
- nu se vor face generalizări pripite referitoare la potrivirea ori, dimpotrivă, lipsa de potrivire a candidatului cu postul;
- dacă vor exista neconcordanţe între aspectele verbale şi cele nonverbale ale candidatului, acestea vor fi luate în calcul în formarea judecăţii de valoare asupra lui (de aceea, intervievatorul trebuie să posede o bună cunoaştere a potenţialităţilor şi limitelor comunicării nonverbale).

E cert că *interviul nu este un proces unidirecţional* în care doar intervievatorul îl chestionează pe candidat. Candidatul îşi realizează propriile evaluări încă de la primele interacţiuni cu şcoala şi cu membrii acesteia cu care intră în contact.

C. La *încheierea interviului* intervievatorul va fi la fel de politicos, indiferent dacă are în faţă un candidat valoros sau unul nepotrivit postului: va conduce candidatul spre ieşire şi îşi va lua rămas bun.

În cadrul **activităţilor postinterviu**, intervievatorii îşi vor expune impresia despre candidat. Notiţele cu impresiile din timpul interviului sunt deosebit de revelatoare.

5. În fine, pentru luarea *deciziei de angajare,* va fi selectat candidatul cu competenţa şi calificările cele mai adecvate postului scos la concurs.

Oferta finală va fi formulată mai întâi verbal. Mijloacele de informare pot fi diferite: prin contact personal, prin telefon sau în scris.

Scrisoarea de respingere este obligatorie pentru a contribui la consolidarea imaginii pozitive a instituţiei. Este important ca şi candidatul să rămână cu o impresie plăcută din două motive: pentru a păstra o bună impresie despre instituţie şi pentru că s-ar putea ca mai târziu să se apeleze la candidatura lui. În acest scop, intervievaţii sunt incluşi în baza de date, după ce li se cere în prealabil permisiunea.

Referinţe:

1. Barber A. Recruiting Employees: Individual and Organizational Perspectives. Thousand Oaks, CA, Sage, 1998.
2. Deaconu A., Podgoreanu S., Rasca L. Factorul uman şi performanţele organizaţiei. - Bucureşti, 2005.

3. Educaţia centrată pe elev: Ghid metodologic/Callo T (coord.) et al. - Chişinău: Print-Caro SRL, 2010.
4. Dessler G. Human Resources Management, Prentice Hall, Pearson Education Inc., Upper Saddle River. - New Jersey, 2003.
5. Manolescu A. Managementul resurselor umane. - Bucureşti: Editura Economică, 2001.
6. Mondy R. Wayne, Noe M. Robert, Premeaux R. Shane. Human Resource Management. Pearson Education Inc., Upper Saddle River, 2002.
7. Schuler S. Randall, Huber L. Vandra. Personnel and Human Resource Management, Fifth edition, West Publishing Company, 1993, USA-MN St. Paul.
8. Stanciu Şt., Ionescu M., Leovaridis C., Stănescu D. Managementul resurselor umane. SNSPA, Facultatea de Comunicare şi Relaţii Publice „David Ogilvy". - Bucureşti, 2003.
9. Pănişoară I.O. Comunicarea eficientă. Ediţia a II-a. - Iaşi: Polirom, 2004.

Prezentat la 11.04.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND FORMAREA COMPETENŢELOR PROFESIONALE LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE

Tatiana REPIDA, Iana PERCIULEAC

Catedra Ştiinţe ale Educaţiei

On envisage la formation des compétences de management et de communication chez les futurs enseignants pour mieux les intégrer dans le domaine socio-professionnel.

La formation des compétences de management et de communication sera plus efficace si on utilise la méthode de problématisation.

Competenţele profesionale ale viitoarelor cadre didactice constituie un punct de reper pentru întreaga activitate pedagogică profesională ulterioară. În cadrul cercetării noastre am considerat oportun să ne focalizăm, în special, asupra modelării şi dezvoltării competenţei manageriale şi comunicaţionale, deoarece aceste două competenţe reprezintă temelia nu numai a unei integrări socioprofesionale de succes, ci şi a unei creşteri personale multilaterale. *Pentru a contribui la dezvoltarea acestor două competenţe, am utilizat una dintre cele mai potrivite, din punct de vedere metodologic, metode de instruire, şi anume, problematizarea.* Astfel, instruirea problematizată a devenit strategia didactică de dezvoltare a competenţelor comunicative şi manageriale în contextul învăţării universitare.

Am fost motivaţi să cercetăm aprofundat acest areal ştiinţific, deoarece la etapa actuală competenţele au devenit importante nu numai pentru fiecare individ în parte, ci şi pentru întreaga societate în general. Tot mai des competenţele dobândesc noi roluri în procesul de angajare a specialiştilor din diferite domenii, tot mai multe ore informative sunt dedicate acestor concepte pretutindeni şi tot mai mare importanţă dobândesc ele în viaţa fiecăruia dintre noi. Cu toate acestea, modalitatea de formare a acestor competenţe nu a fost pe deplin elucidată, în special prin intermediul diverselor metode sau tehnici didactice.

În cadrul cercetării noastre, am încercat să pornim de la supoziţia că viitoarele cadre didactice posedă anumite competenţe generale şi în special profesionale. Unele dintre acestea, şi cele mai indispensabile, în opinia noastră, din perspectiva interacţiunii interpersonale, sunt competenţa managerială şi competenţa comunicaţională, şi anume ele vor fi supuse intervenţiei pedagogice. Astfel, ipoteza de cercetare de care ne-am ghidat a fost următoarea: presupunem că competenţele profesionale, manageriale şi comunicaţionale ale viitoarelor cadre didactice vor fi dezvoltate dacă va fi utilizată metoda problematizării în procesul de instruire. Totodată, am presupus că pentru a atinge obiectivele propuse, este necesară respectarea anumitelor cerinţe de aplicare a instruirii problematizate în cadrul activităţilor didactice. Una dintre aceste condiţii o reprezintă viziunea personală a studenţilor faţă de potenţialul formativ al metodei problematizării în dezvoltarea competenţei manageriale şi comunicaţionale.

Cercetarea noastră am realizat-o în cadrul Universităţii de Stat din Moldova, Facultatea de Fizică şi Matematică. Lotul experimental a fost alcătuit din 42 de studenţi de la specialităţile *Energie netradiţională* şi *Tehnologii informaţionale*, anul III de studiu. Studenţii aveau vârsta cuprinsă între 21 şi 24 de ani, fiind diviza-ţi în trei grupe. Majoritatea studenţilor nu aveau alte studii universitare anterioare.

Obiectivele experimentului

În cadrul cercetării noastre am fost ghidaţi de ipoteza experimentală prin care am presupus că procesul de formare a competenţelor profesionale la viitoarele cadre didactice va fi eficient în cazul în care va fi utilizată problematizarea, fiind asigurate condiţiile necesare implementării metodei date şi determinate dimensiunile competenţelor profesionale. Totodată, în cadrul cercetării ne-am propus câteva obiective:

1. Elaborarea instrumentului de măsurare a nivelului de dezvoltare a competenţei comunicative şi manageriale;
2. Elaborarea situaţiilor-problemă şi a sarcinilor problematizate;
3. Analiza viziunii studenţilor faţă de potenţialul formativ al metodei problematizări în dezvoltarea competenţei comunicative şi manageriale;

4. Elaborarea proiectelor didactice problematizate;
5. Analiza cantitativă şi calitativă a rezultatelor etapei de formare.

Scopul experimentului de constatare a fost determinarea nivelului de posedare de către studenţi a competenţei comunicative şi manageriale. Experimentul de formare a avut drept scop verificarea, pe cale experimentală, a impactului instruirii problematizate asupra formării şi dezvoltării competenţei manageriale şi comunicaţionale.

Conţinutul experimentului

Investigaţia pedagogică am desfăşurat-o în două etape: etapa de constatare şi etapa de formare.

Experimentul de constatare

În cadrul experimentului de constatare, pentru a cerceta veridicitatea ipotezei experimentale, şi anume, dacă procesul de formare a competenţelor profesionale la viitoarele cadre didactice va fi eficient în cazul în care va fi utilizată problematizarea, fiind asigurate condiţiile necesare implementării metodei date şi determinate dimensiunile competenţelor profesionale, a fost necesar să elaborăm un chestionar pentru măsurarea nivelului iniţial de dezvoltare a competenţelor manageriale şi comunicaţionale. Instrumentul de cercetare, chestionarul de măsurare a nivelului de dezvoltare a competenţelor comunicative şi manageriale (forma A), l-am elaborat în două accepţiuni, pentru a fi aplicate iniţial etapei de constatare şi la finalul etapei experimentului formativ. El este alcătuit din paisprezece întrebări cu răspuns închis, şapte dintre care evidenţiază nivelul de dezvoltare a competenţei comunicaţionale şi următoarele şapte - nivelul de dezvoltare a competenţei manageriale. Fiecare răspuns al fiecărui item este echivalat cu un calificativ numeric, respectiv cu cifrele: 0, 1, 2, 3.

Rezultatele obţinute de către studenţi sunt divizate în trei calificative de dezvoltare a competenţelor, şi anume: nivelul inferior, nivelul mediu şi nivelul avansat. Fiecare nivel presupune posedarea unei anumite însuşiri de caracteristici care exprimă nivelul de dezvoltare a competenţei date. Pentru competenţa comunicaţională, descriptorii fiecărui nivel sunt următorii (tab.1):

Tabelul 1

Nivelurile de evaluare a competenţei comunicative

Nivel	Descriptori
Inferior	Posedă un minimum de cuvinte şi expresii uzuale din text; cu greu stabileşte contact cu grupul de lucru; nu poate expune punctul de vedere; nu poate argumenta; este lipsit de iniţiativă în luarea deciziilor; îi lipseşte siguranţa în forţele proprii.
Mediu	Stăpâneşte un vocabular suficient pentru a se exprima pe marginea problemei; comite greşeli neînsemnate; pronunţă clar, intonaţie firească, ştie să coopereze cu grupul de lucru; îşi expune punctul de vedere; parţial argumentează cele expuse; este dispus să accepte comportamente şi opinii opuse.
Avansat	Stăpâneşte un vast repertoriu lexical de expresii ce-i permit să argumenteze şi să interpreteze conţinutul textului; posedă un nivel înalt de corectitudine gramaticală; accentul exprimă diferite nuanţe de sens; este un bun mediator în relaţiile cu grupul de lucru; trage concluzii pe marginea subiectului pus în discuţie; este dispus să acorde ajutor în diverse situaţii.

Pentru competenţa managerială, descriptorii fiecărui nivel sunt următorii (tab.2):

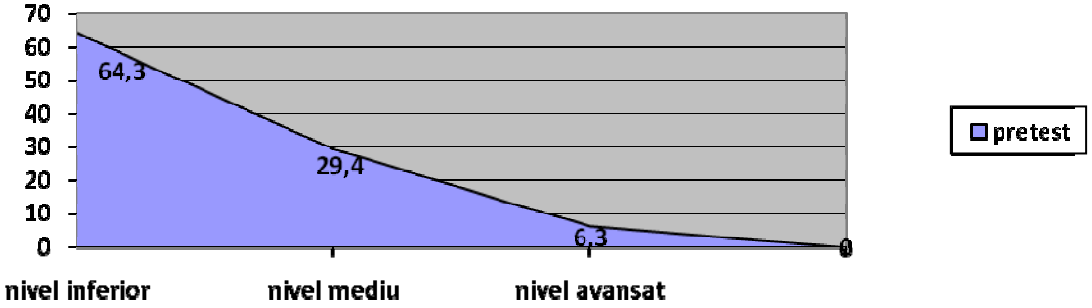
Tabelul 2

Nivelurile de evaluare a competenţei manageriale

Nivel	Descriptori
Inferior	Nu-şi planifică activitatea, întâmpină greutăţi de relaţionare cu colegii, are deseori nevoie de indicaţii, nu este motivat să se implice în activitate, cu greu îşi coordonează activităţile.
Mediu	Îşi planifică activitatea şi timpul liber, relaţionează cu marea majoritate a colegilor, îşi coordonează activităţile şi reuşeşte deseori să le îmbine, are nevoie de indicaţii şi sprijinul altora, necesită atât motivare externă, cât şi internă.
Avansat	Îşi planifică bine activitatea, comunică colegial cu fiecare, este bine integrat în cadrul grupului, nu întâmpină dificultăţi de comunicare, posedă motivaţie extrinsecă, îşi poate organiza activitatea atât proprie, cât şi a altor persoane, posedă calităţi de lider.

În cadrul etapei de constatare, am încercat să investigăm care este nivelul de posedare a competenţei manageriale şi comunicaţionale de către fiecare student. Cu acest scop, am aplicat chestionarul (Forma A) elaborat şi am observat următoarele rezultate pentru competenţa managerială (hist.1):

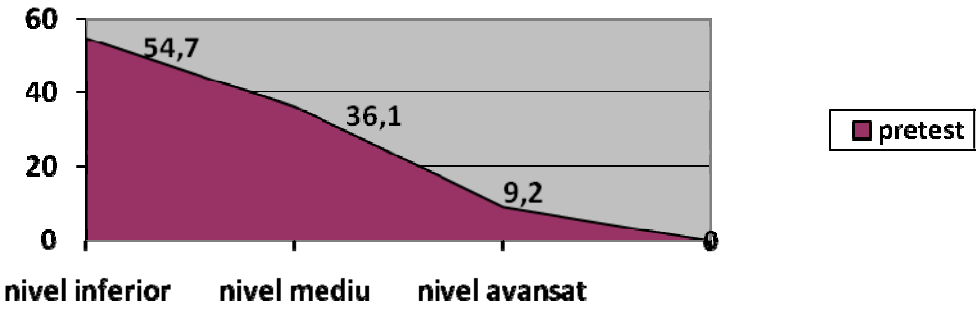
- nivel inferior: 64,3% studenţi;
- nivel mediu: 29,4% studenţi;
- nivel avansat: 6,3% studenţi.



Histograma 1. Nivelul iniţial de dezvoltare a competenţei manageriale (%).

În cadrul cercetării nivelului de dezvoltare iniţială a competenţei comunicaţionale la studenţi, am obţinut următoarele rezultate (hist.2):

- nivel inferior: 54,7%;
- nivel mediu: 36,1%;
- nivel avansat: 9,2 %.



Histograma 2. Nivelul de dezvoltare iniţială a competenţei comunicaţionale (%).

Putem constata că majoritatea studenţilor - 64,3% şi respectiv 54,7% – au un nivel inferior de dezvoltare a competenţelor date. Totodată, un nivel avansat de dezvoltare a competenţei manageriale şi comunicaţionale îl posedă doar 6,3% şi respectiv 9,2% dintre respondenţi. Cu toate acestea, se atestă o diferenţă nesemnificativă de superioritate a competenţei comunicaţionale, care este mai dezvoltată decât cea managerială.

Unul dintre obiectivele pe care ni le-am propus în cadrul investigaţiei noastre a fost să determinăm care este viziunea studenţilor faţă de potenţialul formativ al diferitelor metode didactice, printre care în special problematizarea. Din această perspectivă, am realizat un sondaj de opinii ce urmărea să scoată în evidenţă nivelul în care, în opinia studenţilor, diverse metode pedagogice pot contribui la dezvoltarea competenţei comunicaţionale şi manageriale. Viziunea şi opinia studenţilor faţă de potenţialul formator a acestor metode este reflectat în categoriile de răspunsuri pe care studenţii urmau să le selecteze: în foarte mică măsură, în mică măsură, în mare măsură, în foarte mare măsură. Rezultatele obţinute în urma cercetării viziunii studenţilor asupra capacităţilor diferitelor metode didactice de a contribui la formarea competenţei comunicaţionale sunt următoarele (tab.3):

Tabelul 3

Rezultatele investigării inițiale ale viziunii studenților asupra potențialului diferitelor metode didactice în formarea competenței comunicaționale

Metode (strategii)	În foarte mică măsură (%)	În mică măsură (%)	În mare măsură (%)	În foarte mare măsură (%)
1. Prelegerea	14,28	42,84	38,08	4,76
2. Observația	7,14	52,36	35,70	4,76
3. Modelarea	16,66	35,70	38,08	9,52
4. Explicația	9,52	30,94	35,70	23,8
5. Descrierea	14,28	28,56	38,08	19,04
6. Problematizarea	19,04	35,70	33,32	11,90
7. Brainstorming-ul	21,42	28,56	40,46	9,52
8. Studiul de caz	11,90	33,32	33,32	21,42
9. Metoda descoperirii	16,66	33,32	26,18	23,80
10. Conversația euristică	7,14	26,18	40,46	26,18

Putem constata că, în opinia studenților, metodele ce contribuie cel mai mult la formarea competenței comunicative sunt: explicația (23,8%), metoda descoperirii (23,80%), conversația euristică (26,18 %), studiul de caz (21,42%) (hist.3).

Histograma 3. Rezultatele investigării viziunii studenților asupra potențialului diferitelor metode didactice în formarea competenței comunicaționale (pretest)

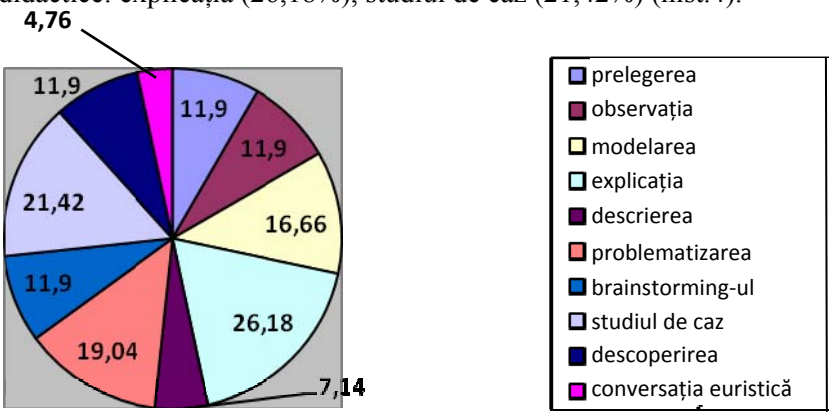
Pentru competența managerială, rezultatele investigării viziunii studenților asupra potențialului formativ al diferitelor metode didactice sunt următoarele (tab.4):

Tabelul 4

Rezultatele investigării inițiale ale viziunii studenților asupra potențialului diferitor metode didactice în formarea competenței manageriale

Metode (strategii)	În foarte mică măsură (%)	În mică măsură (%)	În mare măsură (%)	În foarte mare măsură (%)
1. Prelegerea	26,18	42,84	19,04	11,90
2. Observația	16,66	38,08	33,32	11,90
3. Modelarea	19,04	30,94	33,32	16,66
4. Explicația	23,80	26,18	23,80	26,18
5. Descrierea	21,42	30,94	40,46	7,14
6. Problematizarea	21,42	28,56	30,94	19,04
7. Brainstorming-ul	19,04	33,32	35,70	11,90
8. Studiul de caz	14,28	30,94	33,32	21,42
9. Metoda descoperirii	26,18	30,94	30,94	11,90
10. Conversația euristică	7,14	40,46	47,70	4,76

Cel mai mare potenţial formativ în dezvoltarea competenţei manageriale, în opinia studenţilor, îl au următoarele metode didactice: explicaţia (26,18%), studiul de caz (21,42%) (hist.4).



Histograma 4. Rezultatele investigării viziunii studenţilor asupra potenţialului diferitelor metode didactice în formarea competenţei manageriale (pretest)

Rezultatele obţinute ne-au permis să tragem următoarele concluzii:

1. Procentajul sporit la nivelul inferior (54,7-64,3%) demonstrează slaba dezvoltare comunicativă şi managerială a studenţilor şi, deci, constituie un obiectiv esenţial în aria problematicii formării prin intermediul instruirii problematizate.
2. Este oportun a organiza diferite activităţi didactice cu caracter interactiv, cu o tematică interesantă, pentru studenţi sub aspectul asigurării unui mediu comunicativ şi relaţional prin abordarea instruirii problematizate.

Experimentul formativ

Experimentul de formare are ca scop verificarea, pe cale experimentală, a impactului instruirii problematizate asupra formării şi dezvoltării competenţei manageriale şi comunicaţionale. Pentru a valida scopul şi obiectivele propuse prin efectuarea investigaţiei, a trebuit să prezentăm modalitatea prin care instruirea problematizată contribuie la dezvoltarea competenţei comunicaţionale şi manageriale. Din această perspectivă, în cadrul etapei formative, am organizat procesul instructiv-educativ astfel, încât să contribuie la formarea competenţei comunicaţionale şi manageriale prin intermediul aplicării metodei problematizării.

Elementele distincte ale tehnologiei aplicate de noi au fost:

- densitatea optimă a activităţilor în cadrul orei, prin aplicarea atât a situaţiei-problemă, cât şi a altor activităţi formative;
- ritmul şi căile de însuşire a competenţelor (studenţilor li s-a permis să lucreze de sine stătător, în grup, să aleagă singur acţiunile adecvate din punctul său de vedere);
- controlul şi autocontrolul, fiecare situaţie-problemă a fost asigurată cu un sistem de conexiune inversă;
- influenţa directă a profesorului asupra studenţilor, profesorul a avut ocazia să supravegheze derularea situaţiei-problemă, să intervină şi să monitorizeze procesul de rezolvare a problemelor [26].

În cadrul primei ore de curs (disciplina *Etica profesională*), dimensiunile competenţei comunicaţionale pe care am încercat să le formăm au fost abilitatea de a comunica corect şi depăşirea dificultăţilor de comunicare. Competenţa managerială a fost dezvoltată prin intermediul abilităţilor de adaptare la împrejurările noi şi de a face faţă conflictelor: De exemplu: „În cadrul unei organizaţii comerciale, directorul i-a cerut contabilei, proaspăt angajate, să elaboreze o dare de seamă privind desfăşurarea activităţii de import în ultima jumătate de an. Contabila a elaborat actul necesar în termenul stabilit. Directorul, foarte sever din fire, nu a fost deloc mulţumit şi şi-a acuzat angajata de necărturărie, motivând că a folosit atât de multe abrevieri, încât nu a înţeles nimic, nu a respectat structura dării de seamă, făcându-l de râs în faţa partenerilor de afaceri”.

În cadrul celei de-a doua ore de curs (aceeaşi disciplină), competenţa comunicaţională a fost dezvoltată odată cu deprinderea unei comunicări corecte, cu depăşirea dificultăţilor de comunicare în colectiv, iar competenţa managerială a fost perfecţionată prin dezvoltarea abilităţii de coordonare a relaţiilor profesionale. De exemplu: „Colectivul didactic al Liceului Teoretic Boşcana a fost întotdeauna unul foarte prietenos şi puternic.

Profesorii se respectă reciproc, între ei nu au existat niciodată divergenţe personale sau profesionale. Însă, în ultimul timp, în liceu au fost angajaţi tot mai mulţi tineri specialişti. Relaţiile dintre tineri şi profesorii mai experimentaţi au fost la început amicale. În scurt timp însă, comportamentul tinerilor specialişti s-a schimbat radical. Ei şi-au format propriul cerc de comunicare din care au fost excluşi ceilalţi profesori. Au devenit aroganţi, nu mai luau în seamă sfaturile şi observaţiile. Din contra, au început să critice atât activitatea pedagogică a profesorilor vârstnici, cât şi personalitatea lor. Conflictele nu se mai terminau în cadrul acestui colectiv".

În cadrul celei de-a treia ore de curs, componentele competenţelor manageriale şi comunicaţionale dezvoltate au fost: abilităţile de comunicare corectă, de luare a hotărârilor corecte şi rapide, de comunicare nonverbală, de soluţionare a conflictelor interpersonale: De exemplu: „În cadrul Facultăţii de Matematică a fost organizată o conferinţă ştiinţifică, la care au fost invitaţi să participe toţi doritorii. S-au înscris mulţi participanţi, printre care şi studenţii din anul I. În ziua respectivă toţi cei prezenţi au avut o ţinută vestimentară corespunzătoare evenimentului, cu excepţia a două fete. Studentele au avut o ţinută vulgară, care încerca parcă să sfideze moralitatea celor prezenţi. Îmbrăcămintea era destinată distracţiilor, accesoriile erau în exces, iar modalitatea de prezentare era sfidătoare. Cu toate acestea, studentele au realizat o cercetare bună în cadrul conferinţei. Membrii comisiei se aflau în faţa unei dileme: cum ar fi mai indicat să aprecieze studentele?"

În cadrul primului seminar, componentele competenţei comunicaţionale dezvoltate au fost: abilitatea de depăşire a dificultăţilor de comunicare, simţul tactului, iar componentele competenţei manageriale dezvoltate au fost: abilitatea de a lucra în echipă, adaptabilitatea la noile împrejurări şi planificarea eficientă a timpului. De exemplu: „Colectivul de ingineri al Uzinei de tractoare a fost întotdeauna apreciat ca unul foarte amical, unit, vesel, puternic. Colegii se comportau respectuos unii cu alţii, fără a face diferenţă între un muncitor simplu sau un specialist calificat. Recent a fost angajată o nouă lucrătoare. Pentru a fi mai repede acceptată de către colegi, ea a ales o tactică deosebită. A început să-şi bârfească toţi colegii de breaslă, considerând că nu vor afla unii despre alţii. La un moment dat, adevărul a ieşit la iveală şi colegii noii angajate au neglijat-o, refuzând să comunice cu ea categoric".

În cadrul celui de-al doilea seminar, componentele competenţei de comunicare şi manageriale dezvoltate au fost: abilitatea de adaptare în noul grup, abilitatea de autoexprimare, spiritul de echipă şi toleranţa în cadrul grupului. De exemplu: „Maria, studenta anului 1, a susţinut cu dificultate examenele primei sesiuni. Atunci a hotărât că ar fi mai bine să se transfere la o altă specialitate. Părinţii şi-au susţinut fiica, fără să-i ceară vreo explicaţie. În scurt timp, însă, fata şi-a schimbat radical comportamentul. S-a închis în sine, refuzând să comunice până şi cu cea mai bună prietenă. Nu mai putea să înveţe, nu înţelegea nimic. Nu-i plăceau colegii, se simţea singură, însă nici nu putea vorbi cu nimeni despre problemele sale. Nici de astă dată nu era mulţumită de specialitatea pe care o alesese. Colegii de grupă au început să o ignore tot mai mult. Odată au întrebat-o ce i se întâmplă. Fata a izbucnit în lacrimi şi nu a putut scoate o vorbă".

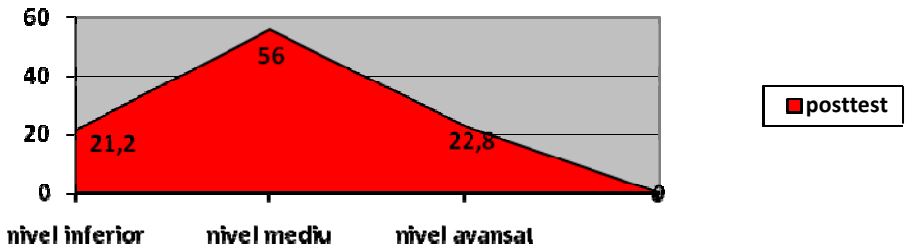
În cadrul ultimului seminar, componentele competenţelor comunicaţionale şi manageriale formate au fost: empatia şi toleranţa în cadrul grupului şi abilitatea de a lua o hotărâre rapidă şi corectă. De exemplu: „Directorul unei companii energetice naţionale are un comportament foarte autoritar faţă de angajaţii săi. Nu pierde nici o ocazie pentru a-i critica şi a le spune cât de necalificaţi specialişti sunt. Cei mai mulţi dintre subalternii săi nu rezistă să muncească în astfel de condiţii nefavorabile şi se concediază. Angajatorul pare însă mulţumit de o astfel de stare a lucrurilor. Angajează noi specialişti pentru o perioadă de probă, nu-i plăteşte, la final declară că nu-i poate angaja, iar tinerii lucrează gratuit timp de două luni. Campania are mari pierderi financiare".

Activitatea de rezolvare a situaţiilor-problemă a inclus procesul de interacţiune interpersonală în cadrul grupului de studenţi. Rezolvarea problemelor date a permis o oarecare depăşire a limitelor întrebărilor-problemă, acceptând discuţii mai aprofundate pe marginea subiectului problemei în cauză.

Experimentul post-test

La etapa finală a experimentului, după realizarea procesului instructiv-educativ conform proiectelor didactice problematizate, am aplicat a doua formă (B) a Chestionarului de măsurare a nivelului de dezvoltare a competenţelor comunicative şi manageriale (Anexe). Rezultatele obţinute în urma investigării competenţei comunicaţionale au fost următoarele (hist.5):

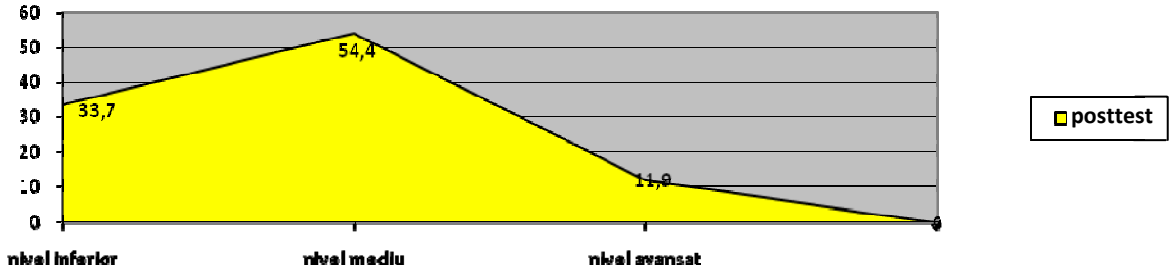
- nivel inferior: 21,2%;
- nivel mediu: 56%;
- nivel avansat: 22,8%.



Histograma 5. Nivelul de dezvoltare finală a competenței comunicaționale (%).

Rezultatele obținute în urma investigării competenței manageriale au fost următoarele (hist.6):

- nivel inferior: 33,7%;
- nivel mediu: 54,4%;
- nivel avansat: 11,9%.



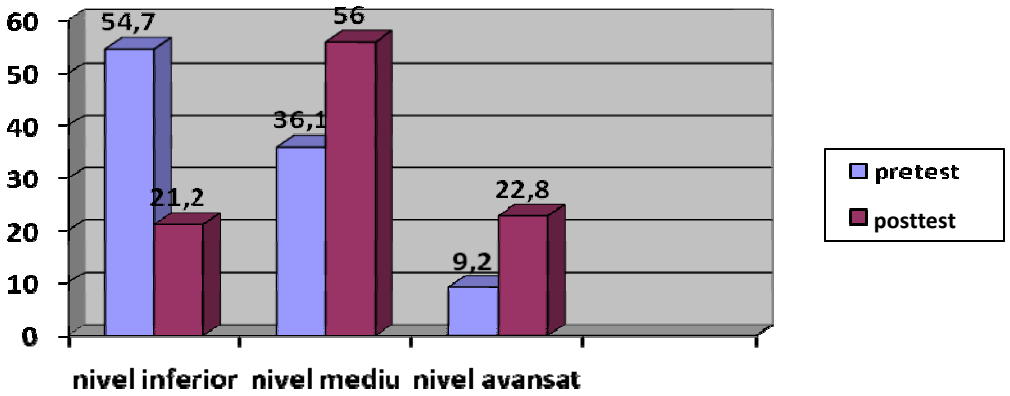
Histograma 6. Nivelul final de dezvoltare a competenței manageriale (%)

Competența comunicațională, în urma aplicării programului formativ, a înregistrat următoarele modificări (tab.5, hist.6):

Tabelul 5

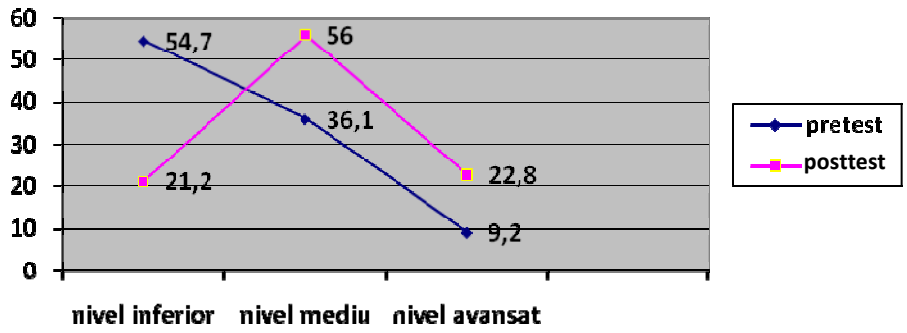
Valorile comparative ale competenței comunicaționale (%)

Competență comunicațională	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel avansat
Constatare	54,7	36,1	9,2
Postformare	21,2	56,0	22,8



Histograma 6. Competența comunicațională

O reprezentare a nivelului de dezvoltare inițială şi finală a competenței comunicaționale arată în felul următor (hist.7):



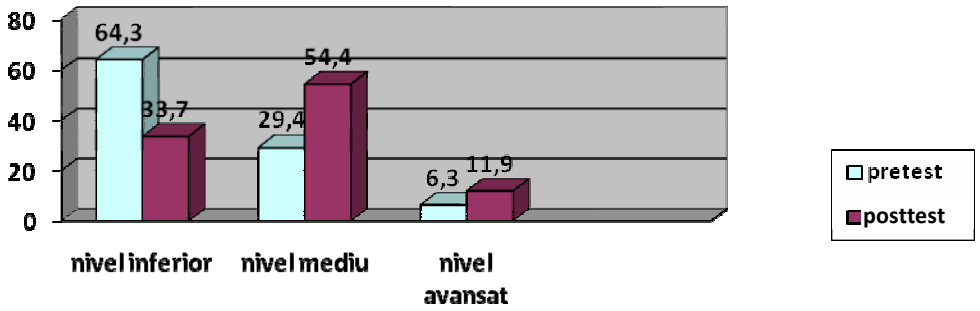
Histograma 7. Competenţa comunicaţională.

Competenţa managerială a înregistrat următoarele modificări:

Tabelul 6

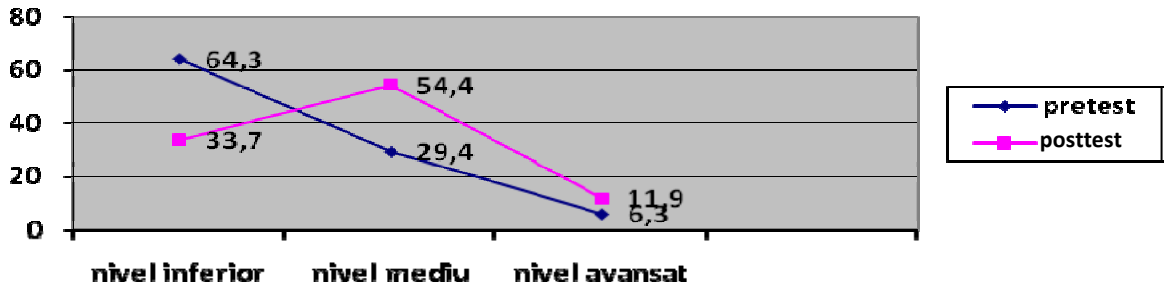
Valorile comparative ale competenţei manageriale (%)

Competenţa managerială	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel avansat
Pretest	64,3	29,4	6,3
Posttest	33,7	54,4	11,9



Histograma 8. Competenţa managerială.

O reprezentare a nivelului de dezvoltare iniţială şi finală a competenţei manageriale arată în felul următor (hist.9):



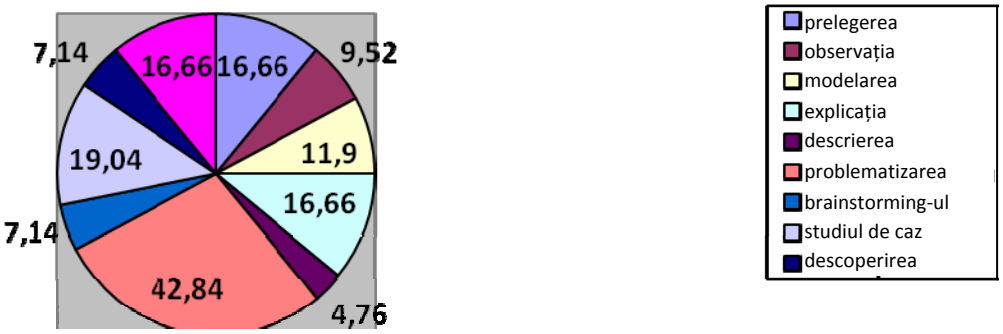
Histograma 9. Competenţa managerială.

La finalul etapei formative, am aplicat din nou sondajul de opinii pentru determinarea viziunii studenţilor privind capacitatea diferitelor metode didactice de a contribui la formarea competenţelor manageriale şi comunicaţionale. Rezultatele obţinute în cadrul cercetării competenţei comunicaţionale au fost următoarele (tab.7, hist.10):

Tabelul 7

Cercetarea finală a viziunii studenților față de potențialul diferitelor metode în formarea competenței comunicaționale

Metode (strategii)	În foarte mică măsură(%)	În mică măsură (%)	În mare măsură (%)	În foarte mare măsură (%)
1. Prelegerea	19,04	35,70	23,80	21,42
2. Observația	14,28	42,84	38,08	4,76
3. Modelarea	9,52	47,60	35,70	7,14
4. Explicația	19,04	23,80	42,84	14,28
5. Descrierea	23,80	42,84	23,80	9,52
6. Problematizarea	14,28	16,66	38,08	30,94
7. Brainstorming-ul	25,08	33,32	35,70	7,14
8. Studiul de caz	16,66	38,08	33,32	11,90
9. Metoda descoperirii	23,08	35,70	30,94	9,52
10. Conversația euristică	11,90	33,32	42,84	11,90



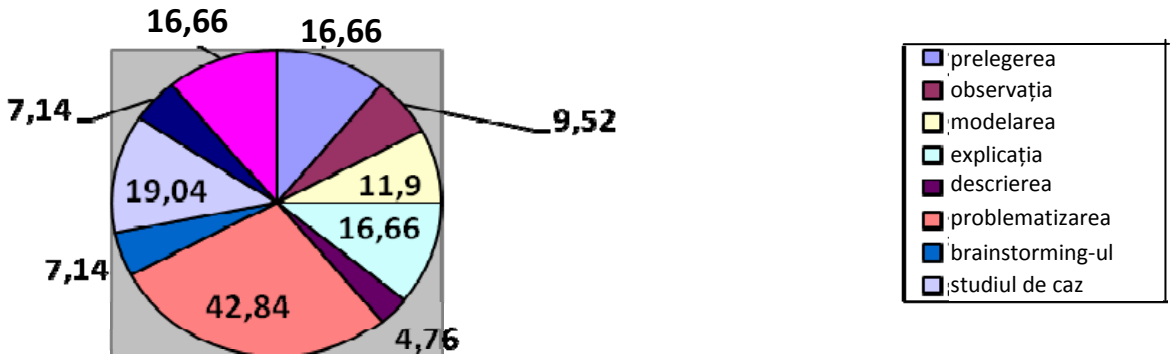
Histograma 10. Rezultatele investigării viziunii studenților asupra potențialului diferitelor metode didactice în formarea competenței manageriale posttest.

Cercetarea finală a viziunii studenților asupra potențialului diferitelor metode în formarea competenței manageriale a avut următoarele rezultate (tab.8, hist.11):

Tabelul 8

Cercetarea finală a viziunii studenților asupra potențialului diferitelor metode în formarea competenței manageriale

Metode (strategii)	În foarte mică măsură (%)	În mică măsură (%)	În mare măsură (%)	În foarte mare măsură (%)
1. Prelegerea	9,52	57,12	16,66	16,66
2. Observația	19,04	28,56	42,84	9,52
3. Modelarea	11,90	38,08	38,08	11,90
4. Explicația	9,52	40,46	33,32	16,66
5. Descrierea	16,66	42,84	35,70	4,76
6. Problematizarea	4,46	11,90	40,46	42,84
7. Brainstorming-ul	14,28	42,84	35,70	7,14
8. Studiul de caz	7,14	38,08	35,70	19,04
9. Metoda descoperirii	11,90	40,46	40,46	7,14
10. Conversația euristică	14,28	30,94	38,08	16,66



Histograma 11. Rezultatele investigării viziunii studenţilor asupra potenţialului diferitelor metode didactice în formarea competenţei manageriale posttest.

Astfel, prin intermediul cercetării noastre am reuşit să demonstrăm că instruirea problematizată a contribuit la dezvoltarea competenţei comunicaţionale şi manageriale a viitoarelor cadre didactice.

Concluzii şi recomandări

Cercetarea realizată are un caracter teoretico-aplicativ. Rezultatele cercetării au confirmat ipoteza formulată, au demonstrat valoarea teoretică şi practică a investigaţiei.

În cercetarea noastră, am pornit de la ideea că problematizarea este o metodă activ-participativă în procesul de predare–învăţare.

Sinteza celor expuse ne-a condus la următoarele concluzii şi recomandări:

1. Metoda problematizării are un pronunţat caracter activ, solicită o intensă activitate personală sau de echipă legată de colectarea şi valorificarea informaţiilor, de libertatea şi multitudinea analizei, de elaborarea deciziilor, de evaluarea critică a alternativelor, de exprimarea sinceră a opiniilor.

2. În cadrul problematizării, accentul cade pe studenţi, solicitându-le o implicare cognitivă şi afectivă. Totodată, problematizarea permite realizarea unui feedback imediat.

3. Învăţarea bazată pe problematizare contribuie la dezvoltarea comportamentelor, în special a competenţelor comunicaţionale şi manageriale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă: se consolidează structuri cognitive, se stimulează spiritul de explorare, se formează un stil activ de muncă, se cultivă autonomia şi curajul în afişarea unor poziţii proprii.

4. În cadrul procesului de formare–dezvoltare a competenţelor profesionale la studenţi prin problematizare, dificultăţile întâmpinate au fost de tipul următor: incapacitatea unor studenţi de a se integra în cadrul procesului de învăţare, ca urmare a viziunii tradiţionaliste asupra metodelor de instruire şi a importanţei lor; dirijarea rigidă a conţinuturilor curriculare şi imposibilitatea, pe alocuri, de a aplica tehnici moderne de predare–învăţare, inclusiv problematizarea; lipsa interesului din partea studenţilor, ca urmare a dificultăţilor întâlnite pe parcursul instruirii problematizate.

5. Instruirea problematizată creează un cadru propice pentru dezvoltarea competenţelor profesionale. Dezvoltarea competenţei comunicaţionale şi manageriale trebuie să devină o prioritate a formării iniţiale a cadrelor didactice, fiind definitorie în dezvoltarea/ integrarea/ armonizarea competenţelor profesionale, asigurând realizarea eficientă a rolurilor cadrului didactic.

6. Va fi binevenită utilizarea trainingurilor de dezvoltare/perfecţionare a competenţelor comunicaţionale şi manageriale de către cadrele didactice, iar ca strategie complementară poate fi propusă pentru instruirea continuă.

În acest context, cercetarea realizată deschide noi aspecte ale fenomenului comunicării didactice şi managementului educaţional, sugerează diverse probleme de cercetare ulterioară.

Bibliografie:

1. Botnaru V. Paradigma formării competenţelor profesionale la studenţi // Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională. Vol.III. - Chişinău, 2008, p.187.

2. Burdujan R. Conceptul de competenţă şi de dezvoltare a competenţelor // Didactica Pro... Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, Chişinău, 2007, nr.5-6.
3. Cucu V. Dezvoltarea competenţelor comunicative la elevii ciclului primar în cadrul orelor de limbă română prin intermediul metodelor participative // Didactica Pro.., Chişinău, 2007, nr.1, 2, p.61.
4. Gherghinescu R. Conceptul de competenţă didactică: perspectivă psihologică. - Bucureşti, 1999, p.63.
5. Guţu Vl. Învăţământul centrat pe competenţe: schimbări de paradigmă // Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională. Vol.III. - Chişinău, 2008, p.11.
6. Prodan R. Formarea competenţei de a lua decizii la managerii şcolari // Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională. Vol.III. - Chişinău, 2008, p.203.
7. Roegiers X. Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţământ // Didactica Pro... Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA. - Chişinău, 2001, nr.2(6), p.29.
8. Socoliuc N. Modalităţi de formare a competenţelor pedagogice la cadrele didactice din ciclul primar // Studia Universitatis. Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova. - Chişinău, 2010, nr.5(35), p.60.
9. Toma S. Conceptul de competenţă profesională didactică // Studia Universitatis. Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova. - Chişinău, 2007, nr.9, p.156.
10. Vlădescu I. Competenţa de a comunica – mijloc de realizare a proceselor instructiv-educative // Studia Universitatis. Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova. - Chişinău, 2008, nr.9(19), p.168.

Prezentat la 16.06.2011

DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE COMUNICARE DIN PERSPECTIVA INTEGRALITĂŢII PEDAGOGICE

Aliona AFANAS

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

L'article envisage le concept de la commpétence à communiquer dans la perspective de l'intégralité pédagogique. La compétence à communiquer est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. Ces activités langagières s'inscrivent à l'intérieur du domaine professionnel. On distingue les notions de **compétence à communiquer** et **compétences communicatives**. Les dernières représentent les acquisitions personnelles de l'individu. L'intégralité pédagogique assure la formation intégrale de la personnalité.

Postmodernitatea în educaţie aduce cu sine o viziune integrală asupra fenomenelor educaţionale şi conferă prioritate competenţelor şi performanţelor, toate acestea reprezentând formarea–dezvoltarea unei personalităţi integrale în baza integralităţii pedagogice.

Conceptul *competenţă* este utilizat cu referire la rezultatele şcolare [1, p.7]. În Republica Moldova termenul *competenţă* a fost preluat mult mai târziu, odată cu realizarea reformei în învăţământul preuniversitar conform căreia a fost elaborat Curriculumul Naţional axat pe triada: *cunoştinţe, capacităţi/competenţe şi atitudini* [1]. În cadrul procesului instructiv-educativ competenţa se poate forma prin activităţi de integrare. Activitatea de integrare reprezintă situaţia în care elevul integrează *cunoştinţele, priceperile, atitudinile* [1]. Integralitatea presupune obligatoriu *un mediu integrator* – un sistem organizat şi structurat operaţional. Integralitatea asigură formarea–dezvoltarea integrală a personalităţii.

În viziunea unor autori, competenţa se manifestă printr-o capacitate, iar aceasta din urmă se bazează pe un suport informaţional. De asemenea, competenţa se constituie dintr-un ansamblu de resurse: *savoir-dire*, *savoir-faire* şi *savoir-être* [2]. *Competenţele* reprezintă ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare, care permit identificarea şi rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu [3, p.37]. Conform *Cadrului european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare*, competenţa de comunicare include competenţa lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică [4, p.91]. *Competenţa comunicativă*, în viziunea lui W.Edmonson, se referă la structura de adâncime (structurile posibile), iar *competenţa socială* a vorbitorului se încadrează în structura de suprafaţă (structurile verbale) (*exemplu*: **Redactaţi o corespondenţă comercială referitor la organizarea târgului internaţional în oraşul X**) [5, p.163]. *Competenţa sociolingvistică*, drept componentă a competenţei de comunicare, a contribuit la apariţia noţiunii *situaţie de comunicare* (Cine vorbeşte? Cui? Cum? De ce? şi Când?) [6, p.36].

Competenţa lingvistică reprezintă o componentă principală a competenţei de comunicare, menţionează Р.Мильруд, cu alte cuvinte, utilizarea limbii în activitatea verbal-meditativă (*exemplu*: **Utilizaţi verbul** *a vedea* **cu diverse semnificaţii: a vizita, a consulta, a dezvălui/a descoperi, a observa**) [6, p.3-14]. C. Prigorschi enumeră componentele competenţei de comunicare, iar *competenţa lingvistică* este una dintre activităţile care contribuie la dezvoltarea celor *patru deprinderi lingvistice de comprehensiune şi exprimare orală şi scrisă*, în funcţie de cunoaşterea elementelor lexicale, a regulilor de morfologie, sintaxă, gramatică, semantică şi de fonologie necesare pentru a le putea practica [7, p.26]. Altă componentă a competenţei de comunicare este *competenţa pragmatică,* pregătirea de a transmite mesajul comunicativ în situaţia comunicativă (*exemplu*: **Formulaţi propoziţii cu următoarele îmbinări de cuvinte: tratative comerciale, problema preţului, preţ ridicat sau scăzut, cerere adresată partenerului** etc.). Prin *competenţă cognitivă* acest autor înţelege pregătirea elevului pentru activitatea verbal-comunicativă, deoarece limba în scopuri comunicative poate fi învăţată numai ca instrument al gândirii, mesajul comunicativ creându-se ca rezultat al activităţii verbal-meditative (**redactarea unei scrisori comerciale presupune următoarea structură: antetul, numele şi adresa destinatarului, referinţele despre scrisoarea primită, data, obiectul scrisorii** [*exemplu*: **reclamaţie referitoare la calitatea produsului procurat**], **tipul şi numărul anexelor, adresarea, conţinutul scrisorii, numele emitentului**). Ultima componentă a competenţei de comunicare, arată C.Prigorschi, este

competenţa informativă, adică stăpânirea conţinutului obiectului comunicativ. *Competenţa discursivă* vizează traducerea informaţiei în enunţuri orale sau scrise, intenţia de a comunica. Intenţia poate fi de a obţine informaţii, de a da un ordin, de a declara, de a da explicaţii, de a relata fapte etc. (*exemplu*: **Elevul relatează caracteristicile economiei de piaţă; elevul explică ce înseamnă oferta şi cererea pe piaţă; elevul elaborează un eseu pe tema:** *Economia de piaţă peste 10 ani în ţara noastră* etc.) [7, p.26].

Distingem noţiunile *competenţă de comunicare* şi *competenţe de comunicare* (competenţe comunicative). Componentele competenţei de comunicare: competenţa lingvistică, verbală sau discursivă, competenţa sociolingvistică (mijloacele lingvistice în corespundere cu situaţia comunicativă), competenţa socioculturală şi cea strategică – selectarea strategiei adecvate în realizarea sarcinii comunicative este foarte importantă în elaborarea unei strategii educaţionale în cadrul formării competenţelor de comunicare [*apud* 6, p.95].

În viziunea cercetătorului Vl. Pâslaru, competenţele comunicative „prezintă achiziţii ale personalităţii elevului. Ele sunt desemnate de predicatele *a şti să faci, a fi în stare să.., a putea să..., a fi capabil să...*" [8, p.216].

Pentru a comunica nu este suficient să cunoaştem limba, sistemul lingvistic şi să producem enunţuri corecte din punct de vedere gramatical – fapt care este denumit de cercetători, precum N.Chomsky, *competenţă lingvistică*, ci să ştim cum să le folosim în funcţie de contextul social; nu vorbim cu toţi interlocutorii la fel în împrejurări diferite sau în funcţie de diversele intenţii pe care le avem [9, p.161-162]. D.Hymes, care opune competenţa de comunicare competenţei de limbaj vorbit a lui N.Chomsky, scria: „Atâta timp cât construirea modelelor formale va fi mai importantă decât adecvarea la datele experienţei şi, mai ales, atâta timp cât vom continua să considerăm gramatica un cadru de referinţă în interiorul căruia sunt organizate mijloacele lingvistice, în loc să considerăm că acestea se organizează în stiluri şi repertorii legate de situaţii, extinderea domeniului lingvistic va fi precum un călător care face înconjurul lumii: el se poate opri în fiecare port fără a reuşi să perceapă, în nici unul dintre ele, savoarea şi căldura vieţii" [10, p.12]. N.Chomsky egala *competenţa* cu *savoir*, ceea ce nu este corect, deoarece competenţa nu înseamnă doar cunoaştere, ci şi abilitate, atitudine. În viziunea cercetătorului, competenţa este, mai degrabă, o stare decât un proces. După Parks, „competenţa de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care şi le-au propus în interiorul limitelor situaţiei sociale, fără să-şi rişte abilităţile ori oportunităţile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual" [*apud* 11, p.820]. Pentru J. de Vito competenţa de comunicare se referă „la propriile cunoştinţe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării" [12, p.6].

Alte abordări ale competenţei de comunicare se concentrează asupra abilităţii de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situaţii concrete. Conform concepţiei lui Spitzberg şi Cupach, competenţa de comunicare vizează abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat [apud 13, p.38]. Iar Habermas a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre prezentarea unei exprimări care să poată fi înţeleasă, afirmarea unor propoziţii de cunoaştere, stabilirea unor relaţii sociale corecte, relevarea experienţei vorbitorului [*apud* 11].

În contrast cu aceste abordări, McCroskey et al. (1984) văd competenţa de comunicare ca fiind distinctă de comportament/performanţă: „Competenţa de comunicare necesită nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, în acelaşi timp, ea necesită înţelegerea acelor comportamente şi abilităţi cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente" [*apud* 11, p.820]. O încercare de a reuni aceste perspective o regăsim la F.M. Jablin et al. (1994), care a caracterizat competenţa de comunicare ca un set de abilităţi, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoştinţe strategice (regulile şi normele de comunicare potrivite) şi capacităţi (caracteristici şi abilităţi, cum ar fi, în general, abilităţile de codare şi de decodare) [11].

Competenţa de comunicare înseamnă capacitatea cuiva de a se pronunţa asupra unui lucru, în temeiul unei cunoaşteri adânci a problemei în discuţie [14, p.177] şi care reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare [15, p.41]. L.Şoitu evidenţiază câteva trăsături pe care trebuie să le aibă o persoană competentă în comunicare [15, p.47]. Una dintre acestea este prezenţa unui *larg evantai de comportamente*. Nevoia de a comunica motivează căutarea variantelor de intervenţie şi depunerea unui efort susţinut în menţinerea relaţiei. Cercetătorul L.Şoitu afirmă că o comunicare numai dacă trece de mine şi de tine poate deveni a noastră, noi oferind şansa altor legături [*apud* 6, p.93]. A doua trăsătură este, pornind de la R.Adler, *complexitatea cognitivă* care înseamnă capacitatea de a elabora scenarii diferite, dar atotcuprinzătoare pentru fiecare situaţie de comunicare. Acest lucru permite interlocutorilor să se integreze reciproc într-un univers care poate deveni comun [*apud* 6, p.93].

În concepţia cercetătorului Vl.Pâslaru, competenţa de comunicare reprezintă capacitatea de a recunoaşte un text literar (dar şi un text nonliterar – n.n.), de a conştientiza scopul lecturii, de a reda prin mijloace verbale/ nonverbale valorile semiotice ale textului, de a-şi exprima atitudini şi afecţiuni proprii etc. [8].

Cercetătoarea T.Callo vorbeşte despre *asumarea relaţiei* sau despre *angajarea în relaţie* asumarea fiind o responsabilitate a iniţiatorului comunicării. Motivele pot fi diverse: să susţină o persoană, s-o ajute, s-o încurajeze, să completeze mesajul etc. [6, p.89].

Competenţa de comunicare cumulează întregul ansamblu de abilităţi personale: *a şti*; *a şti să faci*; *a şti să fii*; *a şti să devii*; ea este un rezultat egal al ştiinţei şi artei (măiestriei), neexistând un mod ideal de comunicare [6, p.89]. O trăsătură esenţială a competenţei de comunicare este *dimensiunea relaţională.* O comunicare se rezumă, de fiecare dată, la satisfacţia provocată ori amplificată pentru cele două părţi. Nu este suficientă competenţa unuia, dacă interlocutorul este lipsit de abilităţi minime.

L.Iacob afirmă, în aceeaşi ordine de idei, că depăşind capacitatea lingvistică, care presupune cunoaşterea limbii, competenţa de comunicare reprezintă aptitudinile în care cunoştinţele lingvistice şi socioculturale sunt indispensabile [16, p.237]. Ea include atât stăpânirea materialului verbal şi cel para- şi nonverbal, cât şi stăpânirea regulilor de plasament contextual al regulilor interacţiunii mutuale, al principiilor de politeţe şi de ritualizare comunicaţională.

L.Şoitu vorbeşte despre calea parcursă până la formarea competenţelor: cunoaşterea datelor fundamentale, executarea rapidă, definitivarea competenţelor, activitatea devenind automată. Pentru a genera comunicarea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze: formarea atitudinilor şi capacităţilor de comunicare; formarea priceperilor şi deprinderilor, abilităţilor de utilizare a arsenalului comunicativ [15, p.163].

Rezumând cele enunţate, observăm că se conturează câteva elemente ale competenţei: *atitudinea, capacitatea, priceperea, abilitatea, cunoştinţele*.

Cel mai des, deprinderea îşi are denumirea în funcţie de acele acţiuni la a căror realizare se formează. În această ordine de idei, constată A.A. Алхазишвили, nu există *deprindere lingvală*. Deprinderile care se formează în baza limbii sunt numite verbale. În procesul instructiv, vorbirea elevilor va fi sesizată în actul comunicativ. Cercetătorul reuşeşte să formuleze una dintre cele mai importante reguli din cadrul comunicării: *elevul poate şi singur să-şi perfecţioneze nivelul normativ, dar să-şi ridice nivelul vorbirii spontane poate numai în contactul cu partenerul de comunicare* [6, p.100-104]. Ceea ce caracterizează o deprindere verbală, afirmă И.А. Зимняя, este corespondenţa lingvală şi verbală a exprimării, viteza realizării operaţiilor verbale şi caracterul lor logic succesiv, depăşirea stării de încordare la alegerea formei verbale, eliminarea senzaţiei de oboseală şi a unor operaţii intermediare [6, p.141]. *Acţiunile perfecte* sunt *deprinderi*, iar modalităţile interne de realizare a acestor acţiuni sunt *operaţii*. Anume operaţiile trebuie să fie duse până la automatism. Deprinderea este mai complexă, nu se reduce la automatism, dar îl include, constată cercetătoarea [6]. Într-adevăr, deprinderea poate fi definită ca un automatism *conştient de ceea ce se face*, de ceea ce se realizează în contexte concrete de comunicare. Е.Пассов afirmă că deprinderile sunt elemente care constituie priceperea şi accentuează că automatismul, printr-un antrenament suficient, formează o deprindere [6, p.19]. Noţiunea de a *doua pricepere* sau de *pricepere creatoare* a fost introdusă în psihologia învăţării limbilor străine de Б.Беляева, care consideră că *vorbirea adevărată este numai o a doua pricepere* [6, p.27]. Pentru a fi formată, este necesară cunoaşterea şi comprehensiunea prin priceperea şi deprinderea primară, apoi, prin ele, apare priceperea creatoare. Pentru formarea–dezvoltarea competenţei de comunicare, conform cadrului european, sunt necesare cele patru tipuri de competenţe: audierea, înţelegerea, lectura şi scrierea în limba străină, acestea realizându-se la diferite niveluri: A_1, A_2, B_1, B_2, C_1, C_2. А. Арутюнов susţine că posedarea activităţii comunicative este o competenţă de a realiza acţiuni verbale de codificare şi decodificare a informaţiei [6, p. 81]. Acţiunile se realizează în următoarea consecutivitate: formularea obiectivului, discutarea sarcinii, alegerea intenţiilor comunicative, verbalizarea, rezolvarea sarcinii, antrenamentul în rezolvarea sarcinilor analogice în cadrul procesului de integralizare pedagogică. Spre exemplu: pentru tema *Turismul – activitate comercială*, se formulează *obiectivul*: **demonstraţi că turismul este o activitate comercială**; *discutarea sarcinii*: **enumeraţi sectoarele economice implicate în activitatea turistică**; *alegerea intenţiilor comunicative*: **analizaţi contribuţia acestor sectoare în dezvoltarea turismului**; *verbalizarea*: **fiecare elev evidenţiază 1-2 sectoare economice mai importante în opinia fiecăruia**; *rezolvarea sarcinii*: **cum ar trebui să procedeze industria turistică pentru a spori numărul de vizitatori străini în ţara noastră**; *antrenament în rezolvarea sarcinilor analogice*: **propuneţi alte probleme economice şi rezolvaţi-le după algoritmul propus**.

Н. Елухина deduce: *competența de comunicare* este stăpânirea unui set de priceperi complexe formate în bază de intenții [6, p.16]. Iar Vl.Pâslaru arată că începutul priceperii îl constituie momentul când programul exprimării este alcătuit de vorbitorul însuşi [8, p.19].

Studiind activitatea de vorbire, Е.Пассов prezintă gradul de interdependență în cadrul acesteia a unei serii de abilități: formarea deprinderii verbale, perfecționarea deprinderii verbale, dezvoltarea priceperii verbale. Exercițiile care formează deprinderile verbale trebuie să corespundă anumitelor cerințe (tabel):

Tabel

Formarea deprinderilor verbale (*apud* Е. Пассов) [6, p.91-92]

1. Sarcina verbală care asigură motivarea acțiunii verbale	*Află, confirmă dacă eşti de acord etc.*
2. Situativitatea	*Raportarea fiecărei replici unor circumstanțe într-un sistem de interraporturi ale interlocutorilor*
3. Orientarea atenției la scopul şi conținutul exprimării	*Forma rămâne adiacentă*
4. Combinarea tuturor aspectelor vorbirii	*Mijloc de combinare, activitate umană şi exprimare ca produs*
5. Modelarea comunicării prin fiecare element al exercițiului	*Condiționarea comunicativă*
6. Valoarea comunicativă a frazelor	*Minimalizarea valorii tematice a enunțurilor*
7. Caracterul economisirii de timp la realizarea exercițiilor	*Efortul minim, dar cu randament* (efect)
8. Un număr suficient de exerciții de acelaşi tip	*Antrenarea pentru siguranță*
9. Asigurarea corectitudinii acțiunilor elevilor	*Repere şi suficiență informativă*
10. Combinarea fenomenelor formate separat	*Integrarea funcțională*
11. Simplitatea şi afectul	*Materialul instructiv necesar*

Exercițiile verbale întotdeauna dezvoltă activismul verbal şi independența vorbitorului în raport cu stimulii exteriori, incită participarea la comunicare, pregătirea psihologică a elevului de a fi co/participant al comunicării [6, p.154]. Е.Пассов trage concluzia că priceperea verbală este capacitatea de a dirija activitatea de vorbire, ea se include în însăşi activitatea de vorbire – vorbirea propriu-zisă, iar produsul acestei activități este exprimarea. Observăm că definirea priceperii verbale este un element decisiv în definirea *capacității de comunicare* pe care Е.Пассов, din păcate, nu o face, conchide T.Callo [6]. Dar ce este competența de comunicare, rămâne a fi o presupoziție, o posibilitate care urmează să se manifeste. În acest sens, în aceeaşi ordine de idei, V.Wright distinge normele interne ale unei limbi, cele care exprimă *competența lingvistică* a vorbitorului acelei limbi; normele codificate explicit, care intră în clasa prescripțiilor şi cele care exprimă aşa-numita *competență comunicativă* – de utilizare strategică a limbii respective într-o anumită comunitate [*apud* 6, p.21].

În viziunea L. Ionescu-Ruxăndoiu, *competența de comunicare* presupune o relație reglementată între datele situației de comunicare şi modul de realizare a selecției materialului lingvistic [17, p.25]. Tot aici întâlnim noțiunea *idiolect* (aparține lui U. Ecco), care reprezintă inventarul deprinderilor verbale ale unui individ într-o anumită perioadă a vieții sale. Însă R.Jakobson nu consideră că este necesară utilitatea noțiunii, argumentând că totul este *socializat* [18, p.324].

În ***concluzie***, dacă vorbim despre competența de comunicare, putem distinge două perspective: comportament şi cogniție. O a treia perspectivă, identificată de autori ca fiind una alternativă, este cea inclusă în *modelul ecologic*: conform acesteia, competența de comunicare este un rezultat al interacțiunii dinamice dintre mediu şi dezvoltarea persoanei/grupului/organizației; dezvoltarea competenței de comunicare este influențată şi influențează la rândul ei mediul în fiecare proces care se produce.

Noțiunea *competență de comunicare* se manifestă prin capacitate lingvistică, iar aceasta se bazează pe un suport de informații.

Competenţele de comunicare reprezintă achiziţii personale ale subiecţilor incluşi în comunicare, fiecare dintre acestea manifestându-se prin activităţi de producere şi receptare orală şi scrisă. Integrarea achiziţiilor nu se aplică periodic, ci în orice moment elevul mobilizează şi integrează cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile care contribuie la formarea–dezvoltarea competenţei de comunicare. Aşadar, integralitatea pedagogică este un proces care asigură dezvoltarea competenţei de comunicare.

Referinţe:

1. Hadârcă M. Conceptualizarea evaluării competenţelor comunicative şi literare ale elevilor. Autoref. al tezei de dr. în pedagogie. - Chişinău, 2006. - 26 p.
2. Minder M. Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Editura Cartier educaţional, 2003. - 360 p.
3. Pâslaru Vl. ş.a. Construcţie şi dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic. - Chişinău: F.E.P. „Tipografia Centrală", 2005. - 174 p.
4. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare / Trad. din lb. fr. de Gh. Moldovanu. - Chişinău: F.E.P. „Tipografia Centrală", 2003. - 204 p.
5. Edmonson W. Spoken Discourse. A Model for Analysis. - New York: Longman, 1981. - 190 p.
6. Callo T. Educaţia comunicării verbale. - Chişinău: Editura Litera, 2003. - 147 p.
7. Prigorschi C., Vasilache C. Didactique du français langue étrangère: support de cours. - Chişinău: Tipografia Centrală, 2006. - 168 p.
8. Pâslaru Vl. ş.a. Construcţie şi dezvoltare curriculară. Ghid metodologic. - Chişinău: F.E.P. „Tipografia Centrală", 2005. - 172 p.
9. Lohisse J. Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacţiune / Trad. din l. fr. de G. Scurtu Ilovan. - Iaşi: Polirom, 2002. - 190 p.
10. Hymes D. On communicative Competence. - Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. - 764 p.
11. Jablin F.M., Putnam L.L. The New Handbook of Organizational Communication. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 2001. - 820 p.
12. De vito J. Human Communication. - New York: The Basic Course, Harper & Row, Inc., 1988. - 342 p.
13. Gamble T.K., Gamble M. Communication Works. - New York: McGraw-Hill, 1993. - 235 p.
14. Abric J. C. Psihologia comunicării: Teorii şi metode. - Iaşi: Polirom, 2002. - 208 p.
15. Şoitu L. Pedagogia comunicării. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997. - 273 p.
16. Iacob L. Comunicarea didactică, p.237-252 // Cosmovici A. Psihopedagogie. - Iaşi: Editura „Spiru Haret", 1994. - 253 p.
17. Ionescu-Ruxăndoiu L. Conversaţia. Structuri şi strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite. - Bucureşti: Universitas, 1999. - 153 p.
18. Ducrot O., Schaeffer J. Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului. - Bucureşti: Editura Babel, 1996. - 324 p.

Prezentat la 28.04.2011

GENERALIZAREA ACCEPŢIUNILOR ŞTIINŢIFICE MODERNE ASUPRA TIPOLOGIEI ŞI STRUCTURII COMPETENŢEI PROFESIONAL-DIDACTICE

Liliana SARANCIUC-GORDEA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

This article identifies an opened problem in educational sciences-the typology and the structure of the professional competence of the teachers. There are listed the correlations of this new problem with competence-based professionalization.

În literatura de specialitate, conceptul de competenţă pedagogică/profesional-didactică reţine o diversitate de sensuri complementare. Aceste sensuri operaţionalizează un ansamblu de trăsături sintetice dintre care unele au ierarhizări clasice (R.Hubert, 1946; Ф.Н.Гоноболин, 1963; В.Черникевич, 1976) şi vizează un şir de calităţi multiple (intelectuale, morale, profesionale, estetice, fizice), dezvoltate la nivelul politicii educaţiei prin evocarea „actorilor educaţiei”, cu virtuţile lor legate de inteligenţa socială a lucrului în echipă. Altele (M.Keilhacker, 1934; C.Narly, 1940; В.А.Сластенин, 1976) remarcă diferenţa, dar şi sinteza necesară dintre calităţile înnăscute, calităţile dobândite şi calităţile specifice.

Teoriile psihopedagogice moderne stabilesc linia de continuare existentă între competenţa profesorului şi aptitudinea sa pedagogică. Aceasta valorifică trei categorii de capacităţi operaţionale: capacitatea de a se raporta la realitatea educaţională cu mijloacele inteligenţei sale generale; capacitatea de a cunoaşte şi de a aborda elevul simultan ca realitate intelectuală, afectivă, emoţională, caracterială; capacitatea de a transmite o cunoaştere de tip superior, respectiv o cunoaştere ştiinţifică, bazată, epistemologic, pe unitatea dintre teorie şi practică.

Prin prisma dată, competenţa profesional-didactică se reprezintă în literatura de specialitate cu o tipologie variată de conpetenţe: prin diverse sintagme personalizate în planul comparaţiilor de construcţie al competenţelor; printr-o analiză operaţională a problemei, cu date privind modelul formării profesorilor bazat pe competenţe, conţinut expus în tabelul sinoptic, de mai jos.

Tabelul sinoptic al tipurilor şi structurilor de competenţe profesional-didactice

Autorul	Tipul de competenţă	Referenţialul structural al indicatorilor competenţei profesional-didactice
Бабанский Ю.К. (1985) Шамова Т.И. (1985) Беспалько В.П. (1989), Ананьев Б.Г. (1997)	Managerială	- capacitatea cadrului didactic de a analiza, planifica, organiza, verifica şi regla procesul instructiv în intercorelare;
	Psihologică	- influenţa personalităţii cadrului didactic asupra elevilor; capacitatea cadrului didactic de a lua în considerare capacităţile individuale ale elevilor;
	Pedagogică	- capacitatea de aplicare a formelor şi metodelor în procesul de instruire.
Modelul structural de formare iniţială a cadrelor didactice CBTE (Husen T., coord., 1985) [10]	Cognitivă	- abilităţi intelectuale şi cunoştinţe care sunt aşteptate din partea unui profesor;
	Afectivă	- atitudinile aşteptate din partea profesorului;
	Exploratorie	- nivelul practicii pedagogice, oferind viitorilor profesori posibilitatea de a învăţa practic despre învăţare;
	Legată de performanţă	- profesorii demonstrează nu numai că ştiu, dar că şi pot utiliza ceea ce ştiu; vizează latura manifestată, comportamentală;
	De a produce modificări decelabile asupra elevilor	- efectele măsurabile care se constituie din criterii de evaluare în urma relaţiilor pedagogice.

Autorul	Tipul de competenţă	Referenţialul structural al indicatorilor competenţei profesional-didactice
Mitrofan N. (1986) [13]	Politico-morală	- capacitatea de receptare corectă a responsabilităţilor directe şi indirecte transmise de la nivelul finalităţilor macrostructurale (ideal, scopuri pedagogice, criterii de proiectare pedagogică, linii de acţiune reformatoare);
	Profesional-ştiinţifică	- capacitatea de receptare corectă a responsabilităţilor directe şi indirecte transmise de la nivelul finalităţilor microstructurale (obiectivele pedagogice generale, specifice şi operaţionale);
	Psihosocială	- capacitatea de a adopta un rol diferit, capacitatea de a influenţa un grup de elevi, capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relaţii cu alţii, capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul, capacitatea de a utiliza în mod adecvat puterea şi autoritatea, capacitatea de a adopta uşor diferite stiluri de conducere;
	Psihopedagogică	- abilitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învăţare, capacitatea de a face materialul de învăţat accesibil, capacitatea de a înţelege elevul şi creativitate în munca psihopedagogică.
Neacşu I. (1990) [14]	Profesional-ştiinţifică	- valorile de conţinut epistemologic (mono- sau bispecializat) al pregătirii iniţiale;
	Organizaţională	- acoperă valorile prezente în mediul de desfăşurare optimă a proceselor de instruire şi învăţare cu efect asupra puterii şi autorităţii profesorului de a regla disfuncţiile prin microdecizii semnificative;
	Comunicaţională	- valorile orientate asupra schimbului sau transferului de mesaje, obiective şi motivaţii sub diferite coduri, limbaje ş.a.;
	Psihosocială	- valorile instrumentale specifice comportamentului interpersonal, transpersonal, interactiv (pre- sau postinteractiv);
	Psihopedagogică	- sintetizează valorile interpersonale prezente în proiectarea conţinuturilor, în accesibilizarea sarcinilor de învăţare, de pătrundere şi înţelegere a lumii interioare a elevului, de creare a rezonanţei facilitatoare / optimizatoare a intervenţiilor, de (re) formulare şi de (re) creare a programelor şcolare, de (re) modelare a situaţiilor educaţionale, orientate spre a mări rata de impact formativ, de socializare şi integrare sociogrupală şi comunitară.
Călin M. (1995) [3]	Comunicativă	- relaţia profesor–elev prin prisma relaţiilor de transmitere şi decodificare a mesajului informaţional;
	Informaţională	- câmpul de cunoaştere, actualitatea şi actualizarea acestora;
	Teleologică	- capacitatea de a concepe rezultatele educaţiei din punctul de vedere al unor scopuri plurale nuanţate, raţional gândite şi operaţionalizate;
	Instrumentală	- crearea unor performanţe comportamentale ale elevilor, adecvate scopurilor urmărite printr-un ansamblul de metode şi mijloace pedagogice;
	Decizională	- alegerea dintre, cel puţin două variante de acţiune, a variantei optime, mai valoroase sau mai utile;
	Apreciativă	- evaluare şi autoevaluare corectă.
Radu I. (1995) [16]	De selectare, organizare şi transmitere propriu-zisă	- capacitatea de a stabili şi a transmite obiective didactice; capacităţi de a opera cu conţinuturile;
	Psihosocială, de comunicare	- capacitatea de a selecta şi a utiliza metodologia didactică, capacităţile interrelaţionale; capacitatea de utilizare adecvată a puterii şi autorităţii, capacitatea de a adopta uşor diferite stiluri de comunicare.
Gherghinescu R. (1999) [12]	Morală	- capacităţi ce asigură o bună funcţionalitate conduitei etico-morale a cadrului didactic;
	Profesional-ştiinţifică	- capacităţi necesare cunoaşterii unui anumit obiect de învăţământ;
	Psihopedagogică	- capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învăţare pentru elevi, capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode şi mijloace pentru sporirea gradului de accesibilitate, capacitatea de a înţelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară,

Autorul	Tipul de competenţă	Referenţialul structural al indicatorilor competenţei profesional-didactice
		cu posibilitatea de a se orienta atât asupra intervenţilor, influenţelor sale, cât şi asupra elevilor, înţelegând situaţia, dificultăţile întâmpinate de către aceştia în activitatea de învăţare şi asimilare şi din perspectiva elevilor capacitatea de a crea noi modele de influenţare instructiv-educativă în funcţie de cerinţele unei anumite situaţii educaţionale;
	Psihosocială	- capacitatea de a adopta un rol diferit; capacitatea de a influenţa uşor grupul de elevi, precum şi indivizi izolaţi, capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relaţii cu ceilalţi, capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul şi cu indivizi separat, capacitatea de a adopta uşor diferite stiluri de conducere.
Iucu R. (2000) [11]	Ştiinţifică	- activităţi de utilizare informaţională, inteligenţa experienţială, conduita rezolutivă, creativitate, operativitate şi transfer mintal;
	Psihosocială	- relaţională, de rol, comunicare, forţă şi autoritate, stil, entuziasm, înţelegere, prietenie ş.a.;
	Managerială	- gestionarea influenţelor, planificare, proiectare, decizie, organizare, coordonare, administrare;
	Psihopedagogică	- formarea / construcţia personalităţii prin conţinut, accesibilizare, înţelegere şi acces la universul elevilor, creativitatea educativă, capacitatea empatică, tactul pedagogic, spiritul metodic, clarviziunea etc.
Modelul de profesionalizare a cadrelor didactice - OFPP (Negură I., Papuc L., Pâslaru V., 2000) [15]	De formare cultural-generală	- concepte şi viziuni despre lume şi om, inclusiv despre activitatea profesională a profesorului;
	Profesional-generală	- capacităţi pedagogice şi psihologice generale necesare profesorului şcolar;
	Profesional-specială	- capacităţi profesionale speciale necesare activităţii educaţionale propriu-zise, aceasta fiind indicată de disciplina predată, vârsta elevilor şi/sau tipul de şcoală pentru care este pregătit;
	Praxiologică	- achiziţii practice educaţionale unde studentul, viitor profesor, la va pune pe rol de cadru didactic, educator.
Cadrul Internaţional al competenţelor cadrelor didactice (CBE) 2000. [5, 6]	De dezvoltare şi menţinere a relaţiilor cu elevii	- calitatea mediului de lucru – atmosferă de sprijin, deschisă şi cooperantă;
	De desfăşurare a unui proces didactic centrat pe elev	- abordarea predării–învăţării centrate pe elev; flexibilă, inovatoare şi bazată pe resurse; calitate şi profesionalism de predare–învăţare;
	De management al clasei	- stabilirea şi menţinerea unor medii de învăţare sigure şi adecvate şi a unor abilităţi eficiente de management al clasei;
	De planificare şi aplicare a curriculumului, programelor de lucru, a materialelor de formare şi a metodelor didactice	- competenţe de planificare şi predare: pregătirea curriculumului, planului de lucru, planurile de lecţii, materialele didactice;
	De specialitate şi de curriculum	- cunoştinţe de specialitate şi de curriculum; expertiză profesională: proiecte de activităţi de învăţare, evaluarea activităţilor educaţionale etc.;
	De evaluare şi monitorizare a rezultatelor performanţei	- cunoştinţe şi competenţe de evaluare şi de primire şi oferire a feedback-ului (pozitiv şi constructiv);
	De comunicare cu comunitatea educaţională	- competenţe de comunicare şi cooperare eficientă cu colegii; contribuţii constructive la întâlniri şi alte tipuri de consultaţii la nivel de şcoală;

Autorul	Tipul de competenţă	Referenţialul structural al indicatorilor competenţei profesional-didactice
	De dezvoltare a colaborării cu comunitatea locală	- competenţe de colaborare prin adunarea şi fuzionarea informaţiilor privind nevoile comunităţii locale; înţelegerea şi promovarea noilor tendinţe, viitoare în sectorul educaţional.
Modelul structural al competenţelor profesorilor pe trei dimensiuni (Shulman L., 1987; Hill, P.W., 2003; Brandsford J.D., Broun A.L., Cocking R.R., 2000; Barnet J., Hodson D., 2001) [apud 2]	Cunoaşterea disciplinei - Knowledge of Discipline-Skills (Subject Matter Knowledge - S.M.K.)	- cantitatea, calitatea, structurarea şi organizarea informaţiilor, la conceptualizarea realizată în domeniul particular al disciplinei predate.
	Cunoaşterea/pregătirea pedagogică generală – Generalised Pedagogical Khowledge-Skils–P.K.	- cunoaşterea de către profesori a problematicilor pedagogiei generale (strategii de comunicare, predare, învăţare); proiectarea şi aplicarea curriculumului; managementul conţinuturilor; managementul clasei.
	Cunoaşterea pedagogiei, conţinuturilor - Pedagogical Content Knowledge–Skills(P.C.K.)	- capacitatea profesorilor de a prelucra conţinutul ştiinţific din cadrul disciplinei proprii, într-o manieră care să asigure accesibilitatea acestuia, ţinându-se cont de nivelul resurselor psihologice ale clasei de elevi; abilităţile pedagogice pe care profesorii le valorifică pentru desemnarea cunoştinţelor de specialitate/conţinuturilor în cadrul disciplinei pe care o predau.
Antonesei, L. (2002) [1]	Culturală	- reprezentată de cultura generală şi cultura specifică domeniului specializat de cultură;
	Psihopedagogică	- asigură profesorului o bună calitate de transmiţător către beneficiarii proceselor educative a culturii specifice, dar şi a racordurilor acesteia cu domeniul culturii în ansamblul său;
	Psihoafectivă şi de comunicare	- calităţi structurale de personalitate;
	Morală	- cadrele didactice trebuie să fie influenţate de valorile ce alcătuiesc idealul educativ promovat de sistemul de învăţământ în cuprinsul căruia se desfăşoară activitatea;
	Managerială	- asigură eficienţa organizării şi conducerii activităţilor proceselor; colectivelor şi instituţiilor educative.
Cucoş C. (2005) [4]	Profesională	- cultură tehnică specifică şi o competenţă interumană care-i permit să lucreze cu un public şi să coopereze cu ceilalţi profesori; capacitatea de a organiza;
	Capacitatea de a întreţine raporturi satisfăcătoare cu eşaloanele ierarhiei superioare	- suportă cu regularitate controlul, sunt evoluaţi periodic de superior.
	Competenţa de a stabili relaţii bune cu „beneficiarii" – elevi, părinţi, comunitate	- priceperea „de a ţine clasa", de a utiliza corespunzător autonomia şi libertatea de care se bucură clasa.
Исаева Т.Е. (2006) [19]	Adapţional-critică	- ansamblul de deprinderi intelectuale, fizice şi psihomotorii; cunoştinţe despre lumea înconjurătoare, despre relaţia faţă de natură, capacitatea de a intercorela cu mediul;

Autorul	Tipul de competenţă	Referenţialul structural al indicatorilor competenţei profesional-didactice
	Social-organizaţională (competenţe profesionale şi de comunicare)	- cunoştinţe şi capacităţi reflexive pentru rezolvarea diverselor situaţii concrete, cunoştinţe, capacităţi, profesionale, metode de instruire, competenţe de comunicare;
	Axiologică-ideologică	- competenţe cu caracter istoric, social, gender faţă de profesia didactică, se bazează pe relaţiile „eu”-lui faţă de lume, faţă de valorile de viaţă şi existenţă ale personalităţii.
Базаров Т.Ю. (2006) [18]	Standarde	- ansamblu de norme fără de care nu este posibilă funcţionarea personalităţii sau organizaţiei;
	Cheie	- capacitatea de a concura pe piaţa social-economică;
	De bază	- oferă pedagogului crearea viitorului în baza inovării, creativităţii, dinamicităţii şi dialogului.
Cadrul European al Calificărilor pentru Învăţământul Superior (2006), în baza Principiilor comune europene pentru formarea competenţelor şi calificarea cadrelor didactice (20-21 iunie, 2005, Bruxelles) [7]	*Profesională* - competenţe cognitive	- capacitatea de a învăţa, de a opera cu conceptele şi metodologia ştiinţelor educaţiei; capacităţi şi atitudini de relaţionare şi comunicare cu mediul social şi cu cel pofesional; capacitatea de analiză cognitivă şi evaluare axiologică a mediilor socioculturale şi politice, a evenimentelor şi conjuncturilor ce au loc în viaţa comunităţii sociale; abilităţi de operare pe calculator şi de acces la reţelele informatice de comunicaţii;
	- competenţe profesionale	- capacităţi de proiectare, realizare şi evaluare a procesului educaţional din învăţământul preuniversitar; capacităţi de structurare logică şi transpunere psihopedagogică a conţinuturilor predării şi învăţării în specializarea obţinută; cunoştinţe, capacităţi şi atitudini necesare activităţilor de consiliere a elevilor şi familiilor; capacitatea de a investiga şi a soluţiona probleme specifice ale şcolii şi educaţiei;
	Transversală - competenţe de rol	- autonomie şi responsabilitate, atitudine de relaţionare şi comunicare deschisă, sinceră, cooperantă, receptivă; disponibilitatea de analiză şi interpretare a valorilor ce descriu o situaţie, un eveniment sau un comportament;
	- competenţe de dezvoltare personală şi profesională	- imaginaţie substituită, disponibilitatea de autoreglare a comportamentului în raport cu ceilalţi pe bază empatică şi de a recepta mesajele cu conţinut afectiv; acceptarea evaluării din partea celorlalţi; integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică şi forţă de convingere în promovarea valorilor pozitive autentice ale comunităţii sociale.
Modelul de profesionalizare a cadrelor didactice (Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.А., 2006) [17]	Constructiv-tehnologică	- capacitatea de planificare şi proiectare curriculară a activităţilor didactice; capacitatea şi abilitatea de aplicare a tehnologiilor moderne de instruire.
	Operaţional-pedagogică	- capacitatea de aplicare a tehnologiilor de învăţare.
	Reflexiv-pedagogice	- capacitatea de a aprecia critic procesul şi rezultatele activităţii proprii pedagogice, de autoperfecţionare profesională.
	Cvalimetrică	- capacitatea de elaborare şi aplicare în practica educaţională a modalităţilor oportune de măsurare a succesului şcolar cu funcţia de instruire, dezvoltare, motivare, stimulare şi de corecţie.
	Creativă	- capacitatea de a construi forme inovaţionale de instruire şi educaţie; cunoaşterea legităţilor activităţii de creaţie pedagogică; realizarea interpretărilor pedagogice privind rezultatele atinse.
Cadrul competenţelor de bază ale profesiei didactice (elaborat de CNFP, 2007) [8]	De facilitare a unor procese inovatoare de învăţare şi predare centrate pe elev	- capacitatea de implicare a elevilor în experienţe de învăţare, de acordare a atenţiei diferitelor stiluri de învăţare şi nevoi ale elevilor prin diverse strategii de predare, de folosire a strategiilor şi tehnicilor pentru a satisface nevoile elevilor/grupurilor/claselor într-un mod incluziv.
	De evaluare şi monitorizare a rezultatelor performanţei de predare şi învăţare	- monitorizarea, evaluarea, înregistrarea şi raportarea rezultatelor învăţării elevilor; folosirea sistemelor de evaluare şi raportare în relaţie cu dobândirea competenţelor de învăţare ale elevilor; folosirea strategiilor şi modelelor de evaluare şi raportare care au caracter incluziv.

Autorul	Tipul de competenţă	Referenţialul structural al indicatorilor competenţei profesional-didactice
	De planificare şi aplicare a curriculumului, orarelor, materialelor de formare şi a metodelor didactice	- participarea la stabilirea politicilor de curriculum şi a programului în cadrul unor echipe; oferirea ajutorului la conceperea politicilor de curriculum şi a altor programe ale echipei; oferirea activităţilor de conducere la nivelul şcolii prin asumarea unui rol-cheie în procesele de dezvoltare şcolară.
	De formare de parteneriate în interiorul şi în afara comunităţilor şcolare	- stabilirea de parteneriate cu elevii, colegii, părinţii şi alţi factori interesaţi; susţinerea procesului de învăţare a elevilor prin parteneriate şi lucrul în echipă cu membrii comunităţii şcolii; facilitarea lucrului în echipă în interiorul comunităţii şcolare.
	De implicare în procesul de dezvoltare profesională şi individuală	- reflectarea asupra experienţelor profesionale; contribuirea la dezvoltarea unei comunităţi de învăţare; implicarea într-o varietate de activităţi de învăţare care promovează procesul de reflecţie critică individuală şi dezvoltare a unei comunităţi de învăţare.
Modelul de formare profesională iniţială a viitorilor profesori din Republica Moldova (Dandara O. (coord.), 2010 în baza standardelor de formare iniţială profesională în învăţământul superior din Republica Moldova, Guţu Vl., coord., 2005) [9]	Gnoseologică-conceptuală	- măiestria şi arta profesorului de a aborda procesul educaional ca un tot întreg, aderând la unul dintre modelele conceptuale ale realizării acestuia (cu accent pe transmiterea de conţinuturi, pe organizarea şi realizarea procesului, pe necesităţile de formare a celui ce învaţă); de a conceptualiza procesul educaţional în baza cunoaşterii categoriilor, cunoaşterii şi punerii în aplicaţie a sistemului de principii educaţionale; are drept reper responsabilitatea, spiritul de iniţiativă, deschiderea către schimbările permanente ale condiţiilor de realizare a procesului educaţional şi a subiecţilor de educat.
	Investigaţională	- măiestria şi arta profesorului de a realiza cercetări în problematica educaţională; rezolvarea în permanenţă a unor decizii nestandard şi realizarea eficientă a procesului educaţional.
	Comunicativă (de comunicare didactică)	- măiestria şi arta de creare a contextului educaţional, de susţinere a acestuia prin emiterea şi recepţionarea mesajelor educative.
	Teleologică/ predictivă	- măiestria şi arta profesorului de a atribui sens şi direcţie procesului educaţional ca proces de formare a personalităţii, prin formularea unor finalităţi şi vehicularea unor conţinuturi, în funcţie de contextul social şi potenţialul personalităţii în devenire.
	De organizare/ reglare a procesului educaţional	- măiestria şi arta profesorului de a organiza procesul educaţional în baza unei strategii elaborate, pornind de la finalităţile activităţii educative, prin selectarea conţinuturilor şi vehicularea acestora prin intermediul elementelor tehnologiilor didactice.
	De evaluare/ apreciativă	- măiestria şi arta profesorului de a aprecia situaţia educativă: resursele, procesul şi rezultatele intervenţiei educaţionale.
	De proiectare	- măiestria şi arta profesorului de a realiza un design al procesului educaţional prin joncţiunea anticipată a tuturor elementelor procesului educaţional, ţinând cont de finalităţi, resurse.
	Managerială	- măiestria şi arta profesorului de a monitoriza procesul educaţional; îi conferă diverse roluri şi-l determină asupra unui stil de relaţionare cu discipolii.

Generalizând accepţiunile ştiinţifice moderne asupra competenţei profesional-didactice, putem conchide că în literatura de specialitate sunt supuse examinării diverse faţete ale competenţei profesional-didactice. Cele mai frecvente au fost legate de anumite componente ale competenţei discutate, de forţa controlului învăţării/exerciţiului în asimilarea competenţei didactice, de frecvenţa actelor de comunicare empatică, de valorizarea experienţei personale în aria conceptului de „bun profesor".

Analiza tabelului sinoptic denotă faptul că în ipostaza dată tipologia şi structura referențialului categorial al indicatorilor competenței profesional-didactice este abordată diferit de specisliştii în educație. Această abordare permite să conchidem că deținerea acestor tipuri de competență oferă viitoarelor cadre didactice posibilitatea asumării diferitelor roluri profesionale posibile de îndeplinit la un moment dat, rezultate din aşteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestația lor. Tot competențele profesional-didactice şi capacitățile subordonate lor fac posibilă îndeplinirea funcțiilor profesionale ale cadrului didactic, în accepțiunea lor de sarcini permanente, constante, ce-i revin unei persoane ca urmare a exercitării profesiei didactice.

Aşadar, de pe poziția dată se accentuează şansele desfăşurării unei acțiuni educaționale mai vaste şi adecvate în sensibilizarea viitoarelor cadre didactice, în legătură cu diversitatea situațiilor şi implicit a deciziilor ce vor trebui luate.

Referințe:

1. Antonesei A. O introducere în pedagogie. Dimensiunile axioligice şi transdisciplinare. - Iaşi: Polirom, 2002, p.67.
2. Bocoş M. Didactica disciplinelor pedagogice – un cadru constructivist. - Piteşti: Ed.Paralele, 2008. - 428 p.
3. Călin M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară. - Bucureşti: EDP, 1995. - 275 p.
4. Cucoş C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. - Iaşi: Polirom, 2005, p.272-274.
5. Competency-Based Education. Principles Applied tho the Area of Continnous Quality Improvement, [http : ? // courses. ncsu. Edu / classes / eac 8620 / papers / Reg 3 _ Bdeleo.tm].
6. Competency-Based Education(CBE), [http : / www.nwcet.bcc.ctc.edu / cdk /overview / combased. Htm].
7. Cadrul european al calificărilor pentru învățământul superior / http : europa. eu. int / com /education / policies pe adresa www.edu.md.- comunicat de presă, 7 decembrie, 2006.
8. Centrul național de formare a personalului din învățământul preuniversitar (CNFP), 2007, proiect PHARE.
9. Dandara O. (coord.). Pedagogie: Suport de curs. - Chişinău: CEP USM, 2010. - 216 p.
10. Husen T., Postlehwaite N. (eds.). The internatuonal encyclopedia of education, Researches and studies, vol. 2, C. Oxford. - Ney York, Pergamon Press, 1985, p.898-906.
11. Iucu R. Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice. - Iaşi: Polirom, 2000. - 257 p.
12. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică // S.Marcus (coord.). Competența didactică. Perspectivă psihologică. - Bucureşti: ALL, 1999, p.11-20.
13. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică şi eficiența activității instructiv-educative // Revista de pedagogie. – 1986. - № 7. - p.7-10.
14. Neacşu I. Empatia şi modelarea competențelor pentru profesia didactică – perspectivă psihoeducațională // E.Păun, D.Potolea. Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. - Iaşi: Polirom, 2002. - 248 p.
15. Negură I., Papuc L., Păslaru V. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. - Chişinău: Tipografia Centrală, 2000. - 147 p.
16. Radu I. Didactica modernă. - Cluj-Napoca: Dacia, 1995. - 219 p.
17. Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете // Педагогика. - 2006. - № 8. - С.57-62.
18. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация? Компетентность (критерии качества)? // www.tetsu.ru: 8080 / razum. tet.ru / publectures / lecture_ 06. html
19. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. - 2006. - № 9. - С.55-61.

Prezentat la 19.04.2011

CONTINUITATEA ÎN ETAPELE DE FORMARE PROFESIONALĂ

(Aspecte ale formării tânărului specialist chimist)

Galina DRAGALINA, Nadejda VELIŞCO, Vladimir GUŢU

Catedra Politici Educaţionale în Învăţământul Superior

The article is dedicated to the problem of Education in Republic of Moldova, the development and implementation of curriculum in chemistry, the aspects of Professional Formation.

There are reflected the objectives of Professional Orientation on the high school and superior stages.

Special attention is paid to the concept of the Initial and Continuously Professional Formation, structure, functions and implementation modality of this formation in chemistry.

În sens general educaţional, *a forma* înseamnă a dezvolta prin acţiuni conştiente şi sistematice de instruire şi educare. De aici rezultă că *formarea profesională* presupune dezvoltarea, aprofundarea, îmbogăţirea cunoştinţelor, capacităţilor, competenţelor pentru exercitarea unei anumite profesii. Această etapă, de regulă, limitată în timp, mai este numită *Formarea profesională iniţială.* Ea presupune crearea bazei în pregătirea specialistului în cadrul unei anumite instituţii de învăţământ (şcoală profesională, colegiu, universitate).

Etapa formării profesionale iniţiale se încununează de succes doar atunci, când este precedată de etapa *Orientării profesionale.* Ultima se realizează pe parcursul anilor de şcoală, în special perioada gimnazială şi cea liceală. O recentă anchetare a studenţilor anului III de la Facultatea de Chimie şi Tehnologie Chimică a demonstrat că marea lor majoritate nu au fost informaţi cu privire la viitoarele domenii de activitate, nu au fost motivaţi, consultaţi în alegerea profesiei, reieşind din talentul şi capacităţile individuale, nu au fost în excursii la uzine, fabrici, companii, firme, nu au fost îndemnaţi să colecteze date despre importanţa fiecărei profesii, necesităţile de azi şi cele de mâine ale pieţei de muncă. Tot aici pot fi enumerate şi alte omiteri în popularizarea şi funcţionalizarea procesului de orientare profesională. În ţările dezvoltate, de exemplu, sunt legiferate anumite canale radio, TV (şi nu puţine) preocupate de relatări, dezbateri, schimb de experienţă privitor la orientarea şi formarea profesională a tinerilor. Din păcate, la noi rămâne în umbră această ramură educaţională.

Şi atunci devine clar, unde pleacă la studii proaspeţii absolvenţi BAC din Republica Moldova. Mai mult, găsim explicaţia în rezultatele statistice obţinute recent, care denotă că mai bine de 50% din absolvenţii instituţiilor medii de specialitate şi ale celor superioare nu se angajează conform specialităţii sau formării profesionale iniţiale. E bine să ne gândim şi la „beneficiul" economic în urma pregătirii unor asemenea tineri, precum şi la alte pierderi legate de calitatea lucrului prestat în continuare de atare specialişti.

E de menţionat aici şi dificultăţile cu care se confruntă întreg sistemul educaţional autohton, mai ales în aspectul asigurării materiale. De exemplu, o instituţie superioară de învăţământ de prestigiu cum este USM ar trebui să pregătească specialişti nu pentru piaţa muncii de azi (sau de ieri), ci pentru necesităţile de mâine. După cum se ştie, în cadrul instituţiilor superioare de învăţământ, japonezii sunt instruiţi prin metode, utilaj, tehnologii care vor fi utilizate peste 7-10 ani.

În anul 1748, la inaugurarea primului laborator de chimie, marele savant M.V. Lomonosov a menţionat, între altele, că *studierea şi dezvoltarea chimiei va contribui la dezvoltarea altor ştiinţe şi la sporirea bunurilor materiale şi vitale.* Astfel, susţinerea din partea statului a dezvoltării învăţământului în domeniul chimiei, dar şi în alte domenii, capabile să asigure locuri de muncă şi producerea de bunuri materiale, este o investiţie stabilă întru prosperarea ţării.

Ţinându-se cont de situaţia reală, la Facultatea de Chimie şi Tehnologie Chimică se depun eforturi sporite pentru asigurarea *procesului de formare profesională iniţială* prin conceptul, modalităţile, tehnicile de instruire, prin planurile de studii, conţinutul curicular, diversele activităţi individuale, utilizând baza tehnico-materială existentă şi căutând mijloace de asigurare cu strictul necesar de utilaj şi reactivi (prin diverse programe de cercetări ştiinţifice, proiecte locale şi internaţionale etc.). Către sfârşitul perioadei de instruire şi educare, majoritatea studenţilor:

- posedă cele cinci limbaje (chimico-tehnologic, TIC, limba română, limba străină, etico-estetic);

- sunt pregătiţi pentru integrare în formele superioare de instruire (ciclul II masterat, grad didactic, doctorat);
- au capacităţi de adaptare la cerinţele economiei de piaţă, la schimbările funcţionale (recalificare, reorientare);
- îşi dezvoltă o cultură de apreciere şi luare de atitudine faţă de valorile moral-civice, faţă de natură, mediul ambiant;
- manifestă capacităţi de comunicare, de lucru în echipă.

În cadrul cursului de *Etică profesională*, după însuşirea concepţiei, principiilor, *Codului de etică, Eticheta, Etica profesională,* studenţii sunt informaţi cu privire la viitoarele profesii viabile, la modalitatea de a căuta locuri de muncă, de a scrie un *Rezume (Curriculum vitae*), de a susţine cu succes un *Interviu* pentru a se angaja în câmpul muncii conform profesiei de bază sau celei aferente, cu posibilitatea reorientării spre alt domeniu.

Toate aceste condiţii asigură o bună tranziţie la următoarea etapă – *Formarea profesională continuă,* etapă în care specialistul se va forma prin diverse tipuri de perfecţionare colectivă sau individuală, cu obţinerea unei calificări profesionale, cu orientarea la standardele ocupaţionale în vigoare. Formarea continuă este un proces ce permite menţinerea sau reactualizarea capacităţilor şi competenţelor necesare în exercitarea unei anumite profesii. La o coordonare eficientă între *Orientarea profesională, Etica profesională* şi *Formarea profesională*, ţinându-se cont de implicarea pe parcurs a factorilor naturali, biologici şi cosmici, cu timpul, se poate traduce în viaţă o ecuaţie foarte importantă:

Individ, Persoană ⟶ ***Individualitate, Personalitate***

O bună parte dintre absolvenţii cu profilul pedagogic *Chimia* preferă să lucreze în gimnazii, licee, dat fiind că la facultate studiază modulul psihopedagogic. Această filieră pedagogică de activitate a specialiştilor (absolvenţii de azi sau de ieri) este sectorul care asigură anual universitatea, inclusiv, Facultatea de Chimie şi Tehnologie Chimică, cu absolvenţi ai BAC. Este important ca tinerii pedagogi chimişti să posede o bună pregătire în domeniul chimiei şi, la rândul lor, să promoveze în cadrul şcolii o bună orientare profesională a elevilor. Iată de ce Facultatea de Chimie şi Tehnologie Chimică, sub egida Ministerului Educaţiei, contribuie la organizarea şi desfăşurarea unor seminare lunare pentru profesorii de chimie din toate raioanele republicii. În cadrul acestor seminare (conferinţe, mese rotunde) sunt examinate diversele probleme din învăţământ şi educaţie, aspecte de implementare a curriculumului modernizat în treapta învăţământul preuniversitar, a noilor tehnici interactive de predare–învăţare, a elementelor de predare centrate pe cel ce învaţă, a utilizării noilor materiale didactice etc.

Bibliografie:

1. Dragalina G., Chetruş P., Kudriţkaia S., Velişco N. O nouă etapă în modernizarea învăţământului la chimie // Studia Universitatis. - Chişinău: CEP USM. - 2007. - № 5. - P.162-165.
2. Dragalina G., Velişco N., Revenco M. Модернизация доуниверситетского химического образования в Республике Молдова. Comitetul Internaţional Olimpic. „Современные тенденции развития”. - Moscova: Editura Universităţii Lomonosov, 2008, p.93-96.
3. Velişco N., Dragalina G., Kudriţkaia S., Revenco M., Chetruş P. Cu privire la formarea iniţială a tinerilor pedagogi de chimie în contextul reformelor educaţionale // Studia Universitatis. Ştiinţe ale educaţiei. - Chişinău, 2009, p.136-138.
4. Guţu Vl., Muraru E., Dandara O. Cadrul de referinţă al evaluării programelor de formare în învăţământul superior // Studia Universitatis. - Chişinău, 2007.

Prezentat la 11.04.2011

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И БУДУЩИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ ВУЗА

Людмила ДАРИЙ

Кафедра педагогических наук

În acest articol este expusă părerea masteranzilor, viitori profesori din învăţământul superior, în ceea ce priveşte aplicarea tehnologiilor inovatoare în învăţământul universitar. Autoarea a efectuat o cercetare în care şi-a propus următoarele sarcini:1) să identifice persoanele relevante, ca subiecţi ai procesului de învăţământ şi să stabilească nivelul de folosire a inovaţiilor de către aceştia; 2) să identifice factorii care afectează: a) motivaţia respondenţilor, viitori profesori universitari, de a utiliza tehnologiile inovatoare de învăţare în activităţile lor profesionale; b) intensificarea procesului de dezvoltare a tehnologiilor inovatoare în procesul de învăţare în învăţământul superior; 3) să studieze opinia respondenţilor despre nivelul lor de pregătire profesională în ceea ce priveşte punerea în aplicare a tehnologiilor inovatoare.

Pour la mise en œuvre de technologies innovantrices dans le processus éducatif de l'université, on doit 1) identifier les personnes concernées, en tant que sujets du processus éducatif, le niveau d'innovation à l'enseignement supérieur, et 2) identifier les facteurs qui affectent: a) la motivation des personnes interrogées, les futurs enseignants dans l'enseignement supérieur; b) intensifier le processus d'introduction de technologies nouvelles dans le processus d'apprentissage, et 3) explorer les opinions des étudiants quant à leur propre niveau professionnel pour mettre en œuvre des technologies nouvelles.

Реформирование системы высшего образования зависит как от профессионального уровня профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений, так и от понимания и принятия целей обновленного содержания образования, от степени заинтересованности, осознания и принятия необходимости инновационного учебного процесса; от непосредственного участия каждого преподавателя в развитии инновационной деятельности в образовании. Инновационное образование никогда не будет таковым, если главные его носители – преподаватели, не будут новаторами, способными не только воспринимать нововведения, но и делать их главным механизмом в учебном процессе. Таким образом, центральное место в модели современного педагога должны занимать способность и психологическая готовность к созданию, освоению и использованию новшеств, т.е. умение осуществлять инновационную деятельность [3].

Каждый этап инновационной деятельности требует от педагогов адекватных профессиональных компетенций. При внедрении инноваций более востребованны такие профессиональные компетенции, как организационные, коммуникативные, гностические, а при разработке инноваций необходимы прежде всего конструктивные и проектировочные компетенции [2]. В ряде документов Европейского Союза предпринималась попытка определения профессиональных компетенций, которые характеризовали бы деятельность преподавателя высшей школы XXI века. Среди наиболее популярных была отмечена и компетенция креативности и инновационности [4, с.3]. Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем в качестве одной из ключевых выделить в структуре профессиональной компетентности педагога *инновационную компетенцию*. Необходимость обладания данной профессиональной компетенцией в условиях модернизации образовательных систем с целью придания образовательному процессу инновационного характера актуализирует проблему формирования и развития необходимых структурных составляющих данной профессиональной компетенции у будущих педагогических кадров.

В рамках данной статьи нами представлены лишь отдельные структурные составляющие инновационной компетенции, которыми необходимо владеть преподавателю высшей школы в области применения инновационных образовательных технологий, а именно: понимание цели применения инновационных образовательных технологий; понимание содержания инновационных образовательных технологий, дистанционного и сетевого обучения; способность анализировать инновационные образовательные технологии, используемые методы, средства и формы обучения при решении образовательных задач; умение обеспечить интерактивное взаимодействие преподавателя с членами группы и самих членов группы; умение структурировать и разбивать учебно-методический материал на модули, сканировать тексты и рисунки, создавать гипертекстовые файлы; умение составлять вопросы для тестов с учетом педагогических требований и процедуры индивидуально-ориентированного

тестирования, создавать тренажеры для самотестирования и др.; способность прогнозировать изменение модулей учебно-методического комплекса, если создаваемый ресурс обладает тенденцией к динамическому развитию; умение использовать при создании элементов содержания методы, наглядность проблемного изложения материала, проектного и контекстного обучения, систем развивающих заданий и упражнений; знание свойств информационно-образовательной среды, понимание механизмов применения ее инструментария для решения задач обучения и т.д. [3, 4].

Следует заметить, что автор далек от мысли, что вышеперечисленные составляющие инновационной компетенции бесспорны, ибо феномен большинства компетенций состоит в их изменчивости, социально-культурной обусловленности, зависимости от личностного потенциала.

С целью изучения мнения мастерантов – будущих преподавателей высшей школы, относительно внедрения инновационных технологий в образовательный процесс вуза было проведено исследование, в ходе которого решались следующие задачи: 1) выявить мнение респондентов как субъектов образовательного процесса об уровне применения инновационных технологий в вузе; 2) выявить факторы, влияющие: а) на мотивацию респондентов как будущих преподавателей высшей школы по использованию инновационных технологий обучения в профессиональной деятельности; б) на активизацию процесса внедрения инновационных технологий в учебный процесс в системе высшего образования; 3) изучить мнение респондентов о собственном уровне профессиональной подготовленности к реализации инновационных технологий.

Методом исследования был групповой анкетный опрос, который проводился во время учебных занятий в согласованное с администрацией факультета время. В соответствии с целями исследования, для участия в опросе были отобраны студенты мастерата, так как они представляют собой наиболее компетентную и заинтересованную референтную группу. В опросе приняло участие 80% от общего числа, что обеспечило репрезентативность выборки.

Анализируя результаты первого тура опроса, мы установили, что 93 % опрошенных признают необходимость применения инновационных технологий в процесс обучения в высшей школе, дополняя свои ответы собственной трактовкой данного понятия, а именно: «инновация (лат.) – это нововведения, перемена к лучшему, обновление; таким образом, если новые педагогические технологии, основанные на личностно-ориентированном подходе, базируются на использовании инновационных методов и приемов обучения, приводят к «лучшему» обновлению, то их и можно считать «инновационными», полагают участники опроса; «следует отличать новации и инновации, которые могут быть не абсолютно новыми, а новыми для конкретного учреждения или человека»; «инновация складывается из того, что предполагает разработчик инновации, как ее воспринимает реализатор, насколько он способен ее адекватно внедрить и, наконец, действительно ли она необходима здесь и сейчас». Почти 78% считают, что инновационные методы обучения являются эффективным средством, повышающим качество образования; 73% отметили влияние инновации на активизацию познавательной деятельности, а именно – указали на повышение качества подготовки студентов посредством развития самостоятельности и творческих способностей; 65% отметили существенное влияние инновации на повышение мотивации учения. Следует отметить, что 38% высказали мнение о том, что применение в университете инновационных образовательных технологий в целом и инновационных методов в частности постепенно активизируется. Более критично высказали свое мнение 52% респондентов, отметивших факт преобладания традиционных методов обучения в соотношении традиционных и инновационных методов в системе высшего образования.

При размышлении над вопросом о замене традиционных учебных пособий их аналогами в электронном виде, наблюдался существенный разброс мнений и отношений: 38,5% – отрицательное, по причине сложности восприятия информации через экран; 35,1% находят удобным размещение на дисках дополнительных учебных материалов; 19,7% относятся отрицательно по причине отсутствия ПК; 15,7% находят это более удобным, нежели традиционное чтение; 11% относятся положительно, но при условии, если это будут современные мультимедийные учебники. Не видят в этой замене ни положительных, ни отрицательных сторон 5,8%; не определились в своём отношении 2%.

"Болевой точкой" оказалась устаревшая материально-техническая база учебного процесса. На необходимость ее безотлагательной модернизации указали многие респонденты, отвечая на вопрос о доступности компьютерных классов для самостоятельной работы (75,9%). Ответ «низкая» выбрали 46,5% студентов, «недостаточная» – 29,4%.

Практически повсеместно и весьма активно в вузах для проверки знаний студентов применяется компьютерное тестирование. В то же время, судя по полученным ответам, лишь 4,3% указали, что оно применяется «систематически», а 59,1% – что «практически не применяется».

Немаловажное значение придаётся собственно дистанционным образовательным технологиям: так, использование видеоматериалов отметили 28,8%, интерактивных обучающих программ – 27,7%, семинаров в Интернете Он-лайн – 24,8%.

Основным препятствием для применения инновационных методов образования обучающиеся считают недостаточное количество компьютеров, компьютерных классов, мультимедийных аудиторий – 58,1%; отсутствие заинтересованности преподавателей – 29,9%, недостаточную компетентность студентов – 23,0%, недостаточную компетентность преподавателей – 22,0%, занятость преподавателей – 18,8%.

Свыше половины (58%) мастерантов, участвовавших в опросе, отметили значительную степень влияния применения инновационных технологий и на такие параметры, как «*удовлетворенность студентов качеством работы преподавателей*». По мнению мастерантов, использование инновационных технологий в учебном процессе повышает мотивацию обучения и активизирует мыслительную деятельность; По поводу «*удовлетворенности профессиональной подготовкой*» мастеранты отметили, что традиционное образование значительно отстает от реальных потребностей современной науки и производства, что снижает конкурентоспособность выпускников, обрекает образование быть «догоняющим», тогда как оно должно быть опережающим. Технологические знания «устаревают» каждые 2-3 года, и к завершению обучения в вузе знания выпускника будут уже в значительной мере устаревшими. Как следствие, конкурентоспособность выпускника на рынке труда будет не на должном уровне. Влияние использования инновационных технологий на результативность обучения считают значительной 48% респондентов, на психологическую комфортность студентов как значительное оценивает треть опрошенных.

Нерешенными проблемами университета в области традиционного образования мастеранты считают недостаточно активное применение инновационных педагогических методов и методик – 68%; не всегда достаточную компетентность преподавателей в области применения ИОТ – 77%; отсутствие интеграции между традиционным и дистанционным образованием – 65%; недостаточное количество компьютерных классов, аудиторий мультимедиа, компьютеров, доступных студентам, необеспеченную доступность к учебно-методическим комплексам – 86%.

Цель второго тура опроса заключалась в выявлении факторов, влияющих, по мнению респондентов, а) на собственную мотивацию к использованию инновационных технологий обучения в педагогической деятельности как будущих преподавателей высшей школы; б) на активизацию внедрения инновационных технологий в учебный процесс в системе высшего образования.

Мнения опрошенных распределились, примерно, поровну между двумя вариантами, причем многие опрошенные выбирали оба этих варианта. Так, по мнению более половины респондентов (52%) на их мотивацию использования инновационных технологий обучения в дальнейшей профессиональной деятельности влияет социальный заказ и требования времени, отметив, что в условиях интенсивного роста объема информации общество (социально-экономическая среда) предъявляет новые требования к системе высшего профессионального образования. Примерно столько же (48%) считают, что на предпочтение в использовании в работе инновационных технологий влияет собственное желание. Респондентами были предложены и свои варианты ответа. Многие мастеранты-учителя (значительная часть слушателей мастерата являются дидактическими кадрами гимназий и лицеев) используют в своей работе инновационные технологии обучения, потому что это влияет на качество образования.

Признавая недостаточность использования инновационных технологий в настоящее время, опрошенные мастеранты считают, что на активизацию внедрения инновационных технологий в учебный процесс в системе высшего образования влияют следующие факторы: профессиональная готовность к реализации инновационных технологий профессорско-преподавательского состава – 75%; обучение и повышение квалификации по данной проблеме – 67%; личное желание преподавателя (мотивация) – 63%; моральное и материальное стимулирование со стороны администрации – 38%; пожелания студентов – 36%; указания и распоряжения администрации – 4%.

Ранжирование факторов показывает, что на первое место респонденты ставят такие условия и факторы активизации внедрения и реализации инновационных технологий, которые зависят, прежде всего, от них самих. И только потом рассматриваются такие варианты, как создание условий со стороны администрации учреждения: обновление материально-технической базы; мотивация и стимулирование со стороны администрации.

Рассуждая о механизмах стимулирования инновационных процессов со стороны администрации, 38% указали на необходимость морального и финансового стимулирования. В то же время 25% из данной группы считают более важным механизмом стимулирования – моральное, например стимулирование «свободой». Свобода – это главное, что требуется любому педагогу, ориентированному на инновационное «саморазворачивание». Поэтому расширение систем свобод и есть самый главный организационный механизм стимулирования. Предоставление больших степеней свободы – это то, за что можно «бороться». Однако свобода должна предоставляться не всем сразу и в равном объеме, а пропорционально реальной интенсивности инновационной деятельности. Больше инноваций – больше свободы, меньше контроля со стороны инспекторских проверок, активное использование механизма экспертизы. Поэтому помимо всего прочего требуется и разработка своего рода «Положения о правах и свободах преподавателя, занимающегося проблемами инновации». Этот документ должен создаваться на основе серии специально разработанных исследовательских интервью, которые нужно «запустить» среди ведущих инновационных высших школ страны, что необходимо для полноценной реализации их инновационных потребностей и прогрессивных проектов, считают будущие преподаватели вуза.

И только тогда, когда реализованы описанные выше механизмы стимулирования, можно говорить об эффективном финансовом стимулировании. Но это стимулирование должно исходить «из результатов продукта» годичной работы: педагогу выплачивается финансовое вознаграждение «за продукт» из фондов стимулирования. Таким образом, реализуется предельно простой принцип стимулирования: его предметом становится экспертное продвижение педагога в понимании и предъявлении содержания собственной деятельности на межпредметных сетевых группах и подготовка соответствующих материалов содержательного описания собственной педагогической деятельности: иными словами – «индивидуальные копилки опыта». Дополнительное стимулирование осуществляется прямо пропорционально тому, насколько оказывается «наполненной» эта копилка и насколько развернуто ее «теоретическое осмысление». Должна стимулироваться «естественная» образовательная «инноватика», то, что определяет живое содержание педагогического процесса. Именно индивидуальная, личностная педагогическая «образовательная инноватика».

Все респонденты единогласны во мнении, чтобы в конечном счете стимулирование осуществлялось комплексно, последовательно, систематически, на должном уровне «прозрачности» и в рамках «научно-развивающей экспертизы».

Данный факт, на наш взгляд, свидетельствует о высокой степени осознания личной роли и значимости преподавателя. Большая часть респондентов отметили, что в университете «относительно» созданы все необходимые условия, обеспечивающие эффективность инновационной деятельности. Причем выше оцениваются психологические и временные условия (90% и 75% соответственно), несколько ниже – материально-технические и финансовые (61% и 63%).

Представляют интерес и результаты третьего тура. Собственную профессиональную готовность к реализации инновационных технологий будущие преподаватели вуза оценили достаточно критично. Так, только 21% респондентов считают свой профессиональный уровень полностью достаточным для реализации инновационных технологий обучения; 47% оценили его как «скорее достаточный», а 28% считают уровень своей подготовки «скорее недостаточным» для реализации инновационных технологий обучения; 4% признались, что не обладают соответствующими склонностями и считают свою готовность нулевой.

Несмотря на вышесказанное, все 95% опрошенных владеют какими-либо инновационными технологиями обучения и используют их в своей профессиональной деятельности (значительная часть слушателей мастерата являются дидактическими кадрами гимназий и лицеев). Половина опрошенных владеют технологией проектной деятельности, а 42% используют её при реализации собственной профессиональной деятельности. Большинство респондентов используют в работе интерактивные

технологии и поисково-творческую самостоятельную деятельность (58% и 54%). Многие (42%) применяют узкопредметные технологии, например – коммуникативные технологии обучения языкам. Меньшее количество респондентов владеют и используют в работе тренинги и их элементы (25%), а также технологию дистанционного обучения (4%). При этом источником получения и отработки навыков реализации той или иной технологии большинство опрошенных считают лишь собственный опыт работы в системе образования. Источниками знания о используемых технологиях большая часть респондентов (78%) называют самообразование; 42% – лекционные занятия и семинары в рамках университета и 10% – специально организованные курсы в других образовательных учреждениях.

Респондентам было предложено оценить эффективность различных технологий обучения. Как наиболее эффективные в обучении студентов как взрослых обучаемых респонденты отметили: информационные технологии – 37%, поисково-творческую самостоятельную деятельность – 33%, интерактивные технологии обучения – 17%.

Более низки оценки эффективности таких технологий обучения, как тренинги и их элементы и дистанционное обучение – 8% и 4%, и технологии модульного обучения – 2%, т.е. которыми владеет меньшинство преподавателей.

Таким образом, будущие преподаватели высшей школы, участвующие в опросе, оценили выше эффективность тех технологий обучения, которыми владеют сами и которые используют в работе.

Анализируя результаты исследований, можно заметить, что большинство респондентов готовы к работе в инновационном режиме и воспринимают идею необходимости внедрения и применения инновационных технологий в образовательном процессе. Практически все опрошенные мастеранты выразили желание совершенствовать свои компетенции в данной области. Были названы несколько технологий, которыми хотели бы овладеть будущие преподаватели высшей школы. На первом месте – тренинги и их элементы (42%), на втором – технологии контекстного обучения, моделирования и дистанционное обучение.

Менее всего респондентов выбрали в качестве ответа на данный вопрос технологии проектной деятельности и поисково-творческой самостоятельной деятельности – 8%, что объясняется высоким процентом владения опрошенных этими технологиями. Единичным оказался выбор таких технологий, как кейс-стади, ТОГИС, технология модерации и некоторые другие, реализуемые в обучении взрослых. Такая ситуация, на наш взгляд, объясняется низкой степенью информированности педагогов о некоторых инновационных технологиях.

Следует также отметить, что несмотря на то, что эффективность информационных технологий никто из опрошенных не отрицал, однако никто и не высказал желание овладеть ими.

Данный факт объясняется, на наш взгляд, недостаточным пониманием сути информационных технологий, под которыми некоторые понимают лишь применение мультимедийного оборудования (и поэтому считают, что уже владеют этим), а некоторые, наоборот, все педагогические технологии считают информационными.

Несмотря на неоднородность высказываний, все респонденты единогласны в том, что в современном университете должны систематически применяться и стать составной частью традиционного университетского образования такие технологии, как разработка и использование лекционных мультимедийных средств, электронных и обучающих средств; использование специализированных программ, компьютерное тестирование, использование ресурсов Интернета. Важно также использовать потенциал проблемного обучения, проектных методов, обучающих диалогов, исследовательских методик, имитационных, деловых и ролевых игр, учебных и личностных тренингов, информационного поиска, кейс-метода и т.д.

Отметим, что респонденты, реализующие собственно педагогическую деятельность, используют в своей работе те или иные инновационные технологии обучения и могут объективно оценить их эффективность. Помимо этого опрошенные выделяют те технологии обучения, которыми хотели бы овладеть для дальнейшей работы, что свидетельствует о желании дальнейшего профессионального роста и совершенствования деятельности.

На основании вышесказанного, совместно с мастерантами мы установили возможные уровни проявления педагогами инновационной компетентности: уровень *некомпетентности* (компетенция не демонстрируется); уровень *формирующейся компетенции* (компетенция редко демонстрируется на

высоком уровне); уровень *сформированной компетентности* (по большей части проявляется высокий уровень владения компетенцией); уровень *высокой компетенции* (компетенция стабильно демонстрируется на высоком уровне); уровень *транслируемой компетенции* (постоянное демонстрирование высокого уровня компетенции в сложных условиях, нестандартных ситуациях, способность к её развитию у других).

В целом результаты нашего опроса показали, что будущие преподаватели высшей школы осознают необходимость использования инновационных технологий обучения в вузе и понимают, что данный факт, соответственно, влечет за собой необходимость формирования и совершенствования профессиональных компетенций, имеющих отношение к предметной профессиональной деятельности. И это в первую очередь – задача самого преподавателя.

Роль высшей школы заключается в том, чтобы показать направление движения в формировании, развитии и совершенствовании профессионально необходимой компетенции. Для обеспечения эффективности этого процесса в университете создаются необходимые условия: совершенствуется материально-техническая база, при организации лекционных и семинарских занятий учитываются предложения мастерантов по тематике обучения и т.д.

В то же время существует ряд проблем в процессе реализации инновационных технологий в системе высшего образования, которые, учитывая опыт работы других высших учреждений профессионального образования, касаются не только нашего учреждения. Ими мы считаем: недостаточное количество программ по реализации инновационных технологий; низкую степень информированности преподавателей (будущих преподавателей) о появлении новых, в том числе инновационных технологий; отсутствие интеграции между традиционным и дистанционным образованием; недостаточное количество компьютерных классов, аудиторий мультимедиа, компьютеров; необеспеченность доступности к учебно-методическим комплексам.

Решение этих проблем, на наш взгляд, будет способствовать качественному формированию будущего преподавательского состава и повышению квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, что является на сегодняшний день одним из приоритетных направлений в области политики образования.

В заключение отметим, что подобные исследования мнений мастерантов представляются чрезвычайно важными и актуальными. Они позволяют своевременно отслеживать их отношение к учебному процессу, потребности и проблемы, связанные с получением высшего образования, а также реагировать на изменяющиеся тенденции в студенческой среде. Максимальное взаимодействие руководства факультета и студенческой аудитории в конечном итоге способствует улучшению качества подготовки специалистов.

Литература:

1. Guțu Vl. Învățământul centrat pe competențe: schimbări de paradigme // Studia Universitatis, nr.5. - Chişinău: CEP USM, 2008.
2. Puşcă T. Competențele profesionale: aspecte teoretice // Studia Universitatis, nr.5. - Chişinău: CEP USM, 2009.
3. Guțu Vl. Teleology of the competence – oriented approach în the system of higher education: traditions and innovations: Materialele Conferinței Internaționale „Contemporany World Issues”. - Piteşti, 2010.
4. Schratz M. What is a "European Teacher"? // ENTEP Discussion Paper // 193.170.42.61 / entep / ETFinalJune, 2005.

Prezentat la 18.05.2011

MODERNITATE ŞI MODERNISM ÎN DOMENIUL CURRICULUMULUI

Gianina PRODAN

Universitatea „Eftimie Murgu", Reşiţa, România

This work analyses the main contributions and the definitory features of modernity in the field of curriculum. The objective is to offere a holistic image of curriculum theory in terms of development and understanding of development.

În istoria umanităţii, *perioada modernă* sau *modernitatea* succede epoca medievală, fiind caracterizată prin înnoire socioculturală şi progres în ştiinţă şi în tehnică. Aceste caracteristici sunt determinate de revoluţia filozofică, prezentă în gândirea renascentistă de revoluţia industrială şi revoluţia artelor din Europa.

Modernismul reprezentă un stil de exprimare creativ, opus metodelor tradiţionale bazate pe realism şi naturalism, care implică în artă, literatură şi filozofie „noutate, rupere de tradiţie, progres, dezvoltare continuă, cunoaştere derivată din poziţia subiectului sau din solicitarea obiectivităţi" [1, p.353]. Cele trei sensuri – istoric, filozofic şi estetic – creionează un cadru complex al perioadei moderne, dominantă prin anumite linii de contur până în anul 1960.

În educaţie, asocierea celor doi termeni, modernitate şi modernism, implică inovaţie structurală, reformă pedagogică la nivelul sistemului şi procesului de învăţământ. Concepţiile, condiţiile şi metodele tradiţionale de instruire sunt înlocuite cu metode care solicită participarea activă a copilului la propria educaţie. Noi structuri şi planuri educative sunt create pentru a răspunde necesităţilor societăţii. O nouă orientare, numită Educaţia Nouă sau paradigma centrată pe elev, câştigă teren în faţa modelelor tradiţionale centrate pe conţinut şi profesor.

Reformele pedagogice europene au influenţat educaţia americană, aflată, la sfârşitul secolului XIX, în tranziţia de la un sistem clasic la un sistem modern, adaptat unei perioade de expansiune economică rapidă şi necontrolată. În acest context, scopurile sociale sunt redefinite de teoria managementului ştiinţific, iniţiată de către F.W. Taylor [2]. Teoria promova eficienţa şi eficacitatea în toate domeniile de activitate. „Elementul cel mai pronunţat în managementul ştiinţific modern" este procesul numit „analiza sarcinii", proces care va constitui fundamentul abordării tehnocrate în educaţie şi în curriculum în primele decade ale secolului XX.

Teoria managementului ştiinţific, numită adeseori de către sociologi „teoria maşinii" [3] , propunea în şcoli accentuarea aspectelor administrative, precum eliminarea claselor mici, reducerea costurilor salariale, actualizarea statisticilor. W.T. Harris considera că „virtuţile cardinale ale şcolarizării" sunt „regularitatea, punctualitatea, liniştea şi industria" [4, p.196-197], aspecte care pot produce un bun elev şi lucrător. Aceste aspecte au determinat o schimbare de esenţă – de la profesor la curriculum, în mod particular la un curriculum ştiinţific, devenit în timp o „preocupare naţională" [4, p.2].

Utilitatea socială şi economică avea ca fundament curriculumul, mai concret dezvoltarea curriculară. În acest sens, au fost înfiinţate şcoli menite să creeze egalizarea şi adaptarea la societate, cu obligativitatea ciclului primar, numite „common schools". Pentru imigranţi au fost implementate sisteme monitoriale de educaţie eficientă („monitorial school"). Curriculumul ciclului gimnazial se dezvoltă prin includerea geografiei, istoriei, artelor, educaţiei fizice, biologiei, activităţilor practice. Liceul înlocuieşte treptat „latin schools", oferind cursuri vocaţionale şi industriale în funcţie de interesele, capacităţile elevilor şi solicitările societăţii.

În 1918, Comisia pentru Reorganizarea Educaţiei Secundare din cadrul Asociaţiei Educaţiei Naţionale, SUA, a militat pentru educaţia vocaţională, devenită „o cale educaţională dominantă": „Educaţia secundară trebuie determinată de nevoile societăţii de a fi servită, de caracterul indivizilor de a fi educaţi şi de cunoaşterea teoriei educaţionale şi aplicării practice" [5, p.20]. Standardizarea curriculumului şi centrarea pe competenţele sociale au devenit scopuri naţionale, astfel încât, în anul 1920, teoria eficienţei sociale reprezenta un curent major, numit simbolic de către Raymond Callahan „cult al eficienţei" [3, p.125].

Iniţiatorii mişcării ştiinţifice în curriculum, Franklinn Bobbitt şi Werret Charters, au dezvoltat principii pentru construcţia curriculumului, implicând scopuri, obiective, nevoi şi experienţe de învăţare (pe care le-au numit activităţi). Potrivit afirmaţiilor celor doi pedagogi, selectarea scopurilor este un proces normativ, iar selectarea activităţilor presupune un proces empiric. Obiectivele sunt derivate din analiza nevoilor, considerate a fi subiect de analiză şi verificare. Activitatea curriculară poate fi planificată, studiată şi evaluată sistematic.

Anul *1918*, este considerat a fi *un punct de reper pentru cunoaşterea curriculară ştiinţifică*. În acest an, pedagogul Franklinn Bobbitt a scris „The curriculum" [6]. Potrivit opiniilor lui W. Girroux, W. Pinar (1981), L. Tanner (1980), J. Schubert (1986), H. Kliebard (1979, 1986), această carte reprezintă geneza curriculumului ca domeniu de studiu şi începutul perioadei moderne. În acord cu H. Caswell, P. Jackson citează „The Curriculum" ca fiind „primul text în care curriculumul a devenit un domeniu dezvoltat rapid al activităţii profesionale" [7, p.7]. Afirmaţia este întemeiată. În perioada următoare s-a intensificat preocuparea pentru curriculum ca domeniu de studiu, fiind publicate numeroase ghiduri despre tehnici, principii metodologice şi modele de dezvoltare curriculară.

În SUA, în anul 1929, se înregistrează o criză socială, urmată de prăbuşirea economiei de piaţă. Astfel, *mişcarea eficienţei sociale* îşi pierde legitimitatea în faţa încercării de *reconstrucţie socială*. Reformatorii sociali consideră sistemul şcolar o forţă potenţială pentru îmbunătăţirea societăţii, nu o „fabrică profitabilă". În consecinţă, scopul principal al educaţiei devine pregătirea elevilor de a participa la schimbarea socială.

Originile educaţionale ale *progresivismului* sunt marcate, în mod special, prin contribuţia lui John Dewey. Concepţia progresivistă are la bază două idei – centrarea pe copil şi reforma socială. Proiectele educaţiei progresiviste s-au concretizat începând cu anul 1900. Exemple reale sunt Şcoala Laborator din Chicago a lui J. Dewey (1896-1904), Şcoala de la San Francisco a lui Mary Ward şi Frederic Burk, Planul Winetka, creat în şcolile publice din Washington, de către Carlton W. Washington şi Helen Parkhurst. În cadrul şcolilor progresiviste erau combătute practici precum autoritatea profesorului, utilizarea excesivă a manualelor, memorarea informaţiilor prin repetare şi încercările de a izola educaţia de experienţa individuală, de realitatea socială şi de viaţa cotidiană. Curriculumul progresivist solicita individualizarea educaţiei prin metode interactive, studiu independent şi proiecte speciale bazate pe învăţarea experienţială. În aceste şcoli, progresul fiecărui elev era individualizat şi monitorizat, iar planul de studiu permitea atingerea obiectivelor. Astfel, clasele au devenit laboratoare sau săli de conferinţă, profesorii consultanţi, care îndrumau elevii „cum să gândească", nu „ce să gândească", după un model exclusiv şi reproductiv.

După anul 1940, o influenţă covârşitoare asupra practicii curriculare a avut-o studiul iniţiat de către Ralph W. Tyler în Universitatea Statului Ohio – *„Eight Year Study"* [8]. Acest studiu a fost o consecinţă a presiunilor politice şi sociale de a revizui curriculumul. Astfel, pe durata a şapte ani Comitetul de Evaluare a conceput şi a experimentat 200 de teste pentru a identifica obiectivele majore ale educaţiei. Cercetătorii au redefinit obiectivele de instrucţie în termeni de obiective comportamentale. În acest sens, au fost propuse atât obiective de profesionalizare, cât şi obiective bazate pe valori sociale, estetice, culturale etc. Selecţia tehnicilor de evaluare se realiza în funcţie de tipul de comportament dezirabil. În concepţia lui R.Tyler, relaţia dintre obiectivele comportamentale şi evaluarea formativă contribuie la succesul curriculumului, principiu aplicat şi astăzi.

Anii 1950-1960 reprezintă perioada de vârf a pozitivismului şi structuralismului în gândirea curriculară. Structura disciplinelor a triumfat, susţinând o proliferare a design-urilor curriculare influenţate adesea de psihologia comportamentală. B.F. Skinner a argumentat importanţa învăţării active, corelată cu obiectivele comportamentale, evitarea excesului regulilor instrucţiei şi evaluarea imediată a corectitudinii învăţării. B.S. Bloom, „arhitectul taxonomiei obiectivelor educaţionale", a realizat un cadru acceptat de clasificare a rezultatelor învăţării, axat pe testare, măsurare, evaluare şi clasificare. Teoria pe care o promovează – teoria instruirii bazată pe accelerarea învăţării – este împărtăşită de către J. Bruner, în opinia căruia, „orice se poate învăţa la orice vârstă, cu condiţia să fi folosit mijloacele educative adecvate".

Taxonomia lui B. Bloom a constituit fundamentul unor curricula centrate pe mastery learning, descrise de către J.B. Carroll şi aplicate la diferite niveluri de învăţământ. Eforturile de a descoperi eficacitatea instrucţională maximă au fost susţinute apoi de către R.M. Gagne, prin elaborarea a nouă tipuri de învăţare care pot satisface exigenţele mastery learning. Ierarhia lui R. Gagne a dat naştere la „instructional tehnology", marele engineering al pedagogiei moderne, considerat a fi „momentul de glorie al modernismului în educaţie".

Viziunea modernă în curriculum

Psihologia gestaltistă şi mişcarea centrată pe copil, teoriile behavioriste şi mişcarea progresivistă în educaţie au impus necesitatea unei viziuni moderne în curriculum. Mulţi pedagogi din perioada modernă au fost preocupaţi de definirea bazelor teoretice ale curriculumului, de planificarea, dezvoltarea şi evaluarea conţinutului curricular. Teoriile lor prescriptive au oferit modele pentru identificarea obiectivelor, selectarea şi organizarea activităţilor de învăţare, identificarea de metode empirice pentru evaluarea rezultatelor şcolare. Potrivit concepţiilor acestora, practica educaţională nu este o artă, ci, mai mult o ştiinţă, sau o abordare ştiinţifică. În acest sens, scopul, conţinutul şi experienţele educaţionale trebuie planificate.

Definiţiile teoriilor moderne în curriculum au fost influenţate, în primul rând, de „percepţiile publice a ceea ce ar trebui să fie şcoala" [9, p.6]. Solicitările societăţii productive de la începutul secolului XX au impus necesitatea testelor standardizate şi răspunderea profesorului pentru rezultatele elevilor. Aceste demersuri care au descris şcoala ca o fabrică, au fost concurate, în anul 1930, de acţiuni bazate pe problematica cunoaşterii în curriculumul formal. Caracteristicile enumerate realizează demarcaţia, dar şi continuitatea între tradiţional şi modern, creionând identitatea curriculară din perioada modernă. În acest sens, viziunea modernă este caracterizată prin concepţii tradiţionaliste şi concepţii contemporane (progresiviste şi reconstrucţioniste) [9, p.9].

Tradiţionaliştii definesc curriculumul ca fiind un *plan, conţinut sau discipline (programă analitică), rezultate şi sistem*. Mult timp, curriculumul a fost asociat cu programele analitice. În mod obişnuit, programa analitică îşi are originea în Grecia, reprezentând un cuprins al unui discurs, conţinuturi de studiu, subiecte ale unor serii de lecturi. În acest sens, curriculumul este un corp de cunoştinţe sau subiecte, iar educaţia este procesul prin care acestea sunt transmise elevilor prin metode corespunzătoare. Această accepţiune o regăsim în definiţiile lui R. Hutchins, A. Bestor, P. Oliva.

R. Hutchins a inclus în curriculum „studii permanente (reguli de gramatică, citire, retorică, logică şi matematică) şi marile cărţi ale lumii occidentale" [10, p.82]. A. Bestor extinde aria disciplinelor obligatorii, incluzând „gramatica, literatura şi scrierea, matematica, ştiinţele, istoria şi limbile străine" [11, p.48-49]. P. Oliva reuneşte aceste discipline într-un „curs de studiu", „set de materiale" care este „predat în şcoală şi în afara şcolii" [12, p.4].

Curriculumul ca plan este prezent în definiţiile lui R. Tyler, H. Taba, J. Wiles şi J. Bondi, G. Beauchamp. R. Tyler [8] extinde aria semantică a conceptului de curriculum, incluzând obiectivele pe care trebuie să le realizeze şcoala, experienţele educaţionale oferite pentru atingerea acestor obiective, modul de organizare a acestor experienţe şi modul de evaluare al obiectivelor.

J. Popham şi E. Baker au definit *curriculumul în termeni de obiective*: „Curriculum reprezintă toate rezultatele învăţării planificate pentru care şcoala este responsabilă" [13, p.48]. R. Barrow caracterizează curriculumul ca fiind „un program de activităţi … realizate astfel încât elevii să obţină, pe cât posibil, anumite scopuri educaţionale ale şcolarizării" [14, p.11].

Abordarea sistemică a curriculumului o regăsim în definiţia lui G. Beauchamp, potrivit căruia, *curriculum este un sistem* cu trei componente: personalul implicat în realizarea curriculumului, proceduri organizaţionale pentru a crea, a implementa, a evalua şi a modifica curriculumul şi reţelele funcţionale dintre acestea.

În concepţiile prezentate mai sus, observăm o tendinţa restrânsă de definire a curriculumului, care este realizată în şcoală şi de către şcoală. Aceste viziuni tradiţionaliste sunt predominante în secolul XIX şi prezente prin câteva elemente de contur în secolul XX.

Tendinţa contemporană va accentua *semnificaţia extinsă a curriculumului*, realizat atât în şcoală, cât şi în afara ei. Potrivit acesteia, curriculumul este definit ca *experienţe de învăţare, caracterizări ale elevilor şi domeniu de studiu.* În accepţiunea lui H. Caswell şi D.S. Campbell, curriculumul reprezintă „toate experienţele pe care copiii le au sub îndrumarea profesorilor". Smith, Stanley şi Shores [15] definesc curriculumul ca fiind o secvenţă din experienţele şcolii menită a învăţa elevii să gândească şi să acţioneze. Specialiştii centraţi pe copil, S. Hall (1907) şi J. Dewey (1902, 1938), consideră că la baza construcţiei curriculumului stau nevoile de dezvoltare ale copilului. În concepţia lui L. şi D. Tanner, curriculumul cuprinde „experienţe de învăţare planificate şi ghidate, şi rezultate intenţionate, formulate prin reconstrucţia sistematică a cunoaşterii şi experienţei, sub auspiciile şcolii, pentru dezvoltarea continuă şi deplină a competenţei sociopersonale a celui ce învaţă" [16, p.101].

Această accepţiune este regăsită şi în opera lui W. Schubert. Pedagogul defineşte curriculumul perioadei moderne prin prisma concepţiilor majore descrise în literatura de specialitate: „o analiză rapidă a multitudinii de cărţi despre curriculum … ca şi cum am dezvălui o duzină de imagini diferite ale caracterizărilor curriculumului... a analiza şi a discuta despre toate imaginile pe care le-am avansat ar fi o asumare masivă, căci sute de cărţi despre curriculum au fost scrise în secolul actual; mai economic este a caracteriza concepţiile majore ale curriculumului" [17, p.67].

W. Schubert sintetizează concepţiile curriculumului astfel: curriculumul ca disciplină sau conţinut, curriculumul ca program de activităţi planificate, curriculumul ca rezultate de învăţare dirijată, curriculumul ca reproducţie culturală, curriculumul ca sarcini şi concepte distincte, curriculumul ca informaţie pentru reconstrucţia socială, curriculumul ca interpretare a experienţei trăite - „currere" [17, p. 67]. Concepţiile curriculare

enumerate reprezintă în esență un *set de imagini sau de caracterizări*. Aceste concepții, centrate pe design şi dezvoltare, au avansat erudiția curriculară. Totodată, au oferit consistență, curriculumul fiind considerat un domeniu de studiu cu propriile fundamente, domenii de cunoaştere, metode de cercetare, principii şi specialişti.

Concepțiile contemporane au avansat un curriculum progresivist, centrat pe elev şi relevant, adaptat cerințelor sociale. În general, în practica educațională se foloseşte sintagma curriculum centrat pe elev, mai ales pentru a se realiza demarcația de accepțiunea tradițională: curriculum centrat pe conținut. Analizând sfera definițiilor contemporane, curriculumul dobândeşte sensul de proiect pedagogic, organizat prin corelarea obiectivelor, disciplinelor de învățământ cu experiențele de învățare directă şi indirectă ale elevului, extinse dincolo de mediul şcolar, complex care va caracteriza practica educațională a multor țări şi în secolul XXI.

Referințe:

1. Silverman C. Crisis in the Classroom: The remaking of American education. - New York: Random House, 1970. - 353 p.
2. Taylor F.W. The Principles of Scientific Management. - New York: Harper Bros, 1911.
3. Pinar W. şi al. Undestanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. - New York: Peter Lang, 1995, p.1-127 p.
4. Kliebard H.M. The Struggle for the American Curriculum 1893-1958. - Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986, p.2-197 p.
5. Tanner D., Tanner L. History of School Curriculum. - New York: Macmillan, 1990, p.20.
6. Bobbitt F. The Curriculum. - Boston: Houghton Mifflin, 1918, p.42-54.
7. Jackson P. Conceptions of curriculum and curriculum specialists // Jackson P. Handbook of research on curriculum. - New York: Macmillan, 1992, p.7.
8. Tyler R.W. Constructing achivements tests. Columbus, OH: Ohio State University, 1934.
9. Behar-Horenstein L. S. Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism? // Glanz J., Behar-Horenstein L. S. Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives, 2000, p.6-9.
10. Hutchins R.M. The Higher Learning in America. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1936, p.82.
11. Bestor A. The Restoration of Learning. - New York: Alfred A Knopf, 1956, p.48-49.
12. Oliva P. Curriculum Improvement: A Ghide to Problems, Principles and Procedures. - New York: Dodd, Mead and Company, 1977, p.4.
13. Popham J., Baker E. Classroom instruction tactics. Englewood Cliffs, NJ: Pretice-Hall, Inc. 1970, p.48.
14. Barrow R. Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory. - Totowa, NJ: Barnes & Noble, 1984, p.11.
15. Smith B., Stanley W. & Shores H. Fundamentals of curriculum development. - New York: World Book Co, 1950.
16. Tanner D., Tanner L. Curriculum Development: Theory and Practice. - New York: Macmillan, 1975, p.101.
17. Schubert W. Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility. - New York: Macmillan, 1986, p.67.

Prezentat la 16.06.2011

IMPLICAŢII ALE VIZIUNII MODERNE ŞI POSTMODERNE ÎN CURRICULUMUL INTERNAŢIONAL

Gianina PRODAN

Universitatea „Eftimie Murgu" Reşiţa, România

The work presents a theoretical analysis of curriculum field from international perspective. The objective consists in revealing the characteristics of the curriculum paradigms in the modern and postmodern area.

Analyses and transposition of the paradigm construct, used in the philosophy of science; establishing an operational definition of the paradigm in the field of the curriculum; analyzing the development of modern and postmodern curricular paradigms; identification of the existence of a dominant paradigm or curricular theory in the field of education in Romania.

Dezbateri recente au adus în discuţie legitimitatea concepţiilor postmoderne în domeniul curriculumului. În opinia lui C.Jencks, postmodernismul este o hibridizare şi o complexificare a curriculumului modern. Interpretarea postmodernă reprezintă „o uriaşă distorsiune a realităţii şi o critică reducţionistă a domeniului" [1, p.20]. Acesteia i se impută lipsa unei teorii unificatoare, a unui program coerent şi a unor exemple bazate pe practică.

Realitatea educaţională contrazice concepţiile postmoderniste: „în timp ce societatea trece printr-o perioadă postmodernă, postindustrială, şcolile şi profesorii noştri continuă să înalţe în derivă edificii ale birocraţiei şi modernităţii" [2]. În această situaţie se regăseşte şi România. Multitudinea agenţiilor guvernamentale subordonate Ministerului Educaţiei, lipsa unei descentralizări autentice în inspectoratele şcolare, abundenţa de documente şcolare solicitate profesorilor, tendinţa de supradimensionare a claselor reprezintă doar o mică parte a manifestărilor birocratice excesive din sistemul nostru de învăţământ.

O argumentare realistă a legitimării teoriilor moderne sau postmoderne în domeniul curriculumului propun specialiştii educaţionali din 28 de ţări, în studiul internaţional editat de către W.Pinar [3]. Opţiunea de a prezenta succint acest studiu este fundamentată în afirmaţia autoarei din Estonia, Urve Laanements: „*Nici un curriculum nu poate exista izolat şi nici un curriculum nu poate ignora dezvoltările internaţionale*" [3, p.13].

În continuare, prezentăm caracteristicile curriculumului ţărilor care îşi declară concepţiile postmoderne în acest domeniu de studiu. Multe dintre acestea recunosc influenţa culturii americane în procesul de dezvoltare curriculară.

De exemplu, în *Argentina*, sunt accentuate elementele istorice şi sociale şi mai puţin elementele epistemologice ale curriculumului: „Curriculumul este o construcţie a culturii şi semnificaţiile depind de modalitatea în care este construită tradiţia educativ-politică" [3, p.6]. În istoria educaţiei din Argentina sunt delimitate patru perioade de dezvoltare: 1880-1960 – educaţia generală; 1960-1975 – modernizare, apariţia teoriei curriculumului; 1976-1983 – dictatura care a reprimat dezvoltările în curriculum; 1984-2000 – democraţie, proliferarea gândirii curriculumului, cu accent pe elemente sociologice şi politice. În selecţia conţinutului curricular primează elementele ştiinţifice. Cercetarea curriculară include studii de profesionalizare, dar şi metodologii etnografice de analiză a experienţei şcolii şi societăţii. Managementul curricular se bazează pe consensul dintre educaţie şi sectoarele publice; specialiştii curriculari fac parte din staff-ul tehnic al ministerelor. Erudiţia curriculară argentiniană se dezvoltă mai ales după anul 1994 prin crearea de departamente şi implementarea de proiecte de cercetare curriculară. Autorii studiului remarcă însă lipsa unor conferinţe şi jurnale specializate care să încurajeze producţia curriculară eficientă la scară socială.

Domeniul curriculumului din *Brazilia* a fost influenţat până în 1980 de viziunea americană şi ulterior de cea europeană. În prezent, acesta include abordări postmoderne şi poststructurale. Reforma curriculară, cu reală tentă sociologică, este structurată pe trei axe:

a) o nouă viziune interdisciplinară a cunoaşterii;
b) includerea temelor transversale: etică, pluralism cultural, mediu, orientare sexuală;
c) dezvoltarea de proiecte pedagogice de către fiecare şcoală pentru a implementa reforma în condiţiile concrete fiecărui context şi mediu comunitar.

Curriculumul din *Mexico* a fost legitimat ca domeniu practic la începutul secolului XX, termenul fiind asociat cu întreaga educaţie: „Curriculumul reprezintă aproape toate subiectele care au legătură cu sistemul şcolar" [3, p.17]. Temele curriculare promovate aparţin paradigmei constructiviste: educaţia pentru pace, pentru cetăţenie, drepturile omului, importanţa mediului, a globalizării etc. Cercetarea în domeniul curriculumului se situează într-o fază de consolidare, susţinută de cinci abordări curriculare: a) abordarea sistemică-tehnologică; b) abordarea critic-reconceptualistă; c) abordarea psihopedagogică; d) abordarea centrată pe profesionalizare; e) abordarea fenomenologică.

Curriculumul este un termen polisemantic, fapt ce determină o proliferare a cursurilor despre teoria şi metodologia curriculumului, creând tensiuni între cercetătorii şi practicienii domeniului. Autorul studiului afirmă că, în ciuda dezvoltării continue a erudiţiei curriculare şi a prezenţei abordărilor postmoderne, o mare parte din munca curriculară este tehnocrată.

Aspecte postmoderne, precum cele sociologice şi politice, sunt incluse şi în curriculumului din *SUA, Canada, Noua Zeelandă, Finlanda, Suedia*. Cercetarea bazată pe arte, fenomenologia şi hermeneutica, teoria politică, teoria şi practica feministă sunt sectoare dominante.

Curriculumul din *Finlanda* este înţeles în prezent ca „proceduralism situat între abordarea critic-constructivă evidenţiată în didactica europeană şi reconceptualizarea americană" [3, p.14]. În mod sistematic, s-au realizat demersuri de „marketizare" a educaţiei. Acestea au inclus elemente ale modelului lui R.W. Tyler, precum instrumentele de evaluare standardizate. În practica şcolară se promovează noţiuni precum eficienţa, competitivitatea şi performanţa. Temele de studiu general împărtăşite sunt expresia influenţei „raţionalului" lui Tyler, considerat a fi „icoana simbolică pentru dezvoltările curriculare actuale în demersul de restructurare a educaţiei" [3, p.13].

Ţările din *Asia* aderă la concepţii curriculare moderne. În *China* [3, p.253-271], termenul de curriculum, ke-cheng, este vechi, datând din 618-907. Perioadele dezvoltării curriculumului în această ţară sunt: 1900-1949 – influenţe americane; 1949-1978 – influenţe sovietice; 1978-1989 – reemergenţa domeniului curriculumului; 1990-prezent – regăsirea identităţii naţionale. Autorii articolului afirmă că dezvoltarea curriculumului rămâne paradigma dominantă, iar înţelegerea curriculumului este o direcţie viitoare.

Curriculumul din China reprezintă un domeniu de cercetare important. În cadrul fiecărei universităţi funcţionează un departament pentru cercetarea în domeniu. Profesionalizarea pentru cariera didactică include discipline bazate pe reflecţii asupra propriilor tradiţii, precum şi conversaţia internaţională, raportată la contextul înţelegerii culturale, politice, economice, globale şi spirituale. Specialiştii din această ţară au construit o teorie curriculară proprie naţiunii, prin păstrarea unei puternice tradiţii istorice şi prin contribuţia la discursurile curriculare globale.

Sistemul de educaţie din *Hong Kong*, descris de Edmond Hau-fai Law, este asemănător cu cel britanic. Reforma curriculară a început în 1999, predominantă fiind concepţia propusă de către pedagogul Ralph Tyler, concepţie regăsită şi în prezent.

În *Japonia,* reforma curriculumului are loc încă din anul 1870, incluzând noţiuni teoretice occidentale, dar şi valori tradiţionale. După anul 1980, se disting cinci grupuri de cercetare curriculară direcţionate de următoarele tematici: analiza critică a caracteristicilor politice şi sociale în curriculum, educaţia progresivistă, sociologia curriculumului, filozofia educaţională marxistă şi postmarxistă, rolul profesorului în curriculum. Actual, se militează pentru regăsirea identităţii individuale şi naţionale, abordare prezentă şi în *Coreea de Sud*, care militează pentru un curriculum umanist.

Teoretizarea curriculumului în ţări precum *Malaesia, Tailanda, Filipine* este un proces internaţionalizat, considerat a fi distructiv pentru identitatea naţională. Realitatea educaţională relevă un curriculumul centrat pe discipline, cu interese în literatură, ştiinţă, tehnologie. În Israel şi Turcia, dezvoltările socioculturale au determinat autonomia curriculară faţă de educaţia religioasă, direcţia actuală fiind dezvoltarea curriculumului constructivist.

În *Olanda*, *Norvegia* şi *ţările postsocialiste* [3] este dominantă paradigma dezvoltării curriculumului. Curriculumul din Olanda este influenţat de filozofia germană, franceză şi anglo-saxonă. Dacă la începutul secolului XX direcţia era impusă de pedagogia normativă, între 1940-1970, pedagogii olandezi au împărtăşit teoriile lui J.Dewey şi Lev Vîgotski. Curriculumul norvegian este tradiţional până în 1970, avansarea către modernism şi postmodernism fiind impusă de o nouă sociologie a educaţiei.

Considerat a fi autonom faţă de influenţele americane, curriculumul din *Marea Britanie* este focalizat pe subiecte umane, nu pe discipline şcolare. Dezbaterile contemporane aduc în prim-plan două întrebări-cheie: Ce ar trebui să ştie elevul? şi Ce ar trebui să devină elevul? Scopul curriculumului este reconcilierea dintre cunoaştere şi carieră în demersul de asigurare a ordinii sociale.

Există ţări în care curriculumul nu este considerat un domeniu de studiu sau nu i se recunoaşte importanţa. În *Franţa*, Denise Egea-Kuehne descrie 5 domenii ale cercetării educaţionale: ştiinţele educaţiei, filozofia educaţiei, pedagogia, didactica şi cel mai recent – curriculum, termen utilizat în sens restrâns, ca program de studiu. Şi în *Australia,* curriculumul este un domeniu recent, constituit în anul 1980. Din cauza caracterului birocratic al şcolarizării australiene subjugate politicii culturale şi economice, încercarea de constituire a unei culturi curriculare este caracterizată prin discontinuitate şi fragmentare.

Spre deosebire de Europa, America şi Asia, sistemul educaţional din *Africa* este încadrat în perioada colonială. În *Bostwana*, de exemplu, se militează pentru un curriculum emancipat, numit Ubuntu/Yobuntu care să susţină decolonizarea.

Această prezentare succintă creionează un context al înţelegerii fenomenului globalizării şi internaţionalizării în domeniul curriculumului. Influenţele intelectuale din SUA şi Marea Britanie au fost acceptate necritic de unele ţări sau au creat rezistenţe în ţări în care curriculumul este determinat de considerente naţionale. Bazate în general pe politici educaţionale guvernamentale, iniţiativele de dezvoltare şi cercetare curriculară au avansat cunoaşterea în domeniu, solicitând îmbunătăţirea şcolii şi independenţa intelectuală.

Din această analiză descifrăm o realitate a domeniului curricular: succesul unei teorii curriculare este determinat de impactul acesteia asupra practicii educaţionale. Majoritatea ţărilor studiate declară utilitatea teoriilor curriculare bazate pe design şi dezvoltare curriculară. Practicienii au nevoie de ghidare, de principii şi metode ştiinţifice. Esenţa rezultă din utilitatea practică, nu din atributul pe care îl conferim societăţii în care trăim. În acest sens, „raţionalul" lui Tyler reprezintă, în multe ţări postmoderne, o paradigmă în acţiune. Exemplul Chinei şi Finlandei este unul de urmat. Specialiştii educaţionali din aceste ţări au dezvoltat o teorie curriculară specifică, impregnată de considerente naţionale, eficientă, racordată la cerinţele socioeconomice, fundamentată prin cercetări şi contribuţii la discursurile curriculare internaţionale.

În România, este evidentă o discrepanţă între realitatea practicii educaţionale şi idealul teoretic enunţat în lucrările din domeniul curriculumului. C.Cucoş consideră că „ideologia pedagogică şi filosofia explicită a Curriculumului naţional se înscriu pe o linie postmodernă, de deconstruire a idealului unic, totalizant şi totalizator" [4]. În practica educaţională însă nici măcar termenul de curriculum nu este agreat de cadrele didactice, cu atât mai puţin o viziune postmodernă. Accentul cade în majoritatea cazurilor pe conţinuturile educaţionale importate nereflexiv din programele şi manualele şcolare, iar în cazurile fericite pe obiectivele şi competenţele din programă. În această din urmă situaţie ne situăm cel mult la nivelul paradigmei moderne.

Pentru educarea gândirii critice, necesară în formarea unei concepţii curriculare, este binevenită abordarea pedagogului I.Negreţ-Dobridor, de deconstruire a mitului „curriculum": „Ceea ce năuceşte în literatura pedagogică românească este un fapt aproape halucinant: prezentarea teoriei curriculumului ca disciplină unitară şi panaceu infailibil. Or, evidenta *cacofony of voices* nu poate fi considerată, nici pe departe, ca remediu universal al maladiilor practicii, pentru simplul motiv că teoria curriculumului nu a posedat şi nu posedă încă această reţetă miraculoasă" [5, p.16]. Opţiunea sa de a începe chiar de la „cărămizile gândirii curriculare: concepte, idei de bază, origini etc." [5, p.16] este utilă educatorului copleşit de abundenţa conceptualizărilor din teoria curriculumului. Această „hermeneutică de-a dreptul chirurgicală" ne oferă imaginea unui domeniu complex, fundamentat ştiinţific şi profund istoric.

Cu modestie, pedagogul aduce în discuţie probabilitatea de a fi încă „o voce din vacarmul teoretic actual cu privire la curriculum" [5, p.16]. Nu precizează însă dacă face referire la literatura pedagogică internaţională sau românească. În concepţia noastră, *„Teoria generală a curriculumului educaţional" (2008) reprezintă primul studiu complex dedicat teoriei curriculumului în literatura de specialitate din România.*

În concepţia noastră, dezbaterile despre utilitatea teoriilor moderne şi postmoderne s-ar putea soluţiona prin dezvoltarea unui curriculum bazat pe principiile exprimate de „raţionalul" lui Tyler, care să includă valori acţionale ale postmodernismului, precum flexibilitate, dinamism, sensibilitate pentru marile valori (civism) şi specificul uman. În acest sens, profesorii ar deveni creatori ai curriculumului, centrându-se pe interesele celui care învaţă şi pe procesul natural de învăţare.

Dezvoltarea unor proceduri eficiente de intervenţie în practica curriculară presupune înţelegerea dezvoltării domeniului, conştientizarea propriei poziţii faţă de paradigmele educaţionale şi capacitatea de a privi dincolo de concepte, teorii şi recomandări impuse prin standarde şi politici curriculare.

Sunt necesare concepţii diferite despre cercetarea ştiinţifică, noi forme ale discursului academic. Scopul acestora este promovarea efortului comun de a angaja strategic diferitele puncte de vedere ale cercetării calitative în procesul de îmbunătăţire a practicilor educaţionale prin intermediul politicilor sociale. Obligaţia noastră intelectuală, fie că împărtăşim o viziune modernă sau postmodernă, este explorarea critică a teoriilor şi paradigmelor. Acest demers implică participarea la dezbateri despre valoarea unei concepţii. Pentru aceasta este necesar un *dialog academic şi public*, care ar contura o comunitate ştiinţifică şi de practică.

Formarea specialiştilor în cercetarea educaţională trebuie realizată astfel, încât aceştia să dezvolte capacitatea de acţiune în câmpul problematic al domeniului de cunoaştere. Formarea educatorilor cu o viziune critică presupune promovarea competenţelor metacognitive şi didactice, paralel cu cele de specialitate. În acest sens, se impun schimbări fundamentale de mentalitate şi stil în rândul cadrelor didactice care activează în învăţământul românesc.

Pentru tinerii cercetători în curriculum responsabilitatea implică înţelegerea dezvoltărilor domeniului, explorarea critică a teoriilor şi paradigmelor, asumarea unei concepţii, conştientizarea propriei poziţii faţă de paradigmele educaţionale şi capacitatea de a încorpora noi orizonturi intelectuale. După ce a parcurs aceşti paşi, cercetătorul are maturitatea de a dezvolta programe educaţionale şi proceduri eficiente de intervenţie în practica curriculară, fapt aplicat şi în cazul de faţă.

Referinţe:

1. Behar-Horenstein L.S. Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism? – In: Glanz J., Behar-Horenstein L.S. Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives. London: Bergin &Garvey, 2000, p.6-9.
2. Hargreaves A. Culture of teaching: A focus for change. – In: A. Hargreaes & M. Fullan (ed.). Understanding teacher development. - New York: Teachers College Press & Cassell, 1992.
3. Pinar W. International handbook of Curriculum Research. - New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2003, p.6-53.
4. Cucoş C. Pedagogie (ediţia a II-a revizuită şi adăugită). - Iaşi: Polirom, 2006, p.182.
5. Negreţ-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educaţional. - Iaşi: Polirom, 2008, p.15.

Prezentat la 16.06.2011

STIMULAREA ACTIVITĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE PRIN EVALUARE

Victoria ROGA

Catedra Limbi Germanice

The assessment is involved in every moment of teaching and is an important component of the educational process. Chosen and applied correctly, the evaluative strategies effectively contribute to stimulating learning activities.

Didactica postmodernă, de inspiraţie şi respiraţie curriculară (spre deosebire de didactica tradiţională, care separă activitatea de predare de cea de învăţare, şi spre deosebire de cea modernă, care integrează într-o activitate complexă doar două activităţi: de predare–învăţare) pune accent în mod special pe înţelegerea procesului de învăţământ ca relaţie de interdependenţă permanentă între activităţile de *predare–învăţare–evaluare* [7].

De aceea, evaluarea, respectiv strategiile evaluative, constituie o componentă importantă a procesului de învăţământ, fiind implicate în fiecare moment în activitatea menţionată mai sus.

Evaluarea este realizată întotdeauna cu un anumit *scop.* Diversitatea situaţiilor educative, precum şi spectrul larg de obiective presupun aplicarea unor variate strategii de evaluare. În unele cazuri apare necesitatea de a compara performanţele elevilor; în altele - de a determina nivelul achiziţiilor elevului în raport cu un obiectiv fixat. Există situaţii în care se impune identificarea abilităţii elevilor de a executa acţiuni necesare pentru rezolvarea unei probleme specifice; în alte situaţii se urmăreşte obţinerea unor informaţii generale despre performanţe în contextul dezvoltării preconizate şi al devierilor posibile. În sfârşit, profesorul are nevoie de o înţelegere amplă, cuprinzătoare a comportamentului elevului.

Astfel, fiind vorba de un proces multidimensional, se pot identifica, în funcţie de criteriile alese, mai multe strategii de evaluare prin care pot fi executate cerinţele enumerate [6]:

- Din punct de vedere al **situaţiilor de evaluare**:
  - *evaluarea realizată în circumstanţe obişnuite* bazată pe observarea activităţii elevilor;
  - *evaluare specifică,* realizată în condiţii special create ce presupune elaborarea şi aplicarea unor probe, partenerii angajaţi în proces fiind conştienţi de importanţa demersurilor de verificare şi apreciere întreprinse;
- După **funcţia dominantă** îndeplinită pot fi identificate următoarele strategii:
  - *evaluarea diagnostică* (se realizează o diagnoză descriptivă ce constă în localizarea lacunelor şi erorilor în cunoştinţe şi abilităţi, dar şi a „punctelor forte" şi o diagnoză etiologică care relevă cauzele ce au generat neajunsurile constatate);
  - *evaluarea predictivă* prin care se urmăreşte prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire;
  - *evaluarea normativă* (compară performanţele unui elev cu ale altora);
  - *evaluarea criterială* măsoară performanţele individuale ale elevului la un obiectiv specific);
  - *evaluarea detaliată* (evaluarea realizării unei sarcini, în cadrul căreia o capacitate este divizată în unităţi didactice şi măsurată–apreciată fiecare în parte);
  - *evaluarea exploratorie* (evaluarea care se angajează să confirme că un elev a rămas în urma colegilor de clasă) [6].
- După **modul în care se integrează în desfăşurarea procesului didactic** putem identifica următoarele strategii:
  - ✓ *evaluarea iniţială,* realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii (efectuată prin intermediul hărţilor conceptuale, investigaţiei, chestionarului, testului [5]);
  - ✓ *evaluarea formativă,* care însoţeşte întregul parcurs didactic, organizând verificări sistematice în rândul tuturor elevilor din toată materia (realizată prin observarea curentă a elevului, fişierelor de lucru, examinării orale, tehnicii 3-2-1, metodelor R.A.I., SINELG, probelor de autoevaluare „Ştiu, Vreau să ştiu, Am învăţat") [5];
  - ✓ *evaluarea formatoare.*

Este important să diferenţiem între *evaluarea formativă* şi cea *formatoare*.

Evaluarea formativă varsă lumină asupra procesului desfăşurat în clasă, fiind centrată pe intervenţia profesorului, relevând răspunsuri din partea elevului. Dacă ***evaluarea formativă*** facilitează învăţarea, iar cadrul didactic orientează şi conduce elevul, în cadrul ***evaluării formatoare*** iniţiativa de învăţare şi implicit de evaluare aparţine elevului care reflectă asupra rezultatelor activităţii sale. Profesorul îi urmăreşte evoluţia, oferindu-i sprijin şi îndrumare. *Evaluarea formativă* nu garantează de la sine că elevul a învăţat, deoarece vine din afara sa. Rolul ei prioritar este cel de reglare a activităţii cu ajutorul profesorului.

Evaluarea formatoare este mult mai eficientă pentru că vine din propria iniţiativă a celui care învaţă şi se implică în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-şi în acelaşi timp capacităţile de autoevaluare. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să deţină o serie de tehnici prin care să-i înveţe pe elevi să înveţe, modalităţi prin care elevul să se simtă activ şi să-şi poată evalua propriile activităţi. *Evaluarea formatoare* are rol de reglare şi autoreglare a activităţii cu sprijinul ambilor parteneri ai acţiunii educaţionale, astfel metodele de evaluare alternativă (dialogată) „cucerind" tot mai mult teren în faţa celor tradiţionale. Printre principalele *metode alternative* de evaluare, ale căror potenţial formativ susţine individualizarea actului educaţional prin sprijinul acordat elevului, sunt: *observarea sistematică a activităţii şi comportamentului elevului, investigaţia, portofoliul, proiectul, studiul de caz, interviul, referatul, autoevaluarea, hărţile conceptuale, lucrările de curs etc.* [4];

- ✓ *evaluarea sumativă,* care se realizează de obicei, la sfârşitul unei perioade mai lungi de instruire (examene orale, scrise sau practice, portofolii, proiecte de grup şi individuale) [5].
- După **autorul** care efectuează evaluarea pot fi identificate trei strategii:
- – *evaluarea internă,* întreprinsă de aceeaşi persoană/instituţie care este direct implicată şi a condus activitatea de învăţare (de exemplu, învăţătorul sau profesorul clasei);
- – *evaluarea externă,* realizată de o altă persoană/instituţie, alta decât cea care a asigurat derularea predării şi învăţării;
- – *autoevaluarea* efectuată de subiectul însuşi asupra propriilor rezultate.

Evaluarea trebuie să asigure [8]:

- Tratarea egală a tuturor elevilor, fără discriminare sau părtinire a unora, în ceea ce priveşte respectul şi valorizarea lor ca indivizi, evaluarea constructivă şi sistematică, oferta de sprijin în învăţare, angajarea în sarcinile de lucru.
- Crearea unei atmosfere de colaborare şi lucru în echipă în locul celei de concurenţă şi rivalitate.
- Utilizarea unor sarcini de lucru autentice, cu relevanţă în viaţa reală şi adecvate diferitelor grupuri culturale, care să solicite elevilor operarea cu informaţiile interdisciplinare şi valorificarea posibilităţilor lor de progres.
- Includerea unor experienţe care să promoveze empatia, înţelegerea şi respectul reciproc dintre elevi. Ultimul aspect din procesul de învăţământ, respectiv evaluarea, trebuie să respecte următoarele: evaluarea să fie sistematică şi continuă, integrată în actul predării curente, să fie autentică în conţinut şi în performanţele proiectate; să fie utilizată în principal evaluarea de progres (achiziţiile individuale) în schimbul evaluării normative, în care achiziţiile individuale sunt comparate cu norma de grup; rezultatele învăţării să fie raportate la standardele şi descriptorii de performanţă, iar standardele să fie formulate astfel, încât fiecare elev să poată avea succese; evaluatorii să angajeze elevii în aprecierea prestaţiilor proprii, precum şi ale colegilor.

Evaluarea este „un mijloc în slujba progresului educativ, stimulator al activităţii elevului şi al facilitării progresului său, o acţiune complexă, adresată unei fiinţe în devenire, care s-o ajute pe ultima să-şi construiască viitorul" [3]. Ea este „activitatea comună a profesorului şi a elevului, în cadrul căreia se închide circuitul predare–învăţare" [9] şi permite să ne pronunţăm „asupra stării unui fapt, proces la un anumit moment, din perspectiva informaţiilor pe care le colectăm cu ajutorul unui instrument care ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă la care ne raportăm" (Etienne Brunswic).

Profesorul obţine prin intermediul feedbackului informaţii privind rezultatele activităţii de învăţare (cunoştinţe stocate, capacităţi formate) şi reglează activitatea următoare în raport cu această informaţie. Cunoaşterea performanţelor obţinute, a eşecurilor înregistrate şi a cauzelor acestora constituie cadrul de referinţă pentru aprecierea activităţii profesorului şi a elevului. Cu cât profesorul are posibilitatea să cunoască mai exact succesul sau insuccesul înregistrat de elevi la fiecare etapă a procesului de învăţământ, cu atât mai

bine va putea să conştientizeze cauzele eşecului şi cu atât mai adecvat va putea să organizeze activitatea viitoare, asigurând astfel calea spre succes.

O evaluare continuă, realizată corect, în care primează sistemul recompensei, a întăririi pozitive va duce la menţinerea motivaţiei în învăţare, or, „motivaţia, alături de afectivitate şi voinţă, reprezintă principala sursă de menţinere în activitatea elevului" [3]. Pornind de la ideea că „motivaţia este un imbold interior, distinct de stimulentele sau condiţionările exterioare" [2, p.177], evaluarea în procesul de învăţământ este un cadru motivaţional forte pentru ambele părţi implicate în acest proces. În acest context, este important de accentuat că felul în care se face estimarea, evaluarea şi notarea este hotărâtor pentru atitudinea elevului/studentului faţă de învăţare: „dacă o tratează cu seriozitate, decişi şi cu devotament, sau dacă sunt preocupaţi doar de nota pe care o vor primi pentru eforturile depuse" [2, p.269]. Pentru a distanţa elevul/studentul de această „primejdie", nu este nevoie a aprecia cu notă toate activităţile, ci a asigura o activitate continuă şi evolutivă prin comentariile profesorului (orale sau scrise), prin aprecieri verbale, aprecieri ale colegilor, discuţii interpretative, crearea situaţiilor problematizate – momente stimulative concurente ale aprecierii prin notare.

Un alt pericol ar fi eşecul, care, adesea fiind interpretat ca factor pur negativ, poate conduce la depresii, conflicte etc. De aceea, este necesar a face o diferenţă între noţiunile de „eşec final" şi „eşec de parcurs" [2, p.270], ultimul fiind un fenomen absolut normal în procesul de învăţare. E important ca şi elevul să înţeleagă acest lucru, să perceapă eşecul de parcurs ca pe un element temporar, ca pe o treaptă absolut normală (chiar dacă nu şi plăcută) spre succesul final. Elevul trebuie să fie stimulat să-şi depăşească în permanenţă limitele, să atingă noi performanţe, să nu aibă teamă că „va cădea", să conştientizeze că „fiecare poate cădea, important e să poţi să te ridici". Considerăm că eşecul temporar nu trebuie să fie penalizat, dacă el este depăşit în timp util, din contra, profesorul trebuie să dea dovadă de maturitate profesională şi „să ofere şanse" de depăşire, să creeze o ambianţă pozitivă şi, dacă este necesar, să redirecţioneze traseul de învăţare iniţial stabilit în favoarea elevului, asigurând studierea etapizată, însoţită de sfaturi, orientări, critici constructive, autocritică etc. Atunci când elevul este conştient de evoluţia sa pe parcursul procesului, nu va fi surprins de rezultatul final, nu va invoca scuze şi nu va manifesta nemulţumire sau revoltă. Am observat de-a lungul anilor de predare că un mod eficient de evaluare este autoevaluarea şi evaluarea efectuată de colegi. Spre marea mea surprindere am remarcat de multe ori un grad înalt de obiectivitate în cadrul a astfel de evaluări, însoţite de comentarii argumentate din partea elevului. Sunt de părerea, deci, că profesorul trebuie să orienteze elevul spre o monitorizare continuă a propriilor eforturi şi realizări pe parcursul procesului de învăţare, dar şi spre o comparare cu cele ale colegilor. Acest factor va asigura o atitudine de cooperare, spirit de concurenţă constructivă şi prezenţă activă în procesul menţionat mai sus, or, „autoevaluarea este posibilă şi necesară, întrucât serveşte cunoaşterii (perceperii) de sine (autocunoaşterii) şi dezvoltării conştiinţei de sine (autoconştiinţei), aspecte esenţiale ce vor da posibilitatea, cu timpul, fiecăruia să descopere sensul propriei valori, premisă necesară oricărei depăşiri; o disponibilitate privită în perspectiva educaţiei permanente, care presupune angajarea individului nu numai în procesul propriei formări, ci şi în acţiunea de evaluare a propriei formări pentru a deveni capabili de autoperfecţionare" [1, p.312].

Evaluarea permite stabilirea nu doar a nivelului de însuşire a materialului la nivel teoretic sau în condiţii artificiale de aplicare, ci şi în situaţii de viaţă concrete, de aceea, „învăţarea apreciată în situaţii autentice de viaţă este mai valoroasă decât învăţarea în contexte academice" [2, p.272]. Un exemplu elocvent în acest sens, raportat la cunoaşterea unui aspect concret al unei limbi străine studiate, ar fi capacitatea elevului de a face faţă, fără a se bloca, unei discuţii telefonice, interviu, traduceri, aflându-se faţă în faţă cu vorbitori autentici ai limbii studiate. În acest caz, elevul va avea posibilitatea să se autoevalueze şi să accepte imboldul spre autoperfecţionare.

Concluzionând, putem afirma că evaluarea este un element indispensabil procesului instructiv, factor stimulativ atât pentru învăţător, cât şi pentru elev, prezent la orice etapă de învăţare, ce contribuie în mod sistematic la asigurarea progresului în dezvoltarea intelectuală şi psihoemoţională a elevului.

Referinţe:

1. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii. - Bucureşti: Editura Aramis, 2002. - 345 p.
2. Graham D.L. Predarea fundamentată pe principii biblice. - Colorado: Copyright, 2003. - 311 p.
3. Impactul evaluării asupra motivaţiei în învăţare//www.scritube.com/sociologie/psihologie/ Impactul-evaluării-asupra motivaţiei-în-învăţare.

4. Luncanu V. Metode alternative de evaluare // www.scribd.com/doc/28256021/Metode-Alternative-de-Evaluare.
5. Metode alternative de predare–învățare–evaluare // www.aurore.bytehost17.com/pagini/articole/autori/diana dinca/ strategii activizatoare.pps
6. Metode şi tehnici de evaluare// www.dppd.ro/pedagogie/209strategiide evaluare_studenti.doc
7. Predarea, învățarea, evaluarea//www.contabilizat-ro/ file/ cursuri-de-perfecționare/ elemente-de-teoria-şi-metodologie-instruirii-prelegeri-universitare/cap.2.pdf
8. Procesul de învățământ// www. slideshare.net/anamaria89/8procesul-de-învățământ
9. Radu I.T. Teorie şi practică în evaluarea eficienței învățământului. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

Prezentat la 02.02.2011

FORMAREA COMPETENŢELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVI

(În baza studierii literaturii pedagogice franceze)

Maria ZACUŢELU

Catedra Ştiinţe ale Educaţiei

L'autoévaluation est présentée ici plutôt dans la perspective formative du développement des compétences et du développement personnel que dans une perspective certificative. Il est question, dans cet article, de la nécessaire formation de l'élève à s'évaluer et à se juger lui-même, condition essentielle afin que celui-ci puisse comprendre le sens de l'évaluation et du jugement porté par l'enseignante ou l'enseignant et, conséquemment, en tirer profit dans son cheminement d'apprentissage. Ce regard vers le développement de la personne libère des contraintes inhérentes à la construction d'une instrumentation sophistiquée et permet la création d'activités éducatives.

În ultimul timp este deosebit de important a sprijini dezvoltarea competenţelor de autoevaluare la elevi. Această preocupare a devenit cu mult mai importantă odată cu aprofundarea conceptului de metacogniţie şi corelarea acesteia cu dezvoltarea competenţelor de autoevaluare şi a autonomiei intelectuale.

Autoevaluarea va fi prezentată în acest articol mai mult ca o dezvoltare de competenţe de formare şi dezvoltare personală decât o perspectivă de apreciere şi notare. Astfel, am putea menţiona necesitatea de formare la elevi a competenţelor de autoevaluare, ceea ce o să-i ajute să evalueze ei înşişi şi să se aprecieze pe ei înşişi, ce de fapt este esenţial pentru a putea înţelege sensul evaluării şi a aprecierilor făcute de către profesor. În consecinţă, autoevaluarea trebuie să devină o cale de învăţare.

Ce este autoevaluarea

Pentru a înţelege mai bine conceptul de autoevaluare, ar trebui să clarificăm conceptul de evaluare. Deşi există multe definiţii ale evaluării în reperele pedagogice, două dintre ele atrag atenţia: „aprecieri calitative sau cantitative concentrate asupra valorii unui produs sau proces de învăţare" [1] şi „comparare a caracteristicilor observabile la standardele stabilite"[4].

Prima definiţie pune accentul pe aspectul de măsură (valoare, produs, proces), în timp ce cea de-a doua subliniază importanţa unor criterii (comparaţie, standarde, principii). Aceste două abordări, după cum menţionează autorii, sunt în general bazate pe un număr de observaţii limitate. Mai mult, conceptul *evaluare* se referă la o evaluare în cazul în care accentul este pus pe importanţa de a judeca de pe poziţia de profesor sau poziţia profesorului în legătură cu dezvoltarea competenţelor. Atât succesele în învăţătură, cât şi procesul de măsurare a lor este continuu şi multidimensional.

Predarea şi abordarea evaluării în raport cu paradigma de învăţare încearcă să ia în considerare autenticitatea şi exhaustivitatea observaţiilor, multiplicitatea acestora, metodele de colectare şi expunere a informaţiilor. De asemenea, se ţine cont de continuitatea şi aspectul progresiv de dezvoltare a competenţelor. Un aspect deosebit îl are interactivitatea şi abordarea descriptivă, precum şi integrarea evaluării în procesul de învăţare, ţinându-se cont şi de dimensiunile multiple ale învăţării care trebuie luate în considerare [6]. Astfel, elevul trebuie să poată susţine starea sa de progres pentru a identifica punctele sale forte, iar ceea ce rămâne de a îmbunătăţi, precum şi modurile de a face acest lucru.

Practicile de evaluare şi notare într-un context de „evaluare" partajează aceste caracteristici cu practicile de evaluare formativă, inclusiv practicile de autoevaluare.

Astfel, în contextul practicilor de autoevaluare, se disting conceptele de autotest, autoexaminare şi de autocorectare. Autoevaluarea este mai degrabă o apreciere reflexivă, decât o decizie argumentată. Potrivit lui G.Scallon, ea este o „apreciere, reflecţie critică a valorilor anumitelor idei, sau a produsului muncii elevului, evoluţia unor situaţii, proceduri şi căi de învăţământ în aspect calitativ, având la bază unele criterii stabilite de elev însuşi". L.Legendre precizează două condiţii inerente necesare autoevaluării. Una dintre ele ţine de stabilirea unor criterii şi obiective stricte, iar a doua cere subiectului capacitatea de a face judecăţi, aprecieri cât mai obiective despre el însuşi.

Autoevaluarea este, în sine, o primă abordare calitativă a gândirii critice. Aceasta este o întoarcere reflexivă la un proces, un rezultat al unei activităţi etc. Ea conduce la o constatare pe care un elev o face la

examinarea comportamentului şi viziunilor sale, precum şi comentării rezultatelor activității. G.Scallon atrage atenția asupra dezvoltării competențelor de autoevaluare care este o tendință importantă în educație. În opinia sa, competența de autoevaluare este o necesitate a dezvoltării proprii, cu alte cuvinte, know-how-ul propriu, adică dobândirea unor obişnuințe necesare pentru a integra cunoştințele acumulate. Aşadar, autoevaluarea este percepută ca o apreciere reflexivă, ca o decizie, un rezultat, o conştientizare, o tendință şi presupune un efort substanțial din partea celor implicați în acest proces.

De ce ar trebui elevii să se autoevalueze

Unele practici de autoevaluare sunt încorporate în strategiile de predare pe o lungă perioadă de timp. Ne întrebăm, cine nu a verificat răspunsuri cu o foaie de examen-răspuns, ajustat lucrării sale, în timp ce profesorul sau profesoara corectează la tablă, sau nu a corectat exercițiile sale cu un prieten etc.? Aceste practici au scopul nu doar să varieze activitățile în clasă şi să reducă corecțiile, dar şi de a dezvolta o anumită autonomie în studiul personal.

În procesul de dezvoltare a competențelor complexe şi generale, conceptul de autoevaluare capătă o altă valoare decât o simplă apreciere de sine. În plus, ea este atât un calificativ, cât şi o abilitate de dezvoltare, orientată spre trei domenii (trei axe): autonomie intelectuală, metacogniție şi dezvoltare de competențe în general. Astfel, practica de autoevaluare devine mai degrabă un obiectiv de formare, decât o simplă activitate în sala de clasă. Vizând acest obiectiv, se recunoaşte o caracteristică formativă şi educativă a evaluării, care promovează dezvoltarea progresivă, responsabilitatea şi autonomia intelectuală. În acelaşi spirit se creează situații de predare–învățare concepute special pentru a atinge acest obiectiv, deoarece procesul de formare a competențelor nu se rezumă la informare, ci vizează formarea şi dezvoltarea intelectuală prin care înțelegem o acumulare treptată ce duce la modificarea proceselor cognitive datorită învățării, care conduc la rândul său la transformarea intelectului uman, concretizată în capacități de cunoaştere, creativitate şi în final în autonomie intelectuală.

Procesul de autoevaluare presupune, totodată, activarea potențialului copilului în scopul transformării şi restructurării sale, asigurând astfel un sens ascendent dezvoltării intelectuale a personalității.

În acest sens, principalele atuuri ale autoevaluării, care servesc drept răspuns la întrebarea „de ce?”, sunt următoarele:

a) în plan personal, autoevaluarea oferă elevilor posibilitatea de a-şi dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a-şi evalua realizările;
b) în plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor;
c) în plan profesional, elevii îşi dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în muncă unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtăşească aprecierea propriei sale performanțe.

Autoevaluarea, o dimensiune a autonomiei

În liceu, un elev urmăreşte independent obiective personale, explicite şi ierarhizate, dispune de o gamă de strategii de învățare, exerciții de opțiuni pentru realizarea obiectivelor sale, este capabil să identifice progresul şi eşecurile şi în legătură cu opțiunile sale, să suporte consecințele ultimelor. Identificarea de progres şi eşecuri este direct legată de competențele de autoevaluare.

La realizarea unei activități cognitive de învățare sau de rezolvare a problemelor se pot distinge două personaje ce interacționează: interpretul care efectuează operațiunile cognitive şi autoritatea de supraveghere ce urmăreşte progresele înregistrate de activitate mentală. Această monitorizare în curs de desfăşurare corespunde metacogniției şi cercetării, în general, şi confirmă două componente: metacognitive de cunoaştere şi de gestionare a activității emoționale. L.Lafortune şi St. Pierre adăugă o a treia componentă care să ia în considerare obiectivul de a dezvolta competențe şi deprinderi de autoevaluare: conştientizarea activității mentale şi condițiile care o afectează.

Aprofundarea strategiilor de control afectează în mod direct competențele de autoevaluare. Procesul de evaluare constă în informarea, monitorizarea gândirii, aprecierea activităților cognitive, rolul şi eficacitatea lor. Strategiile de control permit monitorizarea a ceea ce este de făcut, verifică progresul, evaluează şi dirijează procesul în conformitate cu ceea ce se aşteaptă, corelează relevanța paşilor în proces spre succesul aşteptat. Astfel, controlul este o analiză, un diagnostic al calității „produselor” şi proceselor. Prin urmare, dezvoltarea competențelor de autoevaluare îi conferă elevului un grad sporit de autonomie.

Autoevaluarea, o componentă a competenţei

Competenţa este, în general, definită drept cunoaştere complexă care implică o acţiune de mobilizare a unui set de resurse integrate (interne şi externe) pentru a identifica şi a rezolva în mod independent şi eficient un şir de situaţii. Având în vedere renovările în învăţământ, am putea menţiona faptul că cele mai multe dintre programele de studiu includ autoevaluarea ca o componentă indispensabilă a evaluării, fie în obiectivele generale ale curriculei, fie în lista obiectivelor de referinţă şi a standardelor sau în criteriile de performanţă. În acest context de idei, multe criterii de performanţă sunt sugerate pentru a sprijini şi a evalua dezvoltarea competenţelor de autoevaluare, indiferent de punctele forte şi slabe. În cele din urmă, putem conchide că unul dintre scopurile educaţiei este de a continua în toate programele de gimnaziu şi liceu promovarea dezvoltării gândirii reflexive şi critice, iar toate acestea elevul trebuie să le raporteze la sine pentru a conştientiza nivelul său de performanţă.

Cum se poate sprijini dezvoltarea competenţelor de autoevaluare

Subiectele autoevaluării pot fi de diferită natură: calitatea unui produs ori a unei activităţi, a unui proiect şi a modului lui de realizare, eficacitatea unui proces sau abordarea unei probleme. Caracteristicile personale, punctele tari şi punctele slabe de comportament, propriile reacţii şi capacităţile, precum şi competenţele într-un anumit domeniu, gradul şi nivelul de dezvoltare al oarecărei capacităţi, de asemenea, pot servi drept subiecte de cercetare ale autoevaluării. Pe de altă parte, creşterea autonomiei, starea resurselor personale (cunoştinţe, aptitudini, atitudini), abilitatea de a identifica şi a exploata resursele externe relevante reprezintă aspectul complexităţii subiectelor autoevaluării. G.Scallon, de asemenea, sugerează că elevii ar trebui să evalueze în cele din urmă propria lor capacitate de a evalua ei înşişi.

Pentru a sprijini dezvoltarea competenţelor de autoevaluare, paralel cu elementele enumerate, mai sunt identificate şi luate în considerare două aspecte**: procesul şi instrumentele**. În ceea ce priveşte procesul, putem propune unele etape ce ar conduce la concentrare şi precauţie, ar putea anticipa unele capcane şi evita unele eşecuri. În plan instrumental, putem pleda cu siguranţă pentru instrumentele evaluării, dar, de asemenea, şi pentru cele privind colectarea de date (sondaje, chestionare, teste) pentru cercetarea cantitativă sau calitativă, cu un accent special pe acesta din urmă, precum şi pe strategiile folosite pentru dezvoltarea practicii metacognitive.

Etapele procesului

Am putea propune un proces complex de autoevaluare care ar include mai multe etape. Având în vedere dezvoltarea progresivă de calificare, ea se poate axa pe una sau alta dintre etape, în funcţie de competenţele ce urmează a fi dezvoltate, de nivelul de maturitate, tendinţele şi abilităţile metacognitive. În ceea ce priveşte planificarea şi controlul strategiilor vizate, am crede că ele ar putea fi similare celor de predare–învăţare–evaluare.

Prima treaptă are la bază crearea condiţiilor de realizare şi pregătirea procesului. La această treaptă se cere:

1. A formula prioritar obiective care implică cunoştinţele, înţelegerea, partajarea şi angajamentul personal.
2. A simula sarcini şi activităţi care să conducă la dezvoltarea şi exercitarea competenţelor menţionate.

Etapa următoare are în vizor calităţile produsului/procesului şi îl apreciază astfel:

1. Analiza probelor pentru a identifica calităţile, caracteristicile manifestate ale unui produs sau proces de succes.
2. Formularea sau aproprierea criteriilor de prioritate, a indicatorilor şi scalelor de rating.
3. Îndeplinirea sarcinilor de constituire a indicilor de calitate.
4. Compararea calităţii produsului sau a procesului, dacă este necesar.
5. Gândire critică, de decizie (acest pas este deosebit de important în procesul de autoevaluare).
6. Autoreglarea (de exemplu, propunerea modificărilor care sugerează utilizări în aspecte diferite).

În concluzie am putea menţiona că dezvoltarea competenţelor de autoevaluare este un imperativ al timpului şi o tendinţă în educaţie, este o necesitate atât la nivel de dezvoltare a competenţelor în general, cât şi la nivel de dezvoltare a personalităţii şi aprecierii de sine.

Bibliografie:

1. Lafortune L. et L. St-Pierre. Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage. - Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

2. Lafortune L. et L. St-Pierre. L'affectivité et la métacognition dans la classe. - Montréal: Les Éditions Logiques, 1996: - Bruxelles: De Boeck, 1998.
3. Lasnier F. Réussir la formation par compétences. - Montréal: Guérin, 2000.
4. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition. - Montréal/Paris: Guérin/Eska, 1993.
5. Leroux J.-L. et N. Bigras. L'évaluation des compétences: une réalité accessible dans nos collèges. - Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe, Regroupement des collèges Performa, 2004.
6. Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. - Saint-Laurent: ERPI, 2004.
7. St-Pierre L. Développer l'autonomie des élèves: pourquoi moi? Comment? // Pédagogie collégiale, 2004.
8. St-Pierre L. Enseigner une technique d'apprentissage. Actes du 22e colloque de l'AQPC. - Montréal: AQPC, 2002.
9. St-Pierre L. La métacognition, qu'en est-il ? // Revue des sciences de l'éducation. Vol. XX.

Prezentat la 02.03.2011

MODEL AL DEZVOLTĂRII AUTOREGLĂRII ACADEMICE PE DIMENSIUNEA STRATEGICĂ

Svetlana SEMIONOV

Catedra Ştiinţe ale Educaţiei

On présente le concept d'une application éducative centrée sur le développement de l'autorégulation académique des étudiants par une discipline curriculaire, qui a comme principe organisateur *l'apprentissage autoréglé*. Le cours vise l'enseignement – apprentissage d'un répertoire complexe de stratégies d'étude et d'éducation en tant que source et finalité de *l'autorégulation académique*

În aplicaţia educaţională proiectată de noi propunem dezvoltarea autoreglării academice la studenţii universitari prin intermediul unei discipline curriculare, ce are drept principiu organizator *învăţarea autoreglată.* Scopul cursului este predarea–învăţarea unui repertoriu complex de strategii de studiu şi învăţare, identificate drept resursă şi finalitate a autoreglării academice, reprezentative şi pentru competenţa „a învăţa să înveţi". Prezentăm raţionamentele teoretice, designul modelului formativ şi elementele esenţiale ale implementării lui.

Cuvinte-cheie: învăţare autoreglată; autoreglare academică; strategii de învăţare; model procesual al predării/învăţării strategiilor.

Raţionamente

1. Sporirea calităţii învăţământului superior, centrarea pe formarea de competenţe se impun ca prerogativă a ultimelor decenii. Subiecte precum „a învăţa să înveţi" şi „a preda cum să înveţi" sunt generic al cercetărilor psihopedagogice curente şi ale practicii de instruire. În evidenţele teoretice şi empirice *învăţarea autoreglată* este recunoscută drept principiu central pentru organizarea şi reorganizarea procesului educaţional la nivel universitar, având drept scop „îmbunătăţirea calităţii studiului şi educaţiei" [17, p.2].

2. *Învăţarea autoreglată* (self-regulated learning) desemnată, la ora actuală, drept cea mai corectă şi eficientă formă de învăţare [1] defineşte, la modul general, capacitatea subiectului de *„a învăţa efectiv de unul singur"* [18, p.173]. *Învăţarea autoreglată* exprimă nivelul maxim pe care îl poate atinge învăţarea umană (după standardele cunoaşterii curente), superioritatea fiindu-i conferită, în primul rând, de caracterul ei proactiv, intenţional şi reflexiv, de interacţiunea dinamică pe care o implică între *capacitatea* şi *voinţa* de a învăţa (*skill* and *will* to lern) [3].

3. *Autoreglarea academică,* proces complex integrat în învăţare, desemnează conduitele strategice conştiente, personalizate şi constructive autoiniţiate de subiect, prin care îşi stabileşte scopuri bine precizate, orientate spre competenţă şi spre performanţă, apoi depune efort pentru a controla, a monitoriza şi a regla propria cogniţie/metacogniţie, motivaţie/ afectivitate, comportament şi context (fizic şi social) de învăţare, ghidat şi orientat de acestea (sinteza noastră după [22, 11]. Procesul autoreglării, flexibil şi dinamic prin esenţa sa, este planificat şi adaptat continuu pentru a susţine urmarea scopurilor personale în contextul educaţional schimbător. Respectiva abordare strategică a învăţării se impune în raport cu precedentele prin faptul că deplasează accentul analizei educaţionale de pe conţinuturile achiziţionate de studenţi, pe strategiile iniţiate şi utilizate de aceştia pentru a-şi îmbunătăţi performanţele academice [4, 19, 10, 20, 21].

4. *Strategiile de studiu şi învăţare* desemnează factorii strategici ai învăţării autoreglate şi constituie nucleul integrator al procesului de autoreglare. Strategiile reprezintă *variabila acţională/executivă* cu impact decisiv asupra reuşitei autoreglării academice. Variate după natura lor, destinaţia şi frecvenţa utilizării, strategiile sunt subordonate aceluiaşi obiectiv major – eficientizarea învăţării şi obţinerea unor performanţe superioare. Impactul, beneficiile şi nivelul de funcţionalitate pentru propria învăţare este conferit de *utilizarea lor conştientă, personalizată, sistematică şi consecventă.* Atenţionare! O anumită strategie de învăţare aplicată separat, de una singură, poate fi utilă pentru o achiziţie academică concretă. Însă eficienţa studiului şi performanţa academică sunt asigurate numai prin utilizarea coerentă a unui set de strategii, orchestrate conform fazelor şi dimensiunilor structurale ale învăţării autoreglate [9].

5. Studenţii care prezintă un *nivel ridicat al abilităţilor reglatorii* (studenţii experţi), prin comparaţie cu cei profani sau novici, cunosc, stăpânesc şi utilizează conştient şi planificat un repertoriu complex de strategii, coerent orchestrate [12, 21]. Stăpânirea şi aplicarea strategiilor în scopul autoreglării academice generează motivaţia şi atitudinea pozitivă, gândirea eficientă despre sine, confortul şi satisfacţia de la învăţare, şi chiar poate compensa un deficit de inteligenţă şi cunoştinţe [5].

6. Mediul academic centrat pe formarea abilităţilor de autoreglare, prin antrenamentul strategic creează maxime oportunităţi pentru ca studenţii să monitorizeze eficient resursele personale şi de mediu (fizic, social) şi să devină *subiecţi responsabili ai propriilor decizii şi performanţe, prin „a înţelege şi a controla activ" procesul şi rezultatele propriei învăţări* [15, 3]. Or, studiile arată că există o corelaţie ridicată între nivelul performanţelor academice şi cel al autoreglării, iar practicienii confirmă în unanimitate că „cei mai eficienţi sunt studenţii care îşi autoreglează propria învăţare" [6, 20, 11, 19, 15]. Astfel, autoreglarea este „structura de rezistenţă" a independenţei şi autonomiei academice.

Aplicaţia educaţională

Programul educaţional, coerent şi comprehensiv, integrează următoarele componente: (1) Materiale de aplicaţie curriculară: (I) Curricula disciplinei; (II) Manualul *Învăţarea autoreglată. Teorie. Strategii de învăţare* [8]; (2) Instrumentul de evaluare, preformare şi postformare *Chestionarul strategiilor de studiu şi învăţare* (*LASSI*); (3) *Instrumente de evaluare şi autoevaluare* pentru identificarea nivelului iniţial de cunoaştere/ stăpânire/utilizare a strategiei - unitate de conţinut; (4) Modelul procesual al predării învăţării strategiilor.

Modelul procesual are ca bază teoretică paradigma social-cognitiv-constructivistă: competenţa de autoreglare academică se dezvoltă eficient prin observarea şi imitarea modelelor sociale, apoi internalizarea acestora, iniţial pentru a deţine autocontrolul, iar ulterior - în eventualitatea autoreglării prin comportamente strategice constructive, adaptate continuu susţinerii scopurilor personale de învăţare în contextul educaţional schimbător; „cadrele didactice predau gradual cârma învăţării în mâniile studenţilor" [21, 13].

Procesul de implementare a modelului presupune sinergia acţiunilor cadrului didactic şi ale studentului şi parteneriatul acestora pe următoarele două trasee interconexe.

1. *Predarea* strategiilor-unităţi de conţinut se realizează: (1) în baza unor principii metodologice directoare; (2) cu respectarea fazelor învăţării autoreglate (planificare - control şi monitorizare - reflecţie şi reacţie), precum şi a dimensiunilor ei structurale: cogniţie-metacogniţie, motivaţie-afectivitate; comportament, context; (3) prin asigurarea transferului gradual al controlului strategic asupra învăţării academice de la profesor către student (de la mediere intensivă spre independenţă strategică şi învăţare tot mai autoreglată). Ilustrarea grafică a acestui traseu este redată în figura 1.

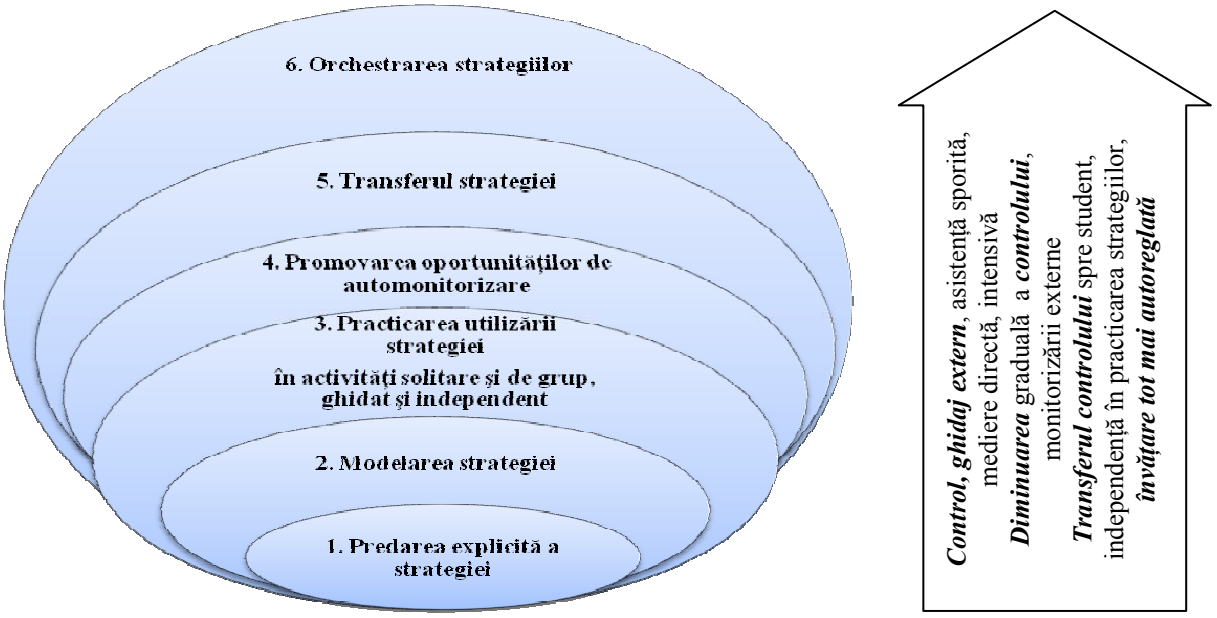


Fig.1. Parcursul metodic al instruirii strategiilor de învăţare în ideea autoreglării academice.

II. *Învăţarea* strategiilor presupune: (1) *personalizarea* de către studenţi a autoreglării academice strategice, urmată de acţiuni conştient planificate de *autoschimbare*; (2) examinarea continuă a comportamentelor strategice de învăţare prin „lupa" celor trei procese componente ale autoreglării: *autoobservarea; autoevaluarea; autoreacţia* [2], utilizând feedback-ul şi autofeedback-ul obţinute pentru eficientizarea autoreglării academice; (3) urmarea întregului parcurs al dezvoltării autoreglării strategice: *haos – stabilitate – flexibilitate – performanţă*. Ilustrarea grafică a acestui traseu este redată în figura 2.

Prezentăm ilustrarea grafică a traseului predării strategiilor şi descrierea succintă a demersurilor metodice directoare.

(1) *Predarea explicită a strategiei* include: (a) *activarea şi dezvoltarea cunoştinţelor de bază curente* referitoare la strategia predată ca precondiţie a implementării ei: „inventarierea echipamentului de bază" curent al studentului angajat în învăţarea strategiei: cunoştinţe şi abilităţi elementare, credinţe/atitudini, deficienţe şi dificultăţi; (b) *discutarea strategiei:* descrierea ei prin elementele componente; caracteristicile de bază *cum, unde, când, de ce* se aplică; eventuale capcane; modificări şi interconexiuni posibile; beneficiile utilizării (evidenţe teoretice şi ale experţilor domeniului, evocarea experienţelor de succes trăite de studenţi), provocarea interesului pentru strategia însăşi şi stimularea nevoii de stăpânire a ei.

(2) *Modelarea strategiei* - verigă importantă în procesul de însuşire a cunoştinţelor despre strategie, dar şi a modalităţilor generalizate de reglare a activităţii de învăţare prin ea, include: configurarea strategiei prin verbalizare în voce tare: paşii întreprinşi în planificare; distribuirea resurselor strategice accesibile şi disponibile; controlul, monitorizarea realizării; reflecţii asupra procesului şi rezultatului; stimularea executării strategiei independent, prin emulaţie; *generalizarea* strategiei asupra situaţiilor şi sarcinilor de învăţare.

(3) *Practicarea utilizării strategiei în activităţi de grup şi solitare* (pentru automatizarea, menţinerea, utilizarea flexibilă) implică: *promovarea* reperelor clare (algoritm de executare, criterii de performanţă); *exersarea* utilizării strategiei, la prima etapă *ghidat* şi mai apoi – *independent; monitorizarea* acţiunilor studentului şi oferirea de feedback explicativ şi corectiv apropo de eficienţa procesului şi rezultatului aplicării strategiei.

(4) *Promovarea oportunităţilor de autocontrol şi automonitorizare* implică: (1) proiectarea acţiunilor de selectare şi adaptare independentă a strategiilor la condiţiile şi contextul sarcinii; încurajarea solicitării ajutorului; admiterea schimbării, renegocierii şi/sau abandonării sarcinii, contextului de lucru; (2) *stimularea reflecţiilor asupra eficienţei strategiei utilizate* şi *gestiunea reacţiilor:* promovarea sistematică a evaluării reciproce, autoevaluării şi acţiunilor de feedback pentru a detecta strategiile ineficiente, a sesiza discrepanţele între rezultatele intermediare şi scopul final; condiţionarea implicării active a studenţilor în modificarea, strategiei nefuncţionale sau/şi construirea unei noi strategii; (3) transferul gradual al controlului şi responsabilităţii pentru iniţierea, aplicarea şi evaluarea strategiilor de la cadru didactic spre student.

(5) *Transferul strategiei* implică: generalizarea, abstractizarea şi decontextualizarea strategiei: promovarea transferului strategiei în alte situaţii şi contexte, domenii de învăţare, iar ulterior – solicitarea raportului despre impactul acestora asupra propriei performanţe de învăţare.

(6) *Orchestrarea strategiilor* - coordonarea lor minuţioasă adecvat fazelor învăţării autoreglate şi domeniilor componente presupune: argumentarea teoretică a necesităţii orchestrării în ideea autoreglării academice eficiente; demonstrarea (modelarea) orchestrării strategiilor într-un context concret (sarcină academică); asigurarea exersării orchestrării în condiţii reale de învăţare; oferirea de feedback; reflecţii individuale şi de grup asupra beneficiilor orchestrării strategiilor; solicitarea revenirii repetate a studenţilor la procesele autoreglatorii: autoobservare, autoevaluare şi autoreacţie; aprecierea progreselor înregistrate de studenţi în orchestrarea strategiilor şi valorificarea lor.

Antrenamentul în orchestrarea strategiilor determină studenţii să abordeze învăţarea ca proces complex, ce implică deopotrivă cogniţia/metacogniţia, motivaţia/ afectivitatea, activismul personal, conţinutul învăţării şi contextul fizic şi social; să înţeleagă utilitatea unei gândiri de tip strategic; să actualizeze şi să pună în acţiune *cunoştinţele* despre *Unde, De ce, Cum* trebuie coordonate strategiile pentru a se produce învăţarea eficientă. Ei atribuie treptat succesele activităţii de învăţare efortului depus în utilizarea coordonată a strategiilor şi se conving de ineficienţa aplicării izolate a unei singure strategii sau chiar a mai multor strategii, dar care vizează doar una din fazele autoreglării. Instruirea asupra orchestrării strategiilor este constructul central al programului de formare a autoreglării învăţării pe dimensiunea strategică.

II. Antrenamentul studenţilor în autoreglarea academică prin stăpânirea şi utilizarea consecventă a unui repertoriul complex de strategii şi aplicarea lui adecvată conform fazelor învăţării autoreglate presupune un

proces de schimbare (conştientă şi planificată) a situaţiei iniţiale, ce implică traversarea următoarelor etape**:** ***Haos – Stabilitate – Flexibilitate – Performanță*** [16]. Or, schimbarea constructivă este personală şi poate fi produsă doar de către student şi doar prin student. Astfel, am proiectat autoschimbarea strategică în direcția autoreglării academice prin implicarea activă, directă, personalizată a studenților ca agenți responsabili de propria învățare. În acest sens, am adaptat scopurilor programului nostru formativ modelul de autoschimbare elaborat de Prochaska, DiClemente, Norcross (1992), intervenind cu modificări ce țin de specificul instruirii asupra strategiilor, inclusiv prin completarea acestuia cu etapa de fond – *orchestrarea strategiilor*. Modelul nostru de autoschimbare configurează următoarele etape şi paşi în direcția autoreglării academice (ilustrare grafică în figura 2).

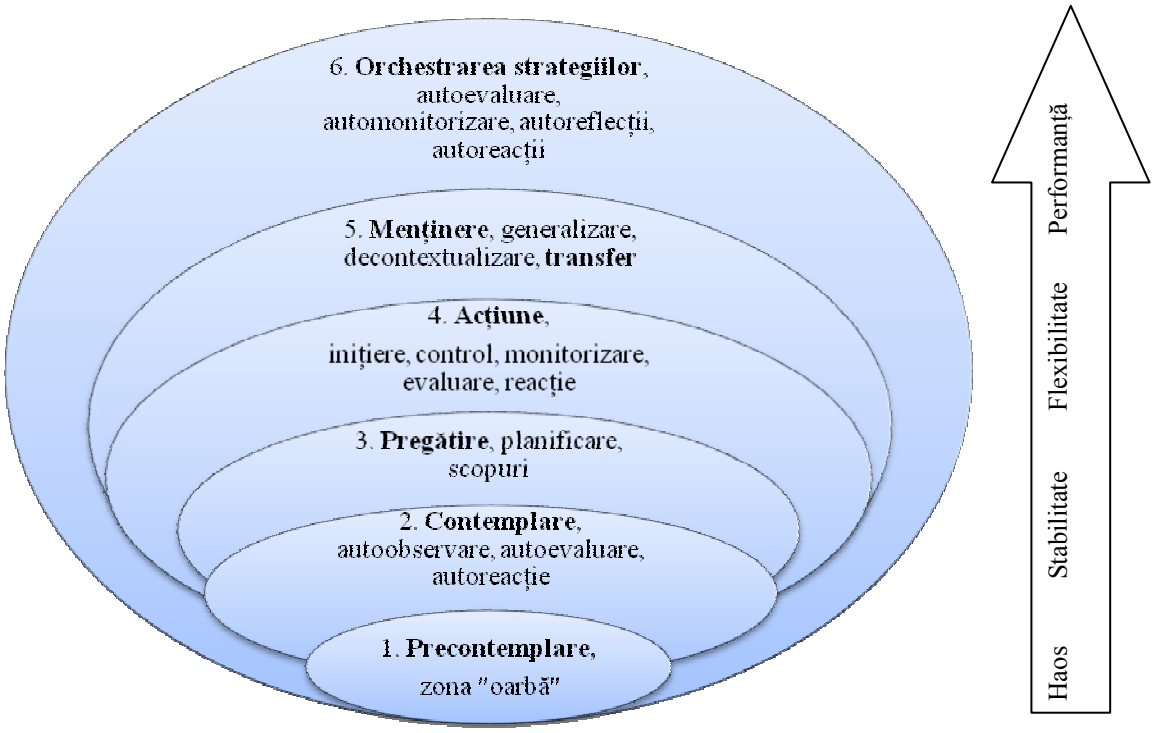


Fig.2. Parcursul autoschimbării personalizate a conduitelor strategice în direcția autoreglării.

Descrierea explicită a modelului

(1**)** ***Etapa de precontemplare/prestudiere*** (zona „oarbă”)**.** Studenții nu au nici o provocare, sunt în expectativă: instruirea asupra strategiei nu este încă obiect al percepției lor. La această etapă nu şi-au pus întrebarea despre propriile acțiuni strategice, eficiente sau ineficiente, nu cunosc fondul problemei. Astfel, *lipseşte intenția lor de a produce careva schimbări*. Ca etapă a autoreglării – ***haos***, incertitudine.

(2) ***Etapa de contemplare.*** Pe măsura familiarizării studenților cu strategia-subiect de conținut, fiecare se autoconştientizează şi autosesizează apropo de prezența şi funcționalitatea acesteia în propria învățare. Prin implicarea activă, perseverentă şi repetată în procesele caracteristice autoreglării: autoobservare, autoevaluare şi autoreacție - studentul îşi schimbă viziunea asupra sa ca agent al învățării; îşi formează o reprezentare clară asupra dificultăților de ordin strategic cu care se confruntă (cunoaştere, stăpânire, aplicare a strategiei), inclusiv pe traseul autoreglării academice; recunoaşte dependența sa față de controlul extern şi necesitatea monitorizării din partea profesorului sau/şi a colegilor experți; îşi consolidează treptat convingerea personală de a schimba situația (autoreacție). În cazul atitudinilor sau conduitelor strategice defectuoase sau neproductive şi a dependenței față de reglarea oferită din exterior, procesul de autoreacție ar trebui să genereze acea stare de nemulțumire, insatisfacție personală în raport cu propria prestație strategică, ce ar activa, la rândul său, nevoia de ameliorare a situației prin autoschimbare. În procesul acestei etape, *se configurează idei şi intenții de a produce schimbarea,* dar studentul, încă nu se angajează în acțiuni de schimbare concrete. Ca mişcare spre autoreglare – conştientizarea dezechilibrului în acțiunile strategice personale şi impulsul spre găsirea stabilității.

(3) ***Etapa de pregătire*** a schimbării este una laborioasă, personalizată. Studentul valorifică plenar rezultatele descoperite prin procesele de autoobservare, autoevaluare şi autoreacţie realizate la etapa precedentă. Prelucrează informaţia obţinută prin evaluările profesorului şi colegilor, prin fişele de autoevaluare. Reflectează asupra comportamentelor strategice de învăţare personale şi asupra celor demonstrate de colegi şi profesor. În baza acestor date conştientizate şi acceptate ca stare de fapt, studentul proiectează, la început ghidat apoi independent, un plan personal de acţiuni concrete şi coerente, cu obiective clar stabilite în scopul îmbunătăţirii conduitelor strategice. Controlul şi monitorizarea din partea profesorului şi/sau experţilor este intensiv. Ca mişcare spre autoreglare se configurează urmărirea stabilităţii.

(4) ***Etapa de acţiune.*** Studentul întreprinde paşii necesari dobândirii comportamentului dorit/de referinţă. Revine la acţiuni de observare/autoobservare, autoevaluare şi autoreacţii. Reflectează asupra reuşitei acţiunilor de panificare, claritătii scopurilor, derulării procesului de executare/implementare. Iar ca autoreacţie, după autoevaluarea eficienţei acţiunilor strategice, apelează după ajutor, iar în caz de necesitate, reprogramează, intervine cu schimbări sau/şi modificări, renegociază sau abandonează. El poate relua unele secvenţe sau poate repeta setul de acţiuni - iniţiativa îi aparţine. Pe măsura exersării, creşte nivelul de stăpânire a strategiei, precum şi abilitatea de integrare a ei în acţiunile de autoreglare. Pe parcursul acestei etape sporeşte gradul de independenţa al studentului în utilizarea strategiei, se diminuează nevoia de control extern. El îşi monitorizează mai abil acţiunile, se angajează în iniţiative de auto-recompensă. Autoreglarea atinge cote tot mai înalte ale *stabilităţii*.

(5) ***Etapa de menţinere şi transfer.*** Studentul se concentrează pe consolidarea reuşitelor înregistrate la etapa anterioară (etapa acţiunii). Practicarea repetată a strategiei conduce la automatizarea ei, fapt care îi permite să o adapteze în funcţie de modificările condiţiilor personale sau contextuale. Astfel, conduitele strategice ale studentului se generalizează şi devin mai flexibile; nu mai depind de un anumit model acţional sau conţinut curricular. Or, decontextualizarea este o precondiţie a transferului strategiei în alte domenii curriculare. Ca etapă a autoreglării intervine *flexibilitatea*.

(6) ***Orchestrarea strategiilor*** presupune adoptarea de către student a viziunii holistice asupra învăţării ca proces complex, ce integrează sinergetic mai multe faze (planificare, monitorizare, reflecţie/reacţie) şi se produce prin mai multe dimensiuni structurale (cogniţie/metacogniţie, motivaţie/afectivitate, comportament, context). Cadrul teoretic respectiv se formează în baza unităţilor tematice „Învăţarea autoreglată", „Strategiile de învăţare - epicentru al învăţării autoreglate", „Evaluarea învăţării autoreglate". Or, schimbarea conceptuală asupra propriei învăţări este decisivă pentru funcţionare de manieră autoreglată. Iar conduitele strategice se coordonează minuţios întru-un ansamblu coerent şi funcţional, asigurând eficienţa şi performanţa academică. Abilitatea de orchestrare se formează treptat, pe măsura cunoaşterii şi stăpânirii strategiilor, observării modelului oferit de profesor şi colegi, practicării orchestrării în propria învăţare (iniţial ghidat, apoi independent). Doar propria convingere a studentului în utilitatea orchestrării strategiilor îl poate determina să persevereze, pas cu pas, în această acţiune. Performanţele superioare obţinute graţie coordonării strategiilor stimulează motivaţia şi investirea efortului necesar pentru a recurge la orchestrare.

Orchestrarea este condiţia inerentă pentru a te considera expert în autoreglare şi indică nivelul performanţei studentului în autoiniţierea, autoplanificarea, autocontrolul/ automonitorizarea şi autoevaluarea propriei învăţări, care devine tot mai mult autoreglată.

Procesul de instruire asupra strategiilor de autoreglare este unul ciclic, corespunzător fazelor învăţării autoreglate. Astfel, fazele secvenţiale implică: (1) *anticiparea/planificarea conştientă* – procese care preced efortul de învăţare sau de perfecţionare a strategiei; (2) *controlul/monitorizarea performanţei înregistrate* – procese derulate în timpul învăţării/exersării strategiei până la nivel de stăpânire performantă; (3) *autoreflecţii/ autoreacţii* – procese ce rezultă prin autoevaluarea rezultatelor, a performanţei înregistrate [20, 21]. Acţiunile strategice executate la fiecare fază sunt interdependente. Schimbările procedate în faza de anticipare/planificare presupun schimbări în procesul desfăşurat în faza de control/monitorizare a performanţei. Acestea la rândul său, influenţează procesele derulate în faza de autoevaluare/autoreflecţii. Ciclul este complet dacă procesele implicate în faza de autoreflecţii, în spirală, influenţează următoarea fază de anticipare/planificare, generând noi convingeri şi comportamente în viitorul efort de învăţare.

În tot acest parcurs, studentul utilizează feedback-ul extern (oferit de profesor prin notele de la evaluări; rezultatele psihodiagnosticului la care se procedează; autofeedback-ul (autoevaluările; coraportarea rezulta-

telor obţinute la criteriile, standardele prestabilite) pentru a-şi ajusta continuu acţiunile în vederea atingerii performanţei preconizate.

Descrierea cursului. Cursul de formare a autoreglării academice strategice este implementat pe parcursul unui semestru (30/30 ore) şi promovează 13 unităţi tematice de bază. Subiecte curriculare precum „Învăţarea autoreglată", „Strategiile - epicentru al învăţării autoreglate" consolidată cu subiectul „Evaluarea autoreglării academice" – îşi propun conceptualizarea domeniului învăţării autoreglate, formarea viziunii de ansamblu asupra factorilor strategici ai autoreglării, în scopul auto-conştientizării propriilor conduite academice în acest cadru de învăţare. Celelalte unităţi de conţinut promovează strategii de studiu şi învăţare concrete ce funcţionează ca resursă şi finalitate a învăţării autoreglate: strategii cognitive, metacognitive, motivaţional-volitive, afective, de management al resurselor personale şi de mediu (gestiunea timpului, atenţiei/concentrării); pregătire către examene şi o macrostrategie - stilul personal de învăţare.

Unitatea de conţinut referitoare la evaluare prezintă instrumentul LASSI de măsurare a nivelului de utilizare a strategiilor şi configuraţia profilurilor (orchestrarea strategiilor) caracteristice studenţilor cu medie academică diferită, iar adecvat lor – sugestii de remediere a situaţiei. Adiacent, în procesul instruirii strategiilor se procedează separat, pentru fiecare în parte, la identificarea funcţionalităţii acesteia în experienţa de învăţare a studenţilor prin autoobservare, evaluare, autoevaluare, reflecţii personale şi de grup etc.

Activităţi de instruire reprezentative. Prezentăm câteva activităţi de instruire reprezentative ale cursului, centrate fiind pe formarea convingerilor şi dezvoltarea strategiilor ce condiţionează învăţarea autoreglată. Urmărind producerea unor schimbări semnificative în comportamentul de învăţare al studenţilor, inclusiv angajarea activă conştient asumată, autonomia şi responsabilitatea propriei învăţări, activităţile desfăşurate au fost concepute astfel, încât fiecare student să se poată regăsi pe sine însăşi în materia cursului, conferindu-i semnificaţii personale. Astfel, am procedat constant la situaţii de învăţare care solicită şi încurajează gândirea reflexivă asupra propriilor convingeri, motivaţii şi strategii practicate.

Activităţi de autoreflecţie. Axiomatic, autoreflexia este recunoscută drept condiţie iminentă evoluţiei personale spre desăvârşirea autoreglării academice [7, 11]. În cursul nostru reflexia şi autoreflexia transced toate subiectele de conţinut. Or, în opinia noastră, autoreflexia este elementul definitoriu în mişcarea studenţilor de la faza de precontemplare, prin contemplare spre acţiune. Pe parcurs, ei compară convingerile şi practicile lor curente de autoreglare a învăţării şi realizează diferenţa prin raportare la principiile şi practicile productive de autoreglare academică.

Planuri curente. La începutul cursului studenţii elaborează planuri curente (săptămânale) în care înregistrează informaţia despre când, unde, cum studiază; cum sincronizează timpul şi activităţile de studiu/învăţare cu activităţile extracurriculare, inclusiv distracţii şi menaj. La finele perioadei fixate în planurile curente, ei evaluează eficienţa repartiţiei şi utilizării timpului real investit în învăţare, impactul asupra performanţelor academice înregistrate, eventualele nesincronizări, elementele de procrastinare etc. În dependenţă de rezultatele obţinute ei reacţionează prin schimbarea/modificarea comportamentelor neproductive; regândirea planificării şi distribuirii timpului; ierarhizarea sarcinilor de lucru; identificarea unui context de studiu mai propice învăţării.

Chestionare. Pentru fiecare unitate de conţinut a cursului studenţii completează chestionare selectate din cercetările realizate în respectivul domeniu tematic şi adaptate necesităţilor modelului educaţional. Scopul acestor instrumente de investigare este de a focaliza atenţia studenţilor asupra aspectelor concrete ale subiectului de studiu; de a plasa în câmpul conştiinţei conceptele reprezentative şi operarea acestora în context academic; de a a-i asista în identificarea punctelor tari şi slabe (care le sunt caracteristice) pentru respectiva dimensiune a învăţării autoreglate. Rezultatele chestionarului servesc la elaborarea unui set de acţiuni îndreptate spre îmbunătăţirea situaţiei.

După studierea unităţii tematice respective, studenţii revin la rezultatele personale înregistrate prin aplicarea chestionarului şi la planul de acţiuni individuale elaborate anticipat. Prin raportare la acestea ei realizează/ întocmesc un raport ce cuprinde două componente. (1) Studenţii raportează (inclusiv interpretând rezultatele chestionarului) despre abilitatea personală de autoreglare a învăţării din perspectiva aspectelor vizate în subiectul studiat. Această componentă îi stimulează să reflecteze asupra conţinutului învăţat, să explice înţelegerea şi utilizarea lui în propria experienţă academică. (2) A doua componentă a raportului cuprinde evaluarea acurateţei şi exactităţii cu care şi-a întocmit planul de acţiuni pentru îmbunătăţirea abilită-

ţilor de autoreglare pe respectiva dimensiune, le confruntă cu variante mai eficiente. Astfel, strategiile îşi confirmă prezenţa şi funcţionalitatea.

În unele cazuri, rezultatele chestionarelor se generalizează şi studenţilor li se oferă feed-back prin discutarea răspunsurilor tipice. Aceste date pot servi şi pentru evaluarea eficienţei cursului.

Reflecţii de grup. Deseori, la etapa de introducere/prezentare iniţială a strategiei, studenţii discută în grupuri mici despre aplicarea strategiei concrete, de exemplu, în pregătirea pentru examen şi/sau evaluare intermediară; procesarea informaţiei unui articol ştiinţific etc. Apoi grupurile îşi împărtăşesc rezultatele reflecţiilor şi beneficiază atât de feedback-ul oferit de colegi, cât şi de cel al profesorului. Or, astfel se produce învăţarea socială.

Analiza erorilor. După administrarea primului test (LASSI), studenţii sunt instruiţi cum să procedeze cel mai bine (corect şi eficient) operând analiza carenţelor, erorilor depistate în utilizarea strategiilor de studiu şi învăţare (8 categorii de strategii). Scopul acestei intervenţii instructive este de a-i ajuta pe studenţi să-şi identifice „zonele" deficitare, eventualele paterne ale erorilor învăţării strategice pentru a întreprinde acţiuni adecvate, conştientizate şi asumate personal în direcţia îmbunătăţirii stării de fapt. Sistemul de analiză a erorilor cuprinde o serie de paşi: *analiza itemilor din test şi raportarea acestora la categoriile de strategii ce le reprezintă (câte 10 itemi pentru fiecare categorie); evaluarea funcţionalităţii categoriilor de strategii în propria experienţă de învăţare; aprecierea funcţionării strategice personale pe prisma traseul autoreglării academice.*

Analiza itemilor testului solicită studenţilor să identifice categoria strategiei reprezentate. Astfel ei conştientizează acţiunile academice concrete care le implică, de exemplu, procesarea eficientă, stocarea şi reactualizarea informaţiei; motivarea şi auto-motivarea studiului; gestionarea stresului academic; managementul eficient al timpului şi procrastinării; operarea asupra contextului învăţării; identificarea resurselor de învăţare şi accesarea lor (solicitarea ajutorului). Procedând la respectiva selectare, sistematizare şi clasificare a itemilor, şi analizând, ulterior, din această perspectivă propria experienţă de învăţare, studenţii identifică că erorile, dificultăţile cu care se confruntă deseori vin din anumite zone strategice concrete (cum ar fi slaba gestionare a timpului şi procrastinării; lipsa abilităţilor de procesare a informaţiilor; motivaţia şi atitudinea scăzute pentru învăţare etc.). Raportate la modelul învăţării autoreglate, le oferă o perspectivă clară asupra carenţelor propriei autoreglări academice, la nivel de faze şi domenii concrete, reprezentate prin strategii care, fie nu le cunosc, fie ştiu despre ele, dar le aplică sporadic, discontinuu sau dispersat, fără a le asocia (orchestra) adecvat. Analiza din perspectiva autoreglării academice evaluează măsura în care studenţii controlează, planifică, execută şi monitorizează strategiile de planificare, management al timpului, motivaţiei, afectivităţii, contextului de învăţare. Analiza evaluativă a propriului comportament strategic generează acel auto-feedback, pornind de la care studenţii îşi pot regândi, planifica acţiunile strategice necesare obţinerii eficienţei şi eficacităţii academice.

Această abordare generează următoarele beneficii:

(1) Studenţii înţeleg şi conştientizează mai bine interdependenţa dintre performanţele academice şi strategiile care le condiţionează.
(2) Or, conştientizarea oferă perspectiva de ansamblu asupra parcursului învăţării şi a funcţionării strategice personale ca agent activ, autonom şi responsabil de rezultatele acesteia.
(3) În situaţiile de învăţare ulterioare, studenţii pot anticipa eventuale erori, deficienţe şi dificultăţi. Iar asumarea conştientă a controlului şi monitorizării propriei învăţări îi determină să selecteze riguros şi aplice strategii adecvate contextului şi domeniului curricular coordonându-le productiv şi acoperind întreg traseul învăţării autoreglate.
(4) Studenţii îşi vor autoregla propriile comportamente de studiu şi învăţare în mod mai eficient.

Exemple de predare/învăţare a unei noi strategii. Admitem că scopul nostru este predarea învăţarea procesării eficiente a informaţiei din textul academic, iar ca obiectiv specific ne propunem formarea abilităţii de luare a notiţelor eficiente prin marcarea informaţiei. Instruirea începe prin predarea cunoştinţelor teoretice şi empirice curente ce abordează respectiva strategie. Următoarea secvenţă de învăţare include angajarea studenţilor într-o discuţie cu elemente de auto-reflecţie despre acei factori care pot facilita sau afecta negativ utilizarea strategiei respective. Printre aceştia se numără paternele motivaţionale generale ale studenţilor (de

ex., fixarea unor scopuri de învățare clare, suficient de valoroase pentru a le menține angajarea activă în studiu), strategiile volitive şi evident, strategiile de concentrare a atenției.

Această secvență a procesului de instruire este una decisivă. De exemplu, admitem că în procesul discuției anterioare studenții nu au invocat ca factor perturbator pierderea controlului asupra atenției chiar în procesul lecturii, expunerea lor la reverie (visare cu ochii deschişi). Or, evidențele teoretice şi empirice confirmă tendința accentuată a studenților de a fi captivii reveriei, factor ce interferează negativ cu procesarea informației de învățat. Intervenim şi solicităm studenților să revină la o experiență personală de lectură a textului academic şi să identifice după câte pagini citite îşi pierd, de obicei, concentrarea atenției, lăsându-se pradă visării. De altfel, studenții conştientizează că după patru-cinci pagini de lectură concentrarea scade dramatic (după cum o raportează ei însăşi, doar după ce au fost atenționați prin întrebare). O asemenea discuție îi ajută să realizeze că aplicarea unor strategii neproductive de auto-management şi procesare a informației le afectează învățarea. Ne propunem să înțeleagă în ce mod strategia de luare a notițelor, prin tehnicile sale specifice – de ex., marcarea informației prin subliniere, culoare; utilizarea unui sistem de simboluri, semne distincte; formularea şi înregistrarea unor întrebări clarificatoare pentru pasajele problematice etc. – le poate menține atenția în lucru. Fiecare pentru sine decide care modalitate de marcare a informației este mai eficientă pentru susținerea propriei atenții şi astfel, succesul procesării informației de învățat.

Le cerem studenților să descrie starea personală şi caracteristicile locației care îi predispun spre reverie sau le întrerup învățarea. Scopul acestei întrebări este de a-i atenționa asupra contextului învățării, factor pe care îl pot controla şi asupra cărora pot interveni pentru a-l subordona necesităților propriei învățări, căutând cele mai avantajoase alternative. Identificând respective informație despre sine, studenții lucrează în grup pentru a discuta cele descoperite. Scopul interacțiunilor de grup este de a-i ajuta pe studenți să genereze alternative realiste pentru strategiile neproductive (cum ar fi: studiul în timpul nopții, culcat în pat) utilizate anterior. Or, lucrând în grup, ei pot identifica alternative logice precum: studiul în timpul zilei-lumină; studierea în locații liniştite; lectura doar a cinci pagini într-o sesiune de lucru; marcarea eficientă a informației din text; luarea unor notițe scurte, concludente etc. Aceste strategii de lucru asupra textului de învățat sunt incompatibile cu reveria sau comportamentele de lectură neproductive.

Respectivul exercițiu necesită 5-10 minute, dar în baza lui studenții conştientizează deprinderile personale neproductive de lectură a textului şi descoperă, prin efort comun, că pot schimba situația spre bine. Acest model de auto-schimbare se practică pentru fiecare unitate de conținut a cursului. Beneficiile evidente sunt următoarele:

1. Studenții practică ***deprinderile de autoobservare*** de manieră mult mai reflexivă. În plus, ei îşi dezvoltă capacitatea de descriere a comportamentelor de învățare neproductive. Or, acesta este primul pas spre autoschimbare.
2. Studenții identifică dimensiunile şi procesele modelului învățării autoreglate pe care ei trebuie să le controleze.
3. Studenții identifică faptul că deseori, fac alegeri eronate, ce se soldează cu rezultate neproductive. Inițial, acest lucru nu pare a fi evident pentru ei. Or, această ***autoevaluare*** este absolut necesară şi chiar imperioasă pentru ***autoreacție.***
4. ***Autoreacția*** trebuie neapărat să se producă, să urmeze autoevaluării. Instruirea, prin condițiile create, trebuie să conducă studenții spre înțelegerea faptului, că strategiile deficitare utilizate de ei sunt nu doar neproductive, dar şi incompatibile cunoaşterii în sine şi calității studiului academic. Eventual, poate fi nevoie de a se reveni la faza de planificare, pentru modificarea sau schimbarea scopurilor învățării. De exemplu, deplasarea accentului dinspre scopurile ce urmăresc exclusiv obținerea unui rezultat bun (sub formă de notă înaltă), spre scopuri ce țintesc cunoaşterea în sine şi deținerea autocontrolului asupra propriei învățări.

Predarea/învățarea orchestrării strategiilor

Stăpânirea, chiar foarte bună, a unui repertoriu complex de strategii, nu asigură prin sine însăşi performanța învățării, dacă acestea nu sunt sincronizate conform fazelor învățării autoreglate, nu acoperă întregul parcurs al autoreglării şi nu vizează toate domeniile. Or, prin orchestrarea strategiilor studenții îşi formează abilitatea de a selecta strategiile apropriate sarcinii/contextului specific; alocă rezerva de timp necesară pentru obținerea rezultatelor; îşi mențin angajamentul în sarcina concretă şi investesc efortul necesar pentru obți-

nerea rezultatelor prestabilite. Orchestrarea cu succes a strategiilor necesită, chiar impune cunoaşterea a *unde, de ce, cum* trebuie coordonate strategiile. Majoritatea rezultatelor indezirabile apar atunci când studenţii nu reuşesc orchestrarea strategiilor.

Provocări cu care se confruntă. **(1)** Studentul poate eşua în orchestrarea strategiilor deoarece nu ştie cum să gestioneze o dimensiune sau alta a autoreglării ce asigură funcţionarea reglatoare a strategiilor de învăţare. De exemplu, studentul cunoaşte strategii specifice de lucru asupra sarcinii, dar nu deţine controlul asupra motivaţiei sau voinţei, ori nu-şi poate gestiona anxietatea academică. **(2)** Nu cunoaşte implementarea corectă a unei strategii specifice, fapt care îi afectează strategiile ulterioare de învăţare. De exemplu, nu ştie a lua notiţe eficiente, dar stăpâneşte rezonabil strategii de auto-management al resurselor (timp, efort). Dar notiţele precare se soldează, în continuare, cu aplicarea unor strategii ineficiente de revizuire a lor. Problema intrărilor şi ieşirilor (input-output) prevalează. Lucrând la una din fazele autoreglării studentul generează un produs inadecvat (sau nefuncţional) la următoarea fază. **(3)** Studentul poate să nu ştie cum să combine strategiile într-un repertoriu coerent. Bunăoară, studentul ştie să ia notiţe calitative însă, deoarece aplică inconsistent strategii de management al timpului sau procrastinează, nu reuşeşte să citească capitolul la timp şi drept urmare nu reuşeşte să ia notiţe eficiente. Iar în baza acestor notiţe precare sau superficiale, la etapa de revizuire, nu izbuteşte să dezvolte un răspuns performant.

Cu cât mai bine este dezvoltată abilitatea studenţilor de a orchestra strategiile, cu atât creşte probabilitatea că aceştia le vor utiliza în manieră flexibilă, vor optimiza selectarea şi coordonarea corectă a strategiilor, îşi vor asigura condiţiile necesare îndeplinirii cu succes a sarcinii academice. În opinia noastră, predarea/învăţarea (instruirea) orchestrării strategiilor este constructul central al programului de formare a autoreglării învăţării pe dimensiunea strategică.

Referinţe:

1. Ainley M., Patrick L. Measuring Self-Regulated Learning Processes through Tracking Patterns of Student Interaction with Achievement Activities // Educational Psychology Review. V.18, 2006, nr.3, p.267-286.
2. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective // Annual Review Psychology, 2001, 52, p.1-26.
3. Baumert J. Prepared for life-long learning. Paris: OECD, 1999.
4. Boekaerts M. Self-regulation and effort investment. În K.A. Renninger; I.E. Siegel (ed.) Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice (ed. a 6-a, p.345-77): - New York: John Wiley and Sons, 2006.
5. Brooks. David W., Crippen Kent, J. Learning Difficult Content: Strategies Make a Difference, Journal of Science Education and Technology, vol.10, 2001, nr.4, p.283-285.
6. Butler D.L., Winne R H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis // Review of Eduational Research, 1995, 65: 245-281.
7. Ertmer P.A., Newby T.J. The expert learner: Strategic, Self-Regulated and Reflective. Instructional Science, 1996, 24, p.1-24.
8. Focşa-Semionov Sv. Învăţarea autoreglată. Teorie. Strategii de învăţare. - Chişinău: Epigraf, 2010.
9. Lay K., Young D.B. Instructional principles for self-regulation. Educational Technology Research and development. 2001, 49, 93-105.
10. Perry N.E., Phillips L., Hutchinson L. Mentoring student teachers to support self-regulated learning // The Elementary School Journal, 2006, 106, 3, 237-254.
11. Pintrich P.R. Educational Psychology at the millenium: a look back and a look forward. Educational Psychology, 2000, p.715-729.
12. Pressley M., Wharton-McDonald R. Skilled comprehension and its development through instruction // School Psychology Review, 1997, 26, p.448-466.
13. Price M. A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice // Assessment and Evaluation in Higher Education, 2005, 30(3), 231–240.
14. Prochaska J.O., Norcross J.C., DiClemente C.C. Changing for good. - NewYork: William Morrow and Co, 1994.
15. Schraw G., Crippen K.J., Hartley K.D. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning // Research in Science Education, 2006, 36(1-2), p.111-139.
16. Sellers De Dochen., Carol W., Hodges W. Russ Academic Transformation: The Road to College Success, 2/E. Pearson/ Prentice Hall, 2010.
17. Vermunt J.D. Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. // European Journal of Psychology of Education, 1995. Vol. X. 1995, nr. 4., p.325-349.

18. Winne P.H. Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge // Educational Psychologist, 1995, 30, p.217-221.
19. Winne P.H., Perry N.E. Measuring self-regulated learning. În M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 531–566). - San Diego: Academic, 2000.
20. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner. Theory into Practice, 2002/2004, 41(2), 64-72.
21. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation // American Educational Research Journal, 2008, 45(1), p.178-200.
22. Zimmerman B.J. Risemberg R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation // G.D. Phye (Ed.), Handbook of academic learning: Construction of knowledge (p.105-125). - San Diego, CA: Academic Press, 1977.

Prezentat la 21.06.2011

MODELUL INSTRUIRII DIFERENŢIATE A STUDENŢILOR

Valeriu CABAC, Oxana SCUTELNIC

Universitatea de Stat din Bălţi „Alecu Russo"

The interest for the issues of differential teaching is aroused by the phenomenon of the higher education massification and also by the effort of the training specialists' quality improvement. In this article, a pattern of students' differential teaching is presented, in which the computer/informational technologies are used for learning content's variation, for students' production differentiation, for communication between actors in the learning process, but also for execution of an instructional scaffolding.

Elemente de modelare pedagogică

În toate domeniile de cunoaştere, care pretind la statutul de ştiinţă, modelarea ca activitate şi modelul ca obiect al activităţii reprezintă un instrument indispensabil oricărui cercetător. Didactica, care se află în faza de devenire ca ştiinţă autonomă, foloseşte modelele drept instrumente normative, prescriptive, pentru a avansa şi a perfecţiona practica de instruire.

Pentru a „extrage" cunoştinţele normative, este necesară o activitate specifică, un „mediator" care transformă cunoştinţele teoretice într-un instrument pedagogic normativ. Rolul unui asemenea mediator îl îndeplineşte modelul [1].

Pot fi evidenţiate trei niveluri de concepere a procesului de instruire ce corespund structurii domeniului ştiinţific *didactica* (tabel) [2].

Tabel

Nivelurile de concepere a procesului de instruire

Nivelul	Componenţa didacticii	Caracteristici
Modelare	Didactica generală	Nivel abstract. Reflectă varianta ideală a procesului de instruire.
Proiectare	Didactica disciplinei	Nivel tipic. Reflectă specificul conţinutului şi ia în consideraţie resursele procesului de instruire.
Realizare	Metodica predării sau ingineria didactică	Nivel concret. Reflectă unicitatea cadrului didactic (valori, competenţe, interese etc.).

Elaborarea modelului are un caracter generator de norme în raport cu activitatea cadrului didactic.

Modelarea reprezintă o metodă general-ştiinţifică de predare. Vom utiliza următoarea definiţie a noţiunii de modelare: *modelarea* reprezintă o cercetare practică sau teoretică mediată a obiectului prin care este cercetat nemijlocit nu obiectul care ne interesează, ci o construcţie ajutătoare artificială sau naturală (modelul) care: (a) se află într-o relaţie obiectivă (analogie) cu obiectul studiat; (b) poate înlocui obiectul la anumite etape ale cunoaşterii; (c) permite acumularea informaţiilor despre obiectul cercetat [3, p.257-258].

Dintre multiplele definiţii ale noţiunii „model" în lucrare va fi folosită următoarea: *modelul* este un „sistem realizat material sau conceput mental, care, reflectând sau reproducând obiectul cercetat, îl poate înlocui astfel, încât cercetarea modelului furnizează informaţii noi despre acest obiect" [4, p.52].

Modelarea pedagogică se sprijină pe un şir de *principii*:

- principiul centrării pe cel ce învaţă;
- pricipiul autodezvoltării (modele dinamice);
- principiul reproducerii modelului în practică în condiţii de formare apropiate.

Cercetătorul A. Dahin propune următoarele teze conceptuale ale modelării pedagogice [5]:

1. Iniţierea în problematica obiectului modelării. Sunt determinate funcţiile obiectului analizat, locul şi rolul lui în sistemul de învăţământ.

2. Este construit sistemul componentelor transversale ale structurii obiectului. Acest sistem trebuie să fie funcţional complet.

3. Din sistemul construit în punctul 2 este extras un set minimal admisibil de componente. Sunt stabilite legăturile (logice, funcţionale, semantice, tehnologice etc.) dintre componentele alese.

4. Este construit modelul dinamicii obiectului cercetării:
a) sunt determinate legităţile funcţionării sistemului;
b) în baza studiului teoretic şi empiric al obiectului este determinată informaţia pertinentă despre obiect, inclusiv istoria apariţiei obiectului; este formulată problema cercetării;
c) este determinată dinamica transformărilor sistemului în condiţiile funcţionării lui;
d) sunt determinate legăturile cauzale dintre comportamentul sistemului şi natura acţiunilor de control;
e) sunt descrise şi analizate condiţiile de nedeterminare în funcţionarea obiectului modelat.

De la instruirea individualizată la instruirea diferenţiată

Adaptarea predării la caracteristicile şi nivelul de pregătire a instruitului nu este o idee nouă. După cum afirmă L.Corno şi R.E. Snow [6], în tratatul chinez Xue Jie (autor - Zue Zheng), apărut în sec. IV (î. Hr.), această idee este privită drept un mijloc de a suscita învăţarea. Ideea se regăseşte şi în lucrarea „De Institutione Oratoria" a lui Marcus Fabius Qiutilianus, apărută în sec. I (d. Hr.).

În sec.XX, democratizarea şcolii a condus la necesitatea formării unui număr mare de indivizi. Problema diferenţierii instruirii, numită individualizare, a cunoscut un interes sporit. În SUA şi în Europa au fost propuse mai multe modele de adaptare a predării la caracteristicile instruiţilor (O.Decroly, C.Freinet, R.Dottrens, H.Parkhurst, C.Washburne). În anul 1925, raportul anual al Societăţii naţionale de studii în domeniul educaţiei din SUA a fost consacrat plenar învăţământului individualizat [7].

Următorul „val" al interesului faţă de diferenţierea instruirii s-a produs în anii '60-70 ai sec.XX. Modelele propuse în această perioadă au fost elaborate sub influenţa psihologiei genetice şi diferenţiale şi a valorilor sociale dominante (democratizare, egalitate). Printre aceste modele pot fi amintite: modelul învăţării depline (Mastery Learning, autori – B.S. Bloom, J.Carrol), metoda instruirii programate (Programmed Instruction), inspirată de lucrările lui B. Skinner, sistemul personalizat de instruire (Personalized System of Instruction, autor – F.Keller), modelul instruirii individualizate ghidate (Individually Guided Instruction, autor – H.J. Klausmeier).

În anii '90 ai secolului trecut noţiunea de instruire individualizată a trecut în umbră, fiind înlocuită în cercetările realizate de Ph. Meirieu, C.A. Tomilson, Ph. Perrenoud, J.-P. Astolfi, M.Develay, A. de Peretii, L.Allal ş.a. cu noţiunea de instruire diferenţiată, considerată drept un principiu fundamental al acţiunii pedagogice [8]. În majoritatea sistemelor de învăţământ s-a ajuns la o concluzie de ordin principial: cu cât şcoala rămâne mai indiferentă faţă de diferenţele individuale ale instruiţilor, cu atât mai mulţi instruiţi rămân indiferenţi faţă de şcoală.

Instruirea diferenţiată: esenţa, moduri posibile de realizare

În continuare, termenii „instruire diferenţiată" şi „pedagogie diferenţiată" vor fi utilizaţi ca sinonime. Instruirea diferenţiată (ID) reprezintă o modalitate de a concepe predarea, învăţarea şi evaluarea, o filozofie care se află la baza demersurilor didactice ale profesorului. ID este un mod de exploatare a diferenţelor individuale ale studenţilor pentru a obţine anumite avantaje. După cum menţionează M. Vial, pedagogia diferenţiată este afirmaţia unei valori fundamentale: „respectul modelului de referinţă a tuturor partenerilor actului educativ" [9, p.95].

În pofida faptului că instruirea diferenţiată are o istorie îndelungată, acest concept încă nu are o semnificaţie clară şi nu are un fundament ştiinţific riguros [10].

Menţionăm faptul că problema diferenţierii devine acută în cazul unui învăţământ de masă. În cadrul unui învăţământ elitist necesitatea diferenţierii nu este atât de pronunţată. Anume din această cauză problema diferenţierii instruirii a apărut iniţial în învăţământul preuniversitar [11]. Odată cu masificarea învăţământului superior, problema diferenţierii a pătruns şi în universităţi.

Vom aduce în continuare mai multe definiţii ale conceptului de instruire diferenţiată, care, în opinia noastră, reflectă unele aspecte importante ale diferenţierii.

L.Legrand, care a introdus în circuitul pedagogic noţiunea „pedagogie diferenţiată", consideră că termenul respectiv semnifică un efort de diversificare metodologică susceptibilă de a răspunde la diversitatea instruiţilor [12]. Acest efort poate fi făcut de un cadru didactic cu o bună pregătire metodologică. ID reprezintă un demers neliniar în care nu există o ordine ierarhică, în care relaţiile dintre parteneri nu sunt cauzale, ci reprezintă circuite complexe de informaţii, iar fiecare instanţă participă la luarea deciziilor într-un sistem viu. Or, abordarea sistemului de formare drept un sistem viu nu permite programarea rigidă a instruirii. Deciziile luate de profesor sunt mai degrabă ipoteze de lucru şi transformă procesul de formare într-o (micro) cercetare. Drept consecinţă, creşte rolul reflecţiei în activitatea didactică a profesorului. În alţi termeni, realizarea instruirii diferenţiate presupune un anumit nivel de profesionalizare a cadrului didactic.

În opinia cercetătorului Ph. Meirieu, a diferenţia înseamnă a avea grijă de persoană fără a renunţa la grija faţă de colectiv [13]. Altfel spus, ID nu separă, ci, dimpotrivă, *uneşte* studenţii. Acelaşi autor ocupă o poziţie radicală, afirmând că termenul „pedagogie diferenţiată" a devenit un pleonasm, deoarece nu există o altă pedagogie decât pedagogia diferenţiată.

Cercetătorul G. Auzeloux consideră că a diferenţia înseamnă a formula un diagnostic, a lua în consideraţie diversitatea şi a concepe strategii flexibile şi ajustabile [14]. Aceeşi idee o regăsim la cercetătoarea D. Heacox (SUA), care concepe diferenţierea drept un proces în doi paşi: (1) analiza gradului de schimbare şi varietate în planurile instrucţionale curente; (2) modificarea, adaptarea sau proiectarea noilor abordări ale instruirii drept răspuns la nevoile, interesele şi preferinţele de învăţare ale instruiţilor [15, p.7].

Vom utiliza în continuare următoarea definiţie a instruirii diferenţiate: *ID reprezintă organizarea interacţiunilor şi activităţilor astfel, încât fiecare instruit să se confrunte constant sau cât mai frecvent cu situaţii didactice prolifice pentru el* [16].

Practica de diferenţiere nu elimină numeroasele momente sau etape în care instruirea nu este diferenţiată; modificările în organizarea procesului de instruire se fac numai dacă diferenţierea este susceptibilă de a mări probabilitatea unei învăţări mai bune [17].

Noţiunea de diferenţiere este mai pertinentă la nivelul organizării sociale şi relaţionale (individualizarea sarcinilor, gruparea instruiţilor, contactul personal cu cel care învaţă), decât la nivelul acţiunii didactice de predare sau de învăţare, care este de ordinul metodei de învăţare [18].

În comparaţie cu alte abordări mai tradiţionale ale procesului de învăţământ, ID implică mai mult timp pentru proiectare şi pregătire, un nivel mai înalt de competenţe ale cadrului didactic. Practica demonstrează că luarea în consideraţie a ansamblului de parametri ce se referă la particularităţile individuale ale studenţilor, la sarcinile de învăţare, la modalităţile de grupare a studenţilor, la consecutivitatea oferirii şi la volumul sprijinului acordat etc. este posibilă numai prin utilizarea posibilităţii calculatorului şi tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor (TIC). Deoarece la studierea disciplinelor informatice calculatorul este un instrument indispensabil, e firesc ca la studierea acestor discipline să fie aplicată instruirea diferenţiată.

S-a menţionat că realizarea ID cere mult timp. Profesorul poate face „economii" de timp prin:

- centrarea pe conceptele esenţiale ale conţinutului;
- partajarea funcţiilor profesorului – instruirea reciprocă a studenţilor, co-evaluarea, utilizarea de către studenţi a surselor suplimentare de învăţare, creşterea ponderii activităţii independente de învăţare;
- utilizarea instrumentelor informatice moderne – blogurile, platformele de învăţare, poşta electronică etc.

În opinia noastră, diferenţierea instruirii semnifică încă un lucru important: separarea, în fiecare acţiune didactică concretă, a părţii de responsabilitate a studentului şi a părţii de responsabilitate a cadrului didactic. Altfel spus, studentul trebuie să-şi facă bine partea sa de lucru (învăţarea), iar cadrul didactic trebuie să-şi facă bine partea sa de lucru (predarea). Menţionăm că predarea este concepută drept crearea condiţiilor /situaţiilor/ oportunităţilor/ ocaziilor de învăţare.

Modelul instruirii diferenţiate

Performanţele unui student sunt condiţionate de o multitudine de factori: socioeconomici, culturali, accesul la resurse, experienţa de învăţare, diferenţele gender, nivelul de pregătire, stilul de învăţare, interesele, motivaţia, inteligenţele multiple dominante, asimetria/simetria emisferelor creierului ş.a. Luarea în consideraţie a acestui spectru de factori ar conduce la o instruire individualizată, care nu poate fi realizată în condiţiile unui învăţământ organizat pe grupe academice şi serii mari de studenţi.

Soluţia reală în aceste condiţii constă în diferenţierea instruirii – *gruparea* studenţilor în echipe a câte 5-7 persoane. Gruparea poate fi realizată după diferite particularităţi. Sarcinile de învăţare, propuse fiecărei echipe, trebuie să ia în consideraţie aceste particularităţi.

Urmând tezele conceptuale ale modelării pedagogice, expuse în primul compartiment, vom identifica componentele unui sistem de instruire diferenţiată.

Organizarea instruirii diferenţiate este realizată conform următoarelor principii:

- oferirea unor sarcini ce corespund capacităţilor studenţilor;
- stabilirea unor exigenţe înalte, dar realiste;
- realizarea de grupări flexibile;
- realizarea unor evaluări şi ajustări continui;
- crearea unei comunităţi de învăţare.

Una dintre ideile de bază ale instruirii diferenţiate constă în majorarea timpului de interactivitate/comunicare dintre studenţii cu un nivel înalt de pregătire şi studenţii cu nivel jos de pregătire.

În cercetarea noastră, drept *fundamente psihopedagogice* ale instruirii diferenţiate au servit: (a) modelul/ taxonomia obiectivelor educaţionale (B.S. Bloom); (b) teoria inteligenţelor multiple (H.Gardner); (c) teoria socioconstructivistă a învăţării; noţiunea de zonă a dezvoltării proxime (L.S. Vâgotski), noţiunea de eşafodaj instrucţional (J.Bruner); (d) psihologia diferenţială; (e) modele ale stilurilor de învăţare; (f) teorii ale evaluării.

Diversitatea reprezintă ansamblul de caracteristici umane care afectează capacitatea de învăţare, de reacţie sau de interacţiune a unui individ într-un mediu instructiv. În cadrul instruirii tradiţionale (nediferenţiate) diversitatea este privită drept un obstacol în organizarea procesului de învăţare (preponderent frontal). În instruirea diferenţiată diversitatea este privită drept o resursă importantă care permite a mări spectrul de interacţiuni dintre profesor şi instruiţi, dintre instruit şi conţinutul de învăţare, dintre diferiţi instruiţi.

Instruirea se produce într-un *mediu de învăţare* care reprezintă;

(1) totalitatea interacţiunilor dintre cadrul didactic, student şi conţinut (mediul de învăţare tradiţional);
(2) totalitatea interacţiunilor dintre cadrul didactic, student, subgrupa/echipa de studenţi şi conţinutul de învăţat (mediu de învăţare specific instruirii diferenţiate);
(3) totalitatea interacţiunilor dintre cadrul didactic, student, subgrupa/echipa de studenţi şi conţinutul de învăţat, mediate de diverse instrumente informatice (mediu de învăţare digital).

În cadrul instruirii diferenţiate profesorul poate diferenţia: (a) *procesul* (activităţile care permit studenţilor a însuşi conceptele-cheie); (b) *structura* (amenajarea sălii de studii în funcţie de obiectivele învăţării); (c) *conţinutul* (ceea ce studenţii trebuie să înveţe şi materialul didactic respectiv); (d) *producţia* (modalitatea de comunicare de către studenţi a ceea ce a fost învăţat) [19]. *Procesul de instruire* poate fi diferenţiat prin metodele de predare (formulele pedagogice) utilizate de către cadrul didactic, prin acţiunile, exerciţiile efectuate de către studenţi, prin operaţiile intelectuale utilizate de studenţi, prin utilizarea diverselor canale de transmitere a informaţiei, inclusiv prin utilizarea instrumentelor informatice de comunicare. *Structura mediului de învăţare* poate fi variată: (a) organizarea fizică a sălii de studiu; prin gruparea/regruparea studenţilor; prin organizarea timpului de învăţare. *Gruparea flexibilă* reprezintă instrumentul principal al instruirii diferenţiate. Momentele şi metodele de grupare depind de un şir de factori: obiectivele preconizate de profesor, specificitatea conţinuturilor, nevoile de învăţare ale studenţilor etc. În afară de gruparea flexibilă, la care profesorul ia în consideraţie fie nevoile de învăţare ale studenţilor, fie alte caracteristici importante (de exemplu, stilurile de învăţare, ritmul de învăţare) pot fi realizate grupări după nivelul de pregătire a studenţilor sau grupe de cooperare [15, p.87]. Există două moduri de a examina *conţinutul de învăţat*: (a) varierea; (b) diferenţierea. Varierea conţinutului semnifică evitarea menţinerii pe un termen lung a atenţiei studenţilor asupra aceluiaşi tip de conţinut. Diferenţierea conţinutului semnifică oferirea fiecărei subgrupe/echipe de studenţi (eventual, fiecărui studnent) a unui conţinut diferit. *Producţia* poate reprezenta un document scris, o prezentare orală, o prezentare electronică, o schemă, o aplicaţie etc. Unii autori vorbesc în acest caz despre patru axe de diferenţiere.

Formele de diferenţiere a instruirii pot fi clasificate după cum urmează:

- simultană/succesivă;
- colectivă/individuală;
- în sala de studii/în afara sălii de studii;
- minimală (la suprafaţă)/maximală (în adâncime).

Diferenţierea procesului, structurii mediului de învăţare, conţinutului şi producţiei poate fi realizată în funcţie de:

a) formele de inteligenţă a studenţilor:
   - inteligenţele multiple dominante (H.Gardner);
   - modul de percepere a realităţii caracterizat de independenţa/dependenţa faţă de context (H.A. Witkin);
   - modul de acces la cunoştinţe în funcţie de schemele explicative formate (J.Bruner);

b) stilurile de învăţare (modelul lui D.Kolb; modelui J.Briggs Myers; modelul VAK – vizual, auditiv, chinestezic):
   - cultura (cultura etniei; cultura grupului social);

c) trăsăturile individuale:
   - nivelul de pregătire;
   - motivaţia de învăţare;
   - ritmul de lucru (de înţelegere, de memorare, de asimilare, de rezolvare a problemelor).

Sarcinile propuse studenţilor pentru rezolvare trebuie să fie plasate în *zona* lor *de dezvoltare proximă* (distanţa dintre nivelul actual de dezvoltare, caracterizat prin rezolvarea independentă a sarcinilor, şi nivelul potenţial de dezvoltare, caracterizat prin rezolvarea sarcinilor propuse cu ajutorul profesorului sau a colegilor de grupă). Identificarea zonei de dezvoltare proximă a studenţilor devine o condiţie primordială a organizării unei instruiri diferenţiate eficiente. În limitele zonei de dezvoltare proximă, profesorul sau o aplicaţie pe calculator oferă studenţilor un ajutor/sprijin gradat (eşafodaj instrucţional).

În mediul de învăţare tradiţional, între elementele mediului de învăţare (student–profesor–conţinut) există următoarele relaţii:

a) relaţia de transpunere/predare (conţinut–profesor);
b) relaţia de învăţare (student–conţinut);
c) relaţia de formare (profesor–student).

În mediul de învăţare specific instruirii diferenţiate apare încă un element – grupa. La cele trei relaţii, enumerate mai sus, se adaugă încă trei relaţii:

d) relaţia de dirijare (profesor–grupă);
e) relaţia de parteneriat (student–grupă);
f) relaţia de partajare (grupă–conţinut).

Relaţiile enumerate pot fi stabilite prin contactul direct al actorilor, dar şi prin utilizarea unor instrumente de comunicare informatizate: poşta electronică, forum-ul, blog-ul ş.a. În cercetarea noastră, blogul a îndeplinit mai multe funcţii: sursă de informaţii (conţinuturile de învăţat), instrument de comunicare a profesorului cu studenţii, instrument de sprijin gradat studenţilor la efectuarea sarcinilor (eşafodajul instrucţional).

Modelul instruirii diferenţiate a studenţilor este prezentat în figura de mai jos.

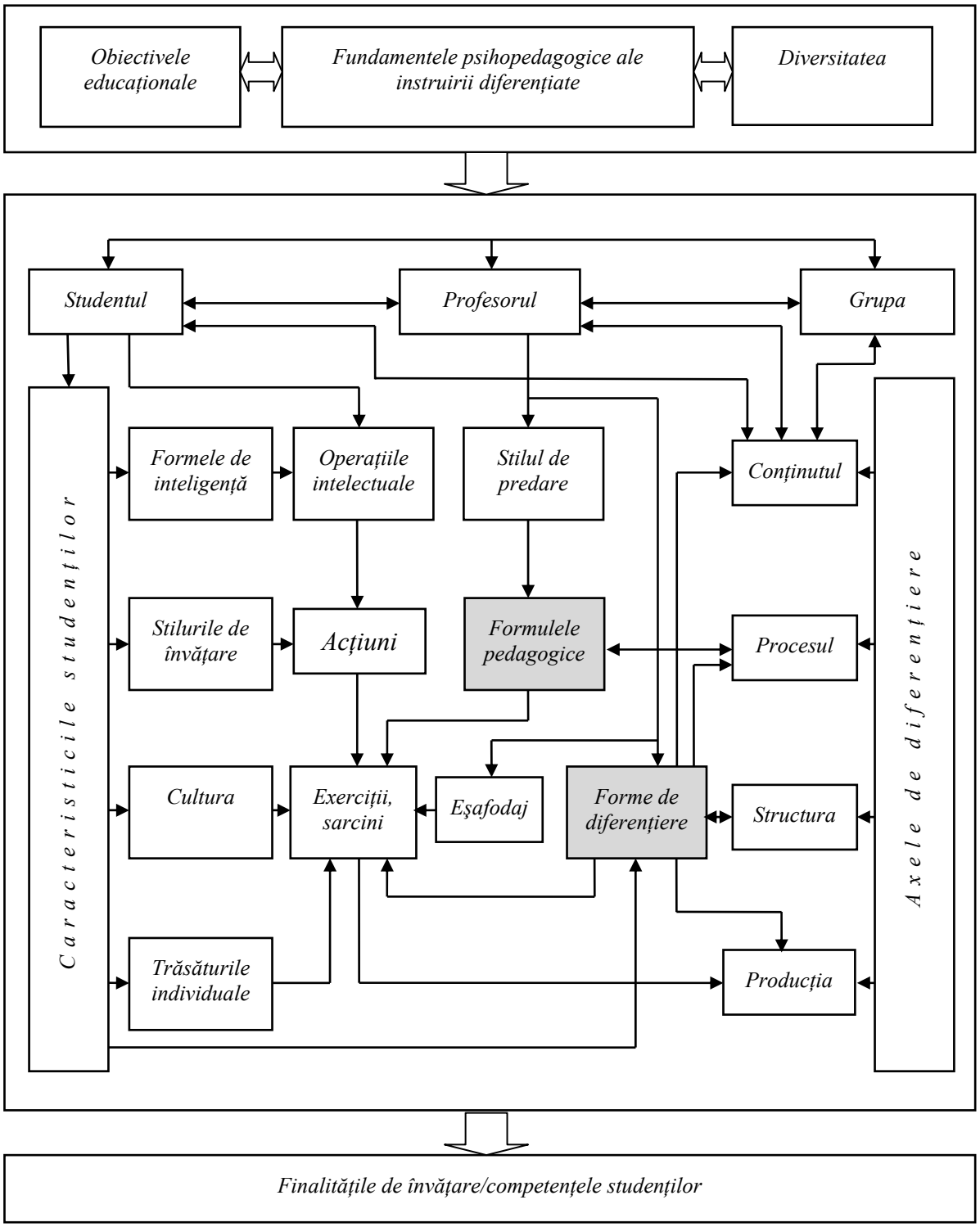
Modelul conţine trei faze succesive care, convenţional, pot fi numite faza proiectării, faza realizării instruirii diferenţiate şi faza de demonstrare a performanţei.

În faza de proiectare, cadrul didactic, în baza diverselor teorii psihopedagogice, luând în consideraţie diversitatea studenţilor, formulează obiectivele instruirii. În cadrul acestei etape este realizată colectarea informaţiilor despre studenţi: formele de inteligenţă, stilurile de învăţare, forma dominantă de expresie culturală, trăsăturile individuale.

Etapa de realizare a instruirii diferenţiate este una dinamică. Reieşind din informaţiile colectate privind caracteristicile studenţilor, cadrul didactic alege una sau mai multe axe de diferenţiere (conţinutul, procesul, structura şi/sau producţia). Pornind de la stilul propriu de predare (de ex., democratic, autoritar, permisiv), cadrul didactic selectează formulele pedagogice (lucrul în echipă, tutoratul, învăţarea autodirijată, seminarul, dezbaterea, jocul de rol, demonstraţia, lucrarea de laborator, proiectul, studiul de caz, microcercetarea etc.), selectează formele de diferenţiere şi propune studenţilor exerciţii şi sarcini de învăţare. Realizarea sarcinilor de către student/echipă presupune efectuarea unor acţiuni (a asculta, a privi, a vorbi, a citi, a desena, a propune, a manipula, a rezolva, a trata etc.). Acţiunile respective se sprijină pe un set de operaţii intelectuale, determinate de inteligenţele multiple dominante (a memoriza, a-şi aminti, a observa, a identifica, a numi, a descrie, a defini, a analiza, a compara, a clasifica, a rezuma, a sintetiza, a schematiza, a generaliza, a formula, a reformula, a transpune, a interpreta, a prevedea, a extrapola, a-şi imagina o situaţie, a evalua, a induce, a găsi aria de aplicare, a aplica, a examina, a medita, a vizualiza etc.). Operaţiile intelectuale sunt realizate asupra unui conţinut, care poate fi diferenţiat/variat. Procesul de rezolvare a exerciţiilor/sarcinilor este influenţat, de asemenea, de cultura şi trăsăturile individuale ale studenţilor. Pe parcursul realizării exerciţiilor/sarcinilor cadrul didactic sau, la opţiunea studentului, calculatorul, oferă studentului/echipei un ajutor dozat. Îndeplinirea exerciţiilor/sarcinilor finalizează prin prezentarea de către student/echipă a unei producţii, care, de asemenea poate fi diferenţiată. Folosind un feedback operativ, cadrul didactic poate efectua schimbări în derularea procesului de instruire (predare şi învăţare), prin propunerea unor noi exerciţii/sarcini, prin varierea formulelor pedagogice, prin regruparea studenţilor, prin varierea formelor de diferenţiere, prin conectarea/deconectarea regimului de eşafodaj.

Schimbul de informaţii dintre actorii procesului de instruire diferenţiată poate fi efectuat prin următoarele canale: vorbirea, textul, tabla, posterul, secvenţa audio, secvenţa video, aplicaţii didactice, reţeaua locală, reţeaua Internet.

În faza de demonstrare a performanţei fiecare student/echipă demonstrează competenţele dezvoltate prin prezentarea şi susţinerea producţiei preconizate. Producţia trece printr-o evaluare triplă: autoevaluare, evaluarea de către grupă, evaluarea de către cadrul didactic.



Figură. Modelul instruirii diferențiate a studenților.

În modelul elaborat variabilele de intrare (controlate de profesor) le constituie: obiectivele de instruire, conținutul, procesul şi structura mediului de învățare. Ieşirile sunt reprezentate nu numai de producția elaborată de studenți, dar, mai cu seamă, de deprinderile, capacitățile, cunoştințele însuşite şi competențele dezvoltate. Modelul conține încă un şir de variabile: caracteristicile studenților, stilul de predare a cadrului didactic care trebuie luate în considerație în instruirea diferențiată.

Concluzii

Experimentul pedagogic, efectuat la Facultatea Tehnică, Fizică, Matematică şi Informatică a Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi a demonstrat ponderea diferită de influenţă a variabilelor de intrare asupra variabilei de ieşire. De exemplu, variabila „Conţinut" are o pondere mai mică decât variabila „Structură". Este foarte dificil, dacă nu imposibil, a crea situaţii care ar fi benefice studenţilor cu diferite ritmuri de învăţare.

ID plasează studentul, atât de frecvent, cât este posibil, într-o situaţie optimală care, concomitent, are sens pentru student, este mobilizatoare, este adaptată la nivelul lui de pregătire şi contribuie la creşterea rezultatelor instruirii.

Profesorul care practică instruirea diferenţiată maximizează posibilitatea fiecărui student de a progresa în fiecare zi, în fiecare săptămână, independent de poziţia lui în grupa academică, de experienţa acumulată, de diferenţele sociale.

Considerăm că şcoala superioară poate spera la fructificarea potenţialului fiecărui student şi la dobândirea competenţelor necesare unor profesionişti în domeniul de activitate numai dacă va fi acceptată ideea că metodele de formare sunt unice şi diferite de la student la student.

Referinţe:

1. Гребнев И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирование учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2007. - №1.
2. Cabac V. Formarea competenţelor didactice la viitorii profesori de informatică // ROMAI Educational Journal. - 2008. - Nr. 3.
3. Новик И.Б., Уемов А.И. Моделирование и аналогия. Материалистическая диалектика и методы естественных наук. - Москва: Наука, 1968.
4. Штоф В.А. Моделирование и философия. - Москва: Мысль, 1966.
5. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном обществе. Вопросы интернет-образования. Электронный журнал. [online] Disponibil pe Internet: <vio.uchim.info/Vio_21/cd_site/articles/art_1_6. htm> (consultat la 10.05.2011).
6. Corno L.M., Snow R.E. Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners // M. C. Wittrock (eds.). Handbook of Research on Teaching. 3rd edition. - New York: Macmillan, 1986.
7. Anderson L.V. Individualized Instruction. // T. Husen and T. Postlethwaite (eds.). The International Encyclopedia of Education. - Oxford: Pergamon Press, 1944.
8. Fletcher J.D. Individualized Systems of Instruction. // M.C. Alkin (eds.). Encyclopedia of Educational Research. - Toronto: Maxwel Macmillan Canada, 1992.
9. Vial M. Différenciation et évaluation // Le Binet Simon. - 1988. - № 6, 17/618.
10. Barry A. Différenciation et diversification: clarification conceptuelle et enjeux. // Vie Pédagogique. - 2004. - № 130, fév.-mars.
11. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - Москва: Педагогика, 1990.
12. Legrand L. La differenciation pedagogiqie. - Paris: Scarabee, 1986.
13. Meirieu Ph. Enseigner, scenario pour un métier nouveau. - Paris: ESF, 1989.
14. Auzaloux G. La différenciation pédagogique. [online]. Disponibil pe Internet: http://adep67.ifrance.com/differenciation/differencier.htm
15. Heacox D. Differentiating Instruction in the Regular Classroom. - Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2002.
16. Perrenoud Ph. La pedagogie a l'école des différences. - Paris: ESF, 1995.
17. Tomilson C.A. Reconcilable difference? Standard-based teaching and differentiation // Educational Leadership. Vol.1. - 2000. - № 58.
18. Gillig J.-M. Les pédagogies différencies: origine, actualité, perspectives. - Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
19. Langevin R., Toupin J. Types conatifs et intervention pédagogiques différenciées en milieux universitaire. // Nouveaux cahiers de la recherche en éducation. Vol.11. - 2008. - № 1.

Prezentat la 23.05.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

PEDAGOGIA ITALIANĂ ÎN CONTEXTUL ŞTIINŢELOR EDUCAŢIEI

Cristina ISPAS

Universitatea „Eftimie Murgu”, Reşiţa, România

Pedagogy has known in the second half of the 20th century a radical change, with the apparition and multiplication of the educational sciences, which has determined the redefining of identity, the renewal of limits and the moving of the epistemological centre of weight of pedagogy. The switch from singular to plural, from pedagogy to the sciences of education, has been a crucial moment in the evolution of pedagogy. In our opinion, pedagogy holds a central part in respect to the other sciences of education, as no science of education appears unless it has a pedagogic basis. General pedagogy furnishes the general reference framework, ensures the epistemological basis of all sciences that are preoccupied with the study of education.

Dezbaterea privind fundamentarea epistemologică a pedagogiei, derulată pe parcursul a multor decenii, a stârnit pasiuni şi controverse, a condus spre reexaminarea teoriilor pedagogice, precum şi la conturarea altora noi. Franco Cambi [5, p.26] formulează câteva observaţii asupra epocii şi asupra identităţii pedagogiei:

1. Epoca actuală a fost decisivă pentru a înţelege natura, statutul, complexitatea pedagogiei. Faţă de alte epoci, chiar riscul de dispariţie al pedagogiei pe care l-a traversat în a doua jumătate a secolului trecut, a contribuit la restaurarea imaginii sale ca ştiinţă, la consolidarea poziţiei sale.
2. Aceasta a produs o reinterpretare a statutului dialectic al pedagogiei.
3. Munca de restaurare teoretică a fost preţioasă atât pentru a evita dispariţia pedagogiei, cât şi pentru a înţelege mai bine structura şi rolul său şi pentru a realiza un echilibru constant.
4. Pedagogia îşi asumă de altfel un rol polimorf, oscilant şi integrat, care este întotdeauna problematic şi care necesită o optică de reflexivitate critică.
5. Reflexivitatea epistemică, chiar şi cea axiologică din care rezultă vocaţia de emancipare a acestei cunoaşteri, reprezintă elementul său cel mai autentic şi preţios.

Treptat, cercetarea ştiinţifică se configurează ca un nou ax în jurul căruia se învârteşte pedagogia. Importantă devine reflecţia epistemologică în jurul statutului, structurii logice, limbajului, specificităţii domeniului. Considerăm utilă prezentarea cuprinsului unor tratate de pedagogie apărute în Italia, pentru a înţelege mai bine specificul pedagogiei generale, preocupările sale în planul cunoaşterii ştiinţifice.

Gino Dalle Fratte analizează relaţia pedagogiei cu alte ştiinţe umane. Autorul remarcă faptul că pentru această problemă gândirea pedagogică italiană a formulat soluţii diferite, care pot fi însă grupate în patru clase [7, p.23]:

1. *Soluţii pragmatice* – susţin că pedagogia nu posedă un obiect de studiu autonom. Prin urmare, pedagogia apelează la alte ştiinţe care pot să urmărească scopul educaţiei în mod pragmatic. Limitele şi pericolele acestor poziţii, avertizează Dalle Fratte, constau, pe de o parte, în diminuarea rigorii epistemice a discursului pedagogic, iar pe de altă parte, se bazează prea mult pe aportul celorlalte ştiinţe.
2. *Soluţii reducţioniste* – tind să reducă pedagogia la psihologie sau sociologie. Asemenea soluţii prezintă inconvenientul că limitează acţiunea educativă, deoarece limitează realitatea omului printr-o abordare unilaterală, psihologică sau sociologică.
3. *Soluţii filozofice* – se referă la abordările tradiţionale, conform cărora pedagogia este o filozofie aplicată. Este ignorat astfel specificul pedagogiei ca ştiinţă autonomă. Este poziţie exprimată clar în Italia, la începutul secolului de către Giovanni Gentile, poziţie combătută apoi de vasta literatură pedagogică, începând cu a doua jumătate a secolului XX.
4. *Soluţii metodologice* – consideră termenul de pedagogie ca o denumire comună pentru o pluralitate de ştiinţe care se ocupă de fenomenul educativ, fără a dizolva însă pedagogia într-o sumă de specializări. Momentul unificant este realizat prin sinteza practico-proiectivă elaborată pe baza informaţiilor oferite de ştiinţele educaţiei.

Soluţiile din cea de-a patra categorie sunt cele mai apropiate de modul nostru de a concepe şi a înţelege pedagogia. Pentru noi, pedagogia este cea mai importantă ştiinţă a educaţiei, care serveşte ca reper epistemic pentru celelalte ştiinţe ce operează în domeniul pedagogic.

Cea de-a doua jumătate a secolului XX marchează transformarea radicală a pedagogiei prin trecerea de la pedagogie la ştiinţele educaţiei, trecere care a determinat redefinirea identităţii, reînnoirea limitelor şi mutarea centrului de greutate epistemologic al pedagogiei: „de la o cunoaştere unitară şi «închisă» s-a trecut la o cunoaştere plurală şi deschisă" [4, p.111].

Odată cu apariţia ştiinţelor educaţiei, pedagogia părea să fi pierdut, cel puţin în parte, unitatea sa de ştiinţă generală a educaţiei. Se pot identifica o serie de cauze, externe şi interne, responsabile, mai mult sau mai puţin, de această stare de fapt.

- Motivaţiile externe responsabile de fragmentarea pedagogicului au în vedere proliferarea de modele specifice de cunoaştere, apte să dezvolte noi profesii, în condiţiile unei cereri diversificate pe piaţa muncii.
- Pentru a descifra cauzele interne, pedagogia „trebuie să privească în interiorul său, pentru a înţelege ce anume o destabilizează" [14, p.45]. G. Sola identifică următoarele aspecte:
  - ştiinţa generală a educaţiei nu a ştiut să se afirme ca o cunoaştere unitară, capabilă să contribuie la studierea problematicilor educative;
  - dificultăţile întâmpinate de pedagogie sunt rezultatul unei ştiinţe lipsite de abilitatea de a-şi apăra specificul cunoaşterii sale;
  - absenţa unei identităţi clare a împins pedagogia către „gregarism interdisciplinar", condiţie care a îndepărtat-o de nucleele fundamentale ale propriei cercetări;
  - în urmărirea obiectivelor sale de cercetare, pedagogia este fie blocată în modele, dogme şi ideologii, fie că este închisă într-un retoric, saturat de sloganuri;
  - absenţa originalităţii euristice a condus la degenerarea pedagogiei în *practicism*, *didacticism* sau/şi *tehnicism*, adesea ineficiente;
  - lipsa unei gândiri poetice, creative aptă să stimuleze conceptualizări, nu stereotipii, a făcut din pedagogie o disciplină periferică;
  - rolul marginal al pedagogiei ca ştiinţă este tributar, mai ales, „imobilităţii sale teoretice" [9, p.26];
  - pedagogia nu a ştiut să-şi cultive, cu rol de reflexie de reglementare, dimensiunea sa epistemologică.

Toate aceste aspecte vulnerabile au transformat pedagogia într-o „cunoaştere generică, incapabilă să reînvie propriile descoperiri, pe un teritoriu în care ştiinţele educaţiei au avut contribuţia lor la exproprierea pedagogicului" [14, p.46].

În opinia noastră, chestiunea ştiinţificităţii, strâns legată de cea a autonomiei epistemologice a cunoaşterii pedagogice, reprezintă fundalul teoretic pe care se conturează raporturile problematice dintre diferite ştiinţe care se ocupă de educaţie.

În Italia, reflecţia asupra ştiinţificităţii pedagogiei a debutat la începutul anilor '50 prin Francesco De Bartolomeis. Acesta, într-un text devenit paradigmatic (*Pedagogia come Scienza,* 1953), a vorbit de ştiinţa (la singular, la fel ca şi pozitiviştii) educaţiei. Pentru autor, ştiinţa pedagogică în sens propriu, sistematic şi unitar, nu există, dar trebuie să existe ca *atitudine* pentru a se elibera de „despotismul filozofiei idealiste". De Bartolomeis, în 1953, deja vorbea de „ştiinţe pedagogice" pentru a indica acel complex de dispozitive disciplinare care oferă lecturi relevante experienţei educative. Autorul evidenţia trei forme de bază pentru acest *corpus*: psihologia educaţiei, sociologia educaţiei şi pedagogia experimentală [15, p.133].

Începând cu anii '50, pedagogia înregistrează o adevărată revoluţie şi o profundă transformare de imagine prin *trecerea de la pedagogie la ştiinţele educaţiei*. Ştiinţele educaţiei s-au afirmat sub această denumire în a doua jumătate a secolului XX, când „s-a vorbit de o conversiune definitivă şi totală a pedagogiei în ştiinţele educaţiei" [2, p.4].

Anii '60 marchează, pe de o parte, „disoluţia" pedagogiei ca disciplină unitară cu caracter mai ales teoretic şi, pe de altă parte, un pluralism ştiinţific intern al ex-pedagogiei.

Aldo Visalberghi este autorul italian care organizează ştiinţele educaţiei într-o *enciclopedie pedagogică*. Visalberghi are ca reper două aspecte: nevoia de a identifica pe de o parte fundamentele ştiinţifice ale unei pedagogii ca ştiinţă riguroasă, iar pe de altă parte de a desena, în plan pragmatic, elementele care compun competenţa pedagogică a educatorului şi învăţătorului, în particular.

Visalberghi propune o reprezentare schematică a *enciclopediei educaţiei* (sau pedagogică). Figurativ, aceasta se prezintă sub forma unui cerc împărţit în patru sectoare: sectorul psihologic, sectorul sociologic, sectorul metodologic, sectorul conţinuturilor. De la fiecare sector pornesc sub forma razelor solare, benzi cu numele disciplinelor aferente fiecărui sector. În această enciclopedie a ştiinţelor educaţiei, „marea absentă"

este tocmai pedagogia generală. Aceasta ocupă o poziţie externă, *obiectivă* pentru că reprezintă un moment de reflecţie critică asupra întregului constituit din toate ştiinţele educaţiei.

Diagrama lui Visalberghi reprezintă circularitatea cunoaşterii pedagogice, punând în evidenţă cele patru sectoare fundamentale ale cunoaşterii pedagogice în care se articulează reflexia ştiinţifică asupra proceselor educative: psihologic, sociologic, al conţinuturilor, metodologic-didactic [15, p.136].

În prefaţa lucrării sale *Pedagogia e scienze dell'educazione* (1978), Aldo Visalberghi se distanţează însă de fenomenul cunoscut şi în Italia de înlocuire a termenului de „pedagogie" cu cel de „ştiinţe ale educaţiei", deoarece este chiar *„legitim a se vorbi încă de pedagogie, pentru a indica abordarea cea mai generală şi planificată a problemelor educative"* [17, p.9].

Pentru susţinerea acestei afirmaţii, autorul discută despre *noua enciclopedie* a disciplinelor pedagogice, rezervând un loc extern filozofiei educaţiei şi pedagogiei generale. Pentru Visalberghi, „filozofia educaţiei" nu indică numai o parte specifică a filozofiei, ci întreaga filozofie observată dintr-un anumit punct de vedere, fiind sinonim cu „reflecţia generală asupra educaţiei" sau teoria educaţiei, mai exact cu „filozofia aplicată educaţiei". Problema apare din faptul că filozofia educaţiei decurge din consecinţa raţiunii filozofice, iar din această condiţie nu mai putea reface valorile şi semnificaţiile filozofiei şi culturii. De aceea, observă autorul, este mai potrivită întoarcerea la pedagogie văzută ca un corp filozofic cu o oarecare autonomie, ce dispune de o normativitate a educaţiei, de instrumente de analiză a dinamicii „scopuri–mijloace", capabilă a crea noi valori şi a defini noi sinteze generale de muncă şi cercetare.

Visalberghi [17, p.21] recunoaşte că o parte din disciplinele prezente în *enciclopedia educaţiei* au un statut ştiinţific incert, fiind private de o „autonomie adevărată şi proprie". Autorul ia ca exemplu disciplina *teoria curriculumului,* a cărei ştiinţificitate este garantată de acţiunea completă a tuturor disciplinelor care compun „*enciclopedia pedagogică*". Pe aceste baze, aparatul teoretic al disciplinei este anulat, în favoarea unei serii de instrumente şi metode operative. Aceasta se dovedeşte benefică în plan operativ, adică în pregătirea educatorului, însă în privinţa cercetării ştiinţifice se constituie într-un adevărat obstacol. Evident, educatorul are nevoie de cunoştinţe ample din psihologie, biologie, sociologie etc. *Aceasta nu înseamnă,* susţine Visalberghi, *că disciplinele enumerate sunt şi ştiinţe ale educaţiei: sunt numai „alte" discipline, utile celor care se ocupă de educaţie.*

În acest cadru, pedagogia dispare sub explicaţia de a fi „un termen mult prea general pentru a fi capabil să cuprindă la un loc ştiinţele educaţiei" şi filozofia educaţiei [17, p.291]. Totuşi, ea poate să apară cu o identitate înclinată spre planul operativ, pentru care „pedagogia, înţeleasă ca un corp normativ predispus acţiunii educative… trebuie să realizeze sinteze rapide, chiar dacă sunt aproximative, a cunoştinţelor mai mult sau mai puţin solide şi justificate, dar relevante pentru scopurile sale" [17, p.61].

O abordare diferită în privinţa ştiinţelor educaţiei reclamă pentru pedagogie o explicită autonomie teoretică. În acest sens, Giovanni Genovesi afirmă că pedagogia are un rol fundamental în interiorul ştiinţelor educaţiei „***deoarece ea oferă matricea epistemologică a tuturor ştiinţelor educaţiei"*** (sublinierea noastră). În acelaşi timp, pedagogia este cea care are misiunea de a evidenţia ce este educaţia şi a pune la punct un cadru de referinţă pentru asemenea obiect de studiu, ce intră ca unitate de investigaţie în câmpul de cercetare a unui număr impresionant de discipline [11, p.18].

Ulterior, reluând această temă, autorul revendică *unicitatea ştiinţei educaţiei* şi a problemelor legate de conceptul de *ştiinţe ale educaţiei* în articolul intitulat „*Pedagogia e Pedagogie: tanti nome, tante scienze*?" (*Pedagogie şi pedagogii: mai multe nume, mai multe ştiinţe?*), apărut în revista *Ricerche pedagogiche* nr.146, în 2003.

Giuseppe Flores d'Arcais sublinia că, în ciuda ambiguităţii epistemologice, care poate duce cu gândul la o practică, pedagogia este oricum cunoaştere, deci teorie. Autorul este de părere că a vorbi despre sociologie şi psihologie ca fiind ştiinţe ale educaţiei comportă mari riscuri în ceea ce priveşte abordarea procesului educativ. Flores d'Arcais realizează o distincţie clară a celor două concepte: pedagogie şi educaţie. El subliniază faptul că „pedagogia este întotdeauna o formulare teoretică; educaţia în schimb aparţine practicii, deoarece se referă direct sau indirect la acţiunea şi fapta omului". Trebuie evitată deci identificarea pedagogiei cu educaţia sau formarea [8, p.119].

Numeroşi pedagogi italieni (S. De Giacinto, 1977; G.Cives, 1973; G.M.Bertin, 1971, 1978; C.Pontecorvo, 1975; P.Bertolini, 1988), începând cu anii '70-'80, au încercat să furnizeze o reflexie epistemologică în legătură cu relaţiile şi raporturile dintre diferite ştiinţe ale educaţiei, cu *toţii fiind de acord că nici una dintre aceste*

ştiinţe nu poate substitui pedagogia. Astfel, S.De Giacinto a evidenţiat organizarea sistemică a ştiinţelor educaţiei, punând în lumină reţeaua de legături existente între acestea. G.Cives a evidenţiat rolul de mediator al pedagogiei, pentru a da coeziune şi unicitate fragmentării cunoaşterii pedagogice în ştiinţele educaţiei. P.Bertolini propune un model de ştiinţificitate şi rigoare, inspirat din abordarea fenomenologică: experienţa educativă conţine „lecturi de sens" din diferite domenii disciplinare, se îmbogăţeşte cu acestea.

În ultimii 20 de ani, preocuparea pentru ştiinţificitatea pedagogiei, ca ştiinţă transdisciplinară şi pluridisciplinară, a condus la apariţia în aproape toate universităţile italiene a unor departamente de ştiinţele ale educaţiei, organisme academice organizate în formă multidisciplinară. Astfel, din 1993, studiile de licenţă în ştiinţele educaţiei au înlocuit în universităţile italiene studiile de licenţă în pedagogie. Această abordare reflectă, în opinia noastră, caracterul postmodern al educaţiei, cu accent pe deconstrucţie (studierea fenomenului educativ prin prisma unui sistem de ştiinţe) şi reconstrucţie (în sensul realizării unei sinteze la nivelul teoriei educaţiei), elemente deja abordate de către noi în primul capitol.

Fenomenul educativ este abordat în pluralitatea dimensiunilor sale. Raportul educativ este un „raport real" influenţat de situaţia politică, motivat de convingerile educatorului şi educatului. Curentele gândirii pedagogice şi ale experienţei educative nu pot fi izolate în contextul istoric al dezvoltării societăţii.

Discursul pedagogic este inserat în aria de competenţă a ştiinţelor pozitivo-experimentale ale omului, cu referire specială la sociologie şi psihologie, care erau respinse de către idealism din câmpul empiric şi considerate incapabile a putea aspira la a fi interlocutor în ceea ce priveşte domeniul spiritului, căruia i se adresează.

Tema actuală a studiilor pedagogice din Italia pare să fie mai ales cea de a furniza o contribuţie precisă la clarificarea problematicii educative, menţinând în acelaşi timp propria autonomie de stabilire a punctului de vedere şi rezistând la diferitele tentative de acaparare a obiectului său. Se pot menţiona câteva dintre aşteptările actuale de la pedagogie [16, p.166-170]:

- contribuţie decisivă la prospectarea liniilor de transformare a sistemelor educative formale tradiţionale, cu o referire particulară la şcoală;
- elaborarea liniilor informative ale educaţii permanente autentice;
- coordonarea perfecţionării cadrelor didactice;
- aprofundarea tematicilor educaţiei funcţionale şi de mediu, mai ales cu referire la mijloacele de comunicare de masă;
- a se deschide critic către metodologia pozitivă şi comparativă de studiu;
- aprofundarea tematicilor asupra curriculumului de studiu şi asupra aplicării tehnologiilor de instruire automatizată;
- reconsiderarea componentelor filozofice, mai ales în funcţie de conţinuturile etice ale raportului educativ;
- utilizarea cât mai productivă a contribuţiilor ştiinţelor pozitive ale omului, fără să abdice de la propria funcţie sintetică distinctivă.

În opinia noastră, trecerea de la pedagogie la ştiinţele educaţiei s-a realizat atât pe fondul unor raţiuni epistemologice, cât şi datorită unor argumente de tip istorico-social: dezvoltarea unei societăţi din ce în ce mai dinamice şi mai deschise reclamă formarea unor oameni capabili să facă faţă inovaţiilor sociale, culturale şi tehnice. Pentru realizarea formării acestor oameni era nevoie de o nouă cunoaştere pedagogică al cărei accent cade pe experienţă, fiind atentă şi deschisă la analizarea propriei evoluţii.

Franco Cambi oferă câteva explicaţii posibile ale trecerii de la pedagogie la ştiinţele educaţiei [3, p.339-340]: 1) declinul pedagogiei tradiţionale, filozofice, ca şi cunoaştere unitară a educaţiei; 2) afirmarea multor discipline auxiliare/constitutive ale cunoaşterii pedagogico-educative: de la pedagogie la sociologie, până la specializările cele mai tehnice şi sectoriale, de la docimologie la tehnologiile educative; 3) exerciţiul de control reflexiv asupra multiplicităţii de ştiinţe ale educaţiei, încredinţat – în general – unei filozofii care dezvoltă un rol politico-cultural antropologic şi o funcţie epistemologică, de analiză a discursului pedagogic, de elaborare a modelelor de cunoaştere.

Ştiinţele educaţiei devin resurse ale cunoaşterii în domeniul pedagogic datorită caracterului lor specific, orientat spre a forma/educa. Ele reprezintă „vectorul şi sensul elaborării lor în pedagogia" modernă şi postmodernă. Cunoaşterea pedagogică pleacă, în acest context, de la diferite ştiinţe, le angajează, dar nu numai le amestecă şi le asimilează, ci le şi orientează, le dispune – după un sens, care este acela formativ / educativ. În acest joc, pedagogia revine în forţă, ca şi cunoaştere generală a formării [2, p.5].

În aceeaşi perspectivă, coordonarea cunoştinţelor dintre ştiinţele educaţiei s-a realizat prin intermediul unei reflexivităţi asupra specificului pedagogiei, adică asupra educaţiei/formării.

Ştiinţele educaţiei de factură pedagogică, psihologică, sociologică, antropologică, uneori chiar şi economică, încearcă să descrie, să explice modul în care este organizat şi funcţionează procesul educativ în general, iar din şcoală în mod special. Ele analizează ce efecte pedagogice produce în raport cu cerinţele sociale, economice, politice adresate instituţiilor educative care reprezintă interesele societăţii (sau ale guvernului ori puterii).

Conform lui Mario Gennari şi Anna Kaiser [9, p.15], pedagogia generală ghidează şi reglementează *ştiinţele pedagogice; ştiinţele educaţiei şi ştiinţele formării.*

Ştiinţele pedagogice sunt acele cunoaşteri dezvoltate direct din pedagogia generală. Pentru acestea pedagogia joacă un rol fondator.

Ştiinţele educaţiei au apărut din confruntarea pedagogiei cu alte ştiinţe. Pentru acestea pedagogia joacă un rol de orientare.

Ştiinţele formării cuprind împreună *ştiinţele pedagogice* şi *ştiinţele educaţiei.* Pentru *ştiinţele formării* pedagogia este o ştiinţă de referinţă [9, p.16].

În opinia noastră, tentativele de definire a identităţii pedagogiei în contextul ştiinţelor educaţiei apar mai degrabă problematice, deoarece ştiinţele care cercetează educativul se definesc, înainte de toate, după obiectivele lor şi abia apoi după tehnicile şi mijloacele lor de acţiune. Disciplinele preocupate de studierea educativului încearcă se cerceteze, pe de o parte, multiplele aspecte ale realităţii individului, iar pe de altă parte, condiţiile de mediu în care se desfăşoară activitatea educativă.

Una dintre problemele esenţiale cu care s-a confruntat pedagogia o reprezintă dificultatea sa de a regândi autonomia cunoaşterii pedagogice cu un aparat conceptual de referinţă fără a se dizolva în ştiinţele educaţiei. Soluţia părea să fie multiplicarea domeniilor disciplinare, legate în primul rând de practică şi care mai târziu au aspirat la statutul de ştiinţă (exemplu: didactica).

Pedagogia generală are o relaţie de colaborare cu celelalte ştiinţe interesate de faptul educativ, acordă suport metodologic şi praxiologic acestor ştiinţe. Ştiinţele educaţiei se deosebesc de *pedagogia generală* tocmai prin perspectiva din care se raportează la educaţie. Fiecare dintre acestea propune o *optică specifică* asupra fenomenului educativ. Chestiunea este deschisă şi nu este uşor de rezolvat într-o manieră definitivă. Aparatul interdisciplinar şi complex al ştiinţelor educaţiei devine funcţional în reorganizarea acestor discipline, prin „regândirea propriului dispozitiv epistemologic în lumina provocărilor, sau sugestiilor, postmodernităţii" [15, p.139-140].

Referinţe:

1. Blezza F. Educazione XXI secolo. - Cosenza: Pellegrini, 2007.
2. Cambi F. Manuale di filosofia dell'educazion. – Roma-Bari: Laterza, 2000.
3. Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. - Roma-Bari: Laterza, 2003.
4. Cambi F. Le pedagogie del Novecento. - Roma-Bari: Laterza, 2005.
5. Cambi F. Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli. - Bologna: CLUEB, 2006.
6. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. - Iaşi: Polirom, 2010.
7. Dalle Fratte G. (a cura di) Teoria e modello in pedagogia. - Roma: Armando, 1986.
8. Flores d'Arcais G., Xodo Cegolon C. Intervista alla pedagogia. - Brescia: La Scuola, 1998.
9. Gennari M., Kaiser A. Prolegomeni alla Pedagogia Generale. - Milano: Bompiani, 2000.
10. Gennari M. Trattato di pedagogia generale. - Milano: Bompiani, 2006.
11. Genovesi G. Pedagogia e scienze dell'educazione. Alcune riflessioni // Borrelli M. La pedagogia italiana contemporanea. Vol. II. Cosenza Pellegrini, 1995, p.117-150.
12. Genovesi G. (a cura di). Scienze dell'educazione e ricerca educativa. - Ferrara: Corso, 1995.
13. Massa R. Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione. - Roma-Bari: Laterza, 1990.
14. Sola G. (a cura di). Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia. - Milano: Bompiani, 2002.
15. Tarozzi M. Pedagogie generale. Storie, idee, protagonisti. - Milano: Guerini Scientifica, 2001.
16. Viotto P., Scurati C. La pedagogia, oggi e le principali correnti. - Fossano: Esperienze, 1975.
17. Visalberghi A. Pedagogia e scienza dell'educazione. - Milano: Mondadori, 1978.

Prezentat la 16.06.2011

REFLECŢII EPISTEMICE ASUPRA PEDAGOGIEI POSTMODERNE ITALIENE

Cristina ISPAS

Universitatea „Eftimie Murgu", Reşiţa, România

Postmodernity is initiated in the pedagogic field, together with the paradigm of the curriculum. The postmodern pedagogy comprises all currents of pedagogic thought from 1950 to this date. It makes value of the following principles: respect of diversity, active learning, importance of interpersonal relationships, life long learning. As an educational science, post modern pedagogy seeks to offer competent answers to a changing society. The Italian pedagogy manifests prudence in using the syntagm post modern pedagogy, inclining more towards the concept of contemporary pedagogy.

Complexitatea societăţii postmoderne se reflectă şi în planul educaţiei. Pentru a răspunde numeroaselor provocări cu care se confruntă educaţia, devine dificilă, aproape imposibilă, încadrarea acesteia în schemele tradiţionale. Educaţia constituie un domeniu vast, iar o singură ştiinţă (pedagogia) nu poate face faţă tuturor solicitărilor ce rezultă din specificul etapei istorice, denumită postmodernă, pe care o traversăm. De aceea, apare şi se afirmă o cunoaştere plurală sub forma ştiinţelor educaţiei, menită să ofere răspunsuri competente la problemele educative.

Referindu-se la universul ştiinţelor în context postmodern, Vittorio Possenti aduce în prim-plan următoarele observaţii:

A) Cunoaşterea este de două feluri:
   a) *cunoaşterea speculativă* sau *teoretică* – aparţine ştiinţelor care au propriul scop în ele însele şi deci „cunosc pentru a cunoaşte";
   b) *cunoaşterea practică* – scopul este recunoscut într-o cunoaştere ţintită spre reglementarea acţiunii umane.

B) Există două macrosectoare ale ştiinţei curent recunoscute:
   a) *ştiinţele naturale* – se confruntă cu încercarea de obiectivizare a adevărului cu scopul de a-l aduce sub controlul său; acestui sector îi aparţin *ştiinţele empirico-analitice* care se bazează pe observaţii cu caracter experimental;
   b) *ştiinţele umane* – acestea, alături de un interes practic, apar datorită necesităţii de înţelegere a omului şi a istoriei sale. Aici obiectivul este de *a înţelege* şi *a interpreta* pentru *a cunoaşte.*

Acestui sector îi aparţin:

- *ştiinţele istoric-hermeneutice* – menite să reconstruiască, în scopul de a înţelege istoria omului, nucleele semantice închise în documentele şi scrierile ce ne parvin din trecut;
- *ştiinţele sociale* – care pun în lumină dinamica vieţii sociale la nivel global (sociologia) şi particular (celelalte ştiinţe sociale);
- *ştiinţele psihologice şi psihoanalitice* – orientate spre a atribui sens şi semnificaţie dimensiunii conştiente a subiecţilor;
- *ştiinţele pedagogice* – au drept punct central educaţia omului; sunt în strânsă relaţie cu celelalte ştiinţe umane prezentate anterior.

C) Conceptul de ştiinţă induce reflecţia epistemologică la a gândi în termeni de pluralism metodologic, capabil a găzdui lângă „*o cunoaştere sigură*" ideea unei „*cunoaşteri probabile*" [7, p.45].

D) „*Pluralismul epistemologic*" [7, p.49] reprezintă criteriul care recunoaşte prezenţa unei mai mari ştiinţificităţi în panorama ştiinţelor, precum şi acceptarea principiului conform căruia „fiecare disciplină ştiinţifică e liberă în câmpul său şi se dezvoltă în mod autonom atâta timp cât numai ea e competentă în privinţa obiectul său specific" [7, p.53].

E) *Paradigma relativismului epistemologic* se impune în dezbaterile contemporane, deoarece nu se poate vorbi de un model epistemologic unic şi absolut în baza căruia să fie gândită şi definită ideea de ştiinţă.

În viziunea noastră, pedagogia postmodernă cuprinde toate curentele de gândire pedagogică din 1950 până în prezent. Considerăm adecvată această abordate, plecând de la argumente de ordin istoric, completate de principiul pluralismului ştiinţific, metodologic, promovat de postmodernism.

Din punct de vedere istoric, pedagogia postmodernă este asociată cu lansarea la jumătatea secolului XX a paradigmei curriculumului.

În plan pedagogic, *postmodernitatea* este iniţiată o dată cu paradigma curriculumului anunaţată de John Dewey (*The child and the curriculum,* 1902) şi de Franklin Bobbitt (*The Curriculum,* 1918) şi susţinută în plan teoretic şi normativ de R.W. Tyler (*Basic principles of curriculum and instruction,* 1949).

Apariţia *pedagogiei postmoderne,* în opinia noastră, *este justificată de încercarea de a depăşi limitele paradigmei moderne*, care întreţine confruntarea dintre abordarea psihologică-sociologică a educaţiei.

Pedagogii italieni manifestă multă prudenţă în privinţa folosirii noţiunii de *pedagogie postmodernă*; pentru a defini pedagogia de după 1950, o parte dintre pedagogii italieni preferă conceptul de *pedagogie contemporană*.

Utilizarea sintagmei „pedagogie postmodernă" în pedagogia italiană face observabile tendinţele: a) sunt autori care consideră că nu putem vorbi de *postmodernitate*, deoarece noi ne aflăm încă în modernitate (vezi Mario Gennari şi Şcoala de la Genova), aşa cum nu putem vorbi de o lume globalizată, ci doar de o lume occidentalizată; mult mai potrivit este, în opinia acestor autori, utilizarea sintagmei de *pedagogie contemporană* (pentru a defini etapa istorică la care facem referire în această teză, respectiv pedagogia de după anul 1949) şi nu cea de pedagogie postmodernă, care de fapt, în opinia acestor autori, nu există; b) alţi autori utilizează extrem de rar această sintagmă, chiar precaut (vezi Franco Cambi, Alessandro Mariani); c) alţi autori vorbesc de pedagogie şi fac trimiteri tangenţiale la paradigma postmodernă care a pătruns întâi în filozofie şi care s-a extins şi asupra celorlalte ştiinţe umane printre care şi pedagogia (Michele Borelli); d) cei mai mulţi autori însă se feresc să utilizeze această sintagmă şi folosesc simplu numai termenul de pedagogie.

Pedagogia modernă a promovat un tip de educaţie caracterizat prin:

a) *Raţionalitate excesivă*. Elevul este pus să înveţe conţinuturi decise de către profesor, în virtutea unor principii unilaterale de transmitere a cunoştinţelor. Se ignoră uneori latura afectivă a educatului, aspectele legate de creativitatea acestuia. Este valorizată în schimb, capacitatea de reproducere a cunoştinţelor ce trebuie însuşite de către elev.
b) *Tendinţa de uniformizare a educaţiei* – vizibilă prin ignorarea aspectelor care vizează specificul, individualitatea, interesele, vocaţia, personalitatea şi nivelul de dezvoltare al fiecărui subiect. Lipsa unor programe educaţionale personalizate, adaptate nevoilor concrete de dezvoltare şi formare ale educatului conduce la o uniformizare agresivă a subiecţilor educaţiei, trataţi „la grămadă" şi reduşi astfel la un plafon mediocru.
c) *Centrarea pe profesor*, ca unic depozitar al cunoaşterii, îl transformă pe acesta într-un agent educativ autoritar, distant, inflexibil care îşi asumă întreaga responsabilitate a actului educativ.
d) *Caracterul informativ al educaţiei* – se traduce printr-o obsesie pentru informare, în detrimentul formării pozitive. Elevii trebuie să înveţe (de fapt, să fie capabili să reproducă) cunoştinţe cu un grad de dificultate sporit.

În opoziţie cu modelul trecutului, pedagogia postmodernă este autoreflexivă, deconstructivistă şi reconstructivă, nontotalizatoare şi nonuniversalistă. Având *patru scopuri declarate (a învăţa să cunoşti, a învăţa să faci, a învăţa să convieţuieşti şi a învăţa să fii)*, educaţia postmodernă ţinteşte spre integralitatea fiinţei umane şi spre dezvoltarea ei durabilă.

Pedagogia postmodernă acordă o atenţie deosebită următoarelor principii:

a) *Respectarea diversităţii* – fiecare individ este unic, irepetabil, cu nevoi specifice, cu potenţial diferit. Toate acestea constituie valori ce trebuie respectate.

b) *Învăţare activă* - educaţia urmăreşte dezvoltarea latenţelor specifice ale subiectului, în conformitate cu specificul său psihoafectiv. Demersul pedagogic se pliază pe autonomia individului, cu scopul de a-i asista devenirea, unică şi irepetabilă. În tot acest proces, educatorului îi revine rolul de îndrumător, de facilitator al învăţării.

c) *Importanţa relaţiei interpersonale* - se recunoaşte rolul esenţial al relaţiei care se stabileşte între educator şi educat, ca premisă a succesului educaţional. Dincolo de abilităţile pe care le poate dobândi prin intermediul educaţiei şi instrucţiei, fiecare om are nevoia să fie apreciat pentru calitatea sa de fiinţă umană.

d) *Învăţarea pe tot parcursul vieţii* – pedagogia postmodernă este preocupată de educaţie, înţeleasă ca un proces ce nu se limitează doar la anii petrecuţi în şcoală, ci care depăşeşte cadrele temporale şi spaţiale de altădată. În acest sens, pedagogia devine interesată şi de problematica învăţării la orice vârstă.

Emil Păun observă că „şcoala contemporană funcţionează, în mare măsură, în spaţiul deschis şi delimitat de paradigma modernităţii", iar influenţele postmoderniste sunt încă timide în practica educativă, chiar dacă sunt resimţiţi tot mai des indicii teoretici interesaţi de orientările propuse de postmodernism [6, p.13].

Postmodernismul a impus schimbări importante în domeniul pedagogiei, mai ales în ceea ce priveşte modul de a gândi şi a realiza educaţia şi formarea profesională. Pentru individul postmodern, demersul formării sale este eliberat de orice condiţionare. Subiectul este propriul creator al unui drum lung, fără sfârşit. Absenţa modelelor prestabilite poate conduce la apariţia unor sentimente de frustrare şi nesiguranţă.

În epoca postmodernă, pedagogia reflectă asupra conceptului de formare. Dacă prin *formă* se înţelege o imagine fixă a subiectului, atunci demersul este sortit eşecului, deoarece subiectul postmodern îşi schimbă şi negociază în mod repetat identitatea în funcţie de împrejurări. Dacă, dimpotrivă, prin *formă* se are în vedere o abordare dinamică a naturii umane, într-o permanentă tensiune, atunci se poate vorbi de *formarea subiectului* în accepţia de funcţie generală a educaţiei.

Pendulând „între tendinţele extreme, mesianice chiar, dezvoltate la diferite poluri de pedagogia clasică şi neoclasică, pedagogia postmodernă accentuează anumite părţi ale domeniului (actorii educaţiei, instituţiile, mecanismele învăţării, sociologia grupurilor, conţinuturile şi tehnologia instruirii) înaintea stabilizării conceptelor fundamentale, a definitivării metodologiilor de bază, operă asumată, de regulă, în cadrul procesului de modernizare deplină a oricărei discipline ştiinţifice" [1, p.30].

Postmodernitatea răspunde unor schimbări ample din societatea contemporană. Perspectiva postmodernităţii implică valorificarea axelor specifice *modernităţii*: a) *raţionalitatea*, care asigură stabilitatea conceptuală şi metodologică a domeniului; b) *multiplicitatea*, care permite dezvoltarea ulterioară a ştiinţelor educaţiei corespunzător extinderilor sociale ale obiectului de studiu specific pedagogiei – *educaţia* [1, p.30].

Pedagogia postmodernă întreţine perspectiva deconstrucţiei, dar şi a reconstrucţiei ştiinţelor educaţiei. Perspectiva deconstrucţiei a generat fărâmiţarea unor ştiinţe pedagogice fundamentale, în favoarea altor domenii de cercetare; spre exemplu, didactica generală este deposedată administrativ de câteva din structurile sale tematice de bază (obiectivele, conţinuturile, evaluarea) trecute în proprietatea exclusivă a noi ştiinţe ale educaţiei – teoria şi metodologia curriculumului, care preia problematica obiectivelor şi conţinuturilor instruirii; teoria şi metodologia evaluării, care preia problematica evaluării de proces. Perspectiva reconstrucţiei este cea care „asigură refacerea permanentă a *întregului* (educaţia, instruirea, proiectarea educaţiei/instruirii), îmbogăţit ca urmare a integrării analizelor disparate în noua structură a sistemului de referinţă" [2, p.19-20].

Pedagogia postmodernă, după G.A. Rosile şi D. Boje [11, p.36-41] are următoarele caracteristici:

1. *Este autoreflexivă,* adică presupune o atitudine sceptică, prudentă în raport cu interacţiunea putere–cunoaştere. Oricare ar fi structura de putere, aceasta se consolidează şi se perpetuează printr-un control asupra surselor de cunoaştere. De aceea, şcoala este cel mai vast instrument de administrare a cunoaşterii. Cu „binecuvântarea" şi în favoarea structurilor de putere (M. Foucault) şcoala perpetuează cunoaşterea de paradigmă, iar pedagogia „este instrumentul de putere care configurează în sensuri multiple angajamentele, preconcepţiile oricărui individ care a trecut pragul şcolii" [11, p.37].
2. *Este deconstructivistă,* adică postmodernismul neagă metodologia ştiinţific experimentală de tip modern şi presupoziţiile fundamentale ale acesteia; propune *reconstrucţia* în perspectivă istorică şi hermeneutică, fără a desfiinţa autoritatea sau a duce la îndepărtarea profesorului.
3. *Este decentrată*, adică nu încurajează autoritatea dominantă şi nici relaţiile obediente atunci când sunt realizate dintr-o perspectivă dezechilibrată a maturităţii/ imaturităţii. Pedagogia decentrată se referă la elevi („marginalii") fără a desfiinţa autoritatea sau îndepărtarea profesorului.
4. *Este nontotalitară şi nonuniversalistă*, pedagogia postmodernă acceptă „relativismul" povestirilor locale şi „adevărurile parţiale"; pericolul universalizării vizează menţinerea sistemelor ierarhizate, dominatoare, fiind fundamentate pe alianţa putere–cunoaştere, iar „formatarea" şi „încadrarea" înseamnă distrugerea alterităţii şi a particularului.
5. *Fii postmodern şi adaugă ce-ţi este propriu*, aceasta este consecinţa celorlalte caracteristici.

E. Stan, într-o lucrare dedicată pedagogiei postmoderne, sintetizează trei elemente caracteristice educaţiei postmoderne [11, p.41]:

- educaţia nu se mai referă la adaptarea eficientă a elevilor la realitate, ci la a facilita şi a construi opţiuni pentru viitor;
- se schimbă baza educaţiei, nu se mai caută certitudinea, cel mai bun răspuns, ci se impune o altă mentalitate, nu se pot cunoaşte toate răspunsurile, nu există totdeauna cel mai bun răspuns;

- metoda educaţiei presupune explorarea, nu îndoctrinarea şi „formatarea”, fiecare individ „luminează o altă faţetă a realităţii, la fel de îndreptăţită ca toate celelalte faţete, orice ierarhizare fiind nejustificată” [11, p.41].

Orice disciplină are un mod particular în care abordează o problemă sau mai multe probleme. Aceeaşi problemă poate fi privită din mai multe unghiuri. Este relevant modul specific în care pedagogia se raportează la educaţie. Se presupune că pedagogia şi ulterior ştiinţele educaţiei nu şi-au definitivat nucleul epistemic „tare” pentru clarificarea statutului lor ştiinţific. De aceea, trebuie căutate modele care să confirme stabilitatea unor concepte din punct de vedere istoric şi epistemologic.

Cercetarea contribuţiei pedagogiei italiene postmoderne la fundamentarea epistemică a ştiinţelor educaţiei, pe baza analizei istorice (sincronice şi diacronice) şi hermeneutice, în opinia noastră, poate oferi deschideri epistemologice şi praxiologice pentru definirea conceptelor pedagogice care constituie nucleul „tare” al pedagogiei, al finalităţilor şi al funcţiilor educaţiei în societatea postmodernă.

Referinţe:

1. Cristea S. Studii de pedagogie generală. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 2004.
2. Cristea S. (coord. gen.) Curriculum pedagogic. Vol.I. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 2006.
3. Gennari M. Trattato di pedagogia generale. - Milano: Bompiani, 2006.
4. Laneve C. Gemma C. L'identità della pedagogia oggi. - Lecce: Pensa Multimedia, 2004.
5. Pattela G. Sul postmoderno. Per un moderno della resistenza. - Roma: Studium, 1990.
6. Păun E. O „lectură” a educaţiei prin grila postmodernităţii. // Emil Păun, Dan Potolea (coord.). Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. - Iaşi: Polirom, 2002.
7. Possenti V. (a cura di). Epistemologia e scienze umane. - Milano: Massimo, 1979.
8. Pourtois J.P., Desmet H. L’educazione postmoderna (traducere în italiană). - Pisa: Edizioni del Cerro, 2007.
9. Serafini G. Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995). - Roma: Bulzoni, 1995.
10. Sola G. (a cura di). Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia. - Milano: Bompiani, 2002.
11. Stan E. Pedagogie postmodernă. - Iaşi: Editura Institutul European, 2004.
12. Vico G. Tempo ed educazione nel postmoderno. - Brescia, La Scuola, 1990.

Prezentat la 16.06.2011

EDUCAŢIA ŞI PROVOCĂRILE LUMII CONTEMPORANE

Ionuţ VLĂDESCU

Universitatea „Petre Andrei", Iaşi, România

One of the most important elements of contemporary society is its change; we live in a rapidly changing spectacular. The third millennium has inherited many social problems: economic and political ones. More serious global problems are to be dealt with. Education and the standard of living is different in various countries, there is a feeling of disappointment among many people.

Deziluzia pare a fi dublată de o anumită confuzie a unei „societăţi globale care duce o luptă chinuitoare pentru a se naşte" [9, p.13], luptă în care, în ciuda eforturilor conjugate, soluţiile par încă nesatisfăcătoare pentru fenomene precum: exacerbarea xenofobiei şi a terorismului internaţional, a rasismului şi a intoleranţei, multiplicarea focarelor de tensiune, creşterea în cifre absolute a numărului săracilor şi a analfabeţilor, a şomerilor, mai ales în rândul tinerilor, a numărului marginalizaţilor sociali, degradarea continuă a mediului înconjurător şi a resurselor naturale, degradarea stării de sănătate a populaţiei, evidenţiată de multiplicarea cazurilor de cancer şi de SIDA, de manifestările multiple ale efectelor stresului unei societăţi accelerate.

De asemenea, în ţările europene asistăm la o scădere a indicilor natalităţii şi la îmbătrânirea populaţiei în ţările din Africa şi Asia, expansiunea demografică este un fenomen cu implicaţii cu atât mai negative cu cât condiţiile economice din aceste ţări sunt mai vitrege, nivelul de trai este scăzut, iar analfabetismul cunoaşte cote ridicate. Analfabeţi nu sunt doar cei care nu ştiu să scrie şi să citească, ci şi cei care au deficienţe în cunoştinţele şi deprinderile de bază, vorbindu-se de analfabetismul funcţional, iar mai nou, datorită expansiunii tehnologice şi a internetului, şi de cel computerial. Sunt doar câteva dintre problemele care se impun atât prin *caracterul lor complex, grav, persistent şi presant, cât şi prin dimensiunile lor globale, având o evoluţie rapidă şi greu previzibilă* (G.Văideanu, 1988, 1995). Ele constituie ceea ce denumim generic **problematica lumii contemporane (PLC)**.

Aşa cum se menţionează în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI, PLC a generat atât în sfera politicii şi a culturii, cât şi a educaţiei un număr de *imperative* ce reunesc eforturi conjugate şi susţinute, priorităţi de acţiune pentru salvarea mediului, apărarea păcii, protejarea şi propagarea democraţiei, refacerea unităţii spirituale a Europei în scopul întăririi unităţii sale economice şi politice, probleme care sunt şi acum actuale şi pentru care educaţia a încercat să genereze răspunsuri specifice, dezvoltând conţinuturi cu privire la educarea în spiritul acestor problematici [1, p.83].

Educaţia, ca subsistem al sistemului social ce se confruntă cu aceste probleme, caută să contribuie la ameliorarea acestora mai mult prin acţiuni specifice de *prevenţie,* în sensul de a educa tânăra generaţie în spiritul respectării diversităţii, protejării mediului etc., a conştientizării acesteia privind pericolele şi efectele acţiunilor nesăbuite, a formării priceperilor şi deprinderilor de acţiune controlată şi de intervenţie.

Persistenţa problemelor menţionate arată însă că educaţia nu şi-a atins scopurile în acest sens, că abordările şi efectele soluţiilor ei specifice sunt sub aşteptări. Desigur, educaţia nu poate face totul şi nu poate fi supraestimat potenţialul acesteia pentru ameliorarea PLC, existând o interdependenţă strânsă şi, în consecinţă, necesară o acţiune conjugată cu celelalte subsisteme ale sistemului social: economic, politic, cultural etc.

Aceste interdependenţe au efecte multiple asupra educaţiei, cu reconsiderări ale funcţiilor sale tradiţionale (formarea competenţelor de bază, socializarea, pregătirea pentru viaţa activă, emanciparea socială şi culturală) în urma evoluţiilor recente, deoarece trunchiul comun de competenţe de bază (cunoştinţe, deprinderi, atitudini şi valori) nu mai poate fi garantat pe toată durata vieţii, pentru că cunoştinţele se depreciază rapid datorită evoluţiei cunoaşterii, a tehnologiilor şi a organizării social-politice; socializarea exclusiv prin educaţie formală are limite importante în condiţiile în care azi se vorbeşte tot mai mult despre socializare secundară, realizată prin interacţiunea instituţiilor formale de învăţământ cu alte medii educative, iar noile medii de învăţare sunt tot mai atractive (ex. cel virtual) şi mai mult frecventate de elevi; formarea profesională iniţială se decalează şi se depreciază rapid în comparaţie cu evoluţiile pieţei muncii: acţiunea emancipatoare a instituţiilor educaţionale a devenit limitată datorită ofertelor de exprimare şi manifestare a libertăţilor individuale pe care le oferă societatea civilă (media, viaţa asociativă, sindicatele etc.).

Dar, datorită eşuării în a găsi soluţiile educaţionale cele mai adecvate de acţiune asupra atât a generaţiei tinere, cât şi asupra celei adulte, în pofida faptului că acţiunile educaţionale se desfăşoară în acest spirit de mai bine de jumătate de secol şi că efectele lor ar fi trebuit să se facă simţite asupra generaţiilor educate, putem spune că educaţia se află în situaţie de criză, prin **criză** înţelegând decalajul sau nepotrivirea dintre rezultatele învăţământului şi aşteptările societăţii. Dacă adăugăm că încă din 1968 Ph. Coombs, directorul Institutului Internaţional de Planificare a Educaţiei, în faimosul său raport „Criza mondială a educaţiei", iar apoi E. Faure (coord., 1972, tradus în limba română în 1974) atrăgeau atenţia asupra aceloraşi numeroase aspecte la care sistemele educaţionale nu au găsit încă răspunsuri credibile, atunci putem deduce cât de extinsă şi de profundă este criza în discuţie [D.Salade // 2, p.13-19].

Printre aspectele evidenţiate ca circumscriind criza educaţiei enumerăm: afluxul progresiv de elevi la toate treptele de învăţământ, şcolile neavând capacitate adecvată de cuprindere; inadaptarea produselor umane şi a competenţelor lor socioprofesionale la nevoile vieţii sociale şi ale pieţei muncii; şcoala are un randament scăzut exprimat în insuccesul şi în abandonul şcolar în creştere; eficacitatea este de asemenea scăzută, exprimată în costuri ridicate comparativ cu fragilitatea competenţelor profesionale formate, atestate de diplomele eliberate; penuria actuală în învăţământ etc. Vorbim de criză când fenomene ca cele menţionate ating o anumită dimensiune şi profunzime, fiind fie cauze, fie efecte ale unor disfuncţii în lanţ. Pot fi crize generale, de sistem, sau crize parţiale (de ex. criza spaţiului şcolar, criza personalului didactic, când acesta este insuficient sau slab pregătit şi abordările lor didactice depăşite, criză curriculară, când conţinuturile sunt perimate - de altfel, la fiecare 8-10 ani se produc reforme educaţionale pentru restructurarea conţinuturilor, pentru reducerea decalajelor datorate aşa-numitei „crize de creştere", de adaptare la noile cerinţe sociale; se va reveni mai pe larg asupra acestui aspect în subcapitolul al 5-lea). Ameliorarea acestor fenomene nu presupune o singură soluţie, ci un sistem de măsuri cuprinzător şi adecvat specificului crizei despre care este vorba.

Pentru monitorizarea/identificarea situaţiilor de criză, trebuie avuţi în vedere câţiva parametri; informaţia privind învăţământul, administrarea structurilor, relaţia educatori-elevi, conţinutul programelor şi metodelor pedagogice, mijloacele materiale şi cooperarea internaţională [Ph. Coombs, citat de 9, p.17]. Ultimul parametru menţionat capătă valenţe specifice în condiţiile în care se afirmă că trăim în „satul global" [7, p.63]. Adaptarea la efectele şi provocările globalismului economic, informaţional, politic etc. presupune surmontarea anumitelor *tensiuni:* dintre *global şi local* (oamenii trebuie să devină treptat cetăţeni ai planetei, fără a-şi pierde rădăcinile, aportul lor fiind pentru dezvoltarea propriilor naţiuni şi comunităţi locale); dintre *universal şi individual* (cultura devine continuu globalizată, iar fiecare individ are dreptul să îşi atingă potenţialul maxim în cadrul tradiţiilor şi al propriei culturi); dintre *tradiţie şi modernitate,* dintre *considerentele pe termen scurt şi cele pe termen lung* (opinia publică doreşte soluţii rapide, pentru provocări rapide, mereu noi, efemere, în timp ce rezolvarea multor probleme cere răbdare şi o strategie pentru reformă negociată, concertată, prin intervenţia politicilor educaţionale); dintre *nevoia competiţiei şi grija pentru egalitatea şanselor* (o problemă clasică, dar greu de soluţionat, ce a dus la regândirea şi actualizarea conceptului de educaţie de-a lungul întregii vieţi, pentru a pune de acord trei factori: spiritul concurenţial, care constituie stimulentul; cooperarea ce conferă forţă; şi solidaritatea care uneşte); dintre *expansiunea extraordinară a cunoaşterii şi capacitatea omului de a o asimila:* în cele din urmă, dintre *spiritual şi material* [Delors // 4, p.11-12].

Această din urmă tensiune are semnificaţii deosebite în **societatea postmodernă,** în care se caută remedii pentru efectele alienante ale societăţii de consum moderne, în care există o orientare evidentă pentru acumularea de bunuri materiale, uneori în detrimentul valorilor morale şi spirituale. Individul postmodern doreşte să facă ceva semnificativ, munca fiind mai degrabă orientată spre respectarea valorilor umane, de autorealizare, de dezvoltarea propriului potenţial, decât de obienctive materiale; nu-i place controlul, ci autoexprimarea. Este motivul pentru care se consideră că *misiunea* educaţiei în secolul XXI este „de a permite fiecăruia dintre noi, fără excepţie, să-şi dezvolte talentul şi să-şi valorifice la maximum potenţailul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viaţă şi pentru atingerea scopurilor personale" [3, p.13].

Analizând sistemul de educaţie şi învăţământ prin „grila postmodernităţii", E Păun [6, p.14-19] considera că şcoala contemporană se află în criză, deoarece funcţionează ca o şcoală caracteristică epocii moderne, şi nu celei postmoderne în care, de fapt. trăim. Practica şcolară e dominată, în mare măsură, de paradigma modernităţii, cu manifestări de genul: focalizarea pe dimensiunea instrumentală a procesului de învăţământ; accentuarea şi valorizarea excesivă a funcţiei informative în raport cu funcţia formativă; ignorarea faptului că în şcoală nu există doar situaţii care pot fi supuse planificării, ci şi situaţii noi, neobişnuite pentru care se

impun abordări noi, nespecifice, nonconvenţionale, creative; evaluarea standardizată şi riguroasă care măsoară performanţele elevilor şi îi clasifică pe aceştia în funcţie de rezultate; normele standardizate, regulile impersonale şi generale la care este supus elevul, sistemul de pedepse şi recompense etc. Deschiderile spre postmodernitate sunt încă timide. Postmodernitatea oferă soluţii şi perspective noi, atât în plan teoretic, cât şi practic al domeniului educaţional pentru că răspunde schimbărilor care se produc în societate pe toate planurile.

Caracteristicile esenţiale ale paradigmei postmoderne în educaţie sunt: militează pentru educaţia centrată pe persoană şi pentru revalorizarea dimensiunii subiective a actului educaţional; consideră că, dată fiind complexitatea fiinţei umane, conduitele celor implicaţi în actul educaţional nu sunt întotdeauna predictibile şi raţionale; pune în evidenţă rolul major al dimensiunii subiectiv-afective în relaţia educaţională, relaţie în care elevul şi profesorul sunt considerate în integralitatea personalităţii lor; susţine abordarea conform căreia profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii şi pentru aceştia; consideră elevul într-un permanent proces de devenire, de construire a statutului şi rolurilor sale; propune o viziune diferită asupra curriculumului în sensul că încearcă să depăşească limitele actualei teorii curriculare care este prescriptivă, normativă şi formalizată prin abordarea curriculumului în termeni de cultură, în sensul integrării acesteia într-un spaţiu cultural care este clasa de elevi, prin reelaborarea, reconstruirea şi negocierea curriculumului.

După unii specialişti, impasul învăţământului contemporan a provocat trei categorii de explozii: *explozia cunoştinţelor* (datorate dezvoltării ştiinţei şi tehnicii – imensa cantitate de informaţie depăşeşte posibilităţile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut), *explozia demografică* (cu toată extinderea structurală din ultimele decenii, învăţământul nu poate face faţă cererii de educaţie, ritmului de creştere a populaţiei) şi *explozia aspiraţiilor* (chiar şi oamenii simpli aspiră la educaţie de nivel înalt drept reflex al profilului ocupaţional cu competenţe tot mai complexe cerute de piaţa muncii; cu alte cuvinte, reclamă egalitate de şansă, indiferent de mediul social sau geografic de proveniență, nu numai egalitate de acces) [8, p.226].

Printre **soluţiile generale şi specifice** prin care factorii de decizie încearcă să facă faţă la aceste schimbări şi „explozii" survenite la nivel mondial, se pot enumera:

- abordarea aspectelor punctuale ale PLC prin elaborarea şi implementarea de strategii globale, holistice, corelate, internaţionale, interdisciplinare şi intersectoriale menite să rezolve respectivele probleme, dar şi să se adapteze, respectiv să determine schimbarea;
- ameliorarea şi adaptarea funcţionării sistemului şcolar atât la nivel structural, cât şi al practicilor propriu-zise;
- inovaţii în conceperea şi desfăşurarea proceselor educative prin inovarea conţinuturilor, în sensul selectării cunoştinţelor cu valoare formativă, dar şi a metodelor de predare şi evaluare, reducerea ruptu-rilor structurale sau funcţionale prin decompartimentare şi interdisciplinaritate şi valorificarea specificului individual al elevilor;
- ameliorarea formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice;
- eficientizarea managementului instituţiilor de învăţământ;
- introducerea noilor tipuri de educaţii în programele şcolare în scopul lărgirii ariei şi conţinuturilor educaţiei (se va reveni în subcapitolul al VI-lea); întărirea legăturii dintre acţiunile şcolare şi cele extracurriculare;
- amplificarea conlucrării dintre cadrele didactice, elevi, părinţi şi responsabilii la nivel local; întărirea parteneriatelor educaţionale;
- organizarea de mobilităţi şi de schimburi de informaţii între statele europene asupra politicilor educaţionale şi practicilor pedagogice actuale;
- regândirea procesului de educaţie în privinţa orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conţinut, în vederea integrării cu succes a tinerilor în viaţa profesională şi socială etc. [5, p.6].

Sunt doar câteva dintre răspunsurile specifice pe care şcoala trebuie să le adopte în societatea educaţională în care ne aflăm, în care noua ordine internaţională reclamă educaţia pentru schimbare ca pregătire anticipativă şi ca asimilare a ritmurilor alerte cu formarea încrederii în propriile resurse şi în continuitate [9, p.15]. Schimbarea poate fi viabilă dacă educaţia este bazată pe un sistem de valori pertinente, care să asigure unitatea spirituală şi conştiinţa planetară, promovarea păcii, înarmând tinerii cu spirit critic, cu capacitatea de a înţelege şi a răspunde adecvat diverselor provocări ale societăţii, de a se autoforma de-a lungul întregii sale vieţi, de a acţiona în spiritul umanismului, al respectării diversităţii şi pluralismului [4, p.48].

Referințe:

1. Agenția Națională SOCRATES. Combaterea eşecului şcolar: o provocare pentru construcția europeană. - Bucureşti: Editura Alternative, 1996.
2. Botkin. J.W., Elmandjara M., Malița M. Orizontul fără limite al învățării. - Bucureşti: Editura Politică, 1981.
3. Cozma T., Neculau A. (coord.). Psihopedagogie (pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II). - Iaşi: Editura „Spiru Haret", 1994.
4. Cucoş C. Pedagogie. - Iaşi: Polirom, 1996.
5. Păun E. Educația şi dezvoltarea socială // Stanciu S. (coord.). Domenii ale pedagogiei. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.
6. Păun E., Potolea D. (coord.). Pedagogie - fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. - Iaşi: Polirom, 2002.
7. Sava S. Compatibilizări terminologice // Glosar de termeni-cheie în educația adulților din Europa. Federighi P., Sava S. (coord.). - Timişoara: Editura Mirton, 2001.
8. Sava S. (coord.). Educația adulților în România. Politici educaționale, culturale şi sociale. - Timişoara: Editura Almanahul Banatului, 2001.
9. Sava S. Educația şi problemele lumii contemporane // Manual de pedagogie. Jinga I., Istrate E. (coord). - Bucureşti: Editura AII Educațional, 1998.

Prezentat la 14.02.2011

NOUA PEDAGOGIE OFERITĂ DE WEB 2.0

Tudor BRAGARU, Dumitru MARCAUŢAN

Catedra Informatică Aplicată

Education is important in any society, because education level determines the standard of living and per capita income. In turn, national education systems heavily depend on the culture of information, effective use of ICT, which support four large areas in modern education: the place, time, schedule, personification. This work presents an overview of synthesis between educational technologies of eLearning based on Web 2.0 and Personal Learning Environment (new pedagogy offered by web2.0), as one of the newest trends in eLearning.

1. Tehnologiile eLearning

Evoluţia rapidă a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale (TIC[1]) în relaţie directă cu dezvoltarea reţelei *Internet* şi a mijloacelor de comunicaţie aferente a condus la o implicare tot mai intensă a acestora în educaţie. Acest fenomen se observă în cazul tuturor formelor şi treptelor de învăţământ, dar el se impune mai ales în cazul învăţământului universitar şi postuniversitar deschis la distanţă, pentru formarea continuă de-a lungul vieţii. Efectele asupra calităţii programelor de instruire pot fi spectaculoase în condiţiile în care tehnologiile noi sunt bine înţelese şi aplicate în mod eficient.

Prin tehnologiile educaţionale bazate pe Internet, adesea numite *eLearning* (*eL*), programele de studii pot deveni mai accesibile, iar comunicarea dintre persoanele implicate în procesul de învăţământ poate deveni mult mai eficientă. *eL poate furniza materiale de studiu suplimentare mult mai variate şi mai bine particularizate nevoilor fiecărui cursant.* Totodată, folosirea acestor tehnologii implică stăpânirea lor atât din punctul de vedere al elaborării şi folosirii materialelor educaţionale digitale, cât şi din cel al utilizării eficiente a noilor TIC, dispunerea de personal specializat în implementarea, dezvoltarea şi întreţinerea întregii infrastructuri a eL.

Apărut cu aproximativ 30 de ani în urmă, eL la început era o idee radicală, eficacitatea căreia trebuia demonstrată, pentru ca apoi să devină una dintre cele mai importante tendinţe ale reformării sistemelor educaţionale în societăţile informaţionale moderne, bazate pe cunoaştere (SIC[2]).

Astăzi eL este obiectul nenumăratelor planuri de afaceri, cercetări, conferinţe, seminare, cursuri de perfecţionare etc. eL este un serviciu oferit de majoritatea colegiilor şi universităţilor ţărilor dezvoltate. Peste 65% din universităţile Uniunii Europene au ca prioritate pentru următorii ani dezvoltarea eL, considerat ca promotor al reformării sistemelor educaţionale naţionale. În prezent eL este accesibil sub formă de diverse cursuri în format online, la distanţă. Multe firme se specializează în dezvoltarea de sisteme de management al instruirii *(Learning Management System, LMS)* şi al conţinutului digital *(Learning Content Management System, LCMS),* au apărut o mulţime de *platforme proprietare de eL* (*AeL Siveco – http://www.advancedelearning.com*, *HyperMethod* – http://www.learnware.ru, *Прометей* – http://www.prometeus.ru etc.), precum şi platforme deschise[3]– *Free Open Source Software, FOSS (Moodle* – http://moodle.org*, Ilias* – http://www.ilias.de*, Claroline, Dockeos* etc.) pentru suportul şi desfăşurarea eL. *Acest tip de software a devenit aproape omniprezent în cadrul mediului de învăţământ.*

Diverse forumuri şi consorţii dezvoltă simultan standarde pentru sisteme educaţionale şi eL: Forumul DCMI (Dublin Core Metadata Initiative), IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), Consorţiul IMS (Instructional Management System Global Learning Consortium), precum şi altele. Un loc special îl

[1] TIC = Tehnologii Informaţionale şi Comunicaţionale; în engleză ICT = Information and Communication Technology – stau la baza dezvoltării noilor forme de afaceri, tranzacţii, comunicare, guvernare, democraţie etc.

[2] SIC = Societate Informaţională bazată pe Cunoaştere, lansată oficial de SUA în 1993 (memorandumul inaugural Clinton-Gor), sprijinită de Uniunea Europeană din 2000, apoi de ţările G8 (Carta pentru Societatea Informaţională Globală de la Okinawa, adoptată la 22 iulie 2000), şi din 2005 de Republica Moldova (Strategia naţională de edificare a Societăţii informaţionale „Moldova electronică").

[3] Platformele deschise de eL = pun la dispoziţia instituţiilor de învăţământ instrumente specifice pentru implementarea în structurile organizatorice ale instituţiei oferta de cursuri şi materiale educaţionale multimedia în format electronic, administrarea şi gestionarea informaţiilor privind parcurgerea de către studenţi a planurilor de învăţământ şi a programelor analitice şi asigurarea activităţilor tutoriale prin implementarea unui sistem complex de comunicaţii sincrone şi asincrone.

ocupă prezentarea activităţii Comitetului European de Standardizare în domeniul tehnologiilor educaţionale CEN/ISSS (Comité Européen de Normalisation/Information Society Standardization System), cu proiectele grupului său de lucru pentru tehnologii educaţionale.

Pentru a facilita dezvoltarea sistemelor integrate de eL şi schimbul de date dintre diversele platforme, au luat naştere o serie de iniţiative pentru dezvoltarea de standarde şi specificaţii generale. Cele mai importante dintre acestea sunt SCORM (Sharable Content Object Reference Model, http://scorm.com) şi proiectul IMS (http://www.imsproject.org). SCORM este cel mai popular standard de eLearning, fiind o specificaţie elaborată de DoD ADL[4] ce cuprinde metode de construcţie şi împachetare a cursurilor de instruire distribuită.

Teoriile instruirii la distanţă (de exemplu, *The Theory of Transactional Distance* de Michael G. Moore [1]) au fost adaptate pentru lumea online. Conţinutul organizat în conformitate cu acest model poate fi livrat fie online în totalitate sau în combinaţie cu forme mai tradiţionale, aşa ca şcolile serale, duminicale etc. A apărut o nouă formă numită Blended Learning care îmbină reuşit avantajele instruirii tradiţionale cu cele ale eL, instruirii deschise, la distanţă, formale, informale şi nonfomale, continue, de-a lungul vieţii.

O tendinţă care a atras atenţia unui mare număr de analişti este *natura schimbătoare a înşişi utilizatorilor de Internet*. Ei absorb rapid informaţiile, sub formă de text, imagini şi video din mai multe surse simultan. Ei apelează la „viteze smuncite" („twitch speed"), aşteptând răspunsuri şi feedback momentane. Ei preferă accesul aleatoriu, „la cerere" la mass-media, aşteaptă să fie în legătură liberă, gratuită, nelimitată cu prietenii lor, fiind în stare să creeze propria lor media (sau să o descarce pe a altcuiva, ca de exemplu pentru a cumpăra o carte sau un CD).

În învăţământ, aceste tendinţe au devenit un manifest, iată de ce ele sunt numite uneori design „centrat pe elev/student" (learner-centered), iar platformele respective de suport – *Personal Learning Environment*, *PLE*. Acest lucru *este mai mult decât o simplă adaptare* de dimensiune a fontului, culoare de fundal, treaptă de învăţământ, disciplină etc., permiţând introducerea *controlului complet al procesului de învăţământ din partea celui care învaţă*.

Astfel, obiectul prezentei sinteze îl constituie (auto) instruirea deschisă, la distanţă, personificată, individualizată, mediată de PLE.

2. Evoluţia eL spre PLE

Deschiderile de personificare şi individualizare caracterizează învăţământul modern nu doar *printr-o autonomie mai vastă* pentru cel ce învaţă, dar, de asemenea, şi *printr-un accent mai profund asupra învăţământului activ*, cu creare, comunicare şi participare a instruitului, care este în centrul sistemului, are cel mai important rol în sistem, duce la schimbarea rolului profesorului şi chiar produce un adevărat colaps de distincţie între profesor şi instruit.

Din punct de vedere practic, eL este foarte apropiat de reţelele sociale, devenind *o comunitate de practică*, *articulată şi promovată de oameni*. Potrivit lui Wenger, o comunitate de practică este caracterizată de *„un domeniu de interes comun"*, în care *„membrii interacţionează şi învaţă împreună"* şi *„dezvoltă în comun un repertoriu al resurselor*" [2].

Adesea în procesul de învăţare online prin *„comunitate"* sunt considerate *„discuţiile"* artificiale, de multe ori inventate, susţinute de LMS. Aceste „pseudocomunităţi" sunt, de obicei, limitate la un anumit grup de instruiţi cum ar fi o clasă de elevi, o grupă de universitate etc., au un start fix şi un punct final şi, mai degrabă, sunt *substanţiale* decât *nesubstanţiale*, lucru mai rar abordat în teoria lui Wenger.

Educatorii au început să observe cu câţiva ani în urmă că se întâmplă ceva diferit atunci când ei încearcă să folosească instrumente precum wiki-urile[5] şi blogurile[6] în clasă. În loc să discute subiecte pre-alocate cu colegii lor, elevii, studenţii, cursanţii au început să discute o gamă largă de subiecte cu colegii din lumea

[4] DoD ADL = Department of Defense Advanced Distributed Learning, Departamentul de Apărare al SUA a lansat iniţiativa de învăţare distribuită avansată în noiembrie 1998. Comitetul ADL se ocupă cu standardele de consens ale dezvoltării de software educaţional şi serviciile asociate.

[5] Wiki = „Wiki wiki" în limba havaiană înseamnă „foarte rapid", în context se referă la viteza de creare şi actualizare a unor documente, proiecte etc., în general amplasate pe Web. Wiki permite colaborarea executorilor, permiţând adăugarea, extinderea şi modificarea conţinutului acestuia de către oricine.

[6] Blog = cuvânt provenit de la expresia engleză *Web log* (jurnal pe Internet), publicaţie Web accesibilă publicului larg, ce conţine articole periodice sau cu actualizare neîntreruptă, cu un caracter personal. De regulă, actualizarea blogurilor constă în adăugiri de texte noi, asemenea unui jurnal, toate contribuţiile fiind afişate în ordine cronologică inversă (cele mai noi apar imediat, sus, la vedere).

întreagă. Într-un timp foarte scurt, blogurile au început a fi utilizate în educaţie pentru o varietate de scopuri; la reţeaua bloggerilor de învăţământ (*http://bloguri.okblog.ro/bloguri_Invatamant_wmxnsmlc.html*) în anul 2010 au aderat mii de profesori, care au încurajat pe cei instruiţi să ia parte la acţiunile de blog.

Blogging-ul educaţional este foarte diferit de conţinutul educaţional atribuit în mod tradiţional. Este mult mai puţin formal. Este scris dintr-un punct de vedere personal, într-o manieră personală. Mesajele din blogurile studenţilor conţin de multe ori ceva care mai degrabă face parte din domeniul propriei lor game de interese, decât despre subiectul unui curs sau unui proiect alocat. Şi mai important, ceea ce se întâmplă atunci când instruiţii iau parte la acţiunea de blog, citesc unul de la altul blogurile – este că *se formează o reţea de interacţiune care seamănă mai mult cu o reţea socială, cu comunitatea de practică* a lui Wenger.

Ca urmare*, modelul de eLearning ca tip de conţinut, produs de editori, organizat şi structurat în cursuri şi consumat de către studenţi, îşi schimbă radical esenţa sa.* În măsura în care există un conţinut, acesta este mai degrabă folosit decât citit şi este, în orice caz, mult mai probabil produs de către elevi, studenţi, cursanţi, decât de autorii de curs. La fel şi în măsura în care există o structură, este mult mai probabil să semene unui limbaj sau unei conversaţii decât unei cărţi sau unui manual.

Folosirea eL, prin urmare, începe să semene foarte mult cu un instrument de blogging. Acesta reprezintă un nod într-o reţea Web de conţinut, conectat la alte noduri şi servicii de creare a conţinutului, utilizate de către alţi cursanţi. El devine nu o aplicaţie instituţională sau corporativă, dar un centru de învăţare personal, în cazul în care conţinutul este reutilizat şi remixat în funcţie de nevoile instruitului şi interesele lui proprii. El devine, într-adevăr, nu o aplicaţie unică, ci o colecţie de aplicaţii care interacţionează, nu un simplu sistem izolat, ci mai degrabă un mediu.

Deşi PLE este un termen foarte nou, conceptul reprezintă cel mai recent pas într-o abordare alternativă a eL, originile lui putând fi urmărite în sistemele anterioare cum ar fi Colloquia (primul sistem de instruire peer-to-peer[7] lansat drept Learning Landscapes în 2000, *http://learninglandscapes.com*) şi în fenomenele mai recente, cum ar fi sistemul Elgg[8] lansat în 2003 şi sistemul Mahara[9] *(http://mahara.org)* lansat în 2006. Abordarea PLE se bazează pe o viziune de învăţare centrată pe instruit, şi diferă fundamental de alternativa LMS/LCMS sau abordarea VLE (Virtual Learning Environment), ultimele fiind centrate pe viziunea de învăţare bazată pe o instituţie sau un curs. PLE pot fi descrise ca fiind sisteme care îi ajută pe instruiţi să preia controlul asupra propriului învăţământ şi să-l gestioneze.

Acest lucru include acordarea de sprijin elevilor, studenţilor, cursanţilor în:

- setarea propriilor scopuri de învăţare;
- gestionarea propriilor procese de învăţare şi a conţinutului;
- comunicarea cu alţi participanţi în procesul învăţării şi atingerea obiectivelor de învăţare.

3. Esenţa PLE, aşteptări, mize

PLE reprezintă o trecere de la modul în care cei instruiţi consumă informaţiile prin canalele independente cum ar fi biblioteca, o carte sau un LMS/LCMS, la un model în care ei *asimilează conexiuni dintr-o matrice tot mai mare de resurse pe care le selectează şi le organizează*. PLE îi antrenează pe studenţii care se ocupă de propriul proces de învăţământ, ajutându-le să reflecte asupra instrumentelor şi resurselor care *îi ajută să învete mai bine*. Prin definiţie, PLE este creat prin autodirecţionare şi, ca urmare, responsabilitatea pentru organizare şi învăţare revine celui care învaţă.

Ideea PLE recunoaşte că *învăţământul este continuu* şi încearcă să ofere instrumente pentru a susţine acest tip de învăţământ. PLE, de asemenea, *recunoaşte rolul individului* în organizarea propriului proces de învăţământ. În plus, presiunile asupra PLE se bazează pe ideea că *procesul de învăţare va avea loc în diferite contexte şi situaţii şi nu va fi furnizat de un singur furnizor de învăţământ.*

[7] Peer-to-peer (P2P) = tip de reţele de calculatoare şi tehnologie de reţea unde toate nodurile sunt ***"de la egal la egal"***, fiecare având rolul de stăpân al resurselor, fiind responsabil de acele resurse şi oferind acces la ele conform bunei voinţe. Tehnologia cunoscută mai ales pentru rolul său în descărcarea de filme, muzică, soft este utilizată pe scară din ce în ce mai largă de către companii ca o metodă ieftină de a oferi conţinut către clienţi.

[8] Elgg = este un cadru de reţea socială ce oferă funcţionalitatea necesară pentru a vă permite să rulaţi propriul dvs. site de social networking. Pentru a rula Elgg, aveţi nevoie de un server Web şi un anumit volum de cunoştinţe tehnice sau accesul la un administrator de sistem.

[9] Mahara = este o sursă deschisă şi flexibilă de e-portofoliu uşor de gestionat, un mediu-cadru centrat pe utilizator cu permisiuni. Mahara dispune de un weblog şi social networking pentru conectarea utilizatorilor şi crearea de e-comunităţi online pentru/şi de către cei care învaţă.

O urmare importantă a acestor idei este recunoaşterea sporită asupra importanţei procesului de învăţare informală. Conceptele importante în PLE includ integrarea ambelor episoade, formale şi informale, de învăţare într-o experienţă unică, utilizarea reţelelor sociale care pot depăşi graniţele instituţionale şi utilizarea protocoalelor de reţea (peer-to-peer, Web services[10], fluxuri Web[11]) pentru a conecta o gamă de resurse şi sisteme într-un spaţiu personal reuşit. „Pedagogia" din spatele PLE, în cazul în care PLE ar putea fi numit astfel, constă în faptul că el *oferă un portal către o lume prin care elevii, studenţii, cursanţii pot explora şi crea, în funcţie de propriile lor interese şi direcţii,* interacţionând după cum îşi doresc, cu prietenii lor şi cu comunitatea de învăţământ.

Posibilitatea PLE ar putea fi de *a extinde accesul la tehnologiile educaţionale moderne pentru toţi cei care doresc să organizeze propriul proces de învăţare*. Mai mult, ideea PLE urmăreşte să includă şi să reunească toate tipurile de învăţare, inclusiv învăţarea informală, învăţarea la locul de muncă, învăţarea la domiciliu, învăţarea direcţionată spre rezolvarea problemelor şi învăţarea motivată de către interesul personal, precum şi învăţarea prin implicarea în programe educaţionale formale.

De asemenea, *PLE ar putea facilita diferite stiluri de învăţare*. Toate software-urile educaţionale existente, implicit sau în alt mod, fie că potenţează, susţin sau nu anumite abordări pedagogice de învăţare. Astfel, nu există un software pedagogic neutru. PLE trebuie să permită celui ce învaţă să configureze şi să dezvolte un mediu de învăţare care să i se potrivească şi care să-i permită un stil propriu de învăţare. Cel ce învaţă poate utiliza un stil diferit pentru rezolvarea unei probleme, de exemplu, *„mai bine spune-mi cum să folosesc Skype-ul[12] pentru podcast-ul[13] meu, decât să mă înveţi limba engleză"*, „mai bine dă-mi undiţa, instrumentul de prins peşte, decât cel mai mare peşte prins de tine" etc.

O dezvoltare importantă în domeniul educaţiei în trecut era traducerea calificărilor în rezultate şi competenţe. Din punct de vedere al PLE, importanţa constă în separarea rezultatelor care formează o calificare de programul de învăţare care dezvoltă competenţe pentru astfel de rezultate. Acest lucru înseamnă că studenţii nu mai sunt în mod necesar blocaţi doar într-un curs special pentru a obţine o calificare, dar sunt în măsură să prezinte metoda lor de învăţare pentru a dovedi că posedă astfel de competenţe sau sunt capabili de a atinge aceste rezultate. Acest lucru înseamnă că studenţii pot selecta probe şi artefacte de prezentare pentru scopuri de calificare din PLE. PLE ar putea facilita astfel de prezentări de la o formă extinsă de e-Portfolio şi prin intermediul hiperlegăturilor spre un e-Portfolio.

Portofoliul electronic, cunoscut de asemenea ca *e-Portfolio, este o colecţie de probe electronice asamblate şi gestionate de către un utilizator*, de obicei, pe o pagină Web. O astfel de dovadă electronică poate include text introdus, fişiere electronice, imagini, multimedia, intrări de pe blog şi hiperlegături. e-Portofoliile sunt atât demonstraţii ale abilităţilor utilizatorului, cât şi platforme pentru autoexprimare. e-Portofoliile, ca şi portofoliile tradiţionale, pot facilita reflecţia celor instruiţi la propria învăţare, care să conducă la o mai bună conştientizare a strategiilor şi a nevoilor de învăţare. Rezultatele unei cercetări comparative, efectuată de M. van Wesel şi A. Prop, cu privire la portofoliile pe bază de hârtie şi portofoliile electronice în aceeaşi setare, sugerează că utilizarea unui portofoliu electronic conduce la rezultate mai bune de învăţare [3].

PLE este caracterizat prin folosirea liberă a unui set de servicii uşoare şi instrumente care aparţin şi sunt controlate de către fiecare instruit în parte. Ideea de a oferi celui instruit o multitudine de servicii şi de a preda controlul asupra lui pentru a selecta şi a folosi serviciile în modul în care el consideră de cuviinţă este mai bună decât cea de a efectua integrarea diferitelor servicii într-un sistem centralizat. O abordare PLE nu oferă doar spaţii personale, care aparţin şi sunt controlate de către utilizator, dar necesită, de asemenea, un context social prin oferirea unor mijloace pentru a face o conectare cu alte spaţii cu caracter personal pentru schimbul de cunoştinţe eficient şi crearea de cunoştinţe de colaborare.

---

[10] Web service = serviciu Web, permite comunicarea între persoane şi aplicaţii/sisteme aflate la distanţe mari legate prin Internet. Există sisteme/servicii de informare şi procesare a informaţiilor care pornesc de la cele mai banale servicii, cum ar fi execuţia de operaţii aritmetice asupra unor numere şi până la servicii complexe cum ar fi serviciile de autentificare.

[11] Fluxurile Web = fişiere speciale (în XML) utilizate pentru a partaja resurse Web. Este un lucru obişnuit să se găsească fluxuri pe paginile Web, blog sau wiki.

[12] Skype = este un software gratuit ce permite utilizatorilor să efectueze chat, convorbiri pur telefonice şi/sau video prin Internet, utilizând tehnici de tip *Voice over IP* (*VoIP*). Apelurile spre alţi clienţi Skype sunt gratuite, indiferent de oraşele şi ţările de unde se vorbeşte, în timp ce apelurile către telefoanele fixe sau mobile sunt contra cost.

[13] Podcasting = este o metodă de distribuţie a fişierelor în format multimedia (audio/video) prin intermediul sindicalizării de conţinut prin fluxuri Web, RSS şi ATOM. Fişierele pot fi descărcate şi redate pe echipamente mobile ce acceptă formatul în care acestea au fost create. Un autor de podcast este, de obicei, numit podcaster. Siturile de podcasting pot oferi fişierele spre descărcare şi ascultare off-line sau pentru redare directă on-line. Metoda de bază este descărcarea prin intermediul unui cititor de conţinut RSS sau Atom.

Din punct de vedere tehnic, PLE reprezintă integrarea unui număr de tehnologii Web 2.0[14] (fig.1) cum ar fi blogurile, Wiki, fluxurile RSS, Twitter[15], Facebook[16] etc. – în jurul celui ce învaţă preponderent independent. În acelaşi timp, un PLE poate sau nu să se intersecteze cu un LMS/LCMS instituţional, iar persoanele fizice ar putea integra componentele unui LMS instituţional în mediile educaţionale pe care le construiesc pentru ei înşişi. Un PLE tipic, de exemplu, ar putea încorpora bloguri unde cei instruiţi să comenteze ceea ce învaţă şi postările lor pot reflecta informaţii scoase de pe Web – pe situri precum YouTube[17] sau în fluxurile RSS de la agenţiile de presă.

Se observă dezvoltarea unui număr de aplicaţii care oferă un cadru şi instrumente pentru a facilita utilizarea şi agregarea diferitelor servicii. Browser open source Flock este un astfel de program. Mediul Elgg este pus în aplicare pe scară largă în instituţiile de învăţământ. Elgg este, de asemenea, open source. Atât Flock, cât şi Elgg se bazează pe standarde deschise şi API[18] deschise care permit utilizatorilor să conecteze instrumentele lor preferate şi să furnizeze interoperabilitatea cu alte aplicaţii.

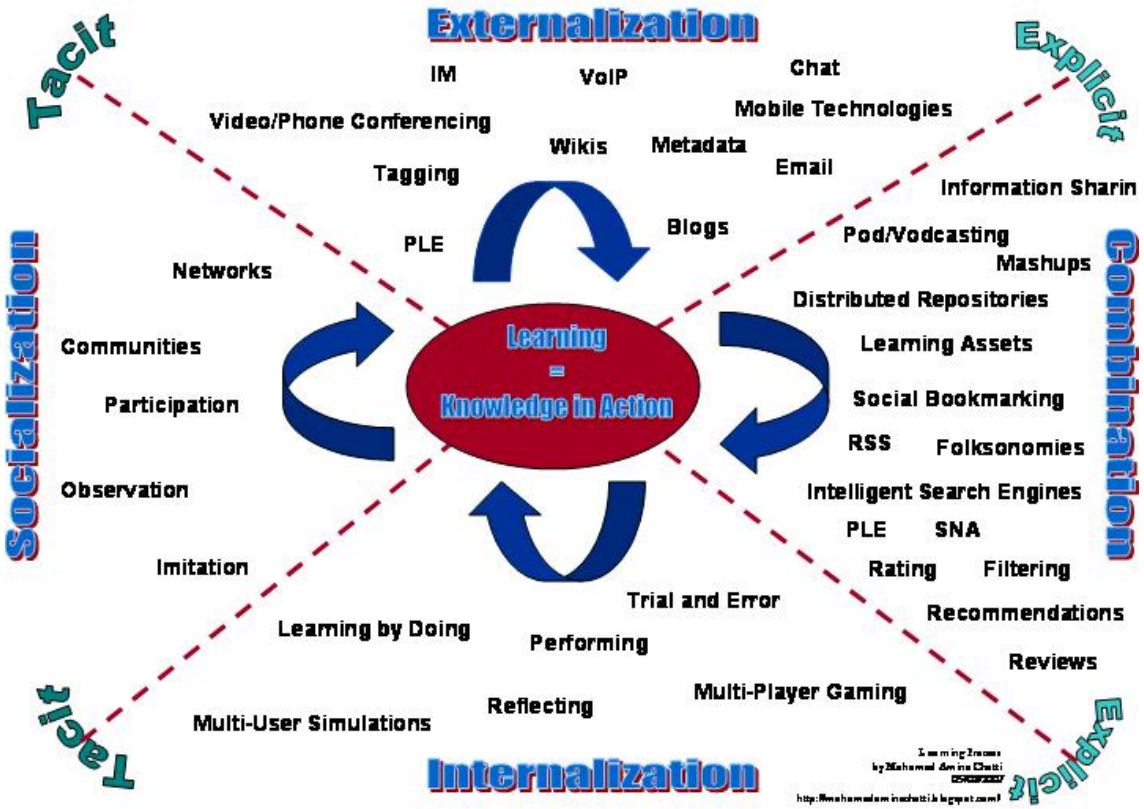


Fig.1. Model Web 2.0 al procesului modern de învăţare [4].

[14] Web2.0 = este un termen de marketing. Exemple de aplicaţii etichetabile Web2.0 ar fi Gmail, Flickr, Del.icio.us, Digg, Remember the Milk, Basecamp şi multe altele. Web2.0 e caracterizat prin faptul ca foloseşte la maxim puterea comunităţilor, fiind susţinute mult de aceste comunităţi, concentrate în jurul aplicaţiilor respective. În Web 2.0 tehnic este vorba de Javascript şi XML (aka AJAX), RSS, servicii Web. Toate acestea pun la dispoziţia dezvoltatorului o platformă pe care poţi construi aplicaţii Web suficient de puternice şi de complexe la distanţa, accesibile prin Web.

[15] Twitter = este o reţea socială gratuită şi de microblogging (mesaje scurte sub 200 de caractere) plasate pe pagina proprie, dar care ajung la cei ce te „urmăresc" datorită apartenenţei la reţea.

[16] Facebook = unul dintre cele mai de succes situri de socializare/reţele sociale din zilele noastre.

[17] YouTube = este un site Web care permite încărcarea şi vizualizarea de conţinut video. Utilizatorii pot plasa videoclipuri sub mai multe forme: de animaţii, filmări de evenimente publice, înregistrări personale, de divertisment etc. Sunt total excluse clipurile care au un caracter ilegal sau inofensiv. YouTube, pe lângă utilităţile tehnice de care dispune, de vizualizare şi încărcare a videoclipurilor este şi o aplicaţie software sociala, cu caracter educativ. Astfel, site-ul încurajează activităţi precum creaţia şi exprimarea opiniei, dând un imbold tinerilor care aparţin Generaţiei Net de a se face valorificaţi.

[18] API = acronim din limba engleză pentru *Application Programming Interface* – interfaţa dintre programele de aplicaţie şi sistemul de operare ce stabileşte în amănunt modul în care programele de aplicaţie pot accesa (apela) serviciile sistemului de operare sub care rulează.

Instituţiile încearcă să ofere PLE legate de LMS/LCMS instituţional. Guvernul Noii Zeelande a finanţat un proiect pentru a oferi un nivel de integrare între Open Source Moodle (VLE, LCMS) şi Elgg. Sistemul este pilotat de 9 instituţii cu intenţia de a extinde rapid dispoziţiile cu privire la piloţi.

În campusurile care acceptă în mod formal PLE, instructorii sau instituţiile, în general, oferă un framework[19] pentru cei instruiţi (fig.2).

Acest framework poate fi o aplicaţie desktop[20] sau un serviciu bazat pe Web şi ar putea include hiperlegături cu instrumentele Web, precum şi cercetările tradiţionale şi resursele la care studenţii pot adăuga propria reţea de contacte sociale şi o colecţie a resurselor educaţionale.

În Marea Britanie, o echipă de la Universitatea din Bolton a dezvoltat aplicaţia PLEX pentru a oferi studenţilor o platformă cu un acces facil, coerent la reţelele de oameni şi resurse.

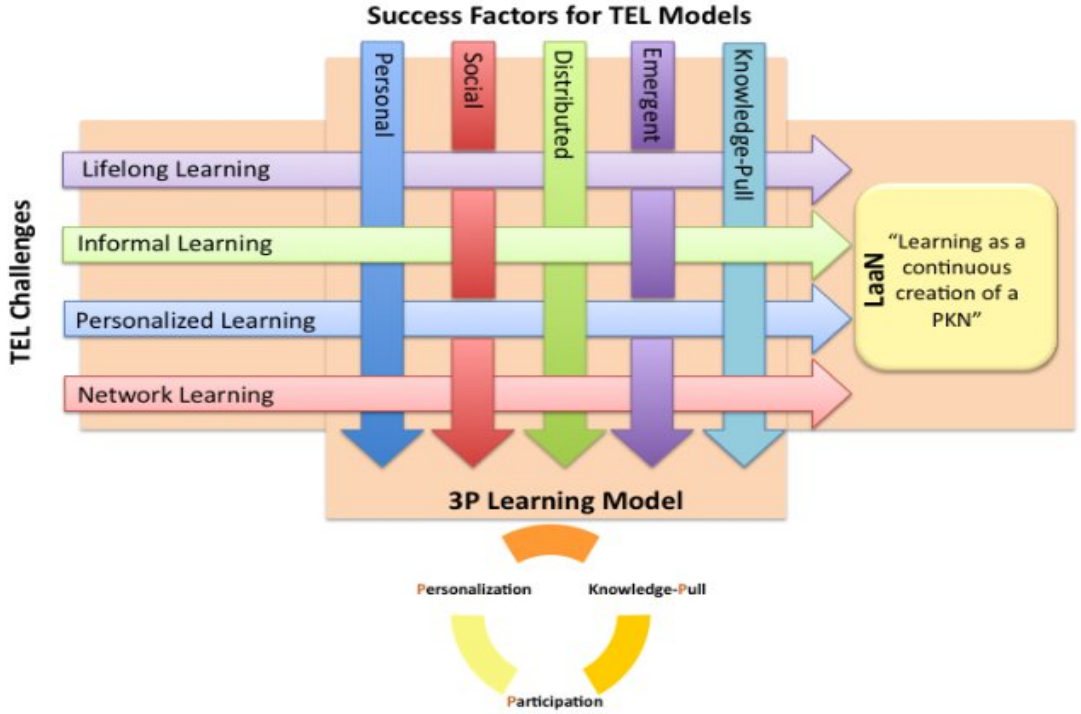


Fig.2. Modelul framework 3P Learning [5].

Puţine instituţii pot continua dezvoltarea unor soluţii specifice de campus pentru PLE, cum ar fi portalurile personalizate sau tablourile de bord care ajută studenţii să organizeze cercetarea resurselor şi să plaseze reflecţiile lor. Deoarece atât de multă implicare instituţională este în conflict cu filosofia PLE, mulţi educatori pot prefera să folosească aplicaţii gratuite, care oferă platforme adecvate pentru PLE centrate pe student.

Dezvoltarea şi suportul PLE presupun o schimbare radicală nu numai în modul în care folosim tehnologia educaţională, dar în organizarea şi etosul educaţiei. PLE oferă o mai mare responsabilitate şi mai multă independenţă pentru studenţi, implică retrasarea echilibrului dintre învăţarea instituţională formală şi învăţarea informală, fără frontiere, în întreaga lume. Schimbarea este dificilă, dar dezvoltarea rapidă şi punerea în aplicare a noilor TIC, precum şi schimbările sociale vor condiţiona inevitabile schimbările în învăţământul nostru.

În concluzie, PLE nu este o aplicaţie, ci mai degrabă o nouă abordare a utilizării TIC în instruire. Există în continuare multe probleme care trebuie rezolvate, inclusiv cele care oferă servicii de tehnologie, de securitate a datelor şi, desigur, de siguranţă personală a celui instruit. Dar, în final, argumentul pentru utilizarea

[19] Framework = în limba engleză semnifică infrastructura/cadrul general ce defineşte un ansamblu standardizat de concepte, practici şi criterii aplicate asupra unui tip particular de probleme ce serveşte ca referinţă pentru a propune şi a rezolva probleme cu conotaţii similare. În domeniul software un Framework este o structură conceptuală, o arhitectură care modelează relaţiile generale ale entităţilor domeniului (site).

[20] Desktop = este aria de lucru, ceea ce apare pe ecran când este inclus computerul.

PLE nu este unul tehnic, ci, mai degrabă, filozofic, etic şi pedagogic. Totodată, e de menţionat necesitatea unei culturi informaţionale avansate, unei pregătiri iniţiale esenţiale pentru PLE. Or, actualmente acest model de instruire este mai potrivit pentru formarea universitară şi postuniversitară, continuă, de-a lungul vieţii, inclusiv formală, informală şi nonformală.

Referinţe:

1. Moore M.G. The Handbook of Distance Education. Second Edition. Mahwah, N.J.Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p.89-108.
2. Wenger E. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. - Cambridge: University Press, 1998.
3. M. van Wesel & A.Prop. The influence of portfolio media on student perceptions and learning outcomes. (2008) Paper presented at Student Mobility and ICT: Can E-LEARNING overcome barriers of Life-Long learning? 19-20 November 2008, Maastricht, The Netherlands.
4. Mohamed Amine Chatti. The 3P Learning Model (2007) http://mohamedaminechatti.blogspot.com/2007/06/icalt-2007.html
5. Mohamed Amine Chatti. SECI model based learning process (2007) http://mohamedaminechatti.blogspot.com/ 2011/01/ 3p-learning-model.html

Prezentat la 11.04.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

ABORDAREA INTEGRALISTĂ A CONŞTIINŢEI ECOLOGICE

Snejana COJOCARU

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Ecological Consciousness ensures the knowledge / understanding by a human being of the world and himself in the world which by its complex nature proves a complex approach of towards the training on the coordinates: ecological, physical, social, legal, psychological, spiritual, ethical, aesthetic and educational. Ecological Consciousness is formed not only through the outer world of human knowledge, but also through the knowledge of the intimate universe of the man, manifested in his ethical and moral, esthetic, social and political, legal, cultural and spiritual and educational behavior – the last one synthesizing them all.

Omul priveşte lumea / natura ca un tot unitar, nu ca pe ceva separat, iar pe el drept element al unui întreg. Între elementele naturii există legături indisolubile, iar omul este o unitate a acestui întreg. J. Dewey ajunge la concluzia că omul trebuie înţeles în natură şi nu în afara ei [1, p.27], iar Fenerbach propune „reducerea a ceea ce este supranatural (ceea ce întrece natura şi nu poate fi explicat) la natură prin intermediul omului şi a ceea ce este supraomenesc (omul echivalent cu Dumnezeu, concepţia creştină conform căreia omul a fost creat de Dumnezeu după asemănarea lui, doar că omul are dreptul de a alege, omul înzestrat cu calităţi excepţionale care depăşesc puterile omului) la uman prin intermediul naturii". Omul, fiind parte a naturii, este şi cheia înţelegerii supranaturalului şi supraomenescului. Unitatea om–natură trebuie să se depăşească pe sine prin crearea şi cultivarea unei fiinţe puternice apte pentru schimbare [2, p.28].

Conştiinţa ecologică, prin caracterul său integralist, se formează în urma influenţei mai multor dimensiuni, dar şi în urma formării omului ca cititor, nu doar prin cunoaşterea sa biologică, ci şi a formării culturii sale generale. Ca cititor, omul *devine liber să cunoască* lumea şi pe sine în lume, inclusiv natura şi atitudinea sa faţă de ea, aceasta reprezentând o atitudine *etică* (ce-i bine şi ce nu-i bine să faci în raport cu natura) şi *estetică* (să cunoască şi să înveţe a recepta frumosul din natură); îşi formează capacitatea de *a face opţiune* pentru valorile pe care şi le apropie (eu decid ce citesc), pentru valorile pe care să le creeze (propriile mele experienţe sociale, de viaţă şi estetice îmi impun producerea propriei valori în raport cu opera citită – a valorii cititorului). Ca cititor, omul *învaţă să descopere unitatea lumii şi pe sine în lume*, ca parte integrantă a sa (de ex., mesajul filosofic al baladei *Miorița*), iar această acţiune este una esenţială şi în formarea conştiinţei ecologice.

Calea ce-i asigură elevului formarea atitudinii corecte faţă de natură, conştientizarea locului său în lume / în natură este formarea conştiinţei ecologice. Aceasta se produce în cadrul mai multor discipline şcolare. Disciplinele şcolare despre natură - *Chimia, Biologia, Geografia, Fizica* – abordează pe larg problemele ecologice, evidenţiază legile şi legităţile care guvernează natura, limitele posibile ale intervenţiei omului în natură, deteriorarea acesteia. Disciplinele umaniste includ un număr redus de cunoştinţe (informaţii) ştiinţifice privind ocrotirea naturii, însă comportă un potenţial inestimabil cu privire la valoarea umanistă şi socială - etică, morală, estetică, filosofică, social-istorică – a raportului *om–natură*, dezvăluie modul în care acesta poate influenţa viaţa socială.

Examinarea mai multor surse în domeniu ne-a condus la stabilirea următoarelor coordonate ale conştiinţei ecologice:

- *ecologică*: cunoaşterea echilibrului ecologic în natură; relaţia om–natură;
- *etico-morală*: cunoaşterea normelor de comportament; valorificarea frumosului din natură; omul conceput în natură se identifică cu ea, prin activitatea sa o umanizează şi obţine conştiinţa identităţii, conştiinţa a ceea ce reprezintă el în acest sistem [3, p.289]; postulatul *Natura nu poate fi concepută în afara relaţiilor sale cu omul* [4, p.68-79]; natura - organism viu, dotat cu inteligenţă şi conştiinţă [*Ibid*., p.68-79];
- *spirituală*: spiritul este dat conştiinţei de sine, care este „simţul intern" [5, p.439]; cunoaşterea noastră ca fiinţe spirituale cu o atitudine spirituală faţă de natură; natura face parte din viaţa noastră, este o parte din ea - nevoie inconştientă, dar absolută fiinţei umane;
- *sociojuridică*: cunoaşterea legilor naturii, societăţii; menţinerea echilibrului; conştientizarea unităţii om–natură;

- *fizică*: dezvoltarea armonioasă a individului poate avea loc doar într-un mediu curat din punct de vedere ecologic;
- *psihologică*: cuprinde un potenţial volitiv ridicat, orientat spre ocrotirea naturii; atitudinea; afectivitatea.

Cele şase coordonate sunt integralizate de ***coordonata pedagogică***. Aceasta sintetizează şi promovează:

- totalitatea ideilor, conceptelor, opiniilor privind soluţionarea avantajoasă a problemelor ecologice;
- formarea conştiinţei ecologice prin unitatea dimensiunilor acesteia: natura şi educaţia sunt asemănătoare, căci educaţia îl transformă pozitiv pe om, iar omul transformat pozitiv realizează o atitudine şi activitate creatoare în natură şi în raport cu natura.

Aceste abordări/concepte accentuează şi aprofundează caracterul integrator al CE.

Este necesar, consideră N. Vrednic, a îmbina elementele din domeniul ecologiei cu specialitatea, abilitate pe care puţini din profesori o au. Singura ieşire din această problemă este ruperea barierei dintre discipline şi integrarea problemelor ecologice în toate disciplinele posibile [6, p.11].

Conştiinţa, în definiţia lui A. Dicu, este integritatea tuturor proceselor, stărilor şi trăirilor personale, permanenta schimbare şi organizare a impresiilor şi a imaginilor, este expresia integrării ierarhice a coordonatelor *general*, *particular*, *biologic*, *social*: *generalul* - lumea ca un individ infinit, format din lucruri particulare – *particularul*; *biologicul* - omul şi *socialul* – relaţiile dintre oameni [7, p.87].

Nivelul de dezvoltare a conştiinţei are o importanţă covârşitoare, deoarece conştiinţa este judecătorul acţiunilor noastre în raport cu scopurile propuse spre realizare. Dar pentru a decide, conştiinţa are nevoie de informaţie exactă şi suficientă pentru a hotărî calea cea mai bună de urmat.

A. Capcelea consideră că fiecare cetăţean are dreptul atât la un mediu înconjurător care să-i asigure sănătatea personală, cât şi la informaţia privind starea mediului, planurile şi măsurile care pot avea impact asupra mediului, dar şi obligaţia de a proteja mediul [8, p.31]. V.Stancovici consideră că între om şi univers circulă o informaţie. Omul prin efortul conştiinţei sale descoperă această informaţie care îl plasează în poziţia de receptor integral, omul se cunoaşte pe sine, societatea şi prin integrarea universului, naturii. Natura ne informează despre sine, pentru că fiecare obiect din natură se află în relaţii informaţionale cu celelalte obiecte. Această stare de informare permanentă este starea de existenţă a naturii, care se cunoaşte pe sine însăşi ca existenţă prin propria sa informare despre propria sa existenţă. Circuitul informaţional se reflectă în conştiinţa omului, doar că omul nu o înţelege întotdeauna cu claritate [9, p.108]. Informaţia este reperul fundamental al conştiinţei umane pentru a decide just asupra acţiunilor sale morale şi materiale şi care vor fi consecinţele acţiunilor lor.

În acest sistem informaţional (natura) omul este un subsistem, care prin formarea sa drept personalitate este capabil să transforme ceea ***ce ştie*** în ***a fi***, devenind omul desăvârşit, realizat, integrat în natură [*Ibid*., p.107], iar conştiinţa sa - expresia integrării informaţiei (cunoştinţelor), deciziilor şi personalităţii sale. Personalitatea, scrie Teodor N.Ţârdea, este unitatea sufletului întrupat şi a trupului însufleţit, punctul de reper al conştiinţei, a tot ce este permis şi nepermis. În legătură cu aceasta, filosoful Protagoras a formulat maxima ***Omul este măsura tuturor lucrurilor*** [10, p.38-39].

V. Stancovici, citându-l pe N.Ceauşesco, accentua: „Trebuie să punem un mare accent pe transformarea calitativă a omului, pe lărgirea orizontului său de pregătire şi cunoaştere, precum şi pe îndemânarea sa practică" [9, p.7], căci dezvoltarea calitativă a omului se poate realiza numai printr-o educaţie a conştiinţei, care să-i dezvăluie adevăratele resorturi etice şi morale şi să-i prezinte poziţia justă faţă de natură [*Ibid*., p.9].

Informarea asupra calităţii vieţii, naturii, consideră T.Ţârdea, duce la cultivarea omului, la situaţia de a cunoaşte, iar cunoaşterea la rândul ei duce la luarea unei decizii juste etice şi morale. A fi moral înseamnă a avea un comportament logic, iar a avea un comportament logic înseamnă a fi integrat în natură, în Existenţa fundamentală. Etica şi morala formulează teoretic şi aplică practic logosul, iar logosul este expresia umană a legilor Universului, adică a naturii [*Ibid*., p.9-10]. Etica, morala sunt elementele esenţiale ale conştiinţei privind conştientizarea subiectivă a responsabilităţii faţă de lumea exterioară [10, p.10-11].

Conştiinţa, alături de gândire şi voinţă, afirmă V.Stancovici, face din relaţia existenţă–spaţiu–timp o relaţie umană: gândire–conştiinţă–voinţă - numai această relaţie poate face omul o personalitate [9, p.123], o fiinţă unică, capabilă să descopere sensul lucrurilor şi să dea sens propriilor acţiuni prin intermediul noţiunilor. O gândire, oricât de profundă, fără o conştiinţă temeinică şi fără o voinţă puternică de realizare nu valorează decât o inteligenţă impresionată, dar sterilă, iar o conştiinţă activă, fără o gândire bine orientată şi fără voinţă tare, poate da naştere unor devieri de înţelegere a lucrurilor şi comportamentului [*Ibid*., p.123]; în fine,

o voinţă puternică, nedirijată de o gândire formată şi de o conştiinţă profundă, este „ca un cal puternic, dar fără frâu şi călăreţ" [*Ibid*., p.124]. Nu putem să vorbim despre o conştiinţă fără o gândire şi o voinţă puternică, acest sistem se integrează sistemului naturii prin informaţie. Acest privilegiu implică drepturi şi îndatoriri, dreptul de a gândi şi de a fi conştient, de a voi şi toate acestea sunt înscrise în fiinţa omului [*Ibid*., p.124]. Or, omul, prin conştiinţa sa, integrează gândirea şi voinţa, devenind responsabil de natură.

Conştiinţa ecologică trebuie să cuprindă în structura sa integră nu doar conceptul despre lume, teorii, principii, sfera cognitivă, afectivă, care îi conferă un caracter teoretic, dar şi aspectul practic, incluzând un comportament cognitiv, priceperi, deprinderi necesare realizării activităţii ecologice. Nu putem concepe conştiinţa fără aspectul ei practic, doar neapărat în corelaţie cu cel teoretic.

Ia. Bumbu, M. Mâtcu, D.Roşcovan consideră că agravarea situaţiei ecologice şi problema folosirii eficiente a resurselor naturale în condiţiile relaţiilor economiei de piaţă necesită un sistem integru de instruire şi educaţie a întregii populaţii, în general, şi a tinerei generaţii în mod special. Acest sistem influenţează în mod deosebit formarea conştiinţei, fiind un proces bine integrat. În ştiinţa pedagogică este cunoscut principiul integrităţii instruirii şi educaţiei ecologice. Instruirea ecologică duce la formarea culturii ecologice care presupune înarmarea cu un volum de cunoştinţe teoretice, pentru realizarea lor în practică, utilizarea raţională a resurselor naturale. Cultura ecologică, la rândul ei, formează conştiinţa ecologică, definită drept sferă spirituală a culturii ecologice [11, p.6-14]. Cultura ecologică reprezintă totalitatea valorilor care, după E.Buzinscki, sunt: conştiinţa ecologică, calităţile personalităţii (ideal, axiologie, concept etc.) şi motivele acţiunii (atitudinea artistică / creativă, atitudinea cognitivă). Conştiinţa este parte integrantă a culturii ecologice, iar cultura parte integrantă a instruirii şi educaţiei. Pe de altă parte, ţinând cont de fenomenul apariţiei conştiinţei, caracter continuu, prin instruirea şi educaţia ecologică se formează cultura ecologică care determină formarea unei conştiinţe ecologice. Nu poţi avea o conştiinţă ecologică fără o cultură ecologică [12].

Ajungem astfel la concluzia că instruirea, educaţia şi cultura ecologică sunt părţi integrante ale conştiinţei ecologice, conştiinţa fiind acea care creează valori, cultura pe care o avem.

I. Neacşu evidenţiază în formarea conştiinţei ecologice parcurgerea următoarelor niveluri:

- iniţierea empirică implică cunoaşterea spontană sau metodologică şi sistematică a mediului biofizic;
- iniţierea ştiinţifică, bazată pe construcţii conceptuale, pe descoperirea relaţiilor cauzale între agenţii şi efectele lor asupra calităţii vieţii umane, asupra relaţiilor cu mediul înconjurător, asupra formelor de adaptabilitate în ecosistemele cunoscute;
- iniţierea tehnică, care vizează pregătirea tineretului în vederea stăpânirii mecanismelor de intervenţie şi menţinere a echilibrelor în diferite medii: natural. familiar, social;
- iniţierea practică - operaţională, care vizează convertirea informaţiilor şi a tehnicilor teoretice în instrumente de acţiune transformatoare asupra mediului, în modele interne de învăţare şi conduită socială;
- iniţierea în gestiunea resurselor naturale şi artificiale, care cuprinde stăpânirea de către tânăra generaţie a interacţiunilor pozitive majore, dintre factorii ecologici şi cei urbani, demografici, tehnologici, de habitat, consum şi producţie [13, p.108-112].

De asemenea, nu putem vorbi despre conştiinţă fără a ne referi la *trăire*, *simţire*, *experienţa subiectului*, precum nu putem separa conştiinţa de lumea obiectivă, conştiinţa este prinsă în ea, menţionează H.Ey [14, p.21]. Eu-l şi conştiinţa formează un întreg, subliniază M.Zlate apud C.Rădulescu-Motru, eu-l se produce în interiorul conştiinţei şi devine un factor important în formarea acesteia. Conştiinţa precede eu-l, iar fără eu ea ar fi fost lipsită de instrumentul de adaptare [15, p.109-110].

Conştiinţa este unitatea, într-o minte, a ideilor ***a fi***, ***a şti***, ***eu***, plus întregul conţinut informaţional şi de procesare a informaţiei în jurul acestei idei, consideră M.Drăgănescu [16, p.18].

În concluzie, conştiinţa ecologică se formează în procesul activităţii umane; ea devine fundamentul orientărilor principale în stabilirea şi manifestarea interacţiunii omului cu natura, în soluţionarea problemelor ecologice şi celor morale legate de mediu. În acest sens, revizuirea curricula şcolare, naţionale şi disciplinare ar trebui să le fertilizeze cu obiective şi unităţi de conţinut gândite într-un sistem. Sugestii pentru un astfel de sistem oferă coordonatele conştiinţei ecologice în formulă nouă, care au constituit obiectul preocupărilor noastre în acest studiu.

Referinţe:

1. Dewey D. Democraţie şi educaţie. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
2. Marga A. Introducere în filosofia contemporană. - Iaşi: Polirom, 2002.

3. Pora E. Omul şi natura. - Cluj-Napoca: Dacia, 1975.
4. Niculescu B. Transdisciplinaritatea. - Iaşi: Polirom, 1999.
5. Florian M. Recesivitatea ca structură a lumii. - Bucureşti: Eminescu, 1983.
6. Vrednic N. Formarea conştiinţei ecologice - imperativ al timpului // Didactica Pro. - 2003. - Nr.6 (22). - P.9-11.
7. Dicu A. Conştiinţă şi comportament. - Oradea: Facla, 1977.
8. Capcelea A. Perspectivele integrării ecologice Europene. - Chişinău, 2000.
9. Stancovici V. Filosofia integrării. - Bucureşti: Politică, 1980.
10. Ţârdea T. Elemente de bioetică. - Chişinău: Univers Pedagogic, 2005.
11. Bumbu Ia., Mâtcu M., Roşcovan D. Educaţia ecologică a populaţiei din Republica Moldova (partea I). - Chişinău: USM, 1993.
12. Buzinschi E. Formarea culturii ecologice la copiii de vârstă preşcolară mare. Teză de doctor în ştiinţe pedagogice / Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă". - Chişinău, 2002.
13. Caciuc Torii V. Judecata moral-ecologică la preadolescenţi şi adolescenţi // Direcţii de optimizare a activităţii educaţionale (lucrările Conferinţei internaţionale din 2004). - Galaţi: Editura fundaţiei universitare Dunărea de Jos, 2005.
14. Henri Ey. Conştiinţa, frontiera ştiinţei, frontiera omenirii. - Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1983.
15. Zlate M. Psihologie. Eu-l şi personalitatea. - Bucureşti: Trei, 2004.
16. Drăgănescu M. Conştiinţa, frontieră a ştiinţei, frontieră a omenirii // Revista de filozofie. - 2000. - Nr.1-2. - P.15-22.

Prezentat la 31.03.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

ABORDAREA COGNITIVĂ ÎN CONFIGURAREA EDUCAŢIEI

Zinaida STANCIUC

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

The article deals with the problem of cognition, a deepening of the classical intellectual education, which considers the quality of training and procedural aspect of knowledge through active and direct knowledge. Education focuses on cognitive processing capacity, processing, treatment at the mental level, through specific strategies or structuralist constructivist style, or holistic involving metacognition.

Cuvântul *cognitiv* are la bază latinescul *cognoscere – a cunoaşte*. Savanţii cognitivi sunt interesaţi îndeosebi de procesele care influenţează achiziţia şi folosirea cunoştinţelor, cât şi abilitatea de a raţiona procesul prin care oamenii generează idei logice şi coerente, evaluează situaţii şi trag concluzii. Cercetătorii care s-au ocupat de studiile cognitive provin din numeroase domenii: psihologie, biologie, neurofiziologie, lingvistică, cibernetică, bionică.

Termenul de cogniţie aprofundează tocmai explicaţia, cunoaşterea şi modul cum se manifestă funcţiile înţelegerii prin gândire, care devin rezultate ale cogniţiei. Etimologia cuvântului latin ***intelligo***,-ere – a înţelege, a formula idei, a argumenta, a concepe, a interpreta, a raţiona, a sesiza, a pricepe, a cunoaşte şi ***intelectus*** – minte, gândire, raţiune, operare cu noţiuni şi concepte. Prin cercetări avansate de neurobiologie, informatică se pot oferi explicaţii ale acestor procese, ajungându-se la „revoluţia cognitivă” [3] de care beneficiază şi pedagogia prin conturarea „educaţiei cognitive”. Cognitivul nu face altceva decât prelucrează informaţii, deprinderi, priceperi, abilităţi, capacităţi, competenţe de cunoaştere.

Pedagogia a utilizat tradiţional sintagma „educaţie intelectuală” pentru a cuprinde activitatea complexă de dezvoltare a tuturor funcţiilor, facultăţilor de cunoaştere, învăţare cognitivă şi noncognitivă, scopurile fiind: de la însuşirea cunoştinţelor până la formarea unor concepţii despre realitatea înconjurătoare. Educaţia cognitivă actuală, ca aprofundare a educaţiei intelectuale clasice, are în vedere mai ales aspectul procesual şi calitativ al formării pentru cunoaştere, prin cunoaşterea activă, directă care va genera tocmai obiectivele acestuia.

Educaţia cognitivă ca o nouă dimensiune a educaţiei generale sprijină căutarea răspunsurilor la provocarea: cum să devină studentul subiect al cunoaşterii, cum să construiască această cunoaştere, cum să se autoaprecieze şi să se autoformeze. Profesorul este cel ce trebuie să sesizeze, să descifreze, să interpreteze, să soluţioneze, să sprijine mecanismele interne cognitive, stilul cognitiv al fiecărui student, să orienteze, să faciliteze, să îndrume cunoaşterea activă, independentă sau colaborativă.

Educaţia trebuie să indice atunci soluţii de a introduce, a pregăti studentul pentru a-şi construi cunoaşterea, a se raporta şi a utiliza aceasta în contexte reale ale mediului (Dewey, J.Piaget, J.Bruner), a contura noile roluri ale profesorului în a susţine această construcţie cognitivă (facilitare, mediere, îndrumare, reglare etc.).

Or, educaţia cognitivă pune invers accentul pe capacităţile de procesare, prelucrare, tratate la nivel mental, prin strategii specifice în stil constructivist, structuralist sau holistic, cu participarea metacogniţiei. Abordarea cognitivă este „vedeta” momentului în instruire, pentru că pregătirea studenţilor se face pentru achiziţionarea unor modalităţi de lungă durată, pentru învăţarea continuă (lifelong), pentru câştigarea priceperilor, abilităţilor, necesare acestei învăţări în stil propriu sau prin cooperare, colaborare, iar profesorii devin „experţi”, consultanţi, îndrumători, facilitatori, planificatori, asiguratori de condiţii, propunători, susţinători în evaluare şi descoperire. Această metodologie poate fi susţinută şi de calculator, evidenţiază căi de găsire, programe procesate, conţinuturi, evenimente, pune în relaţii cu alţi studenţi sau utilizatori prin internet.

Ştiinţa educaţiei cognitive îşi are originile la filozofii antici, care au abordat natura umană a cunoaşterii. Dar abia în psihologia experimentală (W.Wundt, 1879) s-au conturat metodele de studiere sistematică a operaţiilor mentale. Originile organizatorice le găsim după 1970, când s-a constituit Societatea Ştiinţelor Cognitive în SUA.

Printre abordările anterioare [8, p.93-104] ale relaţiei pedagogie–epistemologie se accentuează că abordarea actuală a cogniţiei sprijină construirea teoriei specific pedagogice, întemeiază explicaţia şi construirea modelelor educaţionale, pornind de la baza interdisciplinară a cunoaşterii fenomenelor educaţionale, dar îşi edifică un model propriu, teoretic şi aplicativ ca un model integrativ.

Ar fi o tendinţă dăunătoare pentru dezvoltare, pentru student, a se insista deci asupra unor forme de gândire anumite şi a deveni stiluri dominante, atunci când realitatea este atât de diversificată, **încât fiecare, după situaţie, va utiliza o anumită strategie, formă, stil cognitiv**.

În acest sens, educaţia va trebui să acţioneze corect, realist: să diversifice continuu modalităţi de combinare a mecanismelor, tipurilor de gândire pentru că mai târziu, studentul îşi va construi, afirma stilul potrivit sau un repertoriu de stiluri, după categoriile de situaţii ce are a le rezolva. Astfel, rezultă şi strategiile (procedurale) ca modalităţi conturate specific în dezvoltarea cognitivă (prin gândirea ştiinţifică, divergentă, euristică, productivă, intuitivă, critică).

M.Zlate [12] consideră că înţelegerea reprezintă sesizarea legăturii dintre nou şi vechi, stabilirea efectivă a naturii şi semnificaţia acestei relaţii, încadrarea şi încorporarea noilor cunoştinţe, experienţe în structurile anterioare. Mecanismele, operaţiile aduse în prim-plan, acum devin tot atâtea modalităţi pedagogice, în reactualizare şi predare–învăţare: corelare, derivare, combinare, ordonare, analiză, diferenţiere, sinteză.

De aici se observă că profesorul are variate posibilităţi, procedee, tehnici de a respecta stilurile individuale de cunoaştere, înţelegere, de a facilita şi a îndruma diferenţiat, de a face apel şi la cooperare în rezolvarea sarcinilor, astfel încât să sprijine adecvat exersarea mecanismelor cognitive, a priceperilor, abilităţilor solicitate fiecăruia.

M.Lebrun [9] evidenţiază şi alte caracteristici pe linia constructivismului şi cognitivismului: caracterul relativ personal al rezolvării, utilizarea progresivă a rolului catalizator, al cunoştinţelor şi capacităţilor anterioare, importanţa resurselor puse la dispoziţie, rolul contextului şi al experienţei concrete, competenţele aplicative, deşi rezolutive de înalt nivel, utilizarea stilului de cercetare, căutarea conceptuală, relativul caracter interactiv şi de cooperare în rezolvare, propunerea unui plan personal de rezolvare, raportarea la o finalitate anume, practic-utilă, rolul metacogniţiei.

Funcţia cognitivă implică conştiinţa subiectului, capacitatea acestuia de a modela realitatea în mintea sa, de a se modela pe sine, ca agent purtător de conştiinţă şi creator de cunoaştere, dar şi de a se separa de modelele de sine şi de realitate, tratându-se pe sine, ca sursă a modelării şi conştientizării, modelării realităţii.

În plan pedagogic (Crowther,1997), nu putem trece peste contribuţiile lui J.Locke: „Nimic nu este în intelect, dacă nu a fost mai întâi în simţuri" în experienţa senzorială, sau ale lui H.Pestalozzi care afirmă că dezvoltarea naturală a copilului, prin punerea lui în situaţii reale ale vieţii, în mediul înconjurător, pornind de la experienţa senzorială, pentru a ajunge la cea intelectuală.

Potrivit lui J.Dewey, pentru atingerea esenţei cunoaşterii (înţelegerea), individual trebuie să acţioneze direct, să învete prin acţiune proprie, unde sunt create condiţii de colaborare, de cooperare ce devin mijloace de construire a cunoaşterii în modelele de învăţare.

La fel, Lobach (2003) preconizează ca şi cunoaşterea să se bazeze pe ceea ce interesează pe copil, unde învăţarea este un lanţ de activităţii şi experienţe plasate în contextul vieţii. Cel ce învaţă este pus în faţa problemelor pe care să le realizeze în grup, să reflecteze propriu asupra lor, să verifice soluţiile găsite, să găsească oportunităţi de aplicare şi în alte situaţii.

J.Piaget configurează condiţiile dezvoltării progresive, ca o abordare holistică a cunoaşterii, unde copiii îşi construiesc înţelegerea prin manipulare directă, prin receptare activă.

Dar Glasersfeld (1992) reconsideră cunoaşterea ştiinţifică „obiectivă" şi arată modul prioritar al cunoaşterii subiective, în contactul direct cu realitatea, dar care devine apoi mai obiectivă prin comunicare, lucrul în grup.

În aspect sociologic, Ionescu, 1998, studiind lucrările lui Piaget precizează rolul interacţiunii subiect–obiect.

Psihologul rus L.Vîgotscki susţinea că condiţia cunoaşterii este ca elevii să interacţioneze, să integreze, să interiorizeze rezultatele învăţării prin colaborare, iar „zona proximei dezvoltări" afirmă că fiecare elev poate să-şi antreneze, dezvolte posibilităţile până la maxim, prin alegerea tipului de învăţare [11].

J.Bruner (1970) concepe învăţarea ca un proces care trece prin trei etape, în esenţă, modalităţi de cunoaştere prin acţiuni concrete, a metodelor, a comunicării profesor–elevi, a motivării, a diferenţierii, a utilizării sistemului de recompensare stimulativă. Tot el a fundamentat o nouă teorie a instruirii privind învăţarea activă şi a determinat rolul culturii, limbajului asupra acţiunii.

Orice cunoaştere nu reflectă de fapt realitatea obiectivă, ci arată modul subiectiv de percepere, de organizare a realităţii asupra cunoaşterii, ca bază a experienţei cognitive. Regăsim aici dezvoltarea ideii lui Piaget (pe care îl continuă de altfel) după care inteligenţa organizează lumea, organizându-se pe sine. Cunoaşterea

este un mod subiectiv individual de construcţie a conceptelor ce se realizează prin comunicare, colaborare, generalizare.

Dacă la Piaget cunoaşterea este o funcţie adaptativă în ontogeneză, atunci la Glasersfeld ea este un rezultat al interpretării proprii a caracteristicilor realităţii prin căutare directă. În educaţie este foarte important ca aceste două teorii să se completeze prin cunoaşterea ce evoluează, se maturizează, dar de fiecare dată este o construcţie locală, imediată şi apoi evoluează în spirală. Nu să aşteptăm vârsta adecvată (Piaget), ci să începem construcţia cunoaşterii ştiinţifice cât mai devreme, ca apoi să se adauge progresiv ca metodologie şi conţinut [5].

În plan educaţional direct, von Glasersfeld formulează idei despre cunoaştere:

- Fiecare individ îşi construieşte propria sa cunoaştere, care nu este o acumulare pasivă, ci rezultă din cunoaşterea activă, fiind un construct personal ce acţionează efectiv, analizează, compară, interpretează, formulează ipoteze etc.
- Cunoaşterea este un proces de adaptare a comportamentului individului la condiţiile mediului, contextului, situaţiilor reale, este un proces de adaptare dinamică a diferitelor interpretări asupra experienţei.
- În cunoaştere un rol vital îl are contextul în formarea progresivă de la experienţa concretă, prin asimilare şi acomodare până la scheme mentale, ele arată reactualizarea şi reprezenţa experienţei anterioare, de a compara şi a judeca asemănările şi deosebirile dintre ele, a formula ipoteze, a utiliza instrumente cognitive necesare experienţei de construire.
- Noua experienţă produce un dezechilibru, un conflict cognitiv cu starea anterioară şi motivează noua căutare, pentru echilibrare fiind susţinută prin colaborare, generalizare de modele, generarea de ipoteze, compararea de experienţe, argumentări.

Conceptul cunoaştere poate avea mai multe sensuri. Putem caracteriza drept cunoaştere starea procesantă a unui sistem informaţional cuplat cu un ambient realitate, care îşi poate construi reprezentări modale şi strategii predictive asupra dinamicii ambientului şi poate dezvolta acţiuni transformante, utilizante şi evaluante în ambientul modelat.

În această perspectivă interactivă, cunoaşterea poate fi o relaţie perceptuală, gestuală, lingvistică sau mixtă a sistemului de realitate, realitatea fiind definită ca spaţiu obiectual-interactiv, caracterizat prin alcătuire, corelare cauzală, proprietate şi eveniment.

Cunoaşterea vizează identificarea, descrierea şi controlul formei, proprietăţii sau evenimentului prin apariţia şi desfăşurarea diferitelor obiecte, proprietăţi, acţiuni şi condiţionări în realitate.

Având două baze acum – obiectivă şi subiectivă – cunoaşterea poate fi construită folosind nu doar modalităţile, instrumentele ştiinţifice clasice, ci şi cele individuale: experienţe, structuri mentale, credinţe, trăiri, valori, interpretări proprii prin colaborare asupra realităţii. Cunoaşterea umană implică socializare interactivă cognitivă, ea se desfăşoară într-un spaţiu natural amenajat, spaţiu real-societal, alcătuit din părţi prelucrate ale realităţii, indivizi cunoscători şi mulţimea efectelor acţiunilor cognitive. Membrii societăţii îşi descriu şi comunică între ei atât propriile individualizări, performanţe şi opinii cognitive, cât şi pe ale semenilor.

Cunoaşterea de tip uman presupune:

- intenţionalitate – defineşte predeterminarea acţiunii în realitate prin construcţia unui model de acţiune în mintea subiectului;
- raţionalitate – defineşte căutarea, identificarea, explicitarea cauzală şi utilizarea tuturor formelor, proprietăţilor şi relaţiilor între proprietăţi, care permit subiectului să realizeze o anume stare observată ori construită experimental;
- valorizarea – consecinţa evaluării utilităţii rezultatelor dobândite printr-o anume cunoaştere, printr-o acţiune configurată sau explicată cauzal de modalitate.

Cunoaşterea poate fi concretă şi abstractă. Cunoaşterea concretă este practică şi intuitivă.

Cunoaşterea abstractă este caracterizată de obiect şi procesul fenomenal sau social care defineşte componentele obiect–relaţie şi proprietăţi. Cunoaşterea practică vizează realizarea directă a unei forme sau mulţimi de forme conectate funcţional, în cazul proiectării şi realizării de obiective.

În spirala dezvoltării sunt trei faze, în esenţă, modalităţi de cunoaştere (prin acţiuni concrete, prin imagini, prin exprimarea simbolică), care pot fi combinate în procesul instruirii şi pot sta la baza metodelor, ale comunicării profesor–student şi ale motivării studenţilor, ale diferenţierii intervenţiilor, ale evaluării stadiului de formare, ale utilizării sistemului de recompensare stimulativă printr-o învăţare activă.

Teoria cunoaşterii evidenţiază neconcordanţa faţă de gândirea tradiţională asupra cunoaşterii realităţii. Deci, cunoaşterea este unul dintre procesele definitorii, fundamentale ale spiritului uman. Cunoaşterea este o construcţie subiectivă, pe fondul realităţii autentice, pe baza experienţei individuale de cunoaştere anterioară, prin înţelegere proprie, prin argumentare (Boudourides, 1998). Înţelegerea lumii reale nu este decât progresul în cunoaştere a ei, prin experienţe individuale întâi, apoi prin colaborare sau cooperare, negociere, pentru a găsi generalul, precizează Gross (2000). Doolittle (2001) atribuie rolul activ celui care cunoaşte într-un context autentic, real, dar nu rămâne la simpla analiză, ci trece la o prelucrare superioară.

Dacă filosofii antici Socrate, Platon, Aristotel insistau asupra formării pentru cunoaşterea abstractă pornind de la realitatea senzorială, Kant considera cunoaşterea rezultat al construirii sensului experienţelor şi al construcţiei mentale. G.Vico, încă în sec.XXVIII observa: cunoaşterea este un act de construcţie mentală, în baza organizării experienţei în realitatea naturală, unde viaţa socială are rol de a valorifica aceasta. Hegel descrie rolul ordinii mentale, sistemul cognitiv ca aspect al raţionalităţii, logicii.

Cunoaşterea trebuie abordată şi ca produs al activităţii cognitive şi ca proces mental de relaţionare între mecanismele acestuia şi mediul real înconjurător. În primul caz, accentul cade pe comportament (behaviour) şi pe factorii externi, pe receptarea de informaţii şi pe relaţiile la acestea, pe cultura acumulată (în sens sociologic). În al doilea caz, atenţia se concentrează pe factori, procese interne, de cunoaştere (reprezentare, înţelegere, categorizare, conceptualizare, efectuare de raţionamente, rezolvare de probleme, luarea de decizii, memorare).

Prin „cognitiv" se înţelege o desemnare a proceselor mentale legate de înţelegerea, formularea credinţelor şi dobândirea cunoştinţelor, cunoaşterii, ca distinse de cele voliţionale [6]. În pedagogie şi educaţie, procesele mentale cognitive şi mecanismele lor devin obiective, ţinte ale formării, pentru a-l introduce pe student în realitatea vie a ştiinţei, a construcţiei ei, a-l forma pentru dezvoltare, de-a lungul vieţii.

În psihologie [12, p.219-223] cognitivismul s-a născut din reacţia la neglijarea acestui domeniu important al psihicului, însă psihologia cognitivă propriu-zisă se conturează odată cu apariţia lucrării cu aceeaşi denumire scrisă de U.Neisser, 1967, în care se valorifică datele teoriei informaţiei: sistemul cognitiv este un sistem de prelucrare a informaţiilor, a semnelor şi simbolurilor, pe baza activării arhitecturii specifice lui; compusă din cele trei elemente (reprezentări, structuri sau scheme cognitive, prelucrări cognitive), interacţionează şi pot fi modelate. Ele sunt localizate în „cutia neagră" la nivel mental şi au ca funcţie elaborări complexe. Cognitivismul se referă la studierea proceselor de achiziţie şi de tratare a informaţiei, integrează studii asupra rezolvării de probleme, formării structurii mentale a cunoaşterii algoritmice şi euristice, a gândirii productive şi critice.

După R.Doron şi F.Parot, cogniţia tinde să ia locul termenilor apropiaţi (cunoaştere, inteligenţă), desemnând mai mult decât simpla acumulare de cunoştinţe, acoperind funcţiile psihologice tradiţionale în dobândirea informaţiilor [4]. Se sprijină şi pe motivaţii, emoţii, dar se deosebeşte de „comportament", pentru că se referă la activitatea mentală.

Psihologia cognitivă [10, p.131-133] susţine că două metafore au un ecou naţional mai evident, şi anume:

- metafora învăţării prin procesarea informaţiilor, insistenţa asupra „cum se învaţă", asupra proceselor cognitive şi metacognitive, strategiilor specifice lor, condiţiilor situaţionale de facilitare, rolurilor noi ale profesorului, dar şi ale studentului activ;
- metafora învăţării prin construirea cunoaşterii, care atrage atenţia tot asupra transfomărilor mentale ale informaţiilor, în trecerea lor de la sesizare–percepere la formarea de structuri, scheme, recombinări, inducţii, deducţii, analogii, generalizări, reorganizări de cunoştinţe şi experienţe. Aceasta, dacă profesorul oferă situaţii de acţiune, sarcini şi contexe care să provoace operarea cu informaţii, experienţă, strategii, instrumente cognitive.

Dintr-o altă perspectivă, asupra contribuţiilor celebre în conturarea ştiinţelor cognitive, M.Ryder, 2001, reţine: F.Bartlett (reconsiderarea teoriei cunoaşterii prin abordarea cognitivistă), J.Bruner (abordarea constructivistă a intelectului cu consecinţe asupra unei noi teorii a instruirii), W.Clancey (procesarea informaţiei, construirea situaţiilor cognitive), S.Harnard (cunoaşterea interactivă om–computer, rolul neoconstructivismului), U.Neisser (întemeierea psihologiei cognitive, memoria, inteligenţa şi procesarea informaţiei), J.Piaget, R.Schank (calculatorul şi învăţarea în clasă), H.Simon (decizia şi rezolvarea de probleme), L.Vîgotsky (dezvoltarea mentală – fundamentarea culturală şi socială, teoria zonei proxime dezvoltări mentale a personalităţii).

Cel ce învaţă este încurajat să comunice, să fie subiect al propriei cunoaşteri şi responsabil de această cunoaştere, unde studentul este introdus în utilizarea instrumentelor cunoaşterii experte, în câştigarea experienţelor proprii cognitive [2], iar profesorul are roluri stimulative de facilitator, îndrumător şi ghid în învăţarea constructivistă.

Prezentând aspectele definitorii ale fenomenului de educaţie cognitivă, putem concluziona:

- Cunoaşterea este un proces de adaptare flexibilă şi relaţionare a individului la condiţiile mediului prin acţiuni efective de analiză, comparare, interpretare şi formulări de ipoteze.
- Semnificaţia pedagogică a educaţie cognitive vizează interdepentenţa dintre produsul activităţii de cunoaştere (comportament şi factorii externi, de receptare de informaţii) şi procesul mental de relaţionare (prin factorii interni, de înţelegere, de categorizare, efectuare de raţionamente, rezolvare de probleme, luarea de decizii, memorare).
- Cercetarea asupra educaţiei cognitive nu ar trebui abandonată, pentru că existenţa unor tendinţe, preferinţe individuale în prelucrarea informaţiei rămâne un fapt care e greu de contestat.
- Calitatea cunoaşterii depinde de instrumentele conceptuale şi experienţele utilizate pentru dobândirea şi utilizarea ei.
- E nevoie şi de o orientare mai pronunţată spre o definire şi evaluare a educaţiei cognitive, care să se bazeze pe ideea de preferinţă în modul de realizare a prelucrărilor cognitive şi pe cea a includerii unui aspect dinamic, a unei dimensiuni temporale.
- Noţiunea de cunoaştere este actuală şi este abordată ca un produs al activităţii cognitive şi ca un proces mental de relaţionare între mecanismele acestuia şi mediu.

Referinţe:

1. Bruner J. Procesul educaţiei intelectuale. - Bucureşti: Ştiinţa, 1970.
2. Conway J. Educational Technology's. Effect on Models of Instruction, 1997. http: //copland.udel.edu/-jconwaz/ EDST 666.htm").
3. Delacour J. Introducere în neuroştiinţele cognitive. - Iaşi: Polirom, 2001.
4. Doron R., Parot F. Dicţionar de psihologie. - Bucureşti: Humanitas, 1999.
5. Glosersfeld E. Introduction. Aspects of constructivism. 1996.
6. Flew A. Dicţionar de filozofie şi logică. - Bucureşti: Humanitas, 1999.
7. Ionescu M. Didactica modernă. - Cluj-Napoca, 1998.
8. Joiţa E. Eficienţa instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică. - Bucureşti: E.D.P.
9. Lebrun M. Des methodes actives pour une utilisation effective des technologies, 2001 http://www.ipm.ucl.ac.be /Marcell/TECHPED/MethTech.htlm)
10. Negovan V. Tendinţe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluţia cunoaşterii despre învăţare // Psihologia la răspântia mileniilor / Coord. M.Zlate. - Iaşi: Polirom, 2001.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах / Под ред. А.В. Запорожца. - Москва: Педагогика, 1984.
12. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. - Iaşi: Polirom, 1999.

Prezentat la 21.05.2011

STUDII ŞI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE

EXITUS-UL REPREZENTAŢIONAL: CÂND, CUM, DE CE?

Mihai ŞLEAHTIŢCHI

Catedra Psihologie Aplicată

A thorough analysis of the literary resources shows that social representations as „ structured ensembles of values, notions and practices relative to the objects of the environment", „images of people and events perceived by the groups" or as „mechanisms that ensure the connection to different explicative systems" are ultimately bound to die. Conveying a natural thing (or, as it is well-known, organizing life by systems of entities has not only a beginning but an end too), the exitus doesn't happen on its own but rather as a result of the implication of certain factors. Generally speaking, these are specific situations in which, on one hand, the group (=the bearer of the representation) is not what „it used to be" anymore (it has substantially changed its composition, it has isolated itself from the rest of the world, it doesn't see in the object of representation any value of social stake etc.) and on the other hand the object of representation ceases to express a polymorphic reality that could be activated for the individuals. Essentially the disappearance of some social representations constitutes a good premise for the emergence of other social representations. In the light of history and anthropology, this type of mental constructs, S.Moscovici's expression, „lead a life of their own, communicating with each other, opposing and changing harmoniously, disappearing only to emerge later under new garments".

Cu aproximativ şapte secole în urmă, lucrând asupra *Purgatoriul*-ui, Dante Alighieri include în versul 54 (cântul 33) al nemuritoarei sale opere următoarele cuvinte: „*Il vivere e un correre alla morte*" (în româneşte, expresia ar suna astfel: „*Viaţa e o alergare necontenită spre moarte*"). Recurgând la o asemenea înşiruire de cuvinte, marele scriitor italian vroia să sublinieze, încă în acele îndepărtate vremuri, că viaţa, în fond, e limitată şi că, mai devreme sau mai târziu, ea ajunge să cadă sub imperiul clipei terminale. Ceva mai târziu, raliindu-se în deplinătate opticii interpretative alighieriene, M.F.X. Bichat, cunoscut medic şi anatomist francez, lansează ideea potrivit căreia „*viaţa este ansamblul de funcţii care rezistă morţii*". Şi de această dată, după cum nu este greu de observat, accentul cade pe ideea potrivit căreia *viaţa are un început, dar şi un sfârşt* sau – mai exact – pe opinia potrivit căreia *moartea este regula*, *iar viaţa – excepţia* (ultima fiind mereu ameninţată).

Deşi, la început, raţionamentele emise de către D.Alighieri sau M.F.X. Bichat sunt ridiculizate, supuse suspiciunii şi chiar anatemizate, cu anii ele – oricum – se regăsesc în tot mai multe minţi elevate, reuşind, în cele din urmă, să ia forma unui eşafodaj atitudinal de largă răspândire[*]. La ora actuală, ca să dăm curs unei sintagme conţinute în majoritatea dicţionarelor/enciclopediilor de filosofie, nimeni – sau aproape nimeni – nu mai pune la îndoială faptul că *moartea este programată*. Astfel, vechiul vis de nepierire s-a ruinat în mod definitiv.

---

[*] Întrucât trecerea în revistă a tuturor celor care şi-au exprimat – de-a lungul timpului, într-o formă sau alta – adeziunea la conceptul despre ubicuitatea morţii ar ocupa prea mult spaţiu, ne vom limita doar la câteva nume preluate, de o manieră aleatorie, din doar două culturi europene – cea poloneză şi, respectiv, cea românească:

- *S.Witwicki*: moartea înseamnă sfârşitul vieţii, începutul vieţii înseamnă începutul morţii (Witwicki S. *Însemnările unui cetăţean din Podole*. – Varşovia, 1826, p.28);
- *M.Eminescu*: moartea succede vieţii, viaţa succede la moarte / alt sens n-are lumea asta, n-are alt scop, altă soartă (Eminescu M. *Cugetări*. – Bucureşti: *Albatros*, 1979, p.52);
- *M.Eminescu*: moartea este echilibrarea existenţei (Eminescu M. *Fragmentarium*. - Bucureşti: *Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică*, 1981, p.96).
- *S.-J. Lec*: prima condiţie a imortalităţii este moartea (Lec S.-J. *Gânduri nepieptănate*. - Varşovia, 1965, p.261).
- *N.Iorga*: să nu fie moartea între două vieţi ca noaptea între două zile? (Iorga N. *Cugetări*. - Bucureşti: *Albatros*, 1972, p.62).
- *M.Sadoveanu*: toţi primim semnele şi veştile morţii – pentru asta ne-am născut (Sadoveanu M. *Opere*. - Vol. VI. - Bucureşti: *ESPLA*, 1956, p.322).

Ce redă, în fapt, moartea? În fapt, ea redă o stare a oricărui sistem viu după ce existenţa lui a încetat, fie la nivelul „organelor vitale", fie la cel al „tuturor celulelor". Dispariţia „stărilor de vlagă" răspunde nevoii fireşti de a face loc unor combinaţii genetice care, pe de o parte, sunt mai favorabile evoluţiei în timp a sistemului şi care, pe de altă parte, pot fortifica potenţialul de adaptabilitate a acestuia, asigurându-i variabilitatea şi rezistenţa în faţa pericolelor de tot soiul. Deşi sunt fenomene opuse, moartea şi viaţa formează două laturi interdependente ale unuia şi aceluiaşi proces – prefirarea cadrului existenţial. S. Kierkegaard, pare-se, spunea că, în natură, clipa de supremă viaţă poartă în ea moartea. Cu alte cuvinte, viaţa şi moartea nu sunt antitetice, ci, mai degrabă, complementare. Faptul că în sistemele vii se produc fenomene letale (prin intermediul izotopilor marcaţi, s-a dovedit, bunăoară, că eritrocitul trăieşte 120 de zile, epiderma – 30 de zile, leucocitul – 13 zile, iar mitocondria – 8 zile, apreciindu-se că în doar opt ani se primeneşte întreaga materie a unui organism criant) ne dă posibilitatea să afirmăm că *moartea este pregătită de o viaţă* sau că a *trăi înseamnă a muri*. Dacă existenţa este un hazard al naturii, un accident produs în *Cosmos*, atunci acestui hazard/accident trebuie, în mod neapărat, să-i dăm un sens legat de moarte (în scopul „de a face viaţa mai bogată în împliniri"). A vorbi despre moarte înseamnă, după A. Malraux, a vorbi despre sensul vieţii. Prin felul său de a fi, moartea conferă sistemelor vii privilegiul de a deveni constructe funcţionale autentice, sensul vieţii fiind acela de asigurare a perenităţii lor. Parafrazându-l pe G.W.F. Hegel, am putea spune că moartea constituie expresia unui triumf irefutabil asupra sempiternului, a unei revanşe pe care o exercită întregul/sistemul asupra elementelor particulare / de compoziţie. Cu siguranţă, mersul înainte a tot ce aminteşte sau poate aminti de *specia vivace* (plante, animale, oameni, organizaţii, idei, concepţii, credinţe, tradiţii etc.) s-a făcut cu preţul morţii. În nemurire, va trebui să recunoaştem, „diversificarea graduală a sistemelor cu semne de vioiciune" nu ar fi fost posibilă. Fiind antievolutivă, imortalitatea se opune normalităţii. Mortalitatea, în schimb, are „un cuvânt greu de spus" în tot ce ţine de favorizarea dezvoltării structurilor animate. Ea s-a impus şi continuă să se impună ca o formă *sui-generis* de selecţie naturală, ca un factor de propulsare a noului, ca un fenomen fără de care noţiunea de progres şi-ar pierde rostul. Organizarea vieţii pe sisteme de entităţi face ca proprietatea fundamentală a acestora de a lua forme dintre cele mai diferite să se manifeste şi la nivelul morţii, ultimei revenindu-i statutul de element central al autoreînnoirii.

Aşa cum reprezentările sociale sunt *sisteme complexe de entităţi funcţionale* [cu *noduri figurative* / *nuclee centrale* (= constructe cognitive stabile, coerente şi imagistice, „corespunzând valorilor la care aderă indivizii, purtând pecetea culturii şi normelor colective ambiante"), dar şi cu *elemente periferice* (= constructe cognitive compuse din informaţii „imediat inteligibile" axate pe concretizarea realului, pe „crearea unei ambianţe particulare", pe integrarea experienţelor/istoriilor individuale sau pe identificarea căilor de adaptare la contextul imediat)[*]] şi aşa cum tot ele sunt acelea care au tendinţa de a se schimba necontenit „la faţă" (ca urmare a remodelării raporturilor de comunicare, a reorganizării spectrului de practici sociale sau a instaurării stării de ireversibilitate situaţională[**]), este de la sine înţeles că şi în cazul lor moartea nu are decât să reprezinte un dat ineluctabil. Conştientizând acest fapt, numeroşi promotori ai conceptului de reprezentare socială ţin neapărat să menţioneze că „viziunile care permit individului sau grupului să dea un sens conduitelor, să acceseze cunoştinţe utile în înţelegerea sau interpretarea realităţii" au nu doar un început şi o dezvoltare în timp, dar şi un sfârşit. Ca exemplare în acest sens apar următoarele aserţiuni:

---

[*] Despre aceste şi alte detalii cu referire la configuraţia compoziţională a reprezentărilor sociale am relatat în mai multe studii publicate anterior. În această ordine de idei, vezi, spre exemplu, *Şleahtiţchi M.* Mecanismele formării reprezentărilor sociale// *M.Şleahtiţchi*. Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic. - Chişinău: *Ştiinţa*, 1995, p.47-64 sau/şi *Şleahtiţchi M*. Emergenţa reprezentărilor sociale// *M.Şleahtiţchi*. Eseu asupra reprezentării puterii: cazul liderilor. - Chişinău: *Ştiinţa*, 1998, p.143–160.

[**] Pe parcursul anilor, am oferit publicului interesat o serie de articole în care ne-am concentrat asupra transformabilităţii câmpurilor reprezentaţionale şi rolului pe care-l deţin în cadrul acestui arhicomplicat proces factorii *comunicare, practici sociale, reversibilitate/ ireversibilitate socială*. Pentru o informare mai amplă la acest subiect, vezi, de pildă, *Şleahtiţchi M*. Despre resorturile rezistenţei la transformarea reprezentaţională // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială*: Revista Facultăţii de Psihologie şi Psihopedagogie specială a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă". - 2009. - Nr. 2 (15). - P.1-21; *Şleahtiţchi M.* Depăşirea conservatorismului reprezentaţional. Factorul *comunicare// Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială*: Revista Facultăţii de Psihologie şi Psihopedagogie specială a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă". - 2009. - Nr. 4 (17). - P.41-50; *Şleahtiţchi M*. Depăşirea conservatorismului reprezentaţional. Factorul *practici sociale// Studia Universitas*: Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova. – Seria *Ştiinţe ale educaţiei* - 2009. - Nr.9 (29). - P.174-181; *Şleahtiţchi M.* Depăşirea conservatorismului reprezentaţional. Raportul *reversibilitate/ireversibilitate// Revista de Ştiinţe Socioumane*: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" - Chişinău. - 2010. - Nr.1 (14). - P.7-13 sau/şi *Şleahtiţchi M*. Reprezentarea socială: între permanenţă şi transformare // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială*: Revista Facultăţii de Psihologie şi Psihopedagogie specială a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă". - 2010. - Nr.1(18). - P.79- 96.

- ***S.Moscovici***: *odată create, reprezentările sociale îşi au propria lor viaţă, circulă, fuzionează, se atrag şi se resping, dau naştere la noi reprezentări, în vreme ce reprezentările vechi sunt scoase din circulaţie, mor* [1];
- ***M.-L. Rouquette***: *reprezentarea socială nu este un corp doctrinal imuabil şi care se repetă la nesfârşit; în fond, ea poate avea două feluri de destin, eventual succesive: ori se transformă în anumite condiţii, ori degenerează* [2];
- ***W.Doise*** & ***A.Palmonari***: *în viaţa grupurilor, reprezentările sociale se deplasează, se combină, intră în relaţie şi se resping, unele dispar, altele sunt elaborate în loc* [3];
- ***C.Guimelli***: *reprezentarea socială se transformă progresiv, ceea ce înseamnă că unele elemente ale acesteia intră într-o altă structură relaţională, iar altele se menţin sau dispar* [4];
- ***A.Neculau***: *putând să-şi schimbe starea, reprezentarea socială demonstrează că are o geneză, aşadar, o durată de viaţă* [5].

Dat fiind faptul că şi în cazul reprezentărilor sociale ne lovim – mai devreme sau mai târziu – de fenomenul morţii, să vedem în continuare cum anume intervine emergenţa acestuia. Pentru început, având în vedere că absolut toate fenomenele – indiferent de ritmul sau anvergura prin care se impun – apar şi dispar din varii raţionamente/nevoi/motive („Nimic nu există în jur ce n-are o nevoie începătoare şi un timp de începere", ne atenţionează, bunăoară, în *Fragmetarium*, M. Eminescu), vom exclude punctul de vedere potrivit căruia moartea reprezentărilor sociale survine din întâmplare, pe neaşteptate, stocastic. Opunându-se ideii de incidentalitate, căutările noastre vor lua în calcul o cu totul altă premisă – *dispariţia reprezentărilor sociale este una necontingentă, ea fiind strâns legată de existenţa unor factori concreţi.*

Care sunt aceşti factori?

Întrebându-se, cu aproape un secol în urmă, în celebra sa lucrare *Opiniile şi credinţele* [6], cum anume devine posibilă moartea credinţelor, a acestor „*structuri psihice complexe, rezistente, de durată, care îşi pun pecetea pe personalitatea omului tot atât de apăsat ca şi trăsăturile de caracter*", G. Le Bon descoperă că fenomenul în cauză „ (...) *se manifestă mai întâi printr-o* ***fază critică*** (evidenţierea ne aparţine – M.Ş.), *adeseori generatoare de bulversări*". Ca şi în fizică (= „*fizicienii arată că atunci când un corp se află în vecinătatea punctului critic, o insignifiantă variaţie de temperatură îl face să treacă brusc de la starea gazoasă la starea lichidă, ori invers*") sau în economia politică (= „*o ţară importatoare de mărfuri bune - cum ar fi aurul, bunăoară - poate să devină deodată exportatoare, în urma producerii unor anumite influenţe*"), viaţa credinţelor, spune el, poate lua sfârşit „*după diverse oscilaţii şi o uzură prelungită, după atingerea unui nivel care exprimă o necontenită agitaţie*". Dorind să fie cât mai explicit, cel despre care se spune că ar fi „*Newton al psihologiei sociale*" ţine să sublinieze că moartea credinţelor se produce în situaţia în care „*timpul a zdruncinat concepţiile vechi, înainte ca acelea destinate să le înlocuiască să se fi conturat cu claritate*" sau atunci când devine evidentă instaurarea unei „ (...) *epoci de instabilitate în care popoarele se află hărţuite între influenţele vechilor divinităţi şi ale celor în curs de formare*". Aşteptând „*adoptarea unei mari credinţe novatoare*", sufletul popular, în aceste împrejurări, „ (...) *pluteşte între măruntele dogme ale momentului, lipsite de durabilitate, dar şi de forţă*". Apărate de varii grupuri, comitete sau partide, acest soi de dogme „*exercită adesea o putere considerabilă*". Activitatea „*cluburilor în timpul Revoluţiei*" a „*ligilor masonice în rândurile burgheziei*", a „*sindicatelor în rândurile clasei muncitoare*" şi a „*comitetelor electorale în oraşe*" constituie, după G. Le Bon, exemple edificatoare în acest sens...

Fiind de acord în bună parte cu fondatorul ştiinţei psihosociologice şi conducându-ne, totodată, de ideea potrivit căreia credinţele au avut şi vor avea mereu o atribuţie directă la ceea ce poartă numele de reprezentare socială*, ne vedem în drept să afirmăm că, *la general*, exitusul reprezentaţional începe odată cu reliefarea

---

* O serie de afirmaţii ale unor eminenţi specialişti din domeniu vin să confirme existenţa unei apropieri indubitabile între reprezentări şi credinţe:

- P. Moliner, P.Rateau, & V.Cohen-Scali: *reprezentările sociale sunt credinţe larg difuzate, consensuale, omogene la nivelul grupurilor sociale, elaborate pentru satisfacerea nevoilor acestora* [7];
- N.Ficher: *reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă şi mentală a realităţii ce transformă obiectele sociale în categorii simbolice (valori, credinţe, ideologii) şi le conferă un statut cognitiv, permiţând înţelegerea aspectelor vieţii obişnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacţiunilor sociale* [8];
- A.Neculau: *reprezentările sociale desemnează un sistem de credinţe, un model explicativ, un mecanism prin care se construiesc teorii despre mediul social, un efort de înţelegere şi de stăpânire ale acestuia, o modalitate de a gândi practic contextul* [9];
- D.Jodelet: *reprezentările sociale sunt fenomene complexe mereu active care acţionează în viaţa socială şi care, în bogăţia lor fenomenală, includ elemente informative, cognitive, ideologice, normative, credinţe, valori, atitudini, opinii, imagini* etc. [10];
- W.Doise: *orice studiu exhaustiv al reprezentărilor sociale trebuie să le descrie ca realităţi obiective puternic ancorate în spectrul credinţelor* (*credinţa într-o lume dreaptă sau în egalitarism poate organiza în suficientă măsură raporturile noastre simbolice cu celălalt*) [11].

unei *ordini existenţiale critice* sau – cu alte cuvinte – a *unei vieţi dezorganizate* în limitele căreia se atestă o puternică zdruncinare a tradiţionalelor „*grile de lectură a realităţii*", grupurile sunt hărţuite la modul cel mai serios de noile ideologii reformatoare, iar practicile cotidiene recent instituite pun semnul crucii pe „*imperativele categorice generale de odinioară*" (acestea din urmă, devenind, expresia aceluiaşi G. Le Bon, nişte „*mărunte imperative ale unor secte, neavând comun decât o ură neîmpăcată împotriva ordinii de lucruri stabilită şi decât o confirmare a faptului că tablele legii nu mai sunt aceleaşi pentru toate triburile lui Israel*"). Dacă, aşa cum semnalează S. Moscovici, în *The Phenomenon of Social Representations* [12], reprezentările reflectă comportamentele sau structurile societale existente, atunci longevitatea lor depinde în foarte mare măsură de cum se prezintă, pentru moment, toate aceste comportamente sau structuri. Cu cât importanţa lor scade, cu cât sunt mai uitate sau ignorate, cu atât mai probabilă devine şi fosilizarea construcţiilor sociocognitive care mai adineaori le exprimau.

Propunând, în mai multe reprize [13, 14, 15, 16, 17], o viziune de ansamblu asupra modului prin care, în România de după cel de-al doilea război mondial, reprezentările sociale de adineaori (corespunzătoare fazei capitaliste de evoluţie a societăţii) au fost distruse, fiind substituite cu nişte reprezentări sociale noi (corespunzătoare canoanelor ideologice ale regimului comunist instaurat la putere), A. Neculau constată că fenomenul în cauză s-a produs „pe fundalul unui amestec – subordonat unui singur ţel: controlul – de prescripţii cultural-ideologice, exprimate prin norme şi practici culturale, o „indicaţie" social-politică, un consemn ce nu poate fi ignorat".

Atât contextul global, ideologic, cât şi cel imediat, situaţional, spune autorul invocat, au construit împreună o ţesătură de prevederi, dispoziţii, recomandări, indicatori, reţete, semne, amprente, simboluri în care au „învăluit" fiecare individ, acoperindu-l cu o *plasă psihosocială* care-l constrângea să gândească, să simtă şi să acţioneze pe potriva imaginilor-simbol, normelor, soluţiilor şi ritualurilor autorizate.

Construirea unui nou context global, conform cunoscutului om de ştiinţă de la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, a putut determina o viziune unificatoare, indicând direcţia, pe când contextul imediat, particularizat la situaţii concrete îl „ajută" pe fiecare să se plieze, să „răspundă cerinţelor" formulate de „organe", să se formeze ca executant şi/sau militant activ în organizaţiile controlate de sistem (de partid, de tineret, de copii, de sindicat, profesionale, asociaţii de locatari etc.), de securitate şi miliţie, de serviciile de cadre (personal), chiar de gărzile patriotice. Toate se conjugau pentru a produce acelaşi efect. Contextele şi practicile cotidiene controlate instaurau o anumită „logică socială" care orienta activitatea sociocognitivă a indivizilor, îi familiariza cu o anumită „normalitate", îi ajuta să raţionalizeze informaţia din mediu subordonând-o concepţiei de bază şi-i îndruma să respingă „anormalul", excepţia, abaterea, ceea ce vine în contradicţie cu normele „ştiinţifice" de funcţionare socială. În regimul totalitar instaurat, contextele (global & situaţional) şi practicile cotidiene exercită o *presiune socială pentru aliniere*, manipulând cognitiv formarea reprezentărilor sociale sau, cu o expresie a epocii, „concepţia despre lume şi viaţă".

Stabilind că, în linii mari, exitusul reprezentaţional începe odată cu instaurarea a ceea ce poate fi categorisit prin sintagma „*ordine existenţială critică*" sau – altminteri spus – odată cu profilarea unor „*zdruncinări de anvergură*" care au loc fie la nivelul contextelor (global & situaţional), fie la cel al practicilor cotidiene, să vedem în continuare cum se prezintă factorii despre care se poate spune că înfăţişează *aspectele de micronivel* ale fenomenului dat, latura concretă, dimensiunea „tangibilă" a acestuia.

Unul din ei este, fără doar şi poate, *obiectul reprezentării*. Suntem hotărâţi să afirmăm acest lucru, deoarece, aşa cum găsim la S. Moscovici [18, 19], D.Jodelett [20], N.Ficher [21], iar mai apoi şi la C.Flament cu M.-L. Rouquette [22], reprezentările sociale nu fac decât să exprime – de zi cu zi – o „modalitate practică de cunoaştere centrată pe diverse obiecte (= o persoană, un lucru, un eveniment psihic sau colectiv, un fenomen natural, o idee, o teorie etc.)", un „proces de proiectare perceptivă şi mentală a realităţii care transformă obiectele sociale (întâmplări, contexte, situaţii) în categorii simbolice (valori, credinţe, ideologii)", o ancorare în realitate care „acţionează simultan asupra stimulului şi asupra răspunsului" sau/şi o „modelizare a unui dat existenţial *în* şi *prin* raporturi lingvistice, comportamentale ori materiale". Aliniindu-se unui anumit obiect, reprezentările sociale iniţiază cu el fie o *relaţie de simbolizare* (= îi ţin locul), fie o *relaţie de interpretare* (= îi acordă semnificaţii). În ultimă instanţă, prin el – şi doar prin el! –, devine posibilă atât asigurarea unei treceri (mai mult sau mai puţin graduale) „de la metasistemul social (= instituţii, apartenenţe grupale, principii, norme) la structuri mai specifice, mai fluctuante şi mai izolate (atitudini, opinii)", cât şi desemnarea setului de „viziuni funcţionale asupra lumii care ar permite individului sau grupului să-şi definească locul în univers".

Evident, se poate întâmpla ca trecerea (mai mult sau mai puţin graduală) „de la metasistemul social (= instituţii, apartenenţe grupale, principii, norme) la structuri mai specifice, mai fluctuante şi mai izolate (atitudini, opinii)" să nu aibă sorţi de izbândă. Este posibil, la fel, ca desemnarea setului de „viziuni funcţionale asupra lumii care ar permite individului sau grupului să-şi definească locul în univers" să ia turnura unui fapt neîmplinit. Şi, în sfârşit, nu este exclus ca, la un anumit moment, relaţiile de simbolizare sau cele de interpretare, instituite, de curând, între obiect şi reprezentare, să devină inconsistente sau chiar să se facă nevăzute. Atât în primul, cât şi în cel de-al doilea sau de-al treilea caz, lucrurile evoluează aşa cum evoluează în virtutea faptului că obiectul social a încetat, de fapt, să fie ceea ce trebuie să fie – un factor de elaborare a reţelelor de idei, metafore şi imagini. În fond, asistăm la nişte cazuri care denotă că obiectul social poate fi, în anumite condiţii, un veritabil „gropar" al câmpurilor reprezentaţionale.

Care sunt aceste condiţii?

La o analiză mai atentă a surselor de specialitate – în mod special, a studiilor centrate pe identificarea circumstanţelor în care are loc emergenţa câmpurilor reprezentaţionale [23, 24, 25, 26] - , se poate observa că funcţiei vizate îi este dat să apară ori de câte ori obiectul social face dovada faptului că:

a) *nu dispune de o acoperire informaţională adecvată* (din cauza instituirii barierelor de ordin social sau cultural, indivizii – de cele mai multe ori – nu pot ajunge la referinţele cu adevărat utile pentru cunoaşterea obiectului; în cele din urmă, dificultatea de acces la referinţe va favoriza transmiterea distorsionată a cunoştinţelor soldată cu volatilizarea interesului pentru obiect);

b) *încetează să apară sub diferite forme sau variaţii în cadrul societăţii* (obiectul de reprezentare îşi suspendă calitatea de exponent al unei anumite *clase de obiecte* sau, pentru a ne exprima într-o altă cheie terminologică, nu mai este în stare să întrunească însuşirile unui *obiect polimorf*, adică a unui obiect care poate regrupa şi direcţiona mai multe obiecte);

c) *dispare din centrul de atenţie a celor mulţi* (stăpânirea noţională sau/şi practică a obiectului nu este pe potriva aspiraţiilor existente în grup, au o valoare de interes scăzută, dacă nu chiar zerovalentă).

Dincolo de raţionamentele expuse mai sus, raţionamente care pun un accent special pe elementele, procesele sau fenomenele lumii sociale, există suficiente temeiuri pentru a susţine că moartea câmpurilor reprezentaţionale survine şi atunci când ele încetează să funcţioneze în *regimul unei relaţii strânse cu grupurile din care au emanat*. Or, precum s-a menţionat nu o singură dată [27, 28, 29, 30, 31], „sistemele sociocognitive care permit definirea cunoştinţelor şi convingerilor şi care asigură funcţionalitatea instituţiilor şi a limbii" nu ar fi însemnat nimic în lipsa unor „pluralităţi de persoane asociate prin legături integrative de tip normativ, comunicativ sau afectiv". Esenţialmente, grupul este purtătorul reprezentărilor sociale, depozitarul şi propagatorul lor. Toate interacţiunile dintre grupuri – fie că sunt reale sau imaginare, directe sau indirecte, vizibile sau invizibile, temperate sau belicoase – conduc la instituirea „principiilor generatoare de luări de poziţie", a unor principii care sunt de primă necesitate în definirea şi conservarea identităţii, a modului în care decurge conştientizarea sentimentului de apartenenţă la ceva anume (familie, ţară, popor, cultură, etnie, ideologie, partid politic, grup profesional etc.). În cadrul oricărui grup, cu o vădită permanenţă, se elaborează normele şi valorile prin care membrii îşi pot uşor construi constelaţiile atitudinale sau/şi tacticile comportamentale. În definitiv, aşa cum opinează P. Moliner [32], *a presupune existenţa reprezentării unui obiect înseamnă a afirma mai întâi existenţa unui grup social dat, deci, a identifica un ansamblu de indivizi care au ceva în comun, comunicând în mod regulat între ei şi apelând la tot felul de relaţii cu obiectul de reprezentare*.

Cum se face că un grup anume, înfăţişând – prin definiţie – depozitarul şi propagatorul reprezentărilor sociale, se poate transforma, la un moment dat, într-un factor de exterminare a acestora?

O „radiografie" detaliată a studiilor care iau în vizor dinamicitatea câmpurilor reprezentaţionale [33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40] ne oferă posibilitatea să avansăm punctul de vedere potrivit căruia o asemenea metamorfoză se impune în situaţia în care:

a) *se schimbă în mod cardinal compoziţia grupului* (efectele unei variaţii a compoziţiei grupului se regăsesc, bunăoară, în reprezentarea pe care o au noile generaţii de învăţători în legătură cu misiunea lor, după ce vechile generaţii au dispărut ori nu au rezistat tehnologiilor avansate de recrutare profesională sau în concepţia asupra „serviciului" atunci când se trece de la o armată profesionistă la una de conscripţie);

b) *memoria colectivă a grupului sau – mai larg – istoria grupului nu se mai combină cu obiectul reprezentării* (în acelaşi sens în care vorbim despre limbile moarte, reprezentările „moarte" – arată, în context, M.-L. Rouquette – sunt cele care au încetat să se conjuge odată cu istoria, devenind astfel „lipsite de obiect":

or, anume aşa s-a întâmplat cu cele mai multe dintre valorile sociale şi concepţiile religioase ale Antichităţii sau, mai aproape de timpurile noastre, cu dimensiunile sociale ale figurii „Cavalerului”);

c) *membrii grupului nu văd în obiectul reprezentării o valoare de miză identitară* (dacă, aşa cum reuşeşte să stabilească, bunăoară, G. Bellelli, boala mentală ar apărea într-o bună zi ca o tulburare printre altele, pierzându-şi statutul său particular, atunci atât psihiatrii, cât şi o bună parte din psihologi s-ar confrunta cu problema pierderii suportului reprezentațional al activității lor; miza căreia îi corespunde elaborarea reprezentării cu referire la boala mentală este una extrem de mare: „este vorba de a fonda identitatea indivizilor în raport cu acest obiect, asigurând astfel supraviețuirea grupului ca entitate specifică”);

d) *membrii grupului au încetat să dezvolte despre obiect discursuri consensuale/coezive apte să conducă la instaurarea efectului de unitate colectivă* (pierderea atmosferei de consensualitate/coezivitate devine posibilă mai ales în cazul obiectelor neconjuncturale, când ai impresia că amenințările exterioare au dispărut sau sunt pe cale să dispară, iar ceea ce a rămas să te înconjoare ține, în exclusivitate, de domeniul inofensivului, tradiționalului, uzualului).

Mai mult, moartea reprezentărilor sociale devine posibilă când purtătorul lor (= grupul) face dovada faptului că (**e**) *a întrerupt orice contact cu un „altul social”* (or, dacă reprezentarea socială este, expresia lui P. Moliner, „reprezentarea a ceva, produsă de către cineva în raport cu altcineva”, atunci este de la sine înțeles că odată cu dispariția lui „altcineva” nu au decât să dispară şi „reprezentarea a ceva, produsă de către cineva”[*] sau că (**f**) *a devenit un sistem ortodox, fiind dotat cu instanțe de control/reglare şi având ca punct de referință supremația unui anumit construct doctrinar, a unei anumite dogme sau credințe* (or, aşa cum semnalează, de pildă, W. Doise, prezența şi acțiunea metodică, în cadrul grupului, a unor instanțe de control şi de reglare pentru care există doar o singură realitate şi doar o singură modalitate de interpretare a acesteia face din grupul dat o rețea umană extrem de inflexibilă, o rețea care, opunându-se cu înverşunare fenomenului de dispersie informațională, va oferi, până la urmă, abordări ideologice sau ştiințifice, şi nu sisteme de extracție reprezentațională[**]).

Concluzionând, vom afirma că şi reprezentărilor sociale, în calitatea lor de „ansambluri structurate de valori, noțiuni şi practici relative la obiectele mediului înconjurător” sau de „imagini pe care şi le fac grupurile despre oameni şi evenimente”, le este dat să moară. Redând un lucru firesc, *exitus*-ul reprezentațional nu vine de la sine, ci în urma implicării unor anumiți factori. La concret, este vorba despre instaurarea unor situații în care, pe de o parte, grupul (= purtătorul reprezentării) nu mai este „cel de adineaori” (şi-a schimbat substanțial compoziția, s-a izolat de restul lumii, nu vede în obiectul de reprezentare nicio valoare de miză socială etc.)

---

[*] Atunci când S. Moscovici, în *La psychanalyse, son image et son public* (1961) , sugerează că reprezentarea are ca funcție „orientarea comunicațiilor şi a comportamentelor sociale”, el, de fapt, nu face decât să atragă atenția asupra faptului că tipul vizat de comunicații şi comportamente sunt îndreptate către un *altul social mereu prezent*. Dacă, în strictă conformitate cu ceea ce spune întemeietorul conceptului de reprezentare socială, ne-am întreba, spre exemplu, de ce vânătorii interogați de C. Guimelli, la finele anilor ’80, tind să utilizeze noțiunea de „gestiune a teritoriului” pentru a-şi descrie practicile de vânătoare, vom ajunge să constatăm că acest lucru ei îl fac avându-i în vedere pe ecologii care nu încetau să le reproşeze că distrug natura. Constatarea va fi cu atât mai edificatoare cu cât mai mult ne vom aprofunda în cercetarea lui C. Guimelli, observând că indivizii cei mai implicați în polemicile cu grupul de ecologi fac parte din tagma celor care dezvoltă cel mai mult noțiunea în cauză.

Pertinamente, în lipsa unor discuții în contradictoriu cu „persoanele chemate să asigure existența relațiilor armonioase dintre organismele vii şi mediul înconjurător”, câmpul reprezentațional al vânătorilor nu ar fi fost în stare să înglobeze noțiuni legate de teritoriu sau de gestionarea rațională a acestuia.

[**] La sfârşitul secolului trecut, în *Cinq questions à propos des représentations sociales(1993)*, P. Moliner se întreba dacă se poate vorbi de o reprezentare a naturii la membrii activi ai mişcărilor ecologice sau de o reprezentare a maladiei SIDA în rândul medicilor specializați în combaterea ei. Răspunsul s-a redus la un „nu cred”. La baza acestui „nu cred” a stat un singur motiv – intervenția instanțelor de control şi de reglare care au impus nu o reprezentare a naturii pentru ecologi sau a maladiei SIDA pentru medici, ci o ideologie, în primul caz, şi un sistem ştiințific de interpretare, în cel de-al doilea caz. Dorind să fie cât mai explicit, autorul invocat recurge la următorul exemplu: „Dacă ne raportăm la Declarația Consiliului de ordine al medicilor francezi din 28 ianuarie 1988, în legătură cu SIDA, putem citi: „Orice atitudine medicală în privința unei noi patologii trebuie să se înscrie în cadrul deontologic comun al îndatoririlor medicilor”. Această injoncțiune afirmă o voință netă de omogenizare a conduitelor individuale, amintind că ele nu trebuie în niciun caz să depăşească acel cadru precis al codului deontologic al profesiei. Ea este urmată de un ansamblu de prescripții privind practicile de depistare, de respectare a secretului profesional şi de formare permanentă a medicilor. Aceste prescripții sunt justificate în raport cu pozițiile Consiliului de ordine, dar şi în raport cu dispozițiile legale şi cu preconizările cercetării ştiințifice. Apare deci aici o intervenție a instanțelor sau a altor instituții care controlează şi reglează funcționarea corpului medical. Medicii, în cele din urmă, au obligația de a respecta pozițiile Consiliului de ordine. În anumite cazuri, ei aşteaptă chiar ca această instanță să le dicteze conduita de urmat, mai ales atunci când nu există un cadru juridic precis (manipulare genetică, euthanasie etc.) care să regizeze decizia medicală”.

şi în care, pe de altă parte, obiectul reprezentării încetează să exprime o construcţie polimorfă situată în centrul de atenţie a celor mulţi. Indubitabil, dispariţia unor reprezentări sociale constituie o bună premisă pentru apariţia altor reprezentări sociale. Or, în lumina istoriei şi a antropologiei, entităţile vizate demonstrează că dispun, expresia lui S.Moscovici, „de o viaţă proprie, comunicând unele cu altele, opunându-se şi schimbându-se armonios, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veşminte".

Referinţe:

1. Moscovici S. The phenomenon of social representations // R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). Social representations. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.22 (în varianta română: Moscovici S. Fenomenul reprezentării sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. - Iaşi: Polirom, 1997, p.24).
2. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. - Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994, p.138,147 (în varianta română: Rouquette M.-L. Despre cunoaşterea maselor: eseu de psihologie politică / trad. de R. Popescu, R. Gârmacea; pref. de S. Moscovici. - Iaşi: Polirom, 2002, p.149,158).
3. Doise W., Palmonari A. L'étude des représentations sociales. – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986, p.87 (în varianta română: Doise W., Palmonari A. Caracteristici ale reprezentărilor sociale // A. Neculau (coord.). Psihologie socială. Aspecte contemporane. - Iaşi: Polirom, 1996, p.24).
4. Guimelli C. La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. - Paris: P.U.F., 1994, p.97.
5. Neculau A. Transformarea reprezentărilor sociale // A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. - Iaşi: Polirom, 2003, p.300.
6. Le Bon G. Opiniile şi credinţele / Trad., cuvânt înainte şi note de dr. L. Gavriliu. - Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1995, p.170-175.
7. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. - Rennes: P.U.R., 2002, p.27-28.
8. Ficher N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. - Paris: Dunod, 1987, p.118.
9. Neculau A. Prefaţă // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Ediţia a II-a. - Iaşi: Polirom, 1997, p.9.
10. Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Ediţia a II-a. - Iaşi: Polirom, 1997, p.88.
11. Doise W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Ediţia a II-a. - Iaşi: Polirom, 1997, p.155.
12. Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations // R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). Social Representations. - Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.12.
13. Neculau A. Controlul contextului şi manipularea reprezentărilor sociale // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social". Universitatea „Al.I. Cuza". - Iaşi. - Nr. 5. - 2000. - P. 38-47.
14. Neculau A. Rolul contextului şi ideologia // A. Neculau (coord). Manual de psihologie socială. - Iaşi: Polirom, 2003, p.302-303.
15. Neculau A. Contrôle du contexte et manipulation des représentations sociales // A. Dorna, J.M. Sabucedo (eds.). Etudes et chantiers de psychologie politique. - Paris: L'Harmattan, 2006, p.31-37.
16. Neculau A. Context politic, reprezentări sociale şi practici // L. Betea, A. Dorna (coord.). Psihologia politică, o disciplină societală. - Bucureşti: Editura Curtea Veche, 2008, p.208-233.
17. Neculau A. „Plasa psihosocială" sau controlul total // A. Neculau, A. Sirota (coord.). Indivizi şi societăţi sechestrate. Abordare psihosociologică. - Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2010, p.44-75.
18. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son publique. - Paris: P.U.F., 1961 (ed. a I-a) / 1976 (ed. a II-a), p.124.
19. Moscovici S. Préface // C. Herzlich. Santé et Maladie. Analyse d'une représentation sociale. - Paris: Mouton, 1969, p.7-12.
20. Jodelet D. Les représentations sociales. - Paris: P.U.F., 1989, p.57-58.
21. Ficher N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. - Paris: Dunod, 1987, p. 118-119.
22. Flament C., Rouquette M.L. L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2003, p.87-88.
23. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son publique. - Paris: P.U.F., 1961 (ed. a I-a) / 1976 (ed. a II-a), p.127-128.
24. Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. - 1993. - № 20. - P.5-14.
25. Moliner P. Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude *des* images sociales. - Grenoble: P.U.G., 1996, p.68-69.

26. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. - Rennes: P.U.R., 2002, p.37-38.
27. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son publique. - Paris: P.U.F., 1996 (ed. a I-a) / 1976 (ed. a II-a), p.126-127.
28. Doise W., Palmonari A. L'étude des représentations sociales. - Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986, p.87-89.
29. Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. - Paris: P.U.F., 1994, p.10-36.
30. Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. - 1993. - № 20. - P.5-14 (în varianta română: Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Ed. a II-a. - Iaşi: Polirom, 1997, p.148-150).
31. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ed. a II-a, rev. - Iaşi: Polirom, 2006, p.34-35.
32. Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. - 1993. - № 20. - P.5-14 (în varianta română: Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Ed. a II-a. - Iaşi: Polirom, 1997, p.148).
33. Abric J.-C., Morin M. Social representations and environement: studies on urban and interurban travel // D. Jodelet & P. Stinger (eds.). Towards a social psychology of the environment. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p.69-70.
34. Flament C. Structure et dynamique des représentations sociales // D. Jodelet (ed.). Les représentations sociales. - Paris: P.U.F., 1989, p.204-219.
35. Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. - 1993. - № 20. - P.5-14 (în varianta română: Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Ed. a II-a. - Iaşi: Polirom, 1997, p.148-149).
36. Di Giacomo J.P. Alliances et rejets intergroupes au scin d'un mouvement de révendication // W. Doise & A. Palmonari (eds.). L'étude des représentations sociales. - Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986, p.118-138.
37. Deconchy J.P. Systèmes de croyance et représentations idéologiques // S. Moscovici (ed.). Psychologie sociale. - Paris: P.U.F., 1984, p.331-355.
38. Doise W. Les représentations sociales // R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). Traite de psychologie cognitive. - Vol. 3. - Paris: Dunod, 1990, p.111-174.
39. Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. - Grenoble: P.U.G., 1994, p.145-165 (în varianta română: Rouquette M.-L. Despre cunoaşterea maselor. Eseu de psihologie politică. - Iaşi: Polirom, 2002, p.147-168).
40. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ed. a II-a, rev. - Iaşi: Polirom, 2002, p.37-38.

Prezentat la 11.04.2011

ASPECTE CLINICE ÎN PROBLEMATICA PSIHOLOGICĂ LA ADOLESCENŢII DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE

Zinaida BOLEA

Catedra Psihologie Aplicată

The article is based on the clinical activity with adolescents from the temporarily disintegrated families in the context of migration. The psychological counseling with the adolescents reveals that the phenomenon of parental separation during migration can have a dramatic impact on the psychological development and well-being of children and adolescents and can cause the following psychological problems: depressive and anxious states, antisocial behaviour, school failure, addictive behaviour (addiction to Internet, drug and/or alcohol use), early sexual life. The problems of this category of adolescents are presented and analyzed from the developmental normative perspective and related to the subject of parental role in development of adolescents. In the article are presented two study case which reveal the specificity of depressive disorders and the specificity of internet addiction in the context of migration.

În ultimul deceniu migraţia populaţiei a devenit un fenomen definitoriu pentru societatea noastră, fenomen care are implicaţii complexe asupra funcţionării familiei şi asupra stării psihoemoţionale a copiilor şi adolescenţilor. Studiile realizate în Republica Moldova relevă că migraţia afectează toate personajele implicate, iar copiii şi adolescenţii manifestă o vulnerabilitate psihică ridicată în contextul acestui fenomen [3, 4, 5]. Ca factor etiologic central se evidenţiază separarea de părinţi şi imposibilitatea realizării funcţiilor parentale, aceste funcţii fiind neglijate sau delegate altor persoane. În literatura psihologică, separarea pe termen lung este descrisă drept un traumatism sever cu implicaţii imediate sau tardive asupra dezvoltării psihice a copilului şi adolescentului, la fel, şi asupra procesului de integrare psihosocială a acestora [2, 1].

Evidenţele atestate în cadrul activităţilor de consiliere clinică relevă că în ultimii ani copiii şi adolescenţii din familiile temporar dezintegrate constituie o categorie bine delimitată de beneficiari, aceştia reprezentând aproximativ 30% dintre solicitările pentru consiliere psihologică (datele Asociaţiei Medicale Teritoriale „Centru", Chişinău). Analiza materialului clinic denotă că plecarea părinţilor poate determina apariţia următoarelor probleme psihologice la adolescenţi: absenteism şcolar, nereuşită şcolară, stări anxioase, stări depresive, dependenţă de internet, comportament antisocial, viaţă sexuală precoce.

Activitatea de consiliere psihologică desfăşurată cu adolescenţii şi părinţii acestora atestă că disfuncţionalitatea psihică a adolescentului este marcată de anumite caracteristici: 1) în virtutea tendinţei spre independenţă specifică acestei vârste, adolescenţii acceptă mai uşor plecarea părinţilor la muncă peste hotare (acceptare care se manifestă la nivel raţional, conştient); 2) problemele psihologice apar în timp după plecarea părinţilor, spre deosebire de copiii de vârstă preşcolară şi vârstă şcolară mică, în cazul cărora stările de dezadaptare psihologică se manifestă imediat după separarea de părinţi; 3) se atestă tendinţa părinţilor de a subaprecia riscurile în cazul adolescenţilor, considerând că separarea temporară la această vârstă este inofensivă; 4) se observă diferenţe de gen privind specificul disfuncţionalităţii: la băieţi se manifestă mai frecvent tendinţa de a se implica în comportamente antisociale, consumul de tutun, de alcool, dependenţa de internet, în cazul fetelor – mai frecvent stări depresive, stări anxioase, surmenaj fizic şi psihic.

Material clinic

Materialul clinic prezentat cuprinde două studii de caz care ilustrează realităţile psihologice specifice migraţiei.

Marius, 16 ani, elev la liceu. A venit la consultaţie împreună cu tata. Locuieşte în mediul urban.

Acuzele. Tatăl băiatului susţine că este îngrijorat din cauza faptului că fiul său petrece aproape tot timpul în faţa calculatorului, uneori chiar toată noaptea. În afară de calculator nu mai este interesat de nimic, nu vrea să iasă la plimbare, nu se implică în responsabilităţile casnice, nu este interesat de comunicarea cu colegii.

Istoricul vieţii. Când Marius a atins vârsta de 13 ani, părinţii au plecat în străinătate la muncă. Pe parcursul ultimilor trei ani adolescentul a locuit în familia unor cunoştinţe. Părinţii revin în ţară de două ori pe an, pentru o lună şi jumătate vara şi pentru o lună iarna.

Istoricul tulburării. Tatăl susţine că până la plecarea lor nu exista problema dependenţei de internet. Au început să observe acest lucru când veneau în vacanţă, ceea ce le-a confirmat şi familia la care stă adolescentul. Sunt îngrijoraţi de faptul că este dificil să comunice cu Marius, simt că acesta s-a înstrăinat.

Comportamentul în timpul consultaţiei. Este nemulţumit că a fost adus la consultaţie. Nu consideră o problemă faptul că se află în permanenţă pe internet, susţine că părinţii nu-l înţeleg. Spune că iubeşte jocurile pe calculator şi că are mulţi prieteni pe net. Participă în diferite activităţi de grup pe net, câştigă de multe ori, îi ajută pe alţi membri ai echipei. Spune că este fericit în acest sistem de comunicare. Relatează că a început să joace din cauza plictiselii, nu ştie cu ce altceva să se ocupe, nu-i prea reuşeşte să comunice cu colegii de clasă. Devine anxios şi irascibil atunci când se discută despre posibilitatea limitării timpului petrecut pe net. Convorbirea cu adolescentul relevă că acesta are un nivel de cultură generală scăzut, nu manifestă interes pentru alte subiecte şi domenii ale vieţii.

Daniela, 15 ani. Este elevă la liceu. Locuieşte în mediul rural.

Acuzele. Daniela acuză stări anxioase, nervozitate, insomnie, frica de a dormi singură în casă.

Istoricul vieţii. Daniela este singurul copil în familie. Până la vârsta de 11 ani a locuit împreună cu mama, tatăl şi bunica. Când a împlinit 11 ani, mama a plecat peste hotare la muncă. Daniela a rămas cu bunica şi tatăl, care suferă de alcoolism. Doi ani mai târziu bunica a decedat. Adolescenta a început să locuiască doar cu tatăl. O ajută rudele care locuiesc în acelaşi sat, dar oricum responsabilităţile principale îi revin Danielei.

Istoricul tulburării. Daniela susţine că principala problemă este alcoolismul tatălui, şi anume faptul că acesta are frecvent crize alcoolice la care ea asistă şi este nevoită că cheme ambulanţa. Fiind martora acestor crize, ulterior i-a apărut frica că ar putea să nu se descurce şi tata ar putea muri. În special, a devenit mai anxioasă după moartea bunicii. Acest lucru a condiţionat apariţia tulburărilor de somn: adolescenta adoarme foarte greu, pe la orele 03 dimineaţa, se trezeşte noaptea, are somn superficial. Ultimele 6 luni starea ei s-a înrăutaţit şi îi este frică să doarmă singură. Împreună cu ea doarme o rudă care locuieşte în apropiere. Simte o nelinişte permanentă pentru tatăl său. Este neliniştită şi din cauza relaţiei dintre părinţi care după plecarea mamei s-a înrăutăţit, iar mama vorbeşte tot mai des despre divorţ.

Comportamentul în timpul consultaţiei. Daniela a stabilit chiar de la prima consultaţie un contact pozitiv cu psihologul, a expus uşor problemele sale, a manifestat motivaţie pentru consiliere psihologică. Testarea conform Inventarului de Depresie Beck a relevat o stare depresivă moderată. Pe parcursul convorbirii a spus că se simte deseori neajutorată. Nu are cu cine să discute multe probleme importante pentru vârsta ei, cum ar fi alegerea profesională, prietenia cu semenii de sex opus, conflictele ce apar la şcoală.

Analiza cazurilor

Materialul clinic denotă că fenomenul migraţiei, prin traumatismele psihologice pe care le comportă, poate accentua vulnerabilitatea adolescentului la disfuncţionalitatea psihologică. Separarea de părinţi compromite satisfacerea necesităţilor psihologice de bază ale adolescenţilor: nevoia de continuitate, nevoia de predictibilitate, nevoia de afecţiune, nevoia de comunicare, nevoia de siguranţă [Perry B., 2002, *apud* 6].

În cazul stărilor depresive apărute în contextul migraţiei au fost identificaţi următorii factori etiologici:

1) separarea de părinţi, respectiv, sentimentul de singurătate ce însoţeşte adolescentul pe parcursul întregii perioade în care este despărţit de părinţi;
2) surmenajul fizic şi psihic determinat de preluarea responsabilităţilor parentale;
3) carenţele comunicative care fac imposibilă realizarea unei comunicări empatice părinte–adolescent, comunicare prin intermediul căreia părintele oferă suport emoţional adolescentului;
4) separarea de părinte nu permite satisfacerea nevoii de predictibiltate a adolescentului, acesta fiind perturbat de schimbările în ambientul familial şi de comunicarea deseori deficitară dintre părinţi.

Pe lângă aceste aspecte, ce ţin de analiza comportamentului manifestat, este important a menţiona şi anumite aspecte ce ţin de funcţionarea inconştientă. Din cazul prezentat observăm că problematica oedipiană poate fi actualizată într-o manieră greu de elaborat pentru adolescent (cuplul tată–fiică actualizează la nivel inconştient fantasmele oedipiene ale fetiţei).

Dependenţa de internet reprezintă o altă problemă psihologică care are tangenţe semnificative cu fenomenul migraţiei. În urma analizei materialului clinic prezentat pot fi identificaţi următorii factori etiologici ce ţin de fenomenul migraţiei:

1) lipsa autorităţii părinteşti şi prejudicierea funcţiei educative. În virtutea absenţei sale, părintele nu poate structura un cadru existenţial în care să realizeze disciplinarea şi îndrumarea adolescentului;
2) problema structurării timpului liber al adolescentului, absenţa activităţilor extraşcolare şi reducerea consumului cultural şi intelectual al adolescentului;

3) lipsa comunicării cu părinţii poate determina apariţia sentimentelor de singurătate şi izolare la persoanele cu anumită predispoziţie (introversiune, timiditate), iar comunicarea virtuală vine să suplineze deficitul de comunicare în viaţa reală;
4) la nivel inconştient, dependenţa de internet poate trăda o funcţionare depresivă care se manifestă printr-o lipsă totală de motivaţie şi izolare, incapacitatea de a-şi controla propriul destin, propria personalitate şi viitorul.

Concluzii

Adolescenţa reprezintă o perioadă de vârstă care este definită printr-o multitudine de vicisitudini psihice şi obiective psihologice ce se impun pentru a fi definitivat procesul de determinare a identităţii (printre acestea menţionăm elaborarea haosului pubertar la nivel hormonal şi fiziologic, acceptarea propriei scheme corporale, achiziţionarea independenţei psihoemoţionale, definirea identităţii sexuale, definirea identităţii de sine etc.). Situaţia existenţială a migraţiei condiţionează şi mai multă instabilitate în contextul pierderii anumitelor limite existenţiale, limite menţinute în mod normal de prezenţa şi implicarea figurilor parentale.

Separarea de părinţi în contextul migraţiei comportă diverse fenomene psihologice cu semnificaţie etiologică pentru disfuncţionalitatea psihică a adolescentului: deprivarea parentală, educaţia prin corespondenţă, comunicarea deficitară, preluarea responsabilităţilor parentale de către adolescent, neglijarea necesităţilor psihoemoţionale ale adolescentului.

Referindu-ne la nocivitatea psihică a separării de părinţi, nu pretindem la generalizarea concluziilor formulate. Dar considerăm că pe fundalul unor factori etiologici predispozanţi, separarea de lungă durată intervine ca factor favorizant pentru problemele psihologice menţionate. Iar în calitate de factori declanşatori pot interveni traumatismele psihosociale trăite de adolescenţi în perioada separării de părinţi.

În contextul migraţiei, funcţionarea adolescentului poate avea un fundal existenţial depresiv care este deseori ignorat de adolescent sau anturajul acestuia. Această funcţionare poate determina apariţia altor tulburări comorbide şi incapacitatea adolescentului de a face faţă conflictelor interioare, stresorilor externi şi exigenţelor generale impuse de specificul vârstei.

E de menţionat că fenomenul migraţiei reliefează anumite carenţe privind educaţia psihologică a populaţiei, fiind important a informa părinţii despre necesităţile psihoemoţionale ale copilului şi adolescentului şi consecinţele psihologice în cazul privării copilului şi adolescentului de prezenţa implicată a părinţilor.

Realităţile clinice care se regăsesc în migraţie impun ca deziderat în aspect preventiv şi psihoconsultativ informarea părinţilor privind respectarea condiţiilor unei separări mai puţin traumatizante care ar include alegerea unui substitut parental potrivit, verbalizarea detaliilor privind plecarea, menţinerea unui cadru existenţial stabil (acelaşi substitut parental, acelaşi spaţiu pentru locuit), găsirea unor modalităţi de comunicare ce să ofere posibilitatea menţinerii la nivel psihologic a unei relaţionări continui părinte–copil, accentul pe o relaţie terapeutică de lungă durată cu stimularea elaborării momentelor traumatice.

În acelaşi timp, în ultimii ani, prin numărul de adresări pentru consultaţii psihologice, s-a atestat creştera interesului pentru asistenţa psihologică la populaţia implicată în migraţie. Acest fapt scoate în evidenţă tendinţa de conştientizare a efectelor negative ale migraţiei asupra stării psihoemoţionale ale copiilor şi adolescenţilor şi despre formarea unei atitudini pozitive faţă de asistenţa psihologică.

Referinţe:

1. Bulai Tereza. Fenomenul migraţiei şi criza familială. - Iaşi: Lumen, 2006.
2. Ciofu Carmen. Interacţiunea părinţi–copii. - Bucureşti, 1998.
3. Cunicovschi L. Influenţa migraţiunii temporare a părinţilor asupra stării psihice a copiilor. Materialele Congresului de psihiatrie „Actualităţi în psihiatrie", Chişinău, 27-28 mai, 2004.
4. Goraş-Postică V. Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile temporar dezintegrate din Republica Moldova, Materialele conferinţei „Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din Republica Moldova", Chişinău, septembrie, 2004.
5. Ляшок Т. Нервно-психические расстройства у детей вследствие миграции родителей. Materialele Congresului de psihiatrie „Actualităţi în psihiatrie", Chişinău, 27-28 mai, 2004.
6. Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. - Iaşi, 2006.
7. Vincent M. A îndura adolescenţa. Lucrul clinic cu adolescenţii şi părinţii lor. - Bucureşti: Editura Fundaţiei Generaţia, 2008.

Prezentat la 02.06.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE PARTICULARITĂŢILOR STRUCTURALE ŞI FUNCŢIONALE ALE CREIERULUI

Tatiana CUHUREANU

Catedra Psihologie Generală

Brain constitutes material substratum of psychics, the significance of which in human functioning was emphasized as early as in the Vth century B.C. by Hippocrates. He said "From brain come to us pleasure, joy, laugh, physical activity, regrets, pains and at the same time namely with its help are accumulated knowledge, wisdom, hearing, vision". Brain controls entire existence, psychics and behaviour manifestations, all individual anxieties.

Creierul este substratul material al psihicului, a cărui importanţă în funcţionarea umană a fost subliniată încă în secolul al V-lea î.e.n. de către Hipocrat. Astfel: „De la creier ne vin plăcerea, bucuria, râsul, activitatea fizică, regretele, durerea şi tot prin el se acumulează cunoştinţele, înţelepciunea, auzul, văzul". Creierul controlează întreagă existenţă, psihicul şi manifestările comportamentale, toate trăirile individului.

Creierul funcţionează în baza unui şir de principii, acestea din urmă organizând, determinând, sistematizând dezvoltarea, structura şi funcţionarea proprie şi a întregului organism.

Principiile de dezvoltare şi funcţionare a creierului includ:

– Complexitatea şi plasticitatea: reprezintă capacitatea de a se schimba atât în aspect evolutiv, cât şi structural. Creierul se dezvoltă de jos în sus şi din exterior spre exterior, din bulbul cerebral la mezencefal, sistemul limbic şi cortex. La o lună din momentul concepţiei încep să se formeze neuronii, într-un uluitor proces de proliferare: 250 000/min. Apoi miliardele de neuroni formează legături între ei - sinapse. Totul este concret organizat şi nimic întâmplător.
– Integritatea: organismul se dezvoltă ca un tot întreg (Stroufe, Egeland, Carlson, Collins, 2005). La naştere, creierul nu este matur, deşi procesul de maturizare este rapid în primii ani de viaţă, graţie multitudinilor de factori interni, dar şi externi. Procesul de mielinizare a neuronilor, ceea ce constituie unul dintre factorii interni, este stimulat de factorii externi cum ar fi stimulenţii senzoriali, afectiv pozitivi.
– Autoorganizarea creierului: între sistemele endocrin şi neuroendocrin, care leagă sistemele fiziologice ale corpului cu sistemele cognitive ce funcţionează în relaţie cu mediul, au loc multiple şi concomitente interacţiuni, astfel asigurându-se funcţionarea şi organizarea complexă a propriei structuri, dar şi a întregului organism.
– Diferenţierea: neuronii care se dezvoltă formează interconectări prin sinapse, ei fiind organizaţi structural, dar şi funcţional în dependenţă de funcţii, care la rândul lor sunt determinate de proiecţiile diferitelor sisteme funcţionale ale organismului. Pentru început (la o lună din momentul concepţiei), neuronii sunt nişte celule nediferenţiate, apoi acestea se organizează în structuri, în sisteme care se diferenţiază funcţional.

Dezvoltarea şi funcţionarea creierului şi a omului luat în integritate este ghidată, în acelaşi timp, de continuitate şi schimbare. Cercetările (Schore, 2001; Siegel, 2001) au demonstrat că *tiparele diadice* timpurii de răspuns emoţional sunt reactivate în întâlnirile sociale de mai târziu, din viaţa individului. Acelaşi lucru este susţinut de experienţele unor deprivări severe în primii ani de viaţă, copiii caracterizându-se printr-o gravă suferinţă care conduce la formarea căilor neuronale ce îl fac vulnerabil ulterior.

Sistemul nervos central împreună cu corpul omului au menirea realizării unor complexe legături între creiere (între indivizi), astfel încât bazele reglării activităţii creierului unui individ pot interacţiona intens cu cele ale creierului altei persoane. Ultimele descoperiri acordă emoţiilor, precum şi transmiterii lor interpersonale, rolul de reglator atât în dezvoltarea creierului copilului, cât şi în valorizarea cognitivă a experienţei.

Experienţa pe care o trăieşte copilul cu figura de ataşament (persoana care îngrijeşte copilul din primele zile, de regulă, este mama) este determinantă pentru organizarea întregului sistem de funcţionare neuropsihică. Aceste experienţe trăite într-o perioadă anterioară posibilităţilor memoriei de reactualizare explicită vor determina în prezent reacţii ale individului fără a putea comenta raţional propriul comportament. Ceea ce omul nu-şi poate aminti, va retrăi. Experienţa activează neuronii, ce răspund evenimentelor senzoriale din prezent ale lumii exterioare şi imaginilor interioare generate de creier (ca amintirile, de exemplu).

Organizarea structurală a creierului se caracterizează printr-o asimetrie, dar care de fapt îi asigură integritatea funcţională.

Încă din perioada embrionară există o mare *asimetrie a sistemului nervos*. Cele două emisfere cerebrale au proprietăţi funcţionale diferite. Partea stângă controlează partea dreaptă a corpului, şi invers (Tabel).

Din punct de vedere anatomic, cele două emisfere sunt separate, legătura dintre ele efectuându-se doar prin fibrele de ţesut nervos din zona *corpului calos* şi prin *comisura anterioară,* care se dezvoltă în prima decadă a vieţii individului. O trecere indirectă a informaţiei între emisfere poate apărea şi în alte zone, cum ar fi cerebelul.

Există evidenţe că emisfera dreaptă domină dezvoltarea în perioada de început a vieţii, până la declanşarea vorbirii. Electroencefalogramele (EEG) creierului la sugar, făcute cu stimuli de lumină discontinuă, arată receptivitate doar în emisfera dreaptă a cortexului spaţio-vizual. Dacă i se aplică unui adult acelaşi tip de stimulare, apare o dominanţă pe emisfera dreaptă, dar activitatea se reflectă prin corpul calos şi în emisfera stângă. Aşadar, la sugar corpul calos este incapabil încă, din punct de vedere funcţional, să asigure o bună comunicare între emisfere, în primele zile de viaţă.

EEG cu stimuli auditivi sugerează că specializarea emisferică ar putea avea un început de organizare din prima lună de viaţă. Acest lucru s-a observat în legătură cu sunetele vorbirii.

E de menţionat că studiile au demonstrat că abuzul timpuriu al copilului conduce la imparităţi în dezvoltarea corpului calos, precum şi la diminuarea dezvoltării creierului luat în întregime. Nedezvoltarea structurilor cerebrale, mai ales în zonele aferente comportamentelor de interacţiune socială, afectivitate, comunicare, este pusă în evidenţă prin investigaţiile de scanare ale creierului făcute prin tehnici de rezonanţă magnetică. Stresul sever (în situaţii de abuz al copilului sau de neglijare severă) este toxic pentru creierul aflat în dezvoltare.

Realizarea funcţiilor complexe ale creierului solicită integrarea unor aspecte care ţin de funcţionarea emisferei drepte şi a celei stângi. Separarea anatomică a celor două emisfere, în anumite condiţii, poate conduce şi la izolare funcţională. Apar funcţionări neintegrate, separate ale celor două emisfere şi anumite procese psihice compromise în cazul epilepsiilor majore. La unii pacienţi s-a practicat secţionarea corpului calos, astfel încât transmiterea scurtcircuitării nervoase de pe o emisferă pe cealaltă şi generalizarea la nivelul întregului creier să nu mai fie posibile. Efectul este pozitiv privind manifestările epileptice, dar antrenează alte disfuncţii psihice.

Un sindrom clinic ce reflectă posibilitatea funcţionării independente a proceselor psihice la nivelul celor două emisfere poate fi disocierea mentală.

Emisfera dreaptă este implicată mai mult în încercările sugarului de autocalmare şi deţine o hartă mai integrată a sistemului somatosenzorial (reprezentarea corpului în creier), reglează (ritmează şi conţine) direct anumite procese ale organismului, e implicată în percepţiile şi exprimările efective, este specializată în procesarea imaginilor perceptive, mediază datele autobiografice, memoria implicită, dar şi cea episodică şi procesează informaţia într-o manieră mai degrabă holistică. Capacitatea empatică poate depinde, în mare măsură, de integritatea unor informaţii corporale, emoţionale şi sociale, proces ce îşi are sediul predominant în emisfera dreaptă, precum şi de modul în care aceste informaţii sunt interconectate cu emisfera stângă.

Emisfera stângă este implicată în acţiunile cu caracter explorator ale copilului, având o reprezentare şi o reglare ale corpului mai scăzute, precum şi o capacitate diminuată de citire a expresiilor emoţionale nonverbale ale celorlalţi. Emisfera stângă îndeplineşte predominant sarcini lingvistice, procesează informaţia într-un mod silogistic (relaţia cauză–efect), liniar logic. Se consideră că are o funcţie de „interpretare" a informaţiilor, utilizând informaţiile pe care le deţine pentru a evalua adevărul sau falsul şi determinând relaţiile cauzate în cadrul unor descrieri liniare, logice.

Dominanţa emisferei în primii ani ai copilăriei se manifestă atât printr-o creştere mai rapidă, cât şi printr-o activitate mai intensă. Mai exact, în această perioadă apare o dezvoltare predominantă a ariei corticale prefrontale a emisferei drepte, zonă ce reglează funcţionarea organismului şi comunicarea sincronizată emoţional. De aceea, modul în care adultul ce îngrijeşte copilul în primii lui ani de viaţă, felul cum comunică cu el influenţează formarea unor capacităţi ce ţin de emisfera dreaptă: autoreglarea, relaţiile cu ceilalţi, sensul autobiografic al sinelui, elementele de bază ale capacităţii empatice.

Tabel

Diferenţierea funcţională a celor două emisfere

Stânga răspunde de:	Dreapta răspunde de:
Vorbire, limbaj, centrul major al limbajului	Orientarea spaţială
Funcţii motrice complexe, vigilenţă	Pictură şi tipărire
Învăţare asociată, legăturile conştiente (asociaţii de tip cauză–efect)	Funcţii de performanţe motrice
Abilităţi verbale, descrieri lingvistice	Integrare şi orientare spaţială
Ideaţie, similarităţi conceptuale Analiza în timp, analiza detaliilor	Gândirea asociativă creatoare
Aritmetică, calcul	Înţelegerea simplă a limbajului (aspectul prozodic şi etosemantic emoţional intenţional)
Scris	Ideaţia nonverbală
Coordonare senzorimotoare a degetelor, coordonare ochi–mână.	Identificarea facială
Orientare stânga–dreapta.	Emoţii, muzică, empatie

Dezvoltarea creierului se caracterizează printr-un proces destul de complex şi etapizat.

Proliferarea neuronilor are loc în a patra săptămână a vieţii intrauterine cu o viteză de 250 000/min. Însă doar 30% din neuroni sunt pe deplin dezvoltaţi chiar de la naştere, cu terminaţiile dendritice, axonice şi sinaptice mature. Totuşi, înainte de a se naşte, fătul este înzestrat cu o sută de miliarde de neuroni. La naştere aceşti neuroni vor fi conectaţi prin cincizeci de trilioane de sinapse care în douăsprezece luni ajung la o mie de trilioane (Brazelton, Sparrow, 2004). Aceste date ne dau o imagine a structurii creierului şi a ceea ce înseamnă proces intens de maturizare în prima parte a vieţii.

La vârsta de 2 ani sistemul nervos al copilului are cu 50% mai multe conexiuni neuronale decât va avea la vârsta de 16 ani. Este vorba despre un proces de reducere a conexiunilor şi de moartea unor celule neuronale. Rezultatul acestei distrugeri îl constituie specializarea, maturizarea ariilor cerebrale şi perfecţionarea funcţiilor. În primii doi ani are lor o proliferare uluitoare a circuitelor neuronale. De la 2 la 16 ani, conexiunile se reduc şi creşte specializarea sistemelor neuronale concomitent cu diminuarea plasticităţii creierului şi a sistemului nervos în general.

Sub influenţa experienţei cu mediul, în această perioadă şi se formează conexiuni (de exemplu, achiziţia limbajului presupune conexiuni neuronale care structurează experienţele copilului cu mediul social). Achiziţia limbajului este un proces foarte important în maturizarea creierului. La adult, centrii limbajului sunt plasaţi pe emisfera stângă. La copil, creierul nu este încă specializat, maturizat şi până în jurul vârstei de un an, copilul răspunde la stimulările verbale cu întregul creier.

Până în jurul vârstei de 2-3 ani, creierul pare capabil să corecteze orice, după această vârstă, datorită specializării prin încorporarea elementelor importante ale culturii noastre, plasticitatea scade.

Ariile perceptive şi motoare ale sistemului nervos devin mature treptat, mielina îmbrăcând terminaţiile nervoase şi permiţând o transmitere rapidă a impulsului nervos.

Hormonii au o importantă implicare în maturizarea creierului. Să luăm de exemplu *hormonul tiroidian*. Lipsa lui conduce la *cretinism tiroidian* (dezvoltarea fizică anormală, retard mental masiv). Şi mielinizarea este influenţată de hormonii tiroidieni, precum şi dezvoltarea *arborelui dendritic* şi a enzimelor ce reglează activitatea neurotransmiţătorilor. S-a observat, de asemenea, că şi creşterea rapidă, imediată după naştere, a creierului, e mult influenţată de hormonii tiroidieni.

Maturizarea ariilor creierului se face în etape diferite. Aria motoare şi vizuală subcorticală este matură la vârsta de 3 luni, pe când zona asociativă corticală, motoare şi vizuală abia în jurul vârstei de 7 luni. În ceea ce priveşte auzul, la 7-9 luni este maturizată doar zona subcorticală, iar aria asociativă, corticală abia pe la vârsta de 5-6 ani este pe deplin matură. Aria subcorticală emoţională, care girează comportamentele de apropiere/evitare, este deja matură la naştere, în vreme ce procesul de rezolvare a problemelor, conceptul de sine şi procesele de planificare ale acţiunii sunt localizate predominant pe lobul frontal şi sunt „specializate” abia în jurul vârstei de 12-15 ani.

De asemenea, dacă circuitele neuronale nu sunt activate în anumite perioade critice ale dezvoltării, există posibilitatea ca ele să nu mai fie niciodată capabile de funcţionare.

Procesul dezvoltării, modificările hormonale, senzoriale, genetice, experienţa de viaţă, influenţează calitatea conexiunilor sinaptice din creier. Siegel (2001) afirmă că această influenţare poate avea variate forme de manifestare cum ar fi:

1) sinapsele primare formate prin codarea genetică pot fi întărite, slăbite sau eliminate;
2) ca răspuns la experienţe se formează noi sinapse;
3) în cazul memoriei pe termen scurt şi a memoriei de lucru pot apărea creşteri temporare ale legăturilor dintre neuroni;
4) mielinizarea (acoperirea cu teaca de mielină a terminaţiilor neuronale) sporeşte funcţionalitatea conexiunilor, făcând să crească viteza de transmisie a potenţialului electric de acţiune de-a lungul axonilor.

Un alt factor ce influenţează dezvoltarea legăturilor sinaptice este modul în care se comunică, se relaţionează cu copilul în primii ani de viaţă, care se cristalizează sub forma tiparelor de interacţiune.

Tiparul interacţiunilor părinte–copil, din primii ani de viaţă ai copilului, este mult mai important pentru dezvoltarea copilului decât orice fel de stimulare senzorială, aceasta fiind stimularea de bază. Teoriticienii ataşamentului susţin că interacţiunile cooperante dintre părinte şi copil pot fi considerate cheia unei dezvoltări sănătoase.

Noile cunoştinţe privind cortexul prefrontal în procesele intersubiective în perioada copilăriei anterioară achiziţiei limbajului denotă că psihicul uman este înzestrat cu mecanisme de „oglindire" a dialogului atât prin intermediul expresiilor vocale şi gestuale, cât şi prin înregistrarea schimbului de atenţie şi emoţie dintre cei doi aflaţi în interacţiune.

John Bowlby (1988) afirmă că o interacţiune sănătoasă a copilului este asigurată atunci când între mamă şi copil există o relaţie bazată pe schimbul de zâmbete, o ajustare fizică atunci când copilul e în braţele mamei, o căldură a interacţiunii celor doi, o blândeţe şi o gingăşie în atingeri, bazată pe semnale senzoriale şi motoare, în momentul alăptatului. Dezvoltarea emoţională şi socială a creierului copilului are nevoie de experienţa acestor interacţiuni emoţional-reglatorii care îi influenţează maturizarea neuronală şi psihică.

Există dovezi că deja la vârsta de 6 luni copilul este capabil să împărtăşească subiecte cognitive cu adultul, scopuri şi interese legate de anumite aspecte din mediul înconjurător sau de anumite persoane. Prin urmare, nu este vorba despre simple interacţiuni emoţionale (contagiuni emoţionale), ci despre aspecte comportamentale cognitive şi conative.

Deşi creierul se caracterizează printr-o plasticitate valabilă de-a lungul întregii vieţi, importanţa primilor ani de viaţă în crearea de tipare de dezvoltare neuronală este decisivă, dezvoltare ce se exprimă prin suma totală a circuitelor neuronale.

Bibliografie:

1. Muntean Ana. Psihologia dezvoltării umane. - Iaşi: Polirom, 2006.
2. Bower T.G.R. Les fonctions d'organisation des conduites et des donnees, 1987.
3. Brazelton T.B. Copii şi mame. Diferenţe în dezvoltare. - Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică.
4. Chiriţă Andrei. Curs de neuropsihologie. - Iaşi: Polirom, 2008.

Prezentat la 30.06.2010

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE NIVELULUI DE AUTOAPRECIERE ŞI EXPECTANȚE LA TINERI

Ecaterina MOGA

Liceul Teoretic „Elimul Nou”

Each time we refer to our own person or we try to appreciate a colleague, a friend or a simple employee we relate to a certain scale of esteem or self- esteem of her / his activity, quality, value that corresponds to an existent standard in the society and to certain expectations from the side of the estimator /self-estimator.

The self-esteem of a person is formed in time and it can get another dimension in evolution during the life and the professional development.

As it results from the conception of the individual about the world and life, the latter being axed on previous experience, each of us forms a set of ideas about her-/ himself and about the world one integrates in. The relation between the expectations of a person and his level of self-esteem makes up the cognitive infrastructure of every activity.

The self-esteem of an individual is determined by the correlation between success and expectations which present two ways to enrich the self-esteem through the decrease of the level of expectations.

A person can choose deliberatively her / his way in life and, as a result, can more consciously come closer to her/his success or failure.

De fiecare dată când ne referim la propria persoană sau încercăm să dăm o apreciere oarecare unui coleg, prieten sau unui simplu angajat, ne raportăm la o anumită scală de apreciere sau autoapreciere a activității, calității, valorii ce corespunde unui etalon existent în societate şi anumite aşteptări pe care le are cel care evaluează ori autoevaluează.

În baza căror criterii sau indici de performanță ne formăm imaginea de sine? Cât de valizi sunt aceşti indicatori care ne determină să ne apreciem sau să apreciem pe alții ca persoane? Cât de veridice sunt expectanțele noastre în baza cărora ne dăm un indice de calitate şi o anumită valoare? În acest sens, se încearcă deseori a se vehicula cu noțiuni de genul autoapreciere adecvată, subapreciere, supraapreciere etc. fără a depune anumite eforturi de a pătrunde în esența genezei şi dezvoltării unei imagini de sine corecte, care are la bază concepția individului despre lume şi viață, concepția despre sine însuşi şi expectanțele pe care şi le trasează.

Caracterul unei persoane este întemeiat pe un complex de deprinderi, care reprezintă factori activi în viața ei; structuri permanente, de cele mai multe ori inconştiente. Ele ne exprimă în mod constant, zi de zi, caracterul, şi tot ele ne determină eficiența sau ineficiența, ajutându-ne să ne trasăm anumite expectanțe față de ceea ce suntem sau facem. Există, în viziunea noastră, trei piloni esențiali ce determină formarea de deprinderi şi trasarea de expectanțe care în mod individual sunt direcționate şi subordonate idealului urmărit şi valorilor implicite sau explicite pe care le posedă persoana – cunoaşterea, abilitățile şi dorințele.

Cunoaşterea este paradigma teoretică, acel *ce-i de făcut* şi *de ce*. Abilitatea este *cum se face* ceea ce e de făcut. Iar dorința este motivația, *impulsul de a face*. Lucrând asupra modului nostru de cunoaştere, a priceperii şi dorințelor noastre, ne croim drumul spre nivelurile superioare de eficiență personală şi interpersonală, renunțând la vechile paradigme. Astfel, cunoscând cine suntem şi cine dorim a ajunge, care sunt țelurile şi idealurile obiective pe care dorim a le urma, evaluând minuțios modalitățile realiste de atingere a scopurilor stabilite şi fiind motivați a urmări o nouă dimensiune a relizărilor personale, ne putem trasa expectanțe veridice care să corespundă cu realitatea propriilor posibilități şi persoane. Aceasta ar fi o armonie între o autoapreciere adecvată şi expectanțele reale, ceea ce ar determina succesul progresiv şi satisfacerea sau împlinirea personală/ profesională a individului.

Autoaprecierea persoanei se formează în timp, putând căpăta, de-a lungul vieții sau dezvoltării profesionale, o altă dimensiune în evaluare, deoarece rezultă din concepția individului despre lume şi viață, axându-se pe experiența din trecut, astfel încât fiecare dintre noi ne formăm un set de prescripte despre sine şi despre lumea în care ne integrăm. Aşadar, pe parcurs, fiind supusă unui proces de transformări, autoaprecierea devine un proces care uneori este destul de dureros şi dificil. Este o schimbare care se cere motivată de scopuri mai înalte, care ne cer să subordonăm dorințele de moment dorințelor de durată, înaintând anumite principii

şi având anumite expectanţe care să se apropie mai mult atât de realitatea aptitudinilor şi capacităţilor noastre, cât şi de factorii externi ce ne determină aşteptările şi gradul nostru de autoevaluare.

În cercetarea efectuată pe un eşantion de 68 persoane cu vârsta cronologică cuprinsă între 19-29 de ani, toate fiind cadre didactice, am obţinut anumite rezultate şi am etichetat anumite trasaturi după aplicărea şi interpretarea datelor reieşite din testul *Autoapreciere* după L. D. Stolearenco şi testul *Nivelul de expectanţe* după K.Şvarţladerom.

În urma aplicării testului de *Autoapreciere* au fost obţinute rezultatele prezentate în tabelul 1. Este evident că predomină autoaprecierea neadecvată a persoanelor supuse investigaţiei, cât şi faptul că majoritatea nu au o autoapreciere adecvată despre propria persoană.

Tabelul 1

	Neadecvat de înaltă	**Înaltă**	**Mai sus de medie**	**Medie**	**Mai jos de medie**	**Scăzută**	**Ireal de scăzută**
Nr.	20	3	15	16	11	3	0
%	29,4	4,4	22,1	23,5	16,2	4,4	0

Observăm că cel mai înalt procentaj îl deţin persoanele cu un nivel de autoapreciere *neadecvat de înalt* – 29,4%, urmat de persoanele ce au nivel de autoapreciere *medie* – 23,5% şi autoapreciere cu nivel *mai sus de medie* – 22,1%. Nu s-a înregistrat nici un caz în care nivelul de autoapreciere să fie *ireal de scăzut* în cadrul eşantionului.

Pe baza unei autoaprecieri neadecvate, persoana are o imagine de sine incorectă, idealizându-şi propria persoană, capacităţile şi posibilităţile, valorile personale faţă de a celor din jur, în scopurile beneficiilor personale. În acest context, persoanele ignoră posibilitatea eşecului în dorinţa păstrării unei autoaprecieri de sine înalte faţă de acţiunile, faptele şi propria persoană. Astfel, survine pericolul „respingerii" a tot ce ar defavoriza imaginea de sine. Acceptarea realităţii obiective este distorsionată, atitdinea faţă de ea devine neadecvată, pur emoţională, în acest context pierzându-se nucleul aprecierii raţionale. De aceea, observaţia corectă este privită ca o critică nemotivată, iar aprecierea obiectivă a activităţii – ca o subapreciere inadecvată. Eşecul este identificat ca obstacole din partea celor din jur şi nicidecum nu este identificat drept consecinţe ale propriei activităţi.

Persoana cu autoapreciere neadecvat de înaltă nu recunoaşte rezultatul drept consecinţe ale propriilor greşeli, lenei, insuficienţei de cunoştinţe, capacităţilor sau comportamentului inadecvat. Intervine o tensionată manifestare emoţională – afectarea neadecvatului în apreciere, esenţiala cauză fiind stereotipul de supraapreciere exagerată a propriei persoane. În cazul în care autoaprecierea înaltă este maleabilă, ea devine fluctuantă în dependenţă de starea reală a lucrurilor sau creşte în cazul succesului şi se micşorează în caz de eşec. În acest context, ea contribuie la dezvoltarea personalităţii, fiindcă este pusă în situaţia de a depune efort maxim pentru realizarea obiectivelor, dezvoltarea propriilor capacităţi şi a voinţei.

Autoaprecierea poate fi şi scăzută, mai jos de pragul minim al posibilităţilor şi capacităţilor individului. De obicei, aceasta duce la neîncredere în sine, la sfială, lipsa de îndrăzneală, incapacitatea de a-şi realiza scopurile. Prin urmare, aceste persoane nu-şi pun ca scop ţeluri înalte, având un nivel de expectanţe scăzut şi manifestând un spirit critic faţă de propria persoană.

Nivelul de expectanţe este caracterizat de dificultatea acelor scopuri spre care tinde persoana, realizarea cărora devine atractivă şi reală. Asupra nivelului de expectanţe influenţează dinamica succesului şi eşecului în viaţa personală a individului şi ascensiunea succesului într-o anumită sferă de activitate pe care o atinge acesta din urmă. Există nivel de expectanţe adecvat (acesta este caracteristic persoanei care îşi trasează scopuri ce sunt reale pentru el, care coincid cu capacităţile şi posibilităţile pe care le are) şi nivel de expectanţe neadecvat: ridicat (tinde spre ceea ce nu poate atinge, are aşteptări ireale în conformitate cu aptititudinile şi posibilităţile de care dispune) sau scăzut (îşi trasează obiective simple, nondificile de realizat, deşi este capabil de mai mult).

Aplicând asupra aceluiaşi eşantion de cadre didactice testului *Nivelul de expectanţe*, după K.Şvarţladerom, am obţinut următoarele rezultate (tab.2):

Astfel, în urma analizei datelor din tabelul 2, observăm că cel mai înalt procentaj îl înregistrează persoanele cu nivelul de expectanţe scăzut – 42,6%, adecvat – 36,8%.

Tabelul 2

Nr. d/o	Niveluri	Frecvența numerică	Frecvența procentuală
1	Neadecvat de înalte	4	5,9 %
2	Înalte	9	13,2 %
3	Adecvate	25	36,8 %
4	Scăzute	29	42.6 %
5	Neadecvat de scăzute	1	1,5 %
	Total	68	100 %

Persoanele cu nivel de expectanțe neadecvat de înalt – 5,9% îşi supraapreciază capacitățile şi posibilitățile lor. De obicei, aceştia deseori se inițiază în proiecte sau activități ce-i depăşesc şi de cele mai multe ori se confruntă cu eşecul. Persoanele cu nivel de expectanțe înalt, dar real – 13,2%, în permanență tind spre îmbunătățirea realizărilor lor, autoperfecționarea de calitate, se implică în situații mai dificile „cu greutate de carate", urmăresc realizarea obiectivelor, țelurilor mai complicate. Persoanele cu nivel de expectanțe adecvat, realizează cu succes un şir de probleme de o greutate moderată, nu tind spre o autoperfecționare continuă. Cei însă cu un nivel de expectanțe jos sau neadecvat de scăzut îşi aleg situații simpliste şi îşi trasează scopuri uşor de atins. Acest lucru poate fi explicat prin următoarele:

a) autoapreciere scăzută, neîncredere în propriile puteri, capacități, posibilități, suferind de complexul de inferioritate;
b) „şmecheria socială", când, alături de autoaprecierea înaltă şi a respectului de sine înalt, persoana ignoră activitatea, comunicarea socială mai dificilă, sarcinile ce implică un grad de responsabilitate.

Astfel, cercetarea literaturii de specialitate denotă că cu cât este mai adecvată autoaprecierea, cu atât mai adecvată este nivelul de expectanțe. În această situație, am încercat să efectuăm o analiză mai amplă, comparativă a rezultatelor celor două teste aplicate. Aşadar, am obținut 19 categorii de relații între autoapreciere şi nivelul de expectanțe, expuse în tabelul 3, grupe specifice eşantionului nostru.

Tabelul 3

Nr. d/o	Autoapreciere	Nivel de expectanțe	Reprezentarea cantitativă
1	Neadecvat de înaltă	neadecvat de înaltă	2
2	Neadecvat de înaltă	adecvat	10
3	Neadecvat de înaltă	scăzut	8
4	Înaltă	înalt	2
5	Înaltă	adecvat	1
6	Mai sus de medie	adecvat	7
7	Mai sus de medie	înalt	4
8	Mai sus de mediu	scăzut	4
9	Medie	înalt	1
10	Medie	scăzut	12
11	Medie	adecvat	3
12	Medie	neadecvat de înalt	1
13	Mai jos de medie	neadecvat de înalt	1
14	Mai jos de medie	scăzut	5
15	Mai jos de medie	înalt	1
16	Mai jos de medie	adecvat	3
17	Scăzută	scăzut	1
18	Scăzută	adecvat	1
19	Scăzută	neadecvat de scăzut	1

Supraaprecierea şi subaprecierea împiedică şi denaturează de cele mai multe ori procesul de autocontrol. Lucru vizibil în comunicare, unde persoanele cu autoapreciere ridicată şi scăzută ajung la iniţiere de conflict. În cazul supraaprecierii, conflictul apare din motivul atitudinii de dispreţ şi lipsă de respect faţă de alte persoane, a replicilor tăioase şi nemotivate spuse la adresa altora, a opiniei celorlalţi despre propria identitate. Spiritul de autocritică scăzut al persoanelor care se supraapreciază îi împiedică să observe modul în care îi jignesc pe alţii prin părerea înaltă despre sine şi prin faptul că nu pun în discuţie părerile.

În cazul persoanelor care se subapreciază, conflictele pot apărea din cauza spiritului critic avansat al acestora. Ei sunt foarte exigenţi faţă de ei înşişi şi încă mai exigenţi faţă de alţii. Având expectanţe înalte, ei nu iartă nici o greşeală, nici o nereuşită, sunt înclinaţi spre a scoate în evidenţă neajunsurile şi eşecurile altora.

Există trei feluri de expectanţe care par a fi legate în mod repetat de menţinerea problemei: expectaţia dominării şi controlului, expectaţiile utopice şi expectaţiile consecutive etichetării comportamentului ca simptom sau obrăznicie. Juxtapuse la conceptul de autoapreciere, urmărind relaţionarea cu nivelul de expectanţe a individului, se constată faptul că atunci când aceste expectaţii, menţionate mai sus, orientează comportamentul într-o manieră univocă, rigidă, ele conduc la trei feluri de comportamente ce menţin problema, şi anume:

1. *Se acţionează când nu este nevoie să se acţioneze*, de obicei, fiind caracteristic persoanelor cu un nivel neadecvat de înalt al expectanţelor. Aceste persoane ori se supraapreciază, având o imagine de sine perfecţionistă, ireală, ori se subapreciază, având tendinţa de a prezenta o altă imagine a propriei persoane, uneori victimizându-se.
2. *Nu se acţionează în situaţii în care este necesar să se facă ceva*. Aceasta este caracteristic persoanelor cu un nivel scăzut de expectanţe sau ireal de scăzut şi nivel de autoapreciere scăzută sau subapreciere. Ei se simt la limita de confort şi în vizorul lor orice altă acţiune sau activitate care ar putea să o lanseze ar provoca pericolul de dezechilibru al confortului personal. De obicei, aceste persoane sunt persoane închise spre inovaţie şi au frică de schimbare.
3. *Se acţionează greşit*. Lucru caracteristic şi destul de evident la persoanele care au un nivel de autoapreciere înalt sau scăzut şi nivel de expectanţe scăzut sau neadecvat de înalt.

Expectaţia controlului poate fi cea mai importantă premisă a menţinerii problemei. Ea se manifestă atunci când oamenii se simt stăpâni ai propriului destin. Prin urmare, trebuie să-şi asume responsabilitatea tuturor comportamentelor lor. De obicei, aceste persoane încearcă să obţină un rezultat în soluţionarea unei probleme care prin natura ei nu necesită această încercare.

Expectaţiile utopice se bazează pe ideea că „toate evenimentele vieţii trebuie să fie perfecte, plăcute şi întocmai cum le dorim noi; nimic mai puţin nu este acceptabil". De obicei, marea majoritate a adolescenţilor au expectanţe utopice. Pe de altă parte, aserţiunile utopice implică faptul că totul este perfect, în regulă, în condiţiile în care ceilalţi consideră că trebuie de făcut ceva.

A treia categorie de expectanţe ce menţin problema provin din etichetele de „boală" sau „obrăznicie" aplicate unor comportamente; ele devin „predicţii ce se autoîmplinesc", menţinând şi agravând problema. În acest context, subaprecierea poate fi o urmare a unui conflict de lungă durată ce provoacă o stare de depresie din care omul nu poate găsi o ieşire de sine stătător.

Putem deduce câteva consecinţe în cazul în care persoanele manifestă o autoapreciere înaltă şi nivel de expectanţe scăzute:

- complacerea periculoasă;
- satisfacţia de sine însoţită de lipsa de conştientizare a pericolului;
- *sindromul struţului:* bag capul în nisip, chiar dacă pericolul persistă, mă fac că nu-l văd şi îmi pare că am rezolvat problema;
- frica de a ni se da prea multe îndatoriri, când „farfuria e deja plină";
- pericol de a refuza să-şi îmbogăţească cunoştinţele cu idei din surse laice, deşi acestea sunt bune, având anumite preconcepţii.

Raportul dintre expectanţele pe care le are persoana şi nivelul său de autoapreciere alcătuiesc infrastructura cognitivă a oricărei activităţi. Unele persoane îşi trasează expectanţe mai joase pentru a nu se confrunta cu un eşec în urma autoaprecierii, aceştia din urmă fiind adepţii liniei de confort personal. Alţii, din contra, având o părere pra înaltă despre ei înşişi, îşi trasează expectanţe prea înalte, deseori aceasta şi ducând la eşec, depresie. În acest mod se formează o privire negativă asupra lumii, asupra persoanei înseşi şi asupra viitorului. De aici concluzionăm că este destul de esenţial să se lucreze de timpuriu asupra formării corecte a unui

concept despre lume şi viață a individului, să ne focalizăm în procesul educației pe formarea unei imagini de sine corecte şi să lucrăm asupra identificării şi promovării adevăratei valori a persoanei. Aşadar, conceptul de sine are drept componente: apartenența, valoarea de sine şi competența. Iar autoaprecierea justă şi crearea nivelului de expectanțe porneşte de la această paradigmă a conceptului despre lume şi viață şi a conceptului despre sine. Expectanțele noastre privitor la propria persoană reies din experiența de viață, din succesele sau eşecurile cu care ne-am confruntat, din anturajul în care trăim, în domeniul în care activăm. De regulă, expectanțele vizează gradul de succese sau insuccese şi valoarea consecințelor atribuite acestora de către o persoană angajată în activitate sau în interacțiuni sociale. Cu cât probabilitatea subiectivă a succesului este mai mare cu atât o persoană investeşte un efort mai intens pentru atingerea acestuia. Totodată, succesul trebuie anticipat ca având consecințe personale pozitive. Probabilitatea succesului şi orientarea pozitivă a consecințelor sunt rezultate ale proceselor de evaluare şi autoevaluare şi se află în raporturi multiplicative, una anulând-o sau întărind-o pe cealaltă. În acest sens, expectanța are funcții motivatorii. Expectanța poate fi specifică uneia sau mai multor sarcini; se poate referi la o stare de fapt sau la evaluarea capacității unei persoane; poate fi îndelung stabilă sau tranzitorie. Nivelul expectanțelor depinde de sistemul de valori şi experiența anterioară ale unei persoane, de practicile şi criteriile de evaluare şi autoevaluare, de caracteristicile mediului social şi natural în care este integrată o persoană.

Astfel, autoaprecierea se determină după corelația dintre succes şi pretinderi, ce indică două căi de ridicare a autoaprecierii prin sporirea succesului ori prin micşorarea nivelului de pretenții. Omul poate să-şi aleagă conştient scopurile sale de viață, poate mai mult conştient să se apropie şi de succesele sau de eşecurile sale. De exemplu, învățătorul, în caz de eşec, pentru a-şi menține autoapecierea pozitivă, poate recurge la raționalizare, explicându-şi, într-un anumit mod, înfrângerile sale, căutând un responsabil pentru eşec, sau poate să-şi micşoreze nivelul pretențiilor sale, dar poate lua decizia de a pleca din învățământ şi de a practica alt gen de activitate, sau ar putea reîncepe activitatea. Omul nu este capabil să schimbe evenimentele care deja au avut loc, dar poate să-şi reexamineze percepția proprie asupra acestor evenimente şi interpretarea lor.

Bibliografie:

1. Cosmovici L. Iacob. Psihologie şcolară. - Iaşi: Polirom, 2008.
2. Dafinoiu Ion. Elemente de psihoterapie integrativă. - Iaşi: Polirom, 2007.
3. Larousse. Marele dicționar al psihologiei. - Bucureşti: Editura Trei, 2006.
4. Zlate Mielu. Psihologie. Eul și personalitatea. - Bucureşti: Editura Trei, 2004.
5. Robbins Mike. Puterea aprecierii. - Bucureşti: AMSTA publishng, 2007.
6. Covey Stephen R. Eficiența în 7 trepte sau Un abecedar al înțelepciunii. - Bucureşti: ALLFA, 2009.
7. Covey Stephen R. A 8-a treaptă a înțelepciunii. De la eficiență la măreție. - Bucureşti: ALLFA, 2006.
8. Stoica M. Psihopedagogia personalității. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.

Prezentat la 24.05.2011

STUDII ŞI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

DEZVOLTAREA LA STUDENŢII ECONOMIŞTI A COMPETENŢELOR COMUNICATIV-LINGVISTICE DIN PERSPECTIVA CUNOAŞTERII NEOLOGISMELOR

Angela SAJIN

Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

This study touches upon an actual problem in the Romanian linguistics, including linguistic education of students, economists – formation/development of communicative-linguistic competences, more exactly, of all the acquisitions due to linguistic education – competences, characterial, behavior, communicative-linguistic skills – in the context of modern Romanian Language neologizing with Anglicisms.

Cadrul lingvistic. Marele lingvist E.Coşeriu menţiona că limba română, ca şi oricare altă limbă, are calitatea esenţială de a fi mereu deschisă către schimbare, dezvoltare şi îmbogăţire cu noi lexeme, fapt care-i asigură tendinţa firească către perfecţionare, desăvârşire şi progres: „Limbajul nu este ceva făcut dintr-o singură dată, ci este ceva care se face, mai bine-zis este o continuă facere" [1, p.58]. Limba, deci, evoluează, se dezvoltă, „se schimbă tocmai pentru că nu este făcută, ci *se face continuu* prin activitate lingvistică" (n.n. – A.S.) [*Ibid*., p.61].

„Continua facere" este proces şi rezultat al unei extrem de complexe şi complicate activităţi de remodelare şi de dezvoltare a limbii.

Diversitatea de probleme ale limbajului, limbii şi comunicării sunt o permanenţă în lingvistică din cele mai vechi timpuri. Unii cercetători apreciază că aproape toate ştiinţele, inclusiv lingvistica, au ca punct de plecare diverse idei, ipoteze şi raţionamente plămădite, generate şi lansate de către filosofi. Prin urmare, filosofia trebuie considerată temelia acestor ştiinţe. Există şi astăzi curente şi orientări filosofice, precum filosofia limbajului comun, pentru care problemele limbajului sunt prioritare, care demonstrează că între lingvistică şi filosofie s-au constituit nişte raporturi speciale, manifestate prin studiul/abordarea limbajului natural. Pe parcursul istoriei atare probleme şi fenomene au fost studiate atât de lingvişti şi semioticieni (F. de Saussure, A.Martinet, U.Eco ş.a.), cât şi de filosofi (M. Heidegger, E. Cassirer ş.a.) [2].

C. Noica, examinând semnificaţiile unor paradigme ale lexicului românesc din perspectivă diacronică, consideră că studiul acestora oferă o imagine elocventă a românului în viziunea sa asupra lumii, în maniera sa de a filosofa. Studierea unor termeni actuali sau a unora deja dispăruţi, inclusiv studierea procesului de modelare a sensurilor acestora pe parcursul anilor, ajută la identificarea şi delimitarea realităţilor ontologice de cele gnoseologice [3, 4].

Acelaşi autor abordează o diversitate de aspecte ale terminologiei filosofiei moderne româneşti şi atrage atenţia asupra faptului că o limbă vorbită însumează nu doar o multitudine de realităţi glotice, riguros ordonate şi structurate, ci şi suficiente posibilităţi de inovare, calificate drept realităţi virtuale, care sunt din plin valorificate în anumite perioade de mari prefaceri, legate de trecerea de la un stadiu vechi la unul modern. Anume această calitate inerentă limbii naturale de a pune mereu în circulaţie noi posibilităţi de inovare se

manifestă în mod vădit şi destul de fructuos în domeniul lexicului. Înnoirea limbii române s-a produs, după cum remarcă în continuare acelaşi autor, grație procesului de asimilare treptată şi continuă a celor mai variate elemente de împrumut din diferite limbi. Aceasta pe de o parte.

Pe de altă parte, această înnoire permanentă a fost asigurată de procesul de inovare permanentă, realizat prin mijloacele şi procedeele deja existente în limba română. Drept exemplu pot servi şirul calcurilor, care fie au contribuit la îmbogățirea în plan semantic a cuvintelor vechi româneşti, fie au creat lexeme noi în/şi pe baza cuvintelor vechi [2, p.255-275].

Pentru a asigura acest proces firesc de primenire şi îmbogățire permanentă a lexicului românesc, vorbitorii avizați, în special cercetătorii şi scriitorii, recurgeau la diverse mijloace. În sec.XIX, de ex., sunt utilizate frecvent cuvintele vechi, „cărora li se conferă semnificații noi", de asemenea, „sunt create pe baza lor noi unități lexicale", recurgându-se „la o largă gamă de explicări şi definiri, mai ales atunci când se utilizează împrumuturi" [*Ibid*., p.223].

În aceeaşi perioadă, cele mai reprezentative mijloace de îmbogățire a lexicului românesc sunt considerate calcurile lingvistice, glosele, definițiile etc., care şi constituie de fapt un subsistem al limbajului. Folosirea calcurilor, observă acelaşi cercetător, iar în situații speciale, chiar şi a traducerilor, a fost o necesitate şi un imperativ dictat de perioada de formare a limbii literare moderne, în caz contrar avalanşa de neologisme ar fi dus la incomprehensiune. Astfel, cele mai frecvente mijloace de îmbogățire a limbii sunt:

- traducerea;
- calculul semantic (introduce sensuri noi);
- calculul de structură:
  a) total;
  b) parțial (contribuie la crearea sau la introducerea unor noi cuvinte);
- împrumutul.

Potrivit lui I. Oprea, între traducere şi calc, de regulă, nu se face o delimitare strictă, întrucât dacă noțiunea nouă, ce trebuie împrumutată dintr-o altă limbă, ar corespunde semnificației unui cuvânt vechi din limba română, atunci ea n-ar mai avea statut de noutate şi, prin urmare, nici n-ar trebui împrumutată. În genere, întotdeauna s-au împrumutat doar noțiunile care au lipsit în limba română. Cât priveşte calcul, acest fenomen permite aprecierea semantică a lexemelor din două limbi diferite, unde cuvintele vechi din limba română au posibilitatea de a se îmbogăți sau înnobila cu semnificații ce corespund noțiunilor noi împrumutate [*Ibid*., p.223-275].

Un exemplu concludent în acest sens îl prezintă coexistența dubletelor gen: *argument/dovadă, cauză/ pricină, a demonstra/a dovedi, a diviza/a împărți, a imagina/a închipui, obiect/lucru, posibil/cu putință* etc.

Utilizarea în comunicare atât a termenilor noi, cât şi a celor vechi îşi găseşte justificare şi explicație în faptul că utilizatorii ei fac parte din categorii diferite de vorbitori. Primii reprezintă elita culturală, care operează cu concepte ştiințifice. Cea de-a doua categorie de vorbitori vădesc alt nivel de cunoaştere şi înțelegere a fenomenelor, lucrurilor şi valorilor culturale. Utilizarea unor atare termeni paraleli persistă în limba română încă de la începutul secolului al XIX-lea, fiind considerat de cercetători drept o diversificare stilistică în comunicarea orală şi cea scrisă. Despre existența unor asemenea dublete terminologice vorbea încă S. Micu: „Românii noştri în vorba cea de toate zilele în loc de cuvânt [= rațiune], zic **minte** şi **pricepere**, iară în cărți nu, ci zic cuvânt, aşa în Evanghelie" [2, p.225-226].

În acest context, vom observa că toți cercetătorii preocupați de examinarea diverselor aspecte ale limbii n-au ezitat nici pentru un moment la capitolul evoluția limbii române, recunoscând că ea a avut în permanență vocația de a fi mereu deschisă cu scopul de a se îmbogăți cu forme şi cuvinte noi, preluate cu generozitate din alte limbi sau alte culturi. Drept confirmare a celor enunțate, putem invoca constatarea neordinară, pe care o făcea cercetătoarea V. Guțu-Romalo încă în 1972, potrivit căreia limba română „în recunoscuta ei continuitate şi stabilitate", traversează „o imperceptibilă, dar neîntreruptă şi ineluctabilă schimbare" [5, p.19].

Cauza şi motivul acestor schimbări şi transformări continui le regăsim în procesul complex de comunicare a vorbitorilor limbii române, care fixează absolut toate schimbările ce au loc în viața social-culturală şi economică pe parcursul timpului. La prima vedere, s-ar părea că pe terenul limbii române, de-a lungul secolelor, au pătruns, în mod dezordonat, pe diverse căi, o masă enormă de elemente lexicale străine, statornicindu-se ulterior, ca urmare a unei aprigi confruntări cu cuvintele vechi româneşti, în structura şi ființa limbii române. În fond, pătrunderea cuvintelor străine din cele mai diverse limbi şi culturi, şi nu numai, uneori s-ar

putea asemăna cu adevărate avalanşe şi viituri de civilizaţie şi de cultură europeană, care au migrat şi s-au impus concomitent cu dezvoltarea spectaculoasă a economiei, culturii, ştiinţei, inclusiv a relaţiilor comerciale dintre cele mai diverse ţări ale Europei şi ale lumii [*A se vedea mai amănunţit* 21].

La o examinare atentă a traseului şi a felului cum au pătruns unele clase de elemente lexicale străine în limba română, cercetătorii au constatat că haosul şi dezordinea niciodată n-au persistat pe ogorul limbii române. Mai mult chiar, ei au observat că limba română stăpâneşte o diversitate de filtre, care şi constituie acel performant şi viabil sistem de selecţie şi protejare a fiinţei sale. Graţie acestui sistem de selecţie/protejare, în structura vocabularului românesc pătrund şi se reaşează temeinic doar acele elemente neologice de care limba română are stringentă nevoie, pe când celelalte cuvinte „nepoftite", ce fac corp comun, adică ce reprezintă avalanşa respectivă, sunt respinse cu stoicism şi consecvenţă. Ceea ce uimeşte acelaşi sistem este şi faptul că sistemul stăpâneşte un mecanism destul de eficient, prin care se reglează „intrările" şi „ieşirile" fluxului lexical, păstrând un echilibru rezonabil şi sănătos între cuvintele noi, care-s *acceptate* şi *admise* de către vorbitori şi normă, şi cele *vechi*, care, pentru început, sunt marginalizate, apoi, cu timpul, sunt scoase din uz şi respinse. Or, în limbă persistă şi se manifestă din plin două fluxuri/orientări diametral opuse: prima care se manifestă prin faptul că ea este deschisă şi dispusă să împrumute/să preia din alte limbi şi culturi diferite cuvinte şi expresii, ce ţin de varia culturi şi ştiinţe, inclusiv din sport, învăţământ, economie, comerţ, transport etc.

A doua orientare vădeşte tendinţa de substituire a cuvintelor vechi cu sinonime, care, de regulă, sunt elemente neologice. De aici se poate deduce că sistemul lexical românesc are calitatea de a împrumuta o diversitate de elemente noi, prin care limba română îşi îmbogăţeşte, îşi împrospătează şi fortifică mereu tezaurul lexical. Aceasta, pe de o parte.

Pe de altă parte, acelaşi sistem lexical mai stăpâneşte o calitate destul de importantă pentru buna funcţionare a limbii române, şi anume, capacitatea de a elimina cuvintele ce reprezintă balastul lexical *învechit*. Aceste două procese diametral opuse asigură funcţionarea şi dezvoltarea firească a sistemului limbii. *Cuvintele vechi* şi *cele noi*, adică *arhaismele* şi *neologismele* constituie două tipuri de fenomene glotice, care-s generate pe două coordonate temporale, ce se contrapun în mod vădit – prezentul şi trecutul îndepărtat. Aceste două tipuri de entităţi glotice vădesc un adevăr indiscutabil – faptele de limbă ce ţin de lexic sunt o oglindă fidelă a istoriei poporului care o vorbeşte. De fapt, cuvintele pot fi asemănate cu nişte cărămizi, care pe parcurs îşi modifică forma, structura şi chiar conţinutul, căpătând configuraţia fiecărei epoci sau perioade, în parte. Iată de ce au dreptate acei cercetători care consideră că, de regulă, elementele glotice evoluează şi se dezvoltă nu haotic şi nici în mod dezordonat, ci în corespundere cu anumite reguli şi legităţi de natură sociolingvistică. Această evoluţie şi dezvoltare a unităţilor glotice reprezintă un proces firesc, caracterizat prin flexibilitate şi dinamism [A se vedea 22, p.4-202; 23, p.139-143]. La fel, este adevărat că unităţile glotice în totalitatea lor se înscriu într-o serie care, de cele mai multe ori, sunt subsisteme de elemente lexicale, omogene şi compacte, iar câteodată sunt şi eterogene, dar şi dispersate. Despre cooperarea şi coexistenţa acestor două stări, mai larg, a celor două procese care mereu se contrapun în vâltoarea perpetuării limbii române, E. Coşeriu observa că „în starea de limbă (sinhronia) se află implicită o dimensiune diacronică" [1, p.257].

Cele două tendinţe opuse, desemnate de termenii *a împrumuta* şi *a elimina* sau *a admite* şi *a nu admite*, sunt inerente tuturor limbilor naturale. Opoziţia *nou* şi *vechi* sau *elemente glotice noi* şi *elemente glotice vechi*, sau în terminologia recentă, *neologisme* şi *arhaisme,* o atestăm în orice sistem lingual. Anume aceste două entităţi eterogene, graţie faptului că există virtual în orice limbă, şi constituie „motorul" care dinamizează procesul de modificare şi dezvoltare a întregului sistem al limbii naturale.

Unii cercetători încadrează cele două tendinţe în sfera factorilor care, pe de o parte, „ameninţă" pretinsul echilibru în sistemul limbii, iar, pe de altă parte, îi asigură evoluţia firească a acestuia. „Un stadiu al limbii, declară E.Benveniste, este înainte de toate rezultatul unui oarecare echilibru, care nu ajunge totuşi niciodată la o simetrie completă, probabil pentru că asimetria (la dissymetrie) este înscrisă în însuşi principiul limbii" [6, p.9]. Atât fluxul de elemente noi (neologismele), cât şi cel al elementelor vechi (arhaismele) sunt încadrate de către specialişti în categoria *abateri de la norma literară*. Dacă elementele neologice reprezintă nişte entităţi lexicale noi, care, datorită frecvenţei mari, cu timpul intră neapărat în fondul activ sau de bază al vocabularului, atunci arhaismele constituie un microsistem separat, care se caracterizează printr-o utilizare tot mai redusă şi mai redusă, până când elementul respectiv este marginalizat şi scos din uz. Discutând despre efectele şi rostul elementelor lexicale vechi şi neologice, cercetătorul Gh. Pop observă că „efectele acestei înnoiri, care nu este o modă trecătoare, ci consecinţa lingvistică durabilă a unui fapt de civilizaţie, sunt sim-

ţite mai sensibil prin dispariţia, paralelă şi treptată, a unor cuvinte vechi, căzute în desuetudine prin transformarea structurilor social-politice vechi, prin schimbarea meseriilor de altădată sau prin înlocuirea instrumentelor şi metodelor de lucru perimate" [7, p.105].

Înlocuirea unor cuvinte mai vechi prin altele mai noi, precum *feredeu - baie*, *pravilă - lege*, *bir - impozit*, *ocină - moşie*, *buchie - literă*, *slovă - cuvânt*, *bucoavnă - abecedar*, *olac - curier*, *divan - consiliu*, *sâneață - puşcă*, *vechil - administrator* etc. constituie un proces firesc, care demonstrează că unele elemente lexicale se învechesc şi devin arhaisme cu timpul, iar altele noi le preiau locul şi funcţiile respective. În cadrul acestui proces cele două tendinţe, deşi sunt şi divergente, şi opuse în esenţa lor, ele se condiţionează, totuşi, şi se presupun reciproc. Comparându-le, se poate constata că prevalează elementele neologice faţă de cele arhaice, inclusiv din motivul că ele sunt considerate ca adevăraţi mesageri ai progresului, în raport cu arhaismele, care-s tratate ca parte inseparabilă a regresului şi involuţiei. Neologismele sunt direct legate de procesul de dezvoltare, primenire şi progres, pe când cuvintele vechi anunţă un început de asfinţit, ofilire şi stingere, din care motiv şi devin cu timpul elemente periferice, considerate de unii pe nedrept chiar inutile. Nici destinul unor elemente lexicale neologice nu este bun, căci neologismele intrate destul de repede în vocabularul activ au uneori o viaţă destul de scurtă. Unii cercetători invocă următorul argument: o serie de neologisme bat cu destulă insistenţă la poarta limbii române, intră pe neobservate, dar repede şi *îmbătrânesc*, fiind forţate să dispară.

Şi totuşi, majoritatea specialiştilor sunt de părerea că limba română, inclusiv vocabularul acesteia, evoluează, acest proces fiind destul de lent şi temperat, întrucât „evoluţia limbii nu se face pe calea exploziei, pe calea nimicirii dintr-o dată a vechiului şi construirii noului, ci pe calea acumulării treptate şi îndelungate a elementelor noii calităţi, a noii structuri a limbii, pe calea dispariţiei treptate a elementelor calităţii vechi" [8, p.119].

Inovaţiile în învăţarea limbii/neologismelor. În legătură cu cele propuse, în primul rând, trebuie să găsim un răspuns pertinent la întrebarea: *Pot oare studenţii să-şi dezvolte competenţele de comunicare fără a-şi îmbogăţi în permanenţă vocabularul*? Sigur că atât cercetătorii din varii domenii, cât şi profesorii din şcoli şi universităţi sunt solidari în privinţa aceasta, considerând în mod univoc că aşa ceva nici nu se poate imagina.

Examinând diferite studii de specialitate, care discută şi descriu problema dezvoltării competenţelor de comunicare anume din perspectiva asimilării stratului neologic [Cf. 9, 10, 17], s-a putut constata că:

- problema dezvoltării competenţelor comunicativ-lingvistice poate fi soluţionată doar în cadrul instituţional pe baza unei strategii echilibrate şi sistemice, asumată de toate cadrele didactice;
- microsistemul dat constituie o piatră de temelie în activitatea de îmbogăţire sistematică a vocabularului studenţilor cu entităţi lexicale noi;
- performanţele şi succesul din sfera competenţelor de comunicare sunt indiscutabil legate de capacitatea individuală a fiecărui tânăr în parte de a asimila şi de a-şi îmbogăţi în permanenţă vocabularul cu noi elemente lexicale, în special cu cele neologice;
- abilităţile şi competenţele de comunicare pot fi obţinute doar în baza învăţării/studierii/cercetării atât a limbii materne, cât şi a limbilor străine.

Merită să amintim faptul că în Republica Moldova fenomenele comunicării, inclusiv chestiunea competenţelor de comunicare, începe a fi cercetată multiaspectual abia prin anii '90 ai secolului trecut, când specialiştii din domeniu au încercat să prezinte atât viziunea tradiţională, potrivit căreia în şcoală se continua studierea a două discipline separate: limba şi literatura, cât şi viziunea modernă, care stipulează studierea integrată a celor două domenii – de comunicare generală şi de comunicare artistic-estetică – limba şi literatura.

Vl.Pâslaru, autorul *Concepţiei educaţiei lingvistice şi literare,* fundamentează teza despre *principiul integrării* celor două domenii (limba şi literatura), care să fie unul fundamental, iar predarea/cercetarea/studierea limbii şi literaturii trebuie concepute ca domenii educaţionale inseparabile: educaţia lingvistică şi educaţia literar-artistică a elevilor şi studenţilor [9].

Potrivit *Concepţiei*, formarea şi dezvoltarea competenţelor comunicativ-lingvistice la subiecţii educaţionali (la elevi şi studenţi) poate fi asigurată doar în următoarele condiţii pedagogice:

- activităţile de predare/învăţare/cercetare vor fi centrate pe al doilea subiect al educaţiei (student);
- cunoştinţele de limbă şi literatură vor avea un caracter/o orientare pragmatică;
- piesele curriculare la limbă şi literatură, în primul rând manualele, vor fi gândite şi elaborate pe baza unui concept avansat şi a unor principii psihopedagogice moderne;
- textele incluse în manuale pentru a fi examinate şi interpretate de către studenţi vor fi neapărat selectate conform principiului valoric;

- activităţile de predare/învăţare/cercetare vor fi efectuate prin metodologii educativ-didactice specifice, care să contribuie la formarea atât a profesorilor, cât şi a studenţilor, a creativităţii, gândirii critice, ingeniozităţii, activismului, gândirii creative etc.;
- proiectele didactice vor prevedea însărcinări, exerciţii, activităţi care să contribuie sistematic la îmbogăţirea vocabularului subiecţilor educaţiei, la însuşirea calitativă a normelor limbii literare, la formarea abilităţilor de comunicare corectă/coerentă orală şi scrisă.

Or, elaborarea şi lansarea *Concepţiei educaţiei lingvistice şi literare* reprezintă o revoluţionarizare a disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*, care este concepută pe trecerea de la învăţarea limbii şi literaturii la formarea locutorului şi cititorului cult de literatură.

Concepţiei EL/ELA i-a urmat *Curriculumul de LLR*, care reprezintă o materializare a educaţiei lingvistice şi literare la nivel conceptual-normativ, astfel cele două noi (relativ noi) tipuri de educaţie devenind o necesitate satisfăcută curricular. Cele două tipuri de educaţie au însemnat o deschidere globală către personalitatea celui educat, anunţând totodată că se renunţă definitiv la studierea separată şi scolastică a gramaticii teoretice şi a operelor literare.

Acţiunile de EL/ELA, fiind centrate pe elev/student, valorifică şi cultivă limbajul acestora şi receptarea operelor literare, îndemnându-i şi învăţându-i să fie deschişi şi toleranţi cu ideile/afirmaţiile colegilor, aceştia fiind şi ei autori ai unor limbaje şi mesaje artistic-estetice personalizate; recomandă dezbateri în contradictoriu, îi motivează în formarea lor ca locutori şi cititori culţi de literatură, stimulându-le exprimarea individualizată, dar corectă, imaginaţia şi creativitatea.

Concepţia EL/ELA este dezvoltată în lucrări de conceptualizare a întregului învăţământ naţional, precum *Curriculum de bază* [10] şi ghidul metodologic care-l însoţeşte [11], în care este prezentat un sistem de competenţe comunicativ-lingvistice, incluzând:
- competenţele comunicativ-lingvistice propriu-zise;
- competenţe cognitive şi operative;
- competenţele afective şi axiologice,

care se asociază, în mare, structurii competenţei: cunoştinţe-capacităţi-atitudini [11, p.12-14].

Competenţele comunicativ-lingvistice şi cele aferente acestora se formează, în temei, în anii de şcolaritate şi de studenţie, această activitate complexă şi de lungă durată fiind întemeiată pe anumite principii de învăţare şi studiu, cercetare şi cunoaştere a limbii naturale, în care eforturile ambilor subiecţi ai educaţiei, studenţi şi profesori, sunt orientate la însuşirea regulilor şi normelor lexico-gramaticale şi funcţionale, care reglementează actul comunicării, însuşirea propriu-zisă fiind reglementată, la rândul ei, de un demers educativ-didactic, care include:
- utilizarea în funcţie de situaţie şi context a formei potrivite şi corecte a entităţii linguale;
- identificarea şi stabilirea corectă a sensului/sensurilor cuvintelor utilizate, evitându-se erorile de semantizare şi de utilizare inadecvată a neologismelor şi arhaismelor;
- însuşirea regulilor şi normelor privind distribuirea corectă a cuvintelor, din care se construiesc enunţuri şi acte de comunicare.

Combinatorica valenţială a elementelor lexicale nu este arbitrară sau haotică, ci este reglementată de norme şi reguli stricte, pe care orice vorbitor trebuie neapărat să le cunoască. „A folosi cuvintele adecvate unui text, afirmă I. Toma, înseamnă să ştii să comunici (în scris şi oral) nuanţat şi rafinat, să te exprimi precis, să respecţi cerinţele de puritate şi proprietate stilistică" [12, p.140-141]. Dar acest lucru, menţionează autorul, „se învaţă printr-o îndelungată practică a folosirii cuvântului în diverse texte şi contexte", prin „cunoaşterea intimităţilor semantico-stilistice ale cuvintelor, lărgirea şi rafinarea permanentă a vocabularului propriu". Or, conchide I.Toma, „performanţa comunicativă se poate obţine ... prin exerciţiu intens", ea fiind „condiţionată strâns de optimizarea competenţei lingvistice" [*Ibid*.].

Un aspect definitoriu al formării/dezvoltării limbajului elevilor/studenţilor prin valorificarea neologismelor este marcat de M.Avram, care, menţionând cele două puncte de vedere opuse în folosirea neologismelor, pentru şi contra, subliniază ca deosebit de importantă necesitatea profesională a specialistului, ca om de cultură, în utilizarea neologismelor, şi faptul că neologismele „trebuie folosite corect, cu respectarea a ceea ce se numeşte proprietatea termenilor, adică a sensului lor exact" [13, p.217].

M.Avram lansează şi o idee valoroasă cu privire la căile şi mijloacele de îmbogăţire a vocabularului, potrivit căreia formarea cuvintelor nu e doar un mijloc de îmbogăţire a limbii şi de sistematizare a vocabularu-

lui acesteia, ci mai degrabă este şi un mijloc de îmbogățire şi de ordonare a vocabularului *fiecărui vorbitor în parte*, mijloc de îmbogățire care trebuie luat în vedere la formarea competențelor comunicativ-lingvistice al studenților. Pe acest traseu de durată se produce modelarea şi formarea vorbitorilor de limbă maternă, întrucât anume aici se plămădeşte şi prinde viață acel „aspect formativ al capacității creatoare a vorbitorului şi al competenței de decodare a cuvintelor noi în structură analizabilă pe baza cunoaşterii elementelor alcătuitoare" [*Ibid*., p.219-220].

Acest traseu este constituit întâi de toate, de un sistem de obiective - *generale, specifice* (de referință) şi *operaționale*, atingerea cărora va conduce la cunoaşterea temeinică a limbii literare standard, inclusiv a subsistemului neologic şi a termenilor de specialitate:

Obiectivele generale prevăd:

- formarea şi asigurarea culturii comunicării la studenți;
- dezvoltarea competențelor de comunicare şi de negociere în afaceri la studenți;
- studierea, dezvoltarea şi îmbogățirea sistematică a vocabularului fiecărui student în parte.

Obiectivele de referință vizează tot ce constituie construcția calificată *comunicare interpersonală,* construcție ce întruneşte şi reprezintă competențele culturale, competențele interculturale şi competențele funcționale.

Obiectivele operaționale sunt formulate de profesori pentru situații concrete de comunicare ale studenților în sala de curs.

Pentru învățământul universitar sunt formulate trei tipuri specifice de obiective educaționale/de formare profesională: cognitive, de aplicare şi de integrare [14].

Obiective cognitive. Studentul va acumula cunoştințe temeinice privind:

- rolul comunicării în relațiile interpersonale;
- definirea fenomenului comunicării sub diverse aspecte;
- importanța asimilării şi cunoaşterii terminologiei din diverse domenii;
- perceperea/înțelegerea/delimitarea faptelor de comunicare orală şi scrisă;
- necesitatea îmbrățişării şi utilizării diverselor tehnici de comunicare;
- necesitatea de a comunica nuanțat şi logic, evitând carențele de exprimare orală şi scrisă;
- conştientizarea importanței utilizării nonverbalului în comunicarea interpersonală.

Obiective de aplicare. Studentul va fi capabil:

- să consulte operativ diverse surse de informare: dicționare, enciclopedii, documente de arhivă, presa etc.;
- să învețe şi să-şi completeze bagajul de cuvinte cu lexeme noi, expresii noi;
- să folosească corect şi adecvat cuvintele şi terminologia de specialitate;
- să redacteze texte şi documente corecte pe diverse teme;
- să utilizeze corect limbajul şi terminologia de specialitate în varia domenii de activitate;
- să aplice cunoştințele de lingvistică şi cele din domeniul ştiințelor comunicării în comunicarea orală şi cea scrisă;
- să folosească diverse strategii de comunicare eficientă cu scopul de a negocia şi a convinge partenerul de dialog.

Obiective de integrare. Studentul va fi capabil:

- să conştientizeze adevărul că vorbitorii pot interacționa eficient doar dacă aceştia trudesc sistematic la acumularea cunoştințelor lingvistice, precum şi a celor ce țin de ştiințele comunicării;
- să fie receptiv şi deschis spre un dialog sincer şi constructiv, care să vădească un comportament verbal corect şi explicit;
- să manifeste toleranță, răbdare, încredere față de mesajul transmis de partenerul de discuție etc.

Formarea şi dezvoltarea competențelor de comunicare, adică a unei comunicări de calitate, poate fi asigurată doar cu concursul tuturor profesorilor din cadrul instituției de învățământ. Conştientizând acest lucru şi utilizând sisteme personalizate de metode, procedee/tehnici şi forme de învățare/studiere a limbii, tradiționale şi moderne, pasive şi active (metode ineficiente nu există, există profesori ineficienți, care nu ştiu cum să le combine), elevii şi studenții vor obține neapărat achizițiile comunicativ-lingvistice năzuite – *competențe, trăsături caracteriale* şi *comportamente comunicativ-lingvistice*, iar unii dintre ei, anume cei dotați cu *aptitudini* sau/şi *talente* comunicativ-lingvistice - şi *performanțe* în comunicarea uzuală şi profesională.

Specialiştii din domeniu au demonstrat cu lux de amănunte că formarea/dezvoltarea şi cizelarea competențelor de comunicativ-lingvistice la toate categoriile de vorbitori, inclusiv la studenți, se produce în pro-

cesul de studiere/învăţare atât a limbii materne, cât şi a limbilor străine. A.A.Leontev afirmă în acest sens că „noi învăţăm nu atât limba rusă, cât o activitate de vorbire, care se realizează prin intermediul limbii ruse" [15, p.27]. Prin urmare, prin învăţarea/studierea-predarea limbii naturale, a unei sau a două limbi străine se formează/se dezvoltă competenţe, trăsături caracteriale şi comportamente comunicativ-lingvistice aplicabile în orice domeniu al comunicării, realizată în orice limbă. Această activitate complexă de studiu şi formare comunicativă generală şi specială (profesională) va fi ghidată de obiectivele indicate mai sus, va valorifica conţinuturi educaţionale specifice prin aplicarea unor metodologii specifice, printre care specificăm:

- selectarea atentă şi judicioasă a materiei de studiu/de învăţare şi de predare;
- elaborarea unor câmpuri/paradigme, ce vizează diversitatea actelor de limbaj şi cea a categoriilor lingvistice;
- elaborarea unor strategii novatoare privind însuşirea/învăţarea şi studierea multiaspectuală atât a subsistemelor lexicale, cât şi a celor morfosintactice ce se manifestă plenar în comunicare.

T.Slama-Cazacu, cunoscută şi ca primul şi cel mai mare psiholingvist român, remarcă un adevăr devenit axiomă: la diferite categorii de vorbitori, inclusiv la studenţi, abilităţile şi competenţele de comunicare se formează/se produc într-un ritm mai rapid, mai susţinut, cu condiţia ca exerciţiile, activităţile elaborate din timp să fie ancorate în comunicarea reală, în comunicarea cotidiană [16, p.5-17].

Deoarece studenţii economişti reprezintă nivelul atins la liceu în dezvoltarea lor comunicativ-lingvistică, o trimitere la obiectivele curriculumului liceal de LLR sugerează şi obiective de formare comunicativ-lingvistice de atins în anii de formare profesională la facultate.

Studenţii trebuie:

- să-şi formeze cultura comunicării în/şi pe baza cunoaşterii profunde a sistemului/mecanismului de funcţionare a limbii române;
- să-şi formeze cultura literar-artistică în/şi pe baza lecturii sistematice a operelor artistice naţionale şi universale;
- să-şi formeze şi să-şi dezvolte motivaţii şi atitudini comunicativ-lingvistice, gândirea lingvistică critică prin actualizarea valorilor literare/estetice/comunicative/culturale [17].

În domeniul fundamental al dezvoltării comunicativ-lingvistice – *formarea culturii de comunicare*, documentul-programă stipulează:

- să aprofundeze şi să lărgească vădit sfera de abordare sistematică a fenomenelor lingvistice cu scopul de a-i face pe vorbitorii tineri să înţeleagă cât mai bine structura şi mecanismul de funcţionare a limbii ca sistem lingvistic general, constituit din diverse subsisteme linguale (fonetic, fonologic, lexical-semantic, morfologic şi subsistemul sintaxologic);
- să-şi perfecţioneze continuu felul de a comunica cu partenerii de dialog în baza respectării rigorilor, normelor şi regulilor de constituire a enunţurilor orale şi scrise;
- să poată racorda tematica/problematica abordată la cerinţele şi condiţiile dictate de situaţia de comunicare şi context;
- să-i ajute pe vorbitorii tineri să obţină abilităţi şi performanţe în ceea ce priveşte nuanţarea subiectelor de comunicare din punct de vedere funcţional, adică să-i facă să persevereze în problema utilizării formelor de expresie, ce ţin de diferite stiluri funcţionale;
- să conştientizeze mult mai repede adevărul potrivit căruia toate schimbările, ce se produc în societate, neapărat îşi găsesc reflectare în faptele de limbă;
- să poată să înţeleagă că orice schimbare produsă în societate se va regăsi, în primul rând, în subsistemul lexical, adică în vocabular. Această entitate ce vizează noul va fi reprezentată de un element neologic, consemnând astfel inovaţia de vocabular respectivă;
- să conştientizeze că orice tânăr poate să vorbească exemplar, respectând cu stricteţe regulile şi normele privind atât corectitudinea ortoepică, ortografică şi gramaticală, cât şi cea care ţine de utilizarea corectă a cuvintelor şi termenilor din varii domenii de activitate, inclusiv de ţinuta exprimării sobre şi elevate [*Ibid.*].

Conform lui Gh.Tohăneanu, „cultivarea limbii – de care s-a făcut şi se face atâta caz – nu echivalează, cum greşit se crede îndeobşte, doar cu *vânătoarea* erorilor de gramatică şi vocabular, ci ar trebui să însemne, totodată, şi detectarea disponibilităţilor expresive ale graiului strămoşesc, în sfârşit, actualizarea şi valorificarea stilistică a acestor disponibilităţi în operele marilor scriitori, în limba literară, dar şi în vorbirea populară" [18, p.31-32].

Practica funcţională a limbii. Realităţi basarabene. Câteva observaţii şi constatări referitoare la modul cum se exprimă vorbitorul basarabean, în sfera socialului, economicului, comerţului, dar şi studenţii economişti, conturează nivelul de dezvoltare comunicativ-lingvistică a acestora.

Se ştie că fiecare om vorbeşte individualizat, recurgând la cele mai diverse moduri de exprimare. Când acesta îşi cunoaşte bine şi temeinic limba maternă, neapărat va produce o comunicare de calitate, care va fi receptată şi înţeleasă, fără nici o dificultate, de către orice destinatar. Una dintre condiţiile indispensabile ale tineretului studios, inclusiv ale celui din domeniile economiei şi comerţului, ar fi ca aceştia să cunoască în profunzime limba maternă şi una-două limbi străine, inclusiv terminologia de specialitate. În activitatea didactică cotidiană am constatat că o bună parte dintre subiecţii cercetării noastre, studenţii economişti, întrunesc asemenea condiţii. Dar atestăm şi o categorie de studenţi ai profilurilor economic şi comercial, care comit o serie de greşeli, ce ţin de pronunţarea şi scrierea cuvintelor împrumutate, precum şi accentuarea neologismelor parvenite din diverse limbi.

Entitatea *management*, care este un cuvânt din limba engleză, este pronunţat în moduri diferite. Unii îl pronunţa aşa cum se scrie, *management*, alţii îl scriu şi-l pronunţă *menejiment.* În ambele cazuri se comit erori de ortoepie şi ortografie, pentru că norma ortografică recomandă să se scrie *management*, iar cea ortoepică susţine să se pronunţe *menigiment.*

Situaţia este similară şi în privinţa termenului *manager.* O bună parte dintre studenţi şi specialişti îl ortografiază şi-l pronunţă corect. O altă categorie de subiecţi îl scriu şi-l pronunţă eronat. Situaţia poate fi reparată dacă profesorul le va explica că acest element neologic se rosteşte în limba română ca şi în limba engleză - *méniger.* Se va mai explica că este contraindicat să se pronunţe *manàger,* cu accentul pe penultima silabă, sau să se ortografieze şi să se pronunţe *méneger.* Prin urmare, norma recomandată să se scrie *manager,* dar să se pronunţe englezeşte *meniger.* Formele *mànager, mănager* sunt considerate erori de pronunţie.

Termenii *leasing* – sistem de finanţare a investiţiilor, *clearing* – sistem de decontare fără numerar, *dealer* – negustor, *business* – afacere comercială, *businessman* – om de afaceri etc. sunt pronunţate şi scrise în diverse feluri, am putea spune, după bunul plac al vorbitorului, situaţie mult regretabilă, întrucât norma ortografică le recomandă formele pe care le-am prezentat mai sus. Cât priveşte norma ortoepică, ea recomandă să le pronunţăm exact ca în limba engleză. Prin urmare, pronunţarea lor corectă va fi: *lizing, cliring, diler, biznis, biznisman.* Celelalte variante scrise şi pronunţate trebuie evitate, pentru că sunt considerate forme greşite.

Seria de termeni numite şi anglicisme, la care se comit destul de frecvent greşeli de ordin ortografic şi ortoepic, include următoarele neologisme de origine engleză:

audit - revizie contabilă, bilanţ anual;
best-seller - carte, lucrare de mare succes;
bodyguard - gardă de corp, gardă personală;
boom - urcare bruscă a valorii acţiunilor la bursă;
brainstorming - asalt de idei;
briefing - reuniune de informare înaintea unei misiuni;
broker - agent de bursă, mijlocitor, intermediar, comisionar;
camping - teren amenajat pentru turişti (având corturi, căsuţe etc.);
cash - bani gheaţă, numerar, plată în numerar;
copyright - drept rezervat numai autorului sau editorului de a reproduce şi de a vinde opere literare, artistice în alte ţări; drepturi legale de autor;
country - muzică din folclorul american, devenită stil în muzica uşoară contemporană;
cow-boy - îngrijitor de vite în America de Nord;
dealer - vânzător, intermediar;
discount - reducere de preţ pentru un cumpărător anumit, în anumite condiţii de achiziţionare a mărfii;
e-mail - poştă electronică;
exchange - casă de schimb (de valută);
fair-play - acceptare loială a regulilor (într-un sport, în afaceri etc.):
fast-food - restaurant de tip american, unde se mănâncă repede şi relativ ieftin;
goalkeeper - portar (la fotbal);
hacker - spărgător de programe de calculator;
happy-end - sfârşit fericit (al unui film, al unei opere dramatice);
hobby - preocupare în afara profesiunii;

holding - societate care deţine majoritatea acţiunilor altor societăţi (subordonându-le);
job - slujbă, serviciu, afacere;
killer - ucigaş plătit;
O.K. - de acord;
pager - aparat cu ajutorul căruia se pot transmite scurte mesaje unei persoane, care nu poate fi găsită la telefon;
reprint - retipărire;
service - staţie de reparare a autoturismelor sau a unor aparate;
show - spectacol de varietăţi având în centru o vedetă; producere în public a unui om politic, a unui şef de stat;
speaker - preşedintele Camerei Reprezentanţilor;
staff - grup format din conducătorii unei întreprinderi, a unei organizaţii; grup de oameni care lucrează împreună;
summit - întâlnire la nivel de şefi de stat;
training - antrenament; pregătire;
vaucher - certificat de proprietate;
week-end - sfârşit de săptămână folosit pentru odihnă;
western - gen de film de aventuri.

Pentru a nu comite greşeli de pronunţie şi scriere, studenţilor li s-au propus formele corecte ale acestora:

Se recomandă să se scrie	**Se recomandă să se pronunţe**
audit	*odit*
best-seller	*bestselăr*
bodyguard	*bodigard*
boom	*bum*
brainstorming	*breinstorming*
briefing	*brifing*
broker	*brocăr*
camping	*chemping*
cash	*cheş*
copyright	*copirait*
country	*cantri*
cow-boy	*cau-boi*
dealer	*diler*
discount	*discaunt*
e-mail	*imeil*
exchange	*icscengi*
fairplay	*ferplei*
fast-food	*fastfud*
goalkeeper	*goulchipăr*
hacker	*hecăr*
happy-end	*hepiend*
hobby	*hobi*
holding	*holding*
job	*job*
killer	*chilăr*
O.K.	*ochei*
pager	*peiger*
reprint	*riprint*
service	*servis*
speaker	*spicher*
staff	*staf*
trening	*treining*
voucher	*vaucer*
week-end	*uichend*
western	*uestern*

Concluzie. Se ştie că limba naturală a unui popor se manifestă ca un organism viu, din care motiv schimbările, evoluţia, dinamica interioară a acesteia sunt corelate pe diverse planuri cu istoria poporului respectiv, care i-a oferit şi asigurat identitatea. Absolut toate schimbările şi transformările ce se produc pe parcurs în cele mai diferite domenii ale vieţii – social, economic, cultural – îşi găsesc expresie în faptele de limbă, care se manifestă, de regulă, ca tendinţe fireşti de evoluţie şi dezvoltare.

Neologismele parvenite din limba engleză, numite şi anglicisme, au fost şi continuă să fie tratate ca „un act de invazie lingvistică în tulburea noastră tranziţie" [Cf. M.Avram, 19, p.7].

Deşi persistă o atare atitudine, s-a demonstrat, afirmă acelaşi autor, că „influenţa engleză asupra limbii române nu este o noutate a perioadei actuale, de după 1989. Ea are o vechime de peste un secol şi jumătate, timp în care s-a exercitat la început mai puţin direct şi mai mult prin intermediul altor limbi, în special franceză <...>. Creşterea actuală a influenţei engleze vine în continuarea unui proces îndelungat. Majoritatea anglicismelor de care se face caz astăzi, în măsura în care nu denumesc realităţi recente, sunt atestate în limba română cu mult înainte de 1989" [*Ibid*.].

Susţinem întru totul ideea lansată de cercetătorii potrivit cărora influenţa engleză în ultimii 30-50 de ani constituie într-adevăr un fenomen internaţional. De altfel, această influenţă nu trebuie considerată nici extrem de păguboasă şi periculoasă pentru fiinţa limbii române. „Influenţa engleză, menţionează M.Avram, nu este un fenomen în sine negativ, nu are de ce să fie considerat mai periculoasă decât alte influenţe străine care s-au exercitat încă asupra limbii noastre <...>. Cunoscută fiind marea ospitalitate a românei, dublată de capacitatea ei de asimilare şi integrare a împrumuturilor, este de presupus că anglicizarea va fi depăşită aşa cum au fost depăşite în timp slavizarea, grecizarea, rusificarea, italienizarea sau francizarea, ca să amintesc numai unele dintre influenţele suferite de limba română" [*Ibid*., p.9].

Chiar dacă limba engleză aparţine unei alte familii de limbi decât limba română, totuşi engleză are o „importantă componentă romanică şi numeroase cultisme latineşti, de tipul: *audit, bonus* etc." [*Ibid*.]. Iată de ce suntem tentaţi să credem că limba engleză continuă într-un fel sau altul procesul de relatinizare şi reromanizare a românei moderne, care, după cum bine se ştie, s-a produs prin mijlocirea altor limbi, au alte origini. Din atare considerente noi nu putem respinge şi combate împrumuturile de origine engleză. „A combate anglicismele şi a te pronunţa împotriva expansiunii lor, e ca şi cum ai lupta cu morile de vânt. Anglicismele care pătrund sau au pătruns recent sau anterior în limba noastră merită să fie examinate şi studiate cu toată atenţia şi complexitatea lor, inclusiv sub aspectul cultivării limbii şi necesităţii acestora (a anglicismelor) în respectivele limbaje (metalimbaje) specializate şi în limbajul de uz general, adică uzual" [20, p.64].

Anglicismele urmează a fi cât mai urgent inventariate şi sistematizate pentru a fi examinate, cercetate şi descrise în toată complexitatea lor, căci, consideră M.Avram, „necesare şi chiar urgente sunt acţiunile de înregistrare şi de descriere a anglicismelor din punctul de vedere al limbii române, de normare şi de explicare pentru a se asigura utilizarea lor corectă şi unitară; de asemenea, este necesară observarea gradului de folosire, cu distincţiile de rigoare între exotismele cu statut de citat şi elementele integrate sau măcar pe cale de integrare, între faptele izolate-individuale, ocazionale şi cele cu frecvenţă cât de cât relevantă" [19, p.29].

Referinţe:

1. Coşeriu E. Sincronie, diacronie şi istorie. - Bucureşti: Editura Enciclopedică, 1997.
2. Oprea I. Terminologia filosofică românească modernă. - Bucureşti, 1996.
3. Noica C. Rostirea filosofică românească. - Bucureşti, 1970.
4. Noica C. Creaţie şi frumos în rostirea românească. - Bucureşti, 1973.
5. Guţu-Romalo V. Corectitudine şi greşeală (Limba română de azi). - Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1972.
6. Benveniste E. Problèmes de lingvistique générale. - Paris: Editions Gallimard, 1966.
7. Pop Gh. Elemente neologice în graiul maramureşean. - Cluj: Dacia, 1971.
8. Graur Al. Studii de lingvistică generală. - Bucureşti: Editura Academiei, 1960.
9. Pâslaru Vl. Concepţia educaţiei lingvistice şi literare // Limba română, 1995, nr.5, p.126-129.
10. Currriculum de bază. Documente reglatoare / MÎ; CNCE; IŞPP; Vl.Guţu, Vl.Pâslaru, V.Goraş ş.a. - Cimişlia: TipCim, 1997.
11. Crişan Al., Guţu V. Curriculum şcolar. Ghid metodologic. - Cimişlia: TipCim, 1997.
12. Toma I. Limba română contemporană. Privire generală. - Bucureşti: Editura Niculescu, 1996.
13. Avram M. Probleme ale exprimării corecte. - Bucureşti: Editura Academiei Române, 1987.
14. Teoria şi metodologia curriculumului universitar / Vl.Guţu (coord.), N.Silistraru, C.Platon ş.a. - Chişinău: CEP, 2003.
15. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - Москва: Наука, 1969.

16. Slama-Cazacu T. Comunicare pentru educaţie şi educaţie pentru comunicare // Educaţie şi limbaj. - Bucureşti, 1972.
17. Curriculumul naţional. Programe pentru învăţământ liceal. Limbă şi comunicare. Limbă şi literatură română / MEŞ; Vl.Pâslaru (coord.). - Chişinău: Centrul Educaţional Pro Didactica, 1999.
18. Tohăneanu Gh. Laudă limbii latine // Limba şi literatura, 1999, nr.1.
19. Avram M. Anglicisme în limba română. - Bucureşti, 1997.
20. Dumbrăveanu A. Anglicismele în limbajul publicitar // Terminologie şi limbaje economice. - Chişinău, 1999.
21. Cepraga L. Studiu asupra terminologiei managementului economic în limba română. - Chişinău: Editura ASEM, 2006.
22. Peripliceanu C. Aspecte ale limbajului economic şi comercial. - Bucureşti: Editura ASE, 2003.
23. Trinca L., Stanţieru Sv. Neologism şi arhaism: sincronie şi diacronie // Analele ştiinţifice ale Universităţii Cooperatist-Comerciale din Moldova. - Chişinău, 2010, p.139-143.

Prezentat la 12.05.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

MANAGEMENTUL CURRICULUMULUI OPȚIONAL

Daniel Ovidiu CROCNAN

Universitatea de Stat din Tiraspol

Curriculum developments in optional disciplines, is a request the schools are determined in order to individualize their educational offer. Often, as a function of theirs extension and the management team responsibility, managerial methods and techniques are useful. In this paper such a mechanism is presented. As a method, it is extracted from the European practice in that field and adapted at peculiar conditions of schools. A few managerial methods are described. These can clarify the vision about the structure, project, implementation, monitor and evaluation of any curricular development program. The method can be satisfactory not only in curricular development bat in any kind of program too.

Dacă curriculumul național reprezintă centrul de greutate al sistemului educațional, curriculumul opțional (reprezentat de opționale separate sau corelate tematic pe pachete), realizează individualizarea traseului educațional la nivelul școlii. Acesta reflectă o anumită dispoziție spre educare și formare a școlii și poate reprezenta o soluție a orientării educației spre susținerea intereselor elevului. Pentru aceasta, trebuie atent fundamentat și construit, adaptat și readaptat necesităților de învățare ale fiecărui ciclu, ale grupurilor sau chiar ale fiecărui elev în parte.

Dacă în 1949, prin publicarea cărții *Basic Principles of Curriculum and Instruction* Tyler [*apud* 2] elabora o formulare modernă a teoriei curriculumului prin focalizarea conceptului pe instituția școlară, astăzi conceptul *curriculum* semnifică: „*o sferă largă de modele de gândire privind experiența umană*” [1]; „*întreaga activitate de învățare planificată și îndrumată de școală, indiferent dacă se realizează în grup sau individual, în interiorul sau în afara școlii”* [6]; „*lista de conținuturi ale disciplinelor școlare”* [7]; „*un proiect care definește țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educaționale, căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri, metodele și instrumentele necesare evaluării rezultatelor obținute*” [5]; lista poate continua.

Caracterul dinamic al curriculumului este evidențiat de înlocuirea tot mai frecventă a conceptelor de proiectare și planificare curriculară, cu cel de „dezvoltare curriculară”. Sintagma descrie elaborarea și testarea în vederea oficializării și a generalizării, a unui ansamblu de documente de tip proiectiv și a unuia de tip aplicativ în care sunt consemnate atât ofertele educaționale, cât și de experiențele de învățare propuse. Dacă experții în curriculum preferă pentru descrierea acestuia schemele de natură triadică ca de pildă: concept, proiect, acțiune [3], aplicabilitatea acesteia în proiectarea curriculară, pentru a descrie varietatea componentelor curriculare și a interacțiunilor acestora este redusă, fiind utilă o reprezentare mai de detaliu. O astfel de reprezentare este și structura de tip „*fagure*” (fig.1), care prezintă celule interconectate, nu neapărat identice și nici cu legături saturate (în sensul cuplării fiecare cu fiecare). De exemplu, structura nu nominalizează nici compartimentele, nici conexiunile și nici dinamica acestora, completarea fiind făcută de cel care efectuează analiza curriculară, potrivit obiectivelor propuse și competențelor ce-i revin. Celulele, odată completate permit focalizarea asupra problemelor identificate și a interconexiunilor acestora.

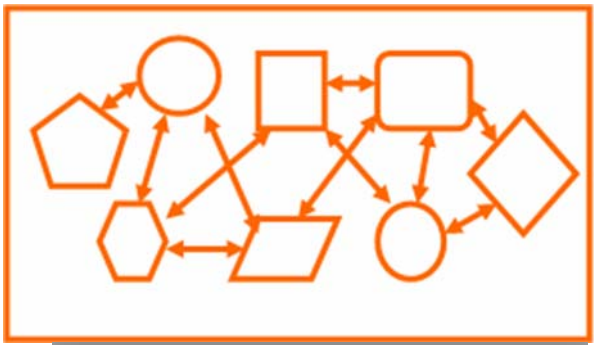


Fig.1. Reprezentare de tip „fagure” a curriculumului prin componente și conexiuni.

Odată format cadrul conceptual şi acţional, se poate trece la operaţionalizare prin iniţializarea modalităţilor de acţiune concretă în vederea realizării adaptărilor curriculare. Instrumentele analitice cu care poate fi realizat un astfel de deziderat sunt idei şi proceduri care ajută la înţelegerea problemelor, permit evidenţierea direcţiilor şi a soluţiilor de îmbunătăţire sau adaptare la diferite contexte, permit testarea, implementarea şi evaluarea. Practica curriculară a identificat ca şi componente ale dezvoltării curriculare fazele: analiză, proiectare, implementare, monitorizare / evaluare (APIME).

Pentru a fi eficient, orice model de dezvoltare curriculară trebuie să permită analiza întregului curriculum pentru identificarea priorităţilor; proiectarea strategiei de dezvoltare; implementarea planului de dezvoltare, monitorizarea şi evaluarea, în vederea modificărilor de parcurs dacă rezultatele evaluării le recomandă. Cele patru faze formează un circuit de dezvoltare curriculară (fig.2.) în care analiza poate evidenţia o componentă curriculară „*slabă*" ce devine subiect al investigaţiilor, în scopul identificării cauzelor şi propunere planul remedial [4].

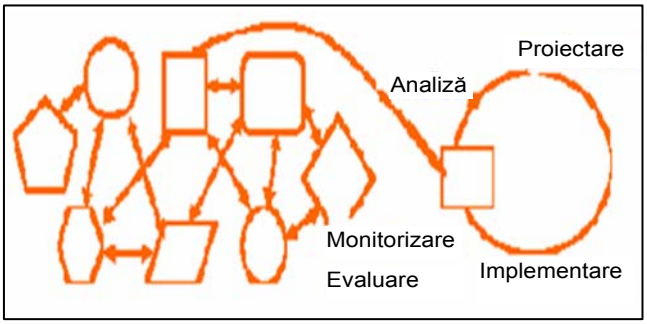


Fig.2. Fazele dezvoltării curriculare.

Odată cu dezvoltarea curriculumului (parcurgerea etapelor ciclului), trebuie verificată schimbarea relaţiilor noii componente cu celelalte în cadrul unei analize care poate impune uneori o nouă reluare a ciclului.

O problemă care adesea pare insurmontabilă este operaţionalizarea cadrului de adaptare curriculară la nevoile educaţionale. În acest scop, propunem un model de operaţionalizare inspirat de sistemul de proiectare şi management al proiectelor europene. Un astfel de model l-am testat în cadrul managementului unor adaptări curririculare (implementarea unor opţionale interdisciplinare în clasele a XI-a şi a XII-a ale Colegiului Naţional de Informatică „Tudor Vianu" din Bucureşti, România).

Odată realizată structura de tip „figure", care indică elementele evaluate şi relaţiile dintre ele poate, fi identificată, din punct de vedere formal, veriga slabă a acestuia (de multe ori ia mai puţin timp identificarea propriu–zisă decât scrierea acestor rânduri). Cu aceasta, se poate trece la prima etapă de analiză în vederea restructurării curriculare – analiza problemelor.

Analiza problemelor - identifică aspectele negative ale unei situaţii şi stabileşte relaţia cauză–efect între acestea. Ea implică trei paşi importanţi: definirea cadrului; identificarea problemelor majore cu care se confruntă grupurile-ţintă; vizualizarea problemelor în forma unei diagrame de tip arbore - formă grafică care permite o simplificare a analizei şi o clarificare a relaţiilor de tip cauzal (fig.3).

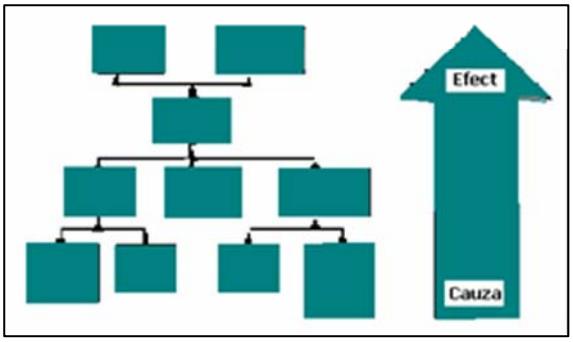


Fig.3. Arborele problemelor.

Pentru stabilirea diagramei se efectuează o selecţie a problemelor semnalate, de exemplu o parte dintre punctele slabe reliefate de o analiza de tip SWOT, prin propoziţii de tip negativ (nu este..., nu sunt .... etc. ca în exemplul: „Opţionalele ofertate de şcoală nu sunt apreciate de elevi"; sau" Nu există o ofertă opţională în orientările profesionale ale viitorilor absolvenţi" etc.). Problemele sunt sortate, stabilindu-se relaţii de cauzalitate, utile pentru realizarea arborescenţei. Ca paşi primari urmează: stabilirea problemelor prioritare – alegerea poate rămâne deschisă pe parcursul analizei, putând fi modificată în cazul identificării unei probleme de rang mai înalt.

În raport cu problemele majore, se identifică statutul celorlalte probleme şi raporturile de cauzalitate, apărând pe diagramă în poziţii superioare (cauzele) şi inferioare (efectele). Stabilirea statutului problemelor are la bază o analiză de tip cauzal care răspunde la întrebări de tipul „Care este cauza faptului că…?".

Relaţionările dintre problemele arborescenţei sunt marcate prin săgeţi, sensul acestora exprimând parcursul de la cauză la efect. În final, se verifică validitatea diagramei şi se caută alte probleme importante, legate de cele deja existente, care nu au fost cuprinse în diagramă. Etapa este urmată de ceea ce se numeşte analiza obiectivelor.

Analiza obiectivelor - este o abordare metodologică având scopul de a descrie o situaţie ideală în care problemele identificate se consideră a fi fost remediate; verifică ierarhia obiectivelor; ilustrează pe aceeaşi diagramă atât mijloacele, cât şi finalităţile.

Pentru aceasta, situaţia negativă reprezentată în diagrama din analiza problemelor este convertită în una pozitivă, reprezentată de situaţia ideală în care toate problemele au fost rezolvate (fig.4).

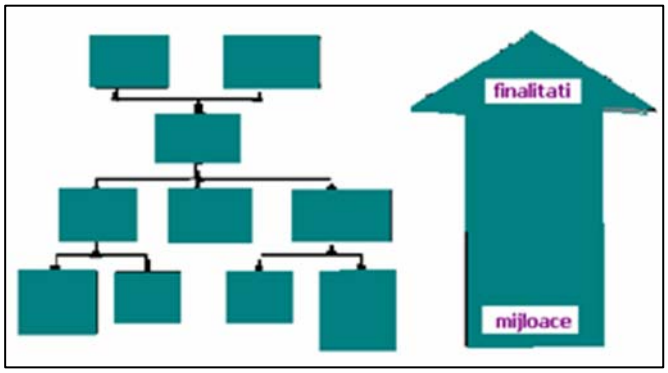


Fig.4. Analiza obiectivelor.

Rezultă o nouă diagramă arborescentă cu o structură identică cu prima, dar care va reprezenta „ierarhia obiectivelor", pe baza căreia se poate trece la identificarea finalităţilor şi a mijloacelor de realizare a acestora, oferind o perspectivă clară a situaţiei dorite. În practică, ceea ce se schimbă sunt formulările din blocurile diagramei, prin convertirea negaţiilor reprezentând situaţia prezentă, în afirmaţii consemnând o situaţie viitoare, dorită a se realiza, de tipul: este..., sunt... etc. ca în exemplele: „Opţionalele ofertate de şcoală sunt apreciate de elevi" [1], sau „Există o ofertă opţională în orientările profesionale ale viitorilor absolvenţi" [2].

Principalii paşi pentru realizarea procesului implică reformularea situaţiilor negative ale analizei problemelor în situaţii pozitive, dezirabile şi realist posibile, verificarea relaţiilor: mijloace–finalităţi pentru asigurarea validităţii şi completitudinii ierarhiei (relaţiile cauză–efect sunt transformate în relaţii mijloace–finalităţi) şi, dacă este necesar, poate fi avută în vedere o revizuire a obiectivelor (pot fi adăugate noi obiective dacă acestea par relevante şi necesare sau pot fi îndepărtate obiective de nivel inferior). Spre exemplificare putem considera ca finalitate dominantă afirmaţia [2], în timp ce afirmaţia [1] va putea fi subsumată acesteia.

Analiza strategiilor - dacă în timpul proceselor ce vizează analiza problemelor şi a obiectivelor se formează viziunea asupra situaţiilor, ele pot genera dezvoltarea curriculară, căile posibile de îndeplinire a acestui deziderat putând fi atinse prin răspunsurile la întrebări precum: *„Dintre obiectivele identificate care vor deveni ţinte ale programului?", „Ce oportunităţi poate materializa programul prin punctele sale tari?", „Ce tipuri de intervenţii pot duce la obţinerea rezultatelor proiectate?", „Prin ce mijloace poate fi susţinut programul?", „Ce costuri şi resurse trebuie investite?", „Ce strategie maximizează impactul asupra grupului– ţintă?", „Cum pot fi evitate sau minimizate elementele cu impact negativ?"* etc.

Aşadar, este momentul pentru a decide drumul ce trebuie urmat. În practică, găsirea soluţiei poate implica negocierea între grupurile de interese, din şcoală sau din comunitatea acesteia, în vederea realizării unei

viziuni comune asupra strategiei de dezvoltare curriculară. Ţelurile sunt uşor de stabilit în situaţia unor criterii unanim acceptate care să evalueze eficienţa posibilă a unui program ales. Criteriile–cheie pentru selectarea strategiei pot include beneficiile grupurilor–ţintă; complementaritatea cu alte programe desfăşurate sau aflate în curs de desfăşurare; costurile implicate şi beneficiul scontat; contribuţia programului la creşterea capacităţii instituţionale; fezabilitatea, rezultatele pe termen scurt, mediu şi lung, integrarea în comunitate etc.

Utilizând criterii de acest tip, se decide asupra obiectivelor menţinute în program şi ale celor la care se renunţă. Pentru exemplul anterior să presupunem că, din totalitatea obiectivelor formulate, sunt selectate cele din partea stângă ale dreptei trasate (fig.5).

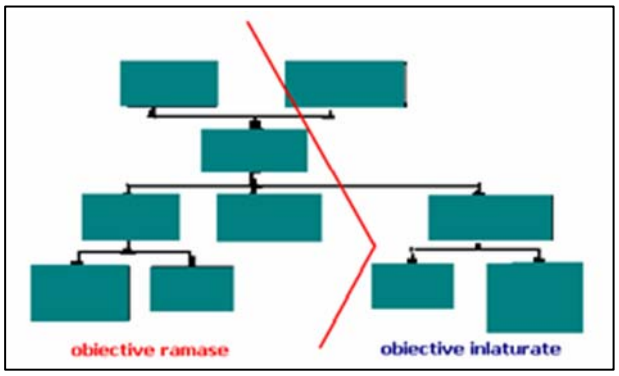


Fig.5. Analiza strategiilor.

Această secvenţă oferă baza de dezvoltare a programului sistematizat în obiective şi căi de urmat.

Un instrument util care realizează o primă sinteză a proiectului este „matricea-cadru a dezvoltării curriculare MCDC" (tab.1).

Tabelul 1

Matricea–cadru a dezvoltării curriculare (MCDC)

Descrierea proiectului	Indicatori	Surse de verificare	Condiţii de realizare
Obiectiv general *Cadrul cel mai general asupra căruia acţionează opţionalul (concordat cu politicile locale, sectoriale, zonale)*	*Măsoară gradul în care este atins obiectivul general. Utilizaţi în timpul evaluării.*	*Surse de informare şi metode de colectare şi raportare utilizate (includ: cine? cum? cu ce frecvenţă?)*	
Scopuri *Beneficiile de dezvoltare la sfârşitul opţionalului - beneficiile aşteptate de grupurile-ţintă*	*Se răspunde la întrebarea „Cum putem şti că obiectivul a fost atins?" Include detalii calitative, cantitative şi timp*	*Surse de informare şi metode de colectare şi raportare utilizate (includ: cine? cum? cu ce frecvenţă?)*	*Factori care ies de sub controlul proiectului, cu impact asupra conexiunilor dintre scopuri şi obiectivul general*
Rezultate *Bunuri şi/sau servicii oferite de proiect pentru controlul direct al proiectantului*	*Se răspunde la întrebarea „De unde ştim că rezultatele au fost obţinute?" Trebuie să includă detalii calitative, cantitative şi de timp*	*Surse de informare şi metode utilizate pentru colectare şi raportare (includ: cine?, cum? cu ce frecvenţă?)*	*Factori care ies de sub controlul proiectului cu impact asupra conexiunilor dintre rezultate şi scopuri*
Activităţi *Ceea ce trebuie pus în practică pentru a atinge rezultatele planificate*	*(Câteodată în această căsuţă poate fi trecut un sumar al resurselor)*	*(Câteodată, în această căsuţă poate fi trecut un sumar al costurilor)*	*Factori care ies de sub controlul proiectului cu impact asupra conexiunilor dintre activităţi şi rezultate*

Ca instrument managerial, MCDC este o reprezentare succintă, coerentă şi simplificatoare a proiectului. În cadrul ei sunt însumate elemente-cheie de proiectare:

- descrierea logică a ceea ce-şi propune dezvoltarea curriculară - ierarhia obiectivelor;
- factori critici de succes (factorii-cheie externi);

- modalităţile prin care se asigură monitorizarea (colecţie de indicatori şi surse de verificare);
- necesarul de resurse şi costuri implicate.

Realizarea MCDC sistematizează unitar elementele constitutive. Principalul avantaj managerial este focalizarea pe rezultate. Dimensiunile matricei depind de tipul şi complexitatea dezvoltării curriculare proiectate (pentru un singur an sau mai mulţi, având o singură componentă sau mai multe - opţionale integrate într-o tematică destinată a satisface una sau mai multe rute de dezvoltare în carieră). Matricea poate include, alături de obiectivele generale, scopurile şi rezultatele scontate. Pot fi adăugate liste parţiale cu activităţi propuse (experimente, aplicaţii, vizite, tabere tematice, practică productivă, de creaţie sau studiu etc.), în scopul stabilirii resurselor utile. Listele complete cu activităţi pot fi descrise separat în proiectele unităţilor de învăţare - instrumente specific curriculare, activităţile putând suferii revizuiri în funcţie de necesităţi.

Matricea va indica gradul de control pe care dezvoltatorul curricular îl are asupra obiectivelor, a intrărilor din program (resurse necesare derulării opţionalului), a activităţilor derulate şi rezultatelor. El trebuie să dispună de instrumente potrivite care să-i permită o intervenţie managerială permanentă şi de calitate.

În logica dimensiunii verticale a matricei, condiţiile de realizare sunt necesare, dar nu şi suficiente: realizarea scopurilor este necesară, dar nu suficientă atingerii obiectivului general; producerea rezultatelor este necesară, dar nu suficientă realizării scopurilor; desfăşurarea activităţilor specifice este necesară, dar nu suficientă producerii rezultatelor.

Pregătirea unei astfel de matrice-cadru implică un proces iterativ, nu doar un set linear de paşi. Pe măsură ce sunt completate noi tablouri ale matricei, este necesară revizuirea informaţiei anterioare. Secvenţa obişnuită de completare a unei matrice porneşte de la descrierea proiectului (coloana 1– completată de sus în jos), continuă cu condiţiile de realizare (coloana 4 – completată de jos în sus), indicatorii şi sursele de verificare (tab.2).

Tabelul 2

MCDC - ordinea de completare a matricei

Descrierea proiectului	Indicatori	Surse de verificare	Condiţii de realizare
Obiectiv general 1	8	11	
Scopuri 2	9	12	7
Rezultate 3	10	13	6
Activităţi 4	neinclus	neinclus	5

Completarea matricei urmăreşte un demers logic de tipul mijloace/rezultate. O citire a coloanei I (Descrierea proiectului) de la vârf spre bază poate fi exprimată în termeni de tipul: atingerea obiectivului general, necesită îndeplinirea scopurilor; îndeplinirea scopurilor, necesită producerea rezultatelor; producerea rezultatelor, necesită desfăşurarea activităţilor specifice; desfăşurarea activităţilor specifice, necesită alocarea resurselor utile. În sens invers, se poate spune: dacă sunt furnizate resurse adecvate, atunci activităţile pot fi desfăşurate; dacă activităţile sunt desfăşurate, se pot obţine rezultatele proiectate; dacă se obţin rezultatele proiectate, scopurile vor fi atinse; dacă scopurile sunt atinse, aceasta ar trebui să determine realizarea obiectivului general.

O reflecţie asupra structurii logice a unui proiect (coloana 1 din *matricea-cadru*) este redată de arborescenţa „mijloace-finalităţi" din figura 6.

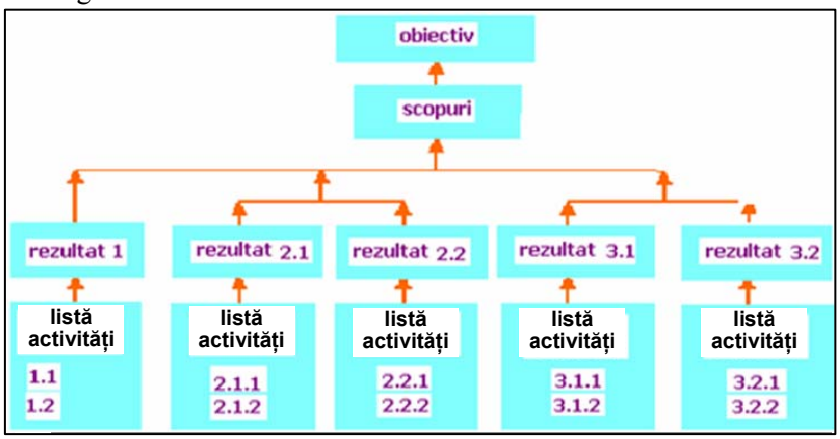


Fig.6. Program-structură logică.

După completarea coloanei I - descrierea proiectului, urmează completarea coloanei a VI-a - condițiile de realizare (completarea acestei coloane permite identificarea riscurilor la care proiectul poate fi supus). Condițiile pot fi formulate ca răspuns la întrebări de tipul „*Ce factori externi pot avea un impact pe termen lung asupra implementării opționalului/pachetului de opționale*? sau *Ce factori externi pot avea efect pe termen lung asupra efectelor opționalului/pachetului de opționale, dar nu pot fi controlați de echipa managerială?*"

Descrierea proiectului	Indicatori	Surse de verificare	Condiții de realizare
Obiectiv general Cadrul cel mai general asupra căruia opționalul acționează (concordant cu politicile locale, sectoriale, zonale)	Măsoară gradul în care este atins obiectivul general. Utilizați în timpul evaluării.	Surse de informare și metode de colectare și raportare utilizate (includ: cine?, cum? și cu ce frecvență?)	
Scopuri Beneficiile de dezvoltare la sfârșitul opționalului - beneficiile așteptate de grupurile țintă	Se răspunde la întrebarea "Cum putem ști că obiectivul a fost atins?" Include detalii calitative, cantitative și timp	Surse de informare și metode de colectare și raportare utilizate (includ: cine?, cum? și cu ce frecvență?)	Factori care ies de sub controlul proiectului, cu impact asupra conexiunilor dintre scopuri și obiectivul general
Rezultate Bunuri și/sau servicii oferite de proiect în controlul direct al proiectului	Se răspunde la întrebarea "De unde știm că rezultatele au fost obținute?" Trebuie să includă detalii calitative, cantitative și de timp	Surse de informare și metode utilizate pentru colectare și raportare (includ: cine?, cum? și cu ce frecvență?)	Factori care ies de sub controlul proiectului cu impact asupra conexiunilor dintre rezultate și scopuri
Activități Ceea ce trebuie făcut în practică pentru a atinge rezultatele planificate	(câteodată în această căsuță poate fi trecut un sumar al resurselor)	(câteodată, în această căsuță poate fi trecut un sumar al costurilor)	Factori care ies de sub controlul proiectului cu impact asupra conexiunilor dintre activități și rezultate

odată ce scopurile proiectului și condițiile de realizare ale acestui nivel sunt adevărate, obiectivul general va fi atins

odată ce rezultatele și condițiile de realizare ale acestui nivel sunt adevărate, scopurile proiectului vor fi atinse

odată ce activitățile au fost desfășurate iar condițiile de realizare ale acestui nivel sunt adevărate, rezultatele vor fi atinse

IV Coloana este completată de jos în sus în următoarea logică:

Fig.7. MCDC - completarea coloanei a IV-a.

Condițiile de realizare pot fi identificate progresiv în timpul analizei proiectului. În funcție de răspunsul care poate fi dat condițiilor de realizare formulate, pot fi luate una dintre două decizii: dacă riscurilor identificate li se pot găsi soluții operative, proiectul este fezabil, putându-se trece la etapa următoare; dacă nu, sunt posibile două direcții de acțiune: asumarea riscurilor cu posibilitatea neîndeplinirii tuturor obiectivelor formulate – în cazul în care riscurile ipotetice devin reale; renunțarea la proiect sau identificarea unei variante care elimină riscul căruia nu i s-a identificat o soluție (fig.8).

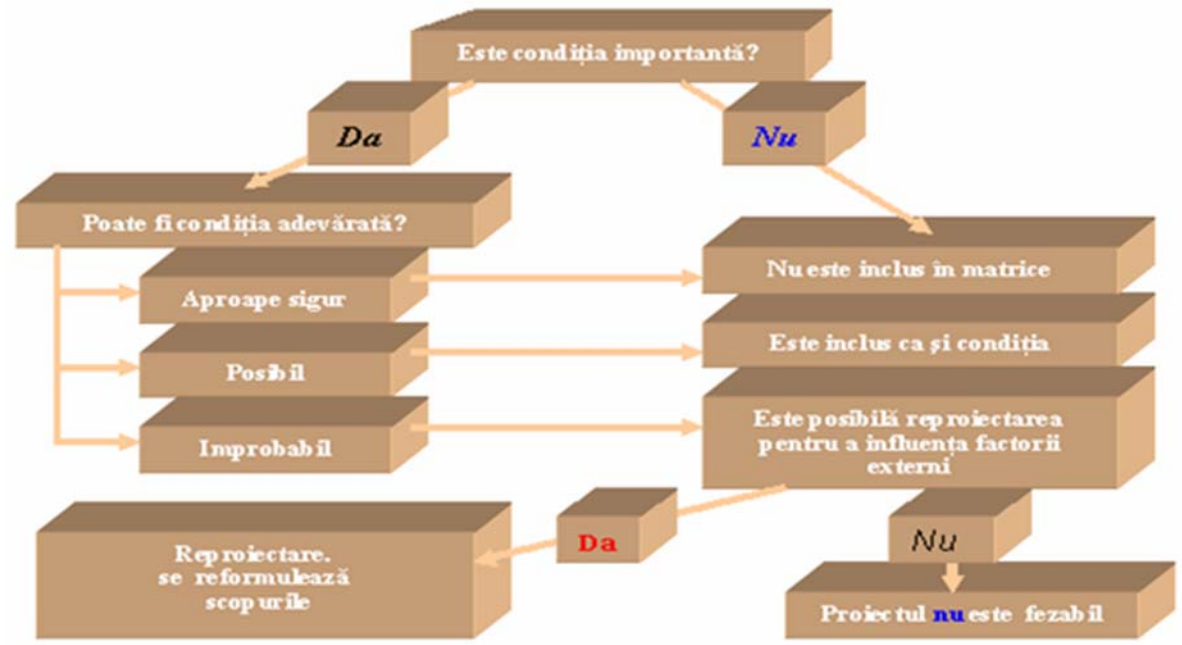


Fig.8. Schema logică a deciziei de fezabilitate a proiectului curricular.

Odată ce condiţiile de realizare au fost analizate, iar proiectul este considerat „fezabil”, singurele condiţii ce urmează a fi trecute în matricea–cadru sunt cele care, putând fi adevărate, necesită monitorizare pe parcursul derulării. Acestea devin parte a planului de management al riscului.

Completarea coloanei a II-a, „Indicatorii”, reprezintă o reflectare a obiectivelor proiectului în termeni de măsuri operaţionale (cantitate, calitate, timp). Specificarea indicatorilor permite verificarea fezabilităţii obiectivelor şi realizarea sistemului de monitorizare/evaluare a dezvoltării curriculare. Indicatorii se formulează ca răspuns la întrebarea: „*Cum ştim dacă ceea ce am planificat se întâmplă (s-a întâmplat)?*”

Din punct de vedere al structurii, indicatorii trebuie să îndeplinească o serie de condiţii printre care: să fie specifici obiectivelor pe care le măsoară; să fie măsurabili (cantitativ / calitativ); să fie disponibili în costuri rezonabile; să fie relevanţi din punctul de vedere al managerului de proiect; să fie corelaţi momentului – să fie cunoscuţi înainte de momentul aplicării. În plus, indicatorii trebuie să fie independenţi, corelaţiile acestora cu obiectivele, scopurile, rezultatele să fie unice. Modul în care aceştia sunt formulaţi trebuie să descrie consecinţe măsurabile ale implementării elementului la nivelul considerat. Uneori, poate fi necesară stabilirea mai multor indicatori pentru acelaşi obiectiv. Unul dintre aceştia poate fi de natură calitativă, altul cantitativă, iar altul temporal. Trebuie evitată capcana prea multor indicatori, apelând la colectarea minimului de informaţii necesare funcţionării.

Completarea coloanei a III-a - „Surse de verificare” se realizează odată cu coloana a II-a, indicatorii pentru a permite testarea acestora. Sursele de verificare vor specifica: modalitatea de colectare a informaţiei; *Cine va fi implicat în colectarea / furnizarea informaţiei? Când? şi La ce interval de timp va fi colectată informaţia?* În general, termenele acceptate pot fi semestriale, vacanţele dintre perioadele de studiu fiind propice analizei şi eventualelor decizii de modificare a unor aspecte de implementare a opţionalului.

În cazul proiectării unei dezvoltări curriculare care vizează integrarea şcolii în comunicate, se pot urmări, pe termen lung, rezultatele dezvoltării curriculare pe baza gradului de includere socială în comunitate a elevilor comparativ cu gradul de integrare a celor care au parcurs o curriculă anterior derulată, gradul de inovare şi creativitatea comparativă dezvoltate, deschiderile către comunitate dezvoltate la participanţii noului curriculum etc.

Orice proiect de dezvoltare curriculară, indiferent de faza în care se află, necesită anumite resurse, utile desfăşurării activităţilor proiectate. Acestea pot fi implicate în activităţile desfăşurate la clasă, laborator etc. (resurse utilizate în dezvoltarea internă a curriculumului) sau altele în activităţi derulate în afara şcolii (activităţi externe). O consemnare a resurselor necesare dezvoltării curriculare este importantă pentru reuşita implementării

şi atingerea obiectivelor proiectate. O analiză a resurselor trebuie realizată cu atât mai mult cu cât proiectul de dezvoltare curriculară este mai complex, iar resursele proprii şcolii sunt limitate. O astfel de analiză poate urma realizării matricei–cadru prin două subsecvenţe „*Diagrama activităţilor*" (trab.3) şi „Analiza resurselor" (fig.9).

Diagrama activităţilor - oferă informaţii asupra ordinii derulării activităţilor, duratei acestora şi a relaţiilor de interdependenţă. În diagramă se înscriu: rezultatele aşteptate şi activităţile necesare realizării acestora - coloana 1; responsabilul activităţii - coloana 2 – dacă este cazul (de obicei, atunci când în dezvoltarea curriculară proiectată sunt implicaţi mai mulţi participanţi), perioada (săptămâna, luna) în care se preconizează a se realiza activitatea.

Din punctul de vedere al unui opţional, lista activităţilor poate include de la activităţi de predare, laborator, rezolvare de probleme până la vizite la muzee de specialitate, târguri, expoziţii sau obiective industriale legate de opţional, activităţi practice de tip culegere de informaţii în vederea realizării de proiecte individuale sau de grup în cadrul opţionalului sau a altor produse.

Tabelul 3

Diagrama activităţilor

Activităţi pentru rezultatele aşteptate	Responsabil	*Luna 1*	*Luna 2*	*Luna 3*	*Luna 4*	**…..**
Rezultat 1						
1.1						
1.2						
…						
Rezultat 2.1						
2.1.1						
2.2.2						
…						
Rezultat 2.2						
etc						

În perioada de proiectare, activităţile pot fi doar schiţate, urmând a fi organizate şi dezvoltate sistematic, într-o formă coerentă, direct executabilă abia după stabilirea resurselor şi a costurilor implicate. În cazul în care activităţile din cadrul opţionalului nu reclamă resurse deosebite, diferite de cele utilizate în mod obişnuit, proiectarea activităţilor se poate realiza doar pentru activităţile cu grad sporit de noutate sau complexitate, instrumente şi tehnici diferenţiate de cele aplicate în mod curent. Ea poate fi realizată în momentul proiectării unităţilor de învăţare pe parcursul implementării opţionalului.

Diagrama oferă informaţii asupra ordinii derulării activităţilor, durata acestora şi relaţiile de interdependenţă. Nivelul de detaliu depinde de interesele şi experienţa proiectantului. În realizarea listei de activităţi trebuie urmărite câteva repere importante:

- listarea activităţilor principale - reprezintă ceea ce trebuie realizat prin opţional pentru a obţine rezultatele proiectate;
- descompunerea activităţilor principale în subactivităţi - scopul este de a face ca aceste activităţi să fie suficient de simplu structurate pentru a fi uşor de organizat şi realizat;
- clarificarea ordinii activităţilor şi a relaţionărilor - care dintre activităţi, pentru a putea fi întreprinse, implică realizarea prealabilă a altora;
- stabilirea intervalelor aproximative în care sunt duse la îndeplinire activităţile proiectate – timpul considerat necesar realizării, cu gradul de aprofundare dorit pentru un anumit obiectiv, sau dobândirea unei anumite competenţe de către elev.

În implementarea unei astfel de diagrame pot apărea probleme precum: subestimarea sau supraestimarea duratelor de realizare a unor activităţi; omisiunea unor activităţi importante; lipsa de independenţă a activităţilor; incorecta relaţionare şi ordonare deficitară; lipsuri în alocarea de resurse şi stabilirea incorectă a costurilor etc. Diagrama este orientativă, ea necesitând o permanentă reactualizare

Analiza resurselor urmăreşte, în cazul unor dezvoltări curriculare ample, asigurarea resurselor şi a costurilor necesare implementării opţionalelor proiectate (fig.9). Estimarea costurilor are o mare influenţă asupra

deciziilor care se iau privind structura şi aplicarea unui proiect curricular. În acest sens, pentru fiecare dintre activităţile care comportă un suport financiar sau material deosebit trebuie realizată o listă de resurse utile (de timp, materiale, financiare, umane). Completarea listei şi alocarea resurselor identificate va determina reuşita îndeplinirii activităţii, cel puţin din punctul de vedere al realizării ei fizice. Uneori este utilă identificarea şi alocarea unor resurse suplimentare, pentru situaţii de urgenţă. În cazul unor proiecte desfăşurate pe perioade de timp mai mari de un an de zile, poate fi necesară estimarea unor factori externi, care pot modifica semnificativ costurile precum: inflaţia, variaţia preţurilor unor produse (energie, carburanţi, materiale de consum etc.) sau a unor servicii necesare în cazul unor activităţi implicate în proiect (transport, cazare, masă etc.). Astfel de factori pot induce modificări ale costurilor totale ale implementării proiectului.

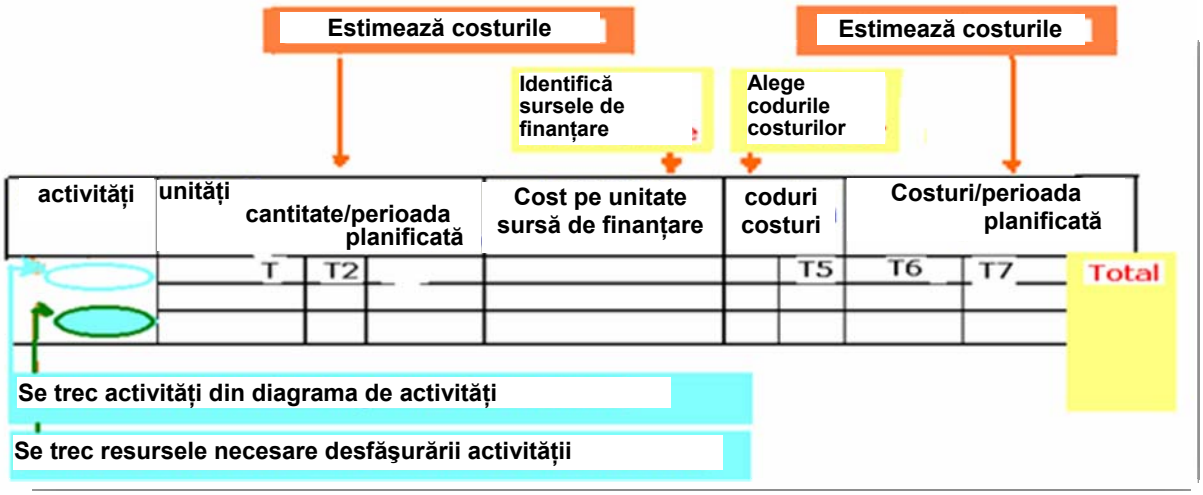


Fig.9 Diagrama resurselor.

Utilizarea MCDC şi a instrumentelor auxiliare (diagrama activităţilor; analiza resurselor), furnizează, într-un format standard, un sumar al elementelor–cheie ale unui proiect curricular, simplificând analiza acestuia. Instrumentele prezentate permit testarea fezabilităţii, analiza resurselor necesare şi a costurilor.

Matricea-cadru şi documentele asociate (diagrama activităţilor; analiza resurselor) furnizează baza pe care pot fi formulate şi dezvoltate planuri de lucru operaţionale. Indicatorii şi mijloacele de verificare din matricea-cadru furnizează elemente de bază în construcţia planului de monitorizare şi evaluare, iar condiţiile de realizare, din aceeaşi matrice–cadru, furnizează baza operaţională a managementului de risc.

Monitorizarea, revizuirea şi raportarea, realizate pe parcursul procesului de implementare a dezvoltării curriculare, este importantă pentru controlul dezvoltării curriculare în fiecare etapă. În acest sens, trebuie definite ariile de expertiză şi distribuite rolurile celor implicaţi în implementarea proiectului curricular.

Monitorizarea, revizuirea şi raportarea sunt responsabilităţi manageriale ce implică colectarea, analiza, comunicarea şi utilizarea informaţiei privind progresele înregistrate şi beneficiile rezultate în cadrul implementării. Ele se referă, printre altele, la identificarea succeselor, dar şi a problemelor apărute pe parcursul derulării, informarea şi decizia în vederea susţinerii implementării, asumarea responsabilităţii privind resursele investite şi rezultatele obţinute, implicarea grupurilor de interese în derularea etapelor proiectului, evaluarea rezultatelor şi auditul activităţilor finanţate.

Sistemul de monitorizare şi procedurile utilizate trebuie să furnizeze mecanisme prin care se obţin informaţii relevante la momentul oportun care să ajute la luarea deciziei. Monitorizarea trebuie să sublinieze atât punctele tari, cât şi cele slabe care apar în derularea proiectului şi să determine îmbunătăţirea performanţelor. Informaţiile vizate de monitorizare pot fi orientate spre urmărirea progresului programului (intrări, activităţi realizate, rezultate obţinute) şi calitatea acestor procese; răspunsul preliminar al grupului–ţintă faţă de activităţile derulate; motivele apariţiei unor răspunsuri adverse, dacă astfel de răspunsuri se produc, şi măsurile de remediere ce pot fi adoptate. Pot fi incluse alte elemente.

Reviziile periodice fac posibilă analiza informaţiilor colectate şi reflectarea acestora în decizii menite să eficientizeze implementarea. Scopurile revizuirilor sunt obţinerea unor informaţii utile, luarea unor decizii,

reproiectarea unor părţi ale programului opţional. Reviziile pot fi realizate la niveluri diferite în cadrul structurii manageriale care coordonează implementarea dezvoltării curriculare, în momente diferite şi cu frecvenţe diferite. Principalele elemente ce pot fi urmărite în eşalonarea unor astfel de revizii pot fi regularitatea acestora, structura şi agenda clară a lor.

Evaluarea se distinge de monitorizare sau reviziile periodice prin scop - se urmăresc strategiile şi obiectivele alese; momentul de aplicare - au o frecvenţă mai redusă în raport cu monitorizarea sau revizia regulată; personalul implicat este de obicei extern, independent.

Concluzii

Parând extrem de neprietenos pentru neiniţiaţi, sistemul managementului curricular, din care în lucrarea de faţă sunt prezentate câteva instrumente şi utilizările lor, este un sistem eficient de analiză, proiectare, monitorizare şi evaluare a dezvoltărilor curricular. Aplicarea sistemului formează obişnuinţe manageriale eficiente în dezvoltarea oricărui tip de proiect, de obicei de anvergură, inclusiv a celor care vizează mai mulţi parteneri de tip reţea educaţională.

Referinţe:

1. Belth M. Education as a discipline. Allyn and Bacon.- Boston: 1965, p.61.
2. Burks Randall. A Review and Comparison of Ralph W. Tyler Basic Principles of Curriculum and Instruction [http://www.randalburks.com/critique.htm]
3. Crişan Al. Curriculum şi dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic // Rev. de Pedagogie, 1994, nr.3-4.
4. Crocnan Daniel Ovidiu. Impactul opţionalului de fizică în structura curriculară interdisciplinară. Teză de doctorat. Univ. de Stat din Tiraspol. - Chişinău : 2011.
5. D'Hainaut L. (coord.). Programe de învăţământ şi educaţie continuă. - Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1981. - 382 p.
6. Kerr J. F. (Ed.) Changing the Curriculum. University of London Press. - Londra: 1968, p.96-109.
7. Lenoir Y., L. Sauvé. De l'interdisciplinarité scolaire dans la formation à l'enseignement: un état de la question // Revue française de pédagogie, 124, 127-143, 1998.

Prezentat la 21.06.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

OPŢIONALITATE *VERSUS* CURRICULUM DE TRUNCHI COMUN LA FIZICĂ, DIFERENŢE METODICE

Daniel Ovidiu CROCNAN

Universitatea de Stat din Tiraspol

Starting with the observation that in some situations there are different approaches in physics class and in the physics optional class, this paper attempts to find an answer to the problem and to identify its extension too. By the help of a questionnaire applied to 43 physics teachers some results were obtained that certify the phenomenon. The paper presents a brief interpretation of the results concluding in the necessity of a deeper investigation in order to identify the frame and the conditions that these differences appear.

În multe situaţii, discutând cu colegi de breaslă, m-am întrebat de ce abordările par de multe ori a fi diferite la clasă, la trunchiul comun faţă de opţional. Diferenţe substanţiale apar nu numai în raportarea elevului şi a profesorului însuşi faţă de disciplină, faţă de metodele de evaluare aplicate sau faţă de exigenţa evaluării, ci faţă de metodele aplicate de dascăl pentru rezolvarea curriculară. În sensul explicării unor echivocuri din domeniu, am dezvoltat şi am aplicat un experiment pedagogic ce a vizat colaborarea cu profesori de fizică care predau sau au predat opţionale de fizică la nivel de liceu. Obiectivul urmărit a fost identificarea modalităţilor de instruire (metodelor) aplicate de profesorul de fizică, în trunchiul comun al disciplinei şi în opţional şi corelarea tipurilor de învăţare cu modalităţile de instruire.

Mod de lucru

Colaborarea cu profesorii de fizică a inclus un număr de 43 de profesori, care predau la nivel liceal în licee din România, profesori care au elaborat şi au susţinut opţionale de fizică, altele decât aprofundarea sau extinderea. Selecţia grupului a avut la bază trei criterii:

- Participarea acestora, în anul 2000, la stagii de formare pe probleme de didactica disciplinelor din aria curriculară *Matematică şi ştiinţe ale naturii*, stagii organizate la nivel naţional de Consiliul Naţional pentru Curriculum (CNC), stagii la care am coordonat formarea cursanţilor. Parcurgerea stagiului le-a oferit participanţilor o experienţă comună atât conceptuală, cât şi operaţională privind lectura personalizată a programelor de fizică, proiectarea activităţilor didactice la fizică; elaborarea curriculumului opţional, realizarea documentelor şcolare ale disciplinei.
- Experienţa proprie acumulată în proiectarea şi implementarea opţionalelor de fizică pentru liceu.
- Disponibilitatea de participare.

În cadrul colaborării au fost urmărite:

A. Identificarea modalităţilor de instruire utilizate la ora de fizică (trunchi comun) şi opţional.

B. Identificarea unora dintre cauzele care determină diferenţieri de instruire acolo unde acestea există.

Urmărirea modalităţilor de instruire şi a ponderilor acestora, în cadrul orei de fizică de trunchi comun şi a celei opţionale, s-a efectuat prin aplicarea unui chestionar (fig.1) pentru fiecare dintre variantele curriculare discutate.

durată	metodă	memorare amintire	înţelegerea conceptului	comunicare explicare	investigare	analiză	evaluare	înţelegere
	*							

Fig.1. Chestionar privind modalităţile de instruire la disciplina fizică /opţionalul de fizică – cap de tabel.

Cerinţa solicitată viza completarea tabelului furnizând informaţiile privind:

a) durata afectată la clasă (col.1) a diferitelor modalităţi de instruire utilizate la oră (fizică sau opţional). La completare se utilizează codul: 0 - nu folosesc; 1- sub 10%; 2 - între 10 şi 25%; 3 - între 25 şi 40%; 4 – peste 50%.

b) procentul identificat al contribuţiei la performanţă (coloanele 3-9). La completare se utilizează codul: 0 - nu există indicatori de performanţă; 1- sub 25%; 2 - între 25 şi 33%; 3 - peste 33%.

În coloana notată „*" (metodă) sunt vizate: lectura cu clasa, demonstraţia făcută de profesor, lucrul individual, lucrul pe grupe mici, testul, investigaţia în afara clasei, discuţia frontală demonstraţia/prezentarea făcută de elev, tema în clasă, simularea cu întreaga clasă şi altele (se nominalizează de către cadrul didactic).

De la profesorii care au atestat diferenţe semnificative ale metodelor de instruire aplicate la cele două forme curriculare am solicitat formularea, în cadrul unui eseu de nu mai mult de 500 de cuvinte, de opinii privind cauzele tratării diferenţiate.

A. Rezultate şi discuţii

Rezultatele experimentului pedagogic privind identificarea modalităţilor de instruire şi ponderile acestora, în cadrul orei de fizică de trunchi comun şi în cadrul opţionalului de fizică, au evidenţiat că, în general, participanţii la investigaţie utilizează o gamă variată de modalităţi de instruire atât în cadrul orelor de fizică, cât şi a celor de opţional. Ponderile de utilizare a metodelor nu sunt însă similare.

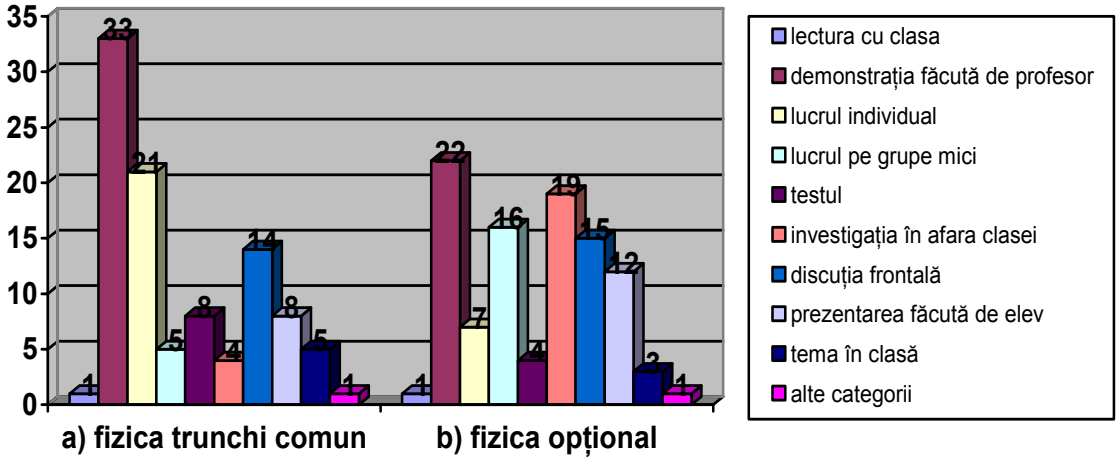


Fig.2. Durata medie afectată la clasă a diferitelor modalităţi de instruire în cazul disciplinei fizică: la trunchiul comun şi opţional de fizică.

Dacă în cazul orelor de fizică de trunchi comun se alocă în medie un interval mare de timp „*demonstraţiei făcute de profesor*", „*discuţiei frontale*", „*lucrului individual*", „*testului*" (fig.2a), în cazul orelor opţionale ponderea este deplasată spre „*lucrul în grupuri mici*", „*discuţia frontală*", „*demonstrarea/prezentarea făcută de elev*", „*prezentarea multimedia*" (fig.2 b). Se observă că, în ambele cazuri, unele modalităţi de instruire au, la fizică, o prezenţă slabă (*simulare cu întreaga clasă* sau *joc de rol* - incluse în alte categorii; lectura la clasă). „*Discuţia frontală*" are ponderi similare în cadrul trunchiului comun şi al opţionalului, în timp ce „*testul*" are o frecvenţă de aplicare redusă la opţional, fiind înlocuit cu alte forme de evaluare (*proiect, referat, prezentare multimedia, portofoliu* etc.) incluse în „*prezentare făcută de elev*". Apare, de asemenea, o inversare a ponderilor între „*lucrul individual*" şi „*lucrul în grupuri mici*", între cele două tipuri de abordări, păstrându-se la cote de 33% şi respectiv 22%, „*demonstrarea făcută de profesor*". O pondere importantă în cadrul opţionalului o are „*investigaţia în afara clasei*„ (prin intermediul proiectului realizat individual sau în grupuri mici de către elevi).

Din prelucrarea răspunsurilor date de profesori a rezultat că sub 25% utilizează metode similare în ambele variante curriculare, iar 5% dintre aceştia au enunţat că utilizează toate metodele enumerate în listă. Majoritatea (peste 75% din total) utilizează unele metode de instruire atât la trunchiul comun, cât şi la opţional, dar şi o serie de metode distincte în cele două variante curriculare (fig.3).

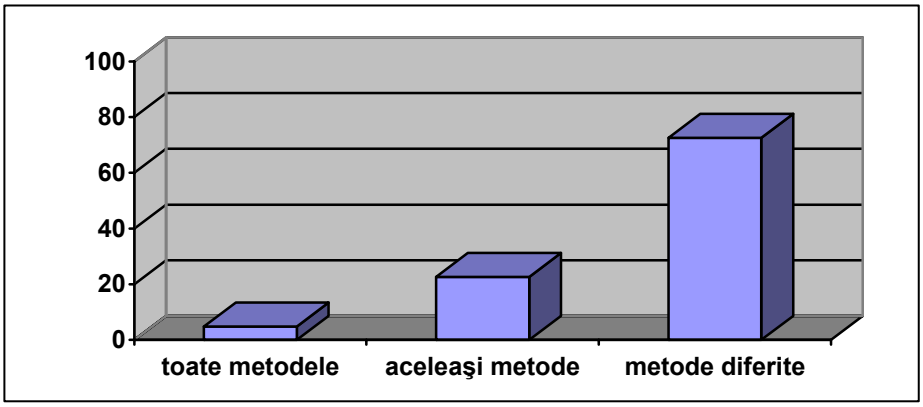


Fig.3. Metode de instruire utilizate de profesor la fizică şi opţionalul de fizică.

În privinţa corelării tipurilor de învăţare cu modalităţile de instruire, 70-80% dintre profesorii chestionaţi consideră că:

- memorarea se realizează în special prin lucrul individual şi lectura cu clasa;
- înţelegerea conceptuală se realizează prin demonstraţia făcută de profesor şi lucrul pe grupe mici urmate de discuţia frontală;
- comunicarea se realizează în proporţii aproximativ egale în special prin discuţia frontală, prezentarea făcută de elev, demonstraţia făcută de profesor; lucrul pe grupe mici;
- explicarea se realizează în special prin discuţia frontală şi demonstraţia făcută de profesor;
- investigarea se realizează în special prin demonstraţia făcută de profesor, dar şi prin investigaţia în afara clasei (materializată în proiectele elevilor);
- analiza se realizează în special prin tema în clasă şi discuţia frontală;
- evaluarea a se realizează în special prin tema în clasă, test şi prezentarea făcută de elev;
- integrarea se realizează, în opinia majorităţii, prin discuţia frontală, dar şi alte categorii (simulare, joc de rol etc.), acolo unde aceste metode sunt utilizate.

Variantele de răspunsuri sunt urmărite sistematic în tabelul 1 şi figura 4.

Tabelul 1

Distribuţia procentuală (la profesorii de fizică chestionaţi) privind corelarea tipurilor de învăţare*

	MEM	IC	COM	EXPL	INVSTG	ANLZ	EVAL	INTGR
Lucrul individual	37	3	11	13	7	11	17	1
Demonstraţia făcută de profesor	4	38	22	12	11	3	-	10
Discuţia frontală	5	37	18	9	6	9	11	5
Lucrul pe grupe	-	12	34	18	22	4	10	-
Testul	-	5	10	22	3	3	47	10
Tema în clasă	8	12	10	14	18	4	32	2
Prezentarea făcută de elev	7	11	22	14	12	7	20	7
Lectura în clasa	53	6	29	7	-	-	-	5
Alte categorii	20	3	38	7	-	-	20	12

Privind contribuţia la performanţă a metodelor de instruire nominalizate în chestionar, din perspectiva profesorilor de fizică, care au răspuns acestei cerinţe (37 dintr-un total de 43), am constatat că mai eficiente sunt metodele care implică în grad sporit participarea elevului. În zona celor mai ineficiente metode sunt

* MEM - memorare; IC - înţelegere conceptuală; COM - comunicare; EXPL - explicare; INVSTG - investigare; ANLZ - analiză; EVAL - evaluare; INTGR - integrare cu modalităţile de instruire (lucrul individual, demonstraţia), etc.

percepute lectura cu clasa şi lucrul individual. La capătul opus al scalei eficienţei se situează lucrul pe grupe mici; prezentarea făcută de elev (dacă aceasta nu se referă doar la citirea unui text prefabricat sau luat ca atare de undeva). În zona de medie eficienţă se situează demonstraţia făcută de profesor; investigaţia în afara clasei; discuţia frontală (fig.5). Evaluarea s-a făcut în fiecare caz în parte individual ca procent rezultat din totalul părerilor exprimate.

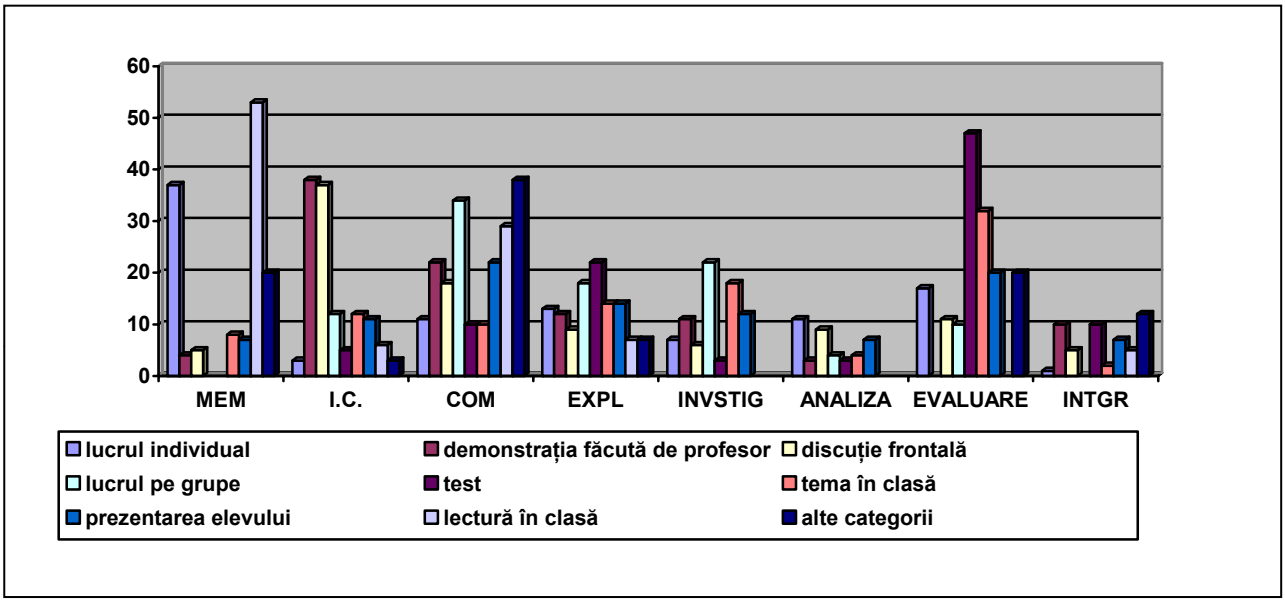


Fig.4. Reprezentare grafică procentuală a corelaţiei dintre modalităţile de instruire şi tipurile de învăţare.

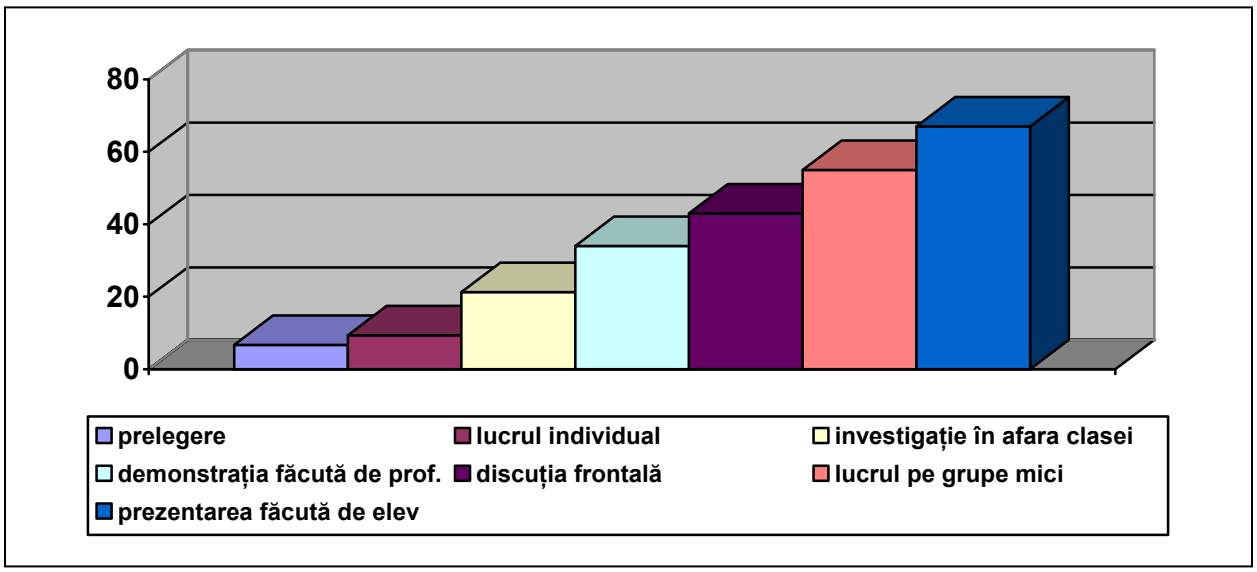


Fig.5. Eficienţa modalităţilor de învăţare.

Se consideră că citirea unor texte sau audierea unor cursuri sunt metode puţin eficiente de învăţare. Retenţia slabă a informaţiei obţinute se datorează utilizării unui singur canal (cel auditiv), fără o implicare directă a elevului prizonier în auditoriu. Chiar utilizarea unui al doilea canal (cel vizual), nu măreşte cu mult eficienţa învăţării, deşi multor profesori le pare că aşa stau lucrurile în cazul prezentărilor de tip audiovizual. Rata de retenţie a informaţiei şi eficienţa învăţării creşte prin utilizarea metodelor active şi individualizate, atingând cele mai mari valori în cazul învăţării prin propria practică (rezolvare de probleme, experimentare) sau prin efortul de explicare pentru transmiterea informaţiei (predare altora).

B. Analiza cauzelor utilizării unor modalități diferențiate de instruire

Profesorii la care, din prelucrarea chestionarelor, s-au evidențiat diferențe semnificative ale metodelor de instruire aplicate în cele două tipuri de curriculumuri, au formulat opinii cu privire la cauzele care le impun variațiile de metodă utilizate în cele două tipuri de discipline. Răspunsurile pot fi sistematizate în câteva dominante: timpul, raportarea la disciplină şi implicarea elevului.

Din punctul de vedere al timpului alocat disciplinei fizică-trunchi comun, multor profesori acesta le apare ca insuficient în raport cu programa. În acest fel, sunt preferate activitățile de tip frontal, mai puțin consumatoare de timp, decât cele individuale sau pe grupuri mici. Tot legat de timp apare şi dependența parcurgerii programei de momente fixe de tipul: perioadă de teză, olimpiade şcolare, momente care impun atât termene în parcurgerea materiei, cât şi o anumită ordonare a conținuturilor raportate ca însuşite. În cazul opționalului, activitățile proiectate nu sunt supuse presiunii timpului sau al unui calendar strict al evaluărilor, contând doar dobândirea competențelor propuse de programă.

Raportarea diferită atât a profesorului, cât şi a elevului la disciplina de trunchi comun şi la cea opțională este urmarea unei mai mari deschideri spre colaborarea primilor şi a unui interes stimulat de decizia de participare a celor din urmă. Atâta timp cât elevul îşi aduce aportul la structurarea tematică a disciplinei opționale în care sunt abordate şi teme apropiate interesului lui imediat, deschiderea către activitățile propuse de profesor sau chiar de ei înşişi este mare. Adeseori însă, opționalul este confundat cu facultativul, iar principiile de notare sunt exagerat diferite față de trunchiul comun al fizicii. Aceasta face ca multor elevi opționalul să le pară o disciplină la care nota zece este obligatorie şi, deci, lipsită de seriozitate.

Evaluările de tip alternativ (proiecte, referat portofoliu etc.) utilizate cu precădere la opțional determină o scădere a presiunii resimțită de elev, stimulează creativitatea şi plăcerea cercetării problemei urmărite. Pe de altă parte, în multe cazuri, este încurajat plagiatul, prin lucrări luate direct de pe internet care nu sunt evaluate corespunzător de către profesor, care, nu observă sau se face că nu observă frauda. În acest sens, însuşi profesorul este cel care involuntar, sau cu bună ştiință, depreciază rolul opționalului în curriculum.

Concluzii

Analiza metodelor de predare–învățare utilizate de profesori la clasă şi corelarea acestora cu tipurile de instruire a evidențiat diferențe în desfăşurarea orelor de fizică şi a celor de opțional la aceeaşi disciplină. Semnificația acestei diferențieri poate fi mai profundă decât cea declarată prin chestionarele aplicate, putând releva aspecte legate de mentalitate sau practici legate de evaluarea pe un palier inferior de importanță a disciplinelor opționale de către cadrul didactic. Dacă este aşa sau nu, investigația de față nu poate afirma, dar semnale în acest sens au apărut în unele cazuri. Poate se merită o aprofundare a studiului început, pe o plajă mai largă de subiecți sau utilizând instrumente mai eficiente calibrate în a evidenția răspunsuri eventual nesincere.

Prezentat la 21.06.2011

PONDEREA DICTĂRILOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN CURRICULUMUL NAŢIONAL 2010

Natalia BURLACU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"

We are seeing the confirmation of previously fact acknowledged by teachers of IT's university system – we do not study the programming for the sake of programming, but as the purpose of our activities, we track the application of tools for high level programming languages in the development of finished products useful in given our case, be it the education system and curriculum, we will refer to the possibilities of development of educational software for the study of various school subjects, in particular, the Romanian language, according to the new curriculum concept-oriented skills training.

Some of traditional real situations of teaching-learning process can be implemented in some models of educational software, especially electronic dictation for Romanian language. The scope of this investigation consists in the share of Romanian language's dictations in the new version 2010 of the school curriculum.

1. Introducere

Curriculumul modernizat de Informatică (2010) pentru învăţământul gimnazial, clasele V-VI şi VII-IX, fiind documentul normativ privind realizarea procesului de predare–învăţare–evaluare la disciplina de studiu concretă, declară că obiectul de studiu al *Informaticii*, drept ştiinţă interdisciplinară, este *prelucrarea automată a informaţiei cu ajutorul calculatoarelor electronice*. Ca disciplină şcolară, *Informatica* are drept scop principal formarea şi dezvoltarea gândirii algoritmice a elevului, unul dintre principiile fundamentale declarate fiind cel al interdisciplinarităţii [1, 2].

Aşadar, asistăm la confirmarea unui adevăr recunoscut anterior de cadrele didactice din sistemul universitar de profil IT – nu studiem programarea de dragul programării, ci ca scop de desfăşurare a activităţii date, urmărim aplicarea instrumentarului limbajelor de programare de nivel înalt în elaborarea unor produse finite utile. În cazul dat fiind vorba despre sistemul educaţional şi curriculum, ne vom referi la posibilităţile de elaborare ale unor software educaţionale pentru procesul de studiu al diverselor discipline şcolare, în particular, al limbii române, în funcţie de noul concept curricular orientat spre formarea competenţelor.

Una dintre competenţele-cheie concretizate, pe care tinde să le formeze învăţământul din Republica Moldova, sunt şi *competenţele digitale, în domeniul tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale*. Pentru disciplina limba şi literatura română în gimnaziu, drept competenţă specifică apare: *manipularea suporturilor audiovizuale şi informatice în calitate de surse sau mijloace de învăţare a limbii de instruire*. În fiecare clasă de gimnaziu sunt stipulate subcompetenţe derivate din această competenţă specifică [3, 4].

Deoarece unele situaţii reale ale procesului de predare–învăţare tradiţional pot fi implementate în unele modele de software educaţionale, în special a dictărilor electronice de limbă română [5, 6], aria prezentei investigaţii o constituie ponderea dictărilor de limbă română în noua versiune de Curriculum naţional 2010.

2. Tipologia dictărilor de limbă română

Dictare (de la latinescul *dicto* – a dicta) - una dintre tipurile de probe scrise în procesul de predare/formare a competenţei lingvistice, în special a celei ortografice şi de asimilare a punctuaţiei, folosită pentru instruire şi, mai ales, evaluare.

Distingem dictări *de formare* şi *de control*. *Dictarea de formare* poate fi preventivă, comentată sau explicativă, în funcţie de metoda pusă în aplicare. Ortogramele şi semnele de punctuaţie în timpul dictărilor preventive sunt explicate înainte de a se scrie textul. În condiţiile de lucru cu clase de copii mai slab pregătite, majoritatea profesorilor de limbă preferă dictarea preventivă, întrucât aici posibilitatea erorilor este redusă la minimum. Trăsăturile comune dictărilor preventive sunt specifice şi dictărilor comentate, pe parcursul cărora elevilor în timpul scrierii le sunt explicate toate ortogramele şi normele de punctuaţie dificile. În cadrul dictărilor explicative, ortogramele sunt explicate numai după înregistrarea textului de către elevi şi doar cuvintele evident necunoscute – înainte de a se scrie textul. În ultimii ani a căpătat răspândire un nou tip de dictări explicative, de tipul „self-control" [7].

Genul de dictări „self-control" se înscrie în varietatea formelor tradiţionale existente de autoevaluare şi este uşor de categorisit şi la metodele de autoverificare. Dictările „self-control" sau autocontrol urmăresc scopul de a individualiza procesul de studiere a ortografiei şi punctuaţiei limbii române, deoarece diferiţi elevi au niveluri de cunoştinţe diferite, fapt care se caracterizează şi prin specificul erorilor comise la diverse compartimente. Astfel, cineva întâmpină dificultăţi la scrierea cuvintelor prin cratimă, alţii au probleme la scrierea vorbirii directe sau a dialogului etc. Aşadar, prin selectarea corectă a materialului didactic prim, adică a textului de dictat, poate fi diferenţiat procesul de autoevaluare al efectivului de elevi.

Aici procesul de efectuare a lucrării va derula întru totul sub conducerea proprie a cursantului, textul fiind citit, evident, de către autoevaluat în funcţie de circumstanţe şi/sau preferinţe: în gând sau în voce, cu sau fără intonaţie şi tempou. Modalitatea de desfăşurare a autoevaluării depinde doar de motivaţia şi viziunea personală a fiecărui participant al grupului de control. Importanţa autoevaluării este una determinantă în formarea competenţelor de organizare/desfăşurare/utilizare a strategiilor de învăţare autonomă a limbii prin observare directă şi exersare.

Astfel, elevii înregistrează textul dictat, subliniind concomitent momentele care le trezesc îndoieli. După înregistrarea câtorva fraze (1-2 fraze), elevii înaintează întrebări clasei sau profesorului la subiectele dubioase, punând în dezbatere problemele întâlnite.

Cele mai răspândite tipuri de dictări de formare sunt cele selective, creatoare, libere şi aşa-numitele autodictări. Dictarea selectivă nu presupune înregistrarea integrată a texului, ci doar scrierea anumitelor cuvinte şi/sau expresii de cuvinte corespunzătoare definiţiilor studiate şi/sau repetate în clasă. Dictarea creatoare (uneori confundată cu microcompunerea sau eseul, adiţionat cu însărcinări gramaticale suplimentare) se caracterizează printr-o astfel de modalitate de înregistrare a textului dictat, în care elevii efectuează diverse modificări în funcţie de instrucţiunile profesorului: de a introduce părţile de propoziţie ce lipsesc, de regulă, determinative; de a efectua corectarea stilistică a textului etc. Dictarea liberă ocupă o poziţie intermediară între dictarea tradiţională şi expunere. Astfel, elevii înregistrează unele secvenţe de text cu un conţinut mai mult sau mai puţin complet după sensul pasajelor citite de profesor, de obicei constând din mai multe fraze (de la 40 cuvinte în clasa a V-cea, până la 70-80 – în clasa a IX-a). Textul acestei dictări se citeşte pe fragmente sau integral de 1-2 ori. Elevilor li se permite relatarea conţinutului cu propriile cuvinte, deşi, adesea, li se cere să fie întrebuinţate neapărat anumite cuvinte. În cazul în care selectarea textului este bine gândită, dictarea liberă reprezintă un mijloc eficient de dezvoltare a abilităţilor de exprimare scrisă şi o modalitate de pregătire a elevilor pentru expuneri şi compuneri. În cadrul aşa-numitelor autodictări, profesorul, de obicei, doar nominalizează regula, definiţia, în baza căreia elevul trebuie să vină cu exemple de cuvinte şi/sau expresii de cuvinte, pe care le dictează, la rândul său, colegilor de clasă.

O modalitate la fel de tradiţională, deşi mai puţin practicată, de realizare a dictărilor de formare este şi dictarea grafică, aceasta constând în redarea prin desen-linii, puncte, figuri şi alte semne convenţionale, a unităţilor de limbă – a structurii cuvântului, a funcţiei lui sintactice, a structurii unităţii sintactice. Astfel, în cadrul dictării grafice profesorul formulează însărcinarea, iar elevii efectuează itemul, sarcina [8]. Prin acest tip de exerciţiu poate fi determinată capacitatea elevului de a asculta cu atenţie, precum şi de a urma cu precizie instrucţiunile profesorului, reproducând într-un mod corect reprezentările lingvistice date.

Pentru dictările de formare pot fi folosite atât texte-standard (coerente), cât şi texte alcătuite din fraze sau cuvinte separate (dictare de cuvinte). Dictarea de cuvinte are drept scop fixarea cunoştinţelor referitoare la scrierea unui diapazon de ortograme. În practica educaţională recentă circulă dictările de cuvinte orientate spre scrierea corectă a vocabularului terminologic, desfăşurate de profesori la diverse discipline în cadrul orelor de studiu ale acestora, asigurând învăţarea ortografiei şi a terminologiei speciale de către elevi.

Dictarea de control serveşte drept mecanism de verificare periodică a cunoştinţelor elevilor la anumite teme şi/sau module de studiu, având şi o mare valoare instructivă, întrucât în cadrul realizării acestui gen de lucrări elevii pun în practică cunoştinţe şi competenţe deja dobândite. Dictarea de control este organizată şi desfăşurată în baza unui singur material bine însuşit de elevi. Alegerea textului dictării de control se face în prealabil de profesor, astfel încât pe parcursul orelor anticipate lucrării elevii să exerseze scrierea ortogramelor predominante în text, astfel clasa fiind pregătită pentru evaluare.

Doar într-o atare conjunctură de efectuare a dictării profesorul reuşeşte să verifice gradul de asimilare a materiei de studiu de către elevi. Textele, pentru a căror scriere clasa de elevi nu va fi pregătită anterior de către profesor, pot fi dictate nu mai des de 1-2 ori pe an, numărul de ortograme aici fiind nu mai înalt de 40% în raport cu numărul general al cuvintelor din text.

Foarte eficiente sunt aşa-numitele dictări instructive sau meditate (de formare şi de control). Specificul acestora constă în faptul că elevii, cunoscând textul din timp, se pot pregăti de lucrare mult mai temeinic şi direcţionat.

Textele dictărilor trebuie să fie impecabile din punct de vedere stilistic. Prin urmare, este mai bine să se recurgă la selectarea riguroasă şi utilizarea fragmentelor adecvate din operele clasice (fără regionalisme, arhaisme şi abateri calitative de la norma limbii literare) decât să se construiască texte ad-hoc, artificial.

Uneori, în practica de predare, la diversele tipuri de dictări sunt adiţionate însărcinări suplimentare. Orice tip de dictare poate fi combinată cu elemente de analiză gramaticală, exerciţii pentru dezvoltarea vocabularului etc. În cazul selectării textului dictării din operele artistice, exerciţiile gramaticale însoţitoare pot fi orientate şi spre verificarea cunoştinţelor elevilor privitoare la conţinutul operei. Dictarea de cuvinte poate fi suplimentată prin activităţi de natură stilistică, de selectare a sinonimelor, antonimelor etc.

Textul artistic coerent poate fi ales pentru o eventuală dictare, astfel încât să servească nu numai drept mijloc de consolidare a materiei studiate, ci şi drept mecanism de pregătire a clasei de elevi către viitoarele compuneri, servind în calitate de model literar şi/sau stilistic.

3. Ponderea dictărilor de limbă română în Curriculumul naţional 2010

În pofida tipologiei destul de impunătoare pe care o deţin, fiind o sursă tradiţională de succes didactic emerit testată în timp, dictările au cam dispărut din activitatea cotidiană, fiind înlocuite de grile de evaluare şi elaborări de compuneri, eseuri, raţionamente, relatări şi comentarii literare etc.

Cu toate acestea, dictările rămân o modalitate eficientă şi necesară de formare a competenţei ortografice şi sunt recomandate pentru aplicare în şcoală prin actele respective:

– Curriculumul naţional pentru disciplina *Limba şi literatura română* în instituţiile de învăţământ preuniversitare. Clasele a V-a–a IX-a, Chişinău, 2010 (tab.1, fig.1) [3].

Tabelul 1

Analiza curriculumului 2010 la limba şi literatura română în şcoala naţională

Sugestii de realizare a dictărilor de limbă română în şcoala naţională				
Clasa	**Tipul dictărilor**	**Aria de utilizare a dictărilor**		**Nr. de ore/an**
		În activitatea de învăţare	**În activitatea de evaluare**	
Clasa V	Dictări de cuvinte		*1*	
	Dictări libere		*1*	
	Autodictări		*1*	
	Dictări comentate		*1*	
	Dictări instructive		*1*	
	Dictări comentate	*1*		
	Dictări preventive	*1*		
	Dictări de control		*1*	
Total		2	6	204
Clasa VI	Dictări de cuvinte / selective		*1*	
	Dictări libere		*1*	
	Autodictări		*1*	
	Dictări comentate	*1*		
	Dictări instructive	*1*		
	Dictări de control		*1*	
Total:		2	4	204
Clasa VII	Dictări grafice		*1*	
	Dictări libere		*1*	
	Autodictări		*1*	
	Dictări explicative	*1*		
	Dictări de control		*1*	
Total		1	3	170

Clasa VIII	Dictări de control		*1*	
Total			1	170
Clasa IX	Dictări de control		*1*	
Total			1	170
General TOTAL		5	14	918

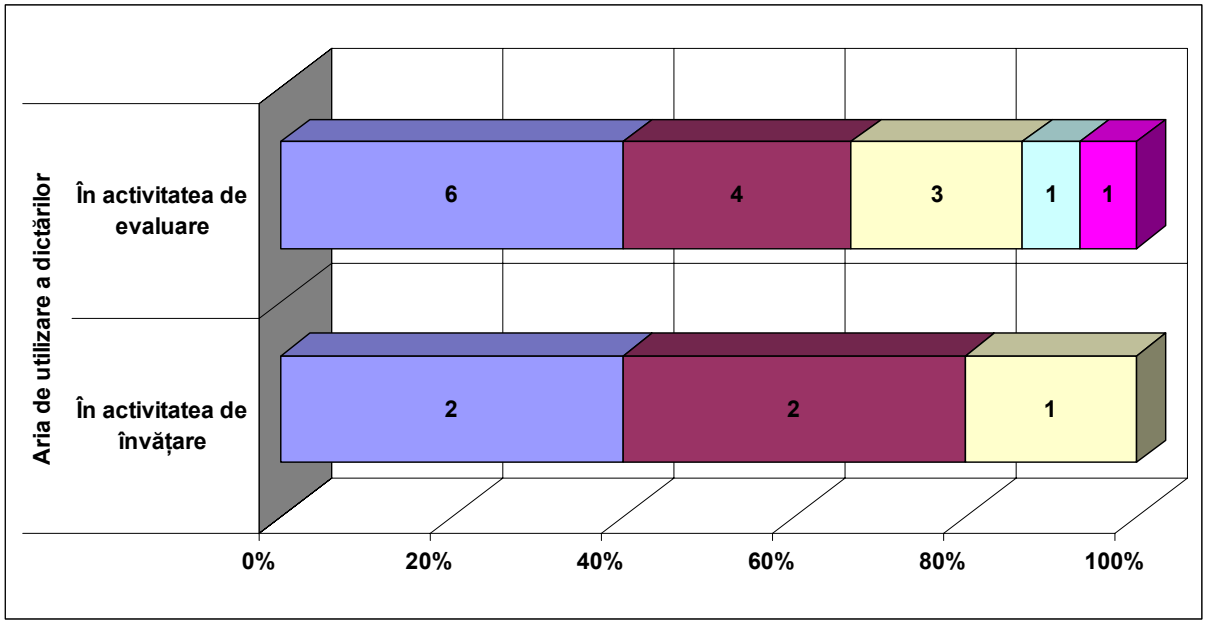


Fig.1. Ponderea dictărilor de limbă română în şcoala naţională.

– Curriculumul naţional pentru disciplina *Limba şi literatura română* în instituţiile de învăţământ preuniversitare cu limba rusă de instruire. Clasele a V-a–a IX-a, Chişinău, 2010 (tab.2, fig.2.) [4].

Tabelul 2

Analiza curriculumului 2010 la limba şi literatura română în şcoala alolingvă

Sugestii de realizare a dictărilor de limbă română în şcoala alolingvă				
Subcompetenţele disciplinei, unităţile de conţinut	**Activităţi de învăţare şi evaluare**	**Nr. de unităţi de conţinuturi pe clase**	**General TOTAL**	**Nr. de ore/an**
SCRIEREA	*De realizare a unor texte scurte, pe baza unui suport vizual, după o ilustraţie sau după un şir de ilustraţii, după benzi desenate, şir de întrebări.*	9	30	132
CLASA A VI-a		19		
NIVELUL 2		2		
Realizarea lucrărilor scrise: expunerilor, compunerilor, dictărilor.				
CLASA A VII-a		20	33	132
SCRIEREA		8		
NIVELUL 1		5		
Realizarea lucrărilor scrise (dictări, expuneri cu caracter narativ, compuneri scurte după o imagine, serii de imagini etc.).	*De redactare a unor texte scurte, pe baza unui suport vizual, după o ilustraţie sau după un şir de ilustraţii, după benzi desenate, şir de întrebări.*			

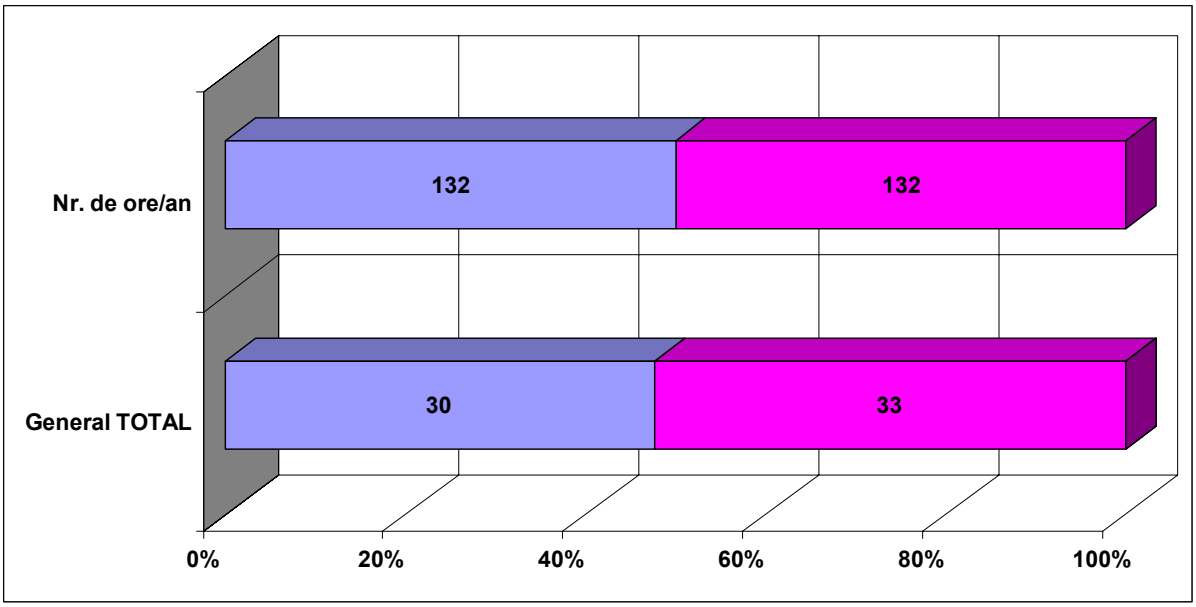


Fig.2. Ponderea dictărilor de limbă română în şcoala alolingvă.

Dictarea ca activitate de evaluare şi/sau autoevaluare oferă o corespundere perfectă unităţilor de conţinut curricular (module, părţi, capitole, paragrafe, teme etc.) în şcoala naţională şi cea alolingvă, care, fiind concepute drept entităţi didactico-educaţionale, integrează următoarele domenii de referinţă: texte de bază şi auxiliare; analiză de text, elemente de semiotică şi hermeneutică literară; probleme de comunicare orală şi scrisă; vocabular şi gramatică funcţională; ortoepie şi ortografie; punctuaţie şi stilistică (tab.3.) [3, 4].

Tabelul 3

Unităţi de conţinut recomandate pentru studiere prin mijlocirea dictărilor

Clasa	Unităţi de conţinut dominante/integratoare
V	Sunetul şi litera. Vocalele, consoanele, semivocalele. Diftongul. Triftongul. Silaba. Trecerea cuvintelor din rând în rând. Accentul fonetic. Ortoepia. Normele ortoepice. Semnele ortografice. Semnele de punctuaţie. Dicţionarul ortografic. Dicţionarul ortoepic. Definirea cuvântului. Câmpul lexical. Cuvânt de bază/derivat. Structura morfematică a cuvântului: temă, rădăcină, sufix, prefix. Familia lexicală. Dicţionarul explicativ. Părţile de vorbire (substantivul, adjectivul, articolul, pronumele, numeralul, verbul, adverbul, prepoziţia, conjuncţia, interjecţia). Sintaxa propoziţiei. Textul literar şi nonliterar.
VI	Ortografia substantivului, adjectivului, numeralului, pronumelui. Clasificarea propoziţiilor.
VII	Ortografia formelor verbale, pronumelui, adverbului, substantivului, pronumelui. Funcţiile sintactice ale substantivului, adjectivului, numeralului, pronumelui, verbului, adverbului.
VIII	Monosemia şi polisemia. Regulile de aplicare a semnelor de punctuaţie.
IX	Limba literară/populară; limba vorbită/scrisă. Normele ortografice şi punctuaţionale ale limbii române. Stilurile funcţionale ale limbii. Carenţele de stil.

Concluzii

Principiul corelaţiei interdisciplinare, care presupune abordarea unui demers didactic interdisciplinar cu toate disciplinele şcolare, prin utilizarea principiilor şi metodelor informatice pentru rezolvarea de probleme, elaborarea proiectelor, prelucrarea de informaţii specifice disciplinelor şi utilizarea resurselor educaţionale digitale [7, 8], condiţionează, de acum înainte, în mod necesar, să pregătim viitori profesori de *Informatică*

dotați și cu capacități serioase în proiectarea, programarea și implementarea softwarelor educaționale pentru studierea disciplinelor școlare, inclusiv a limbii și literaturii române, care ar facilita și ar optimiza formarea de competențe și/sau subcompetențe specifice disciplinelor și unităților de conținut necesare, conform dispozițiilor cuprinse în actele normative în vigoare care, indiscutabil, trebuie respectate.

Referințe:

1. Ivanov L., Gremalschi An., Căpățînă Gh., Braicov An., Gremalschi L. Informatica. Curriculum pentru învățământul gimnazial, la decizia școlii (clasele V-VI). - Chișinău, 2010.
2. Ivanov L., Gremalschi An., Căpățînă Gh., Braicov An., Gremalschi L. Informatica. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele VII-IX). - Chișinău, 2010.
3. Ghicov Ad., Cartaleanu T., Cosovan Ol., Bolocan V. Curriculum național pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a–a IX-a. - Chișinău, 2010.
4. Cazacu T., Nicolaescu-Onofrei L., Feteasco R., Vlas L., Caproș I., Roșcovanu V. Curriculum național pentru disciplina Limba și literatura română. Instituțiile de învățămînt preuniversitare cu limba rusă de instruire. Clasele a V-a – a IX-a. - Chișinău, 2010.
5. Balmuș N., Croitor-Chiriac T. Dictarea electronică – o modalitate de control și autocontrol a cunoștințelor în procesul de studiere a limbilor. Simpozion internațional. - Iași: Universitatea „Al. Ion Cuza”, 23/24-10-2008, p.761-765.
6. Balmuș Nicolae, Burlacu Natalia. Aplicația „Dictări electronice” - aspecte metodice de elaborare și utilizare. Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului. Conferința Științifică Internațională „Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” la 70 de ani” a corpului profesoral-didactic. Volumul I. - Chișinău, 2010, p.525-533.
7. Șerdean Ioan. Didactica limbii și literaturii române. - București: Editura Corint, 2007.
8. Belinschi El., Cartaleanu T., Ciobanu An., Cosovan Ol., Dorogan M. Culegere de dictări și exerciții la limba română. - Chișinău: Lumina, 1993.

Prezentat la 31.03.2011

FORME CURENTE ALE INSTRUIRII ASISTATE DE CALCULATOR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL SUPERIOR

Tatiana CROITOR-CHIRIAC

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"

In this article there are presented some ideas regarding utilization of Computer Assisted Instruction by means of different types of educational software. The main goals of the educational software are to improve the learning activities and offer real possibilities of individualization and informatization of education.

Progresul tehnologic din ultimii ani a devenit factorul decisiv în dezvoltarea unei societăţi bazată pe cunoaştere şi competenţe. Interferenţa educaţiei cu noile tehnologii informaţionale contribuie la diseminarea cunoaşterii şi la valorificarea tezaurului informaţional. Potenţialul imens al tehnologiilor informaţionale şi de comunicare oferă modalităţi inedite de învăţare şi schimbă perspectiva asupra formării tinerei generaţii pentru o societate informaţională şi o economie avansată.

Noile tehnologii informaţionale şi de comunicare (NTIC) utilizate în procesul de învăţământ au indus schimbări radicale în modul de organizare a instituţiilor universitare şi a metodologiei de transmitere şi asimilare a cunoştinţelor. Factorii-cheie ce determină învăţământul superior să asigure introducerea tehnologiei în instruire sunt: expansiunea tehnologiilor în viaţa socială, globalizarea spaţiului economic, competitivitatea, cât şi reforma învăţământul superior în cadrul Procesului de la Bologna.

Utilizarea posibilităţilor oferite de calculator în contextul disciplinelor curriculare universitare permite transmiterea realităţii în mod interactiv, grafic, audiovizual, simulativ, tridimensional, cât şi inteligent, creativ, atractiv, interesant. NTIC creează un nou tip de situaţie educativă şi, deşi virtuţile acesteia nu sunt bine conturate, a devenit deja evident că deprinderea comunicării cu acestea determină reactualizarea modului în care are loc învăţarea.

Elaborarea şi implementarea produselor educaţionale informatice în curriculum este una dintre cele mai importante sarcini care urmează a fi soluţionată de învăţământul superior contemporan. Această problemă este cercetată în cadrul domeniului de *instruire asistată de calculator* (IAC), care este una dintre dimensiunile de bază ale NTIC. Odată cu pătrunderea IAC în sălile de studiu se reînnoiesc modurile de predare–învăţare, se schimbă strategiile de lucru cu instruiţii, se modifică rolul profesorului. IAC contribuie la raţionalizarea învăţării prin algoritmizarea sau modularea acesteia, prin succesiunea riguroasă a conţinuturilor şi condiţionarea însuşirii cunoştinţelor noi în raport cu cele anterioare.

Instruirea asistată de calculator, în esenţă, vizează introducerea calculatorului multimedia şi a produselor educaţionale în învăţământ după criterii de eficienţă metodică.

Din punct de vedere metodic, IAC presupune utilizarea calculatorului în calitate de:

1) instrument auxiliar al profesorului;
2) instrument de lucru al instruitului;
3) instrument de individualizare al procesului instructiv.

Instruirea asistată de calculator se realizează într-un *mediul integrat hardware-software*, formând *sistemul IAC* care permite interacţiunea dintre deţinătorii sistemului de cunoştinţe (profesor/tutore) şi instruiţi (studenţi/cursanţi), în vederea realizării procesului de învăţare.

Produsul educaţional utilizat prin metoda IAC este *software educaţional* – program educaţional şi/sau *courseware* – suport de curs electronic educaţional plasat într-o reţea publică. Un software educaţional „reprezintă orice produs software în orice format (executabil sau nu) ce poate fi utilizat pe orice calculator şi care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecţie, un curs etc., fiind o alternativă sau unica soluţie faţă de metodele educaţionale tradiţionale (tabla, creta etc.)" conform lui M.Vlada [1]. Courseware este un termen care îmbină cuvintele „course" şi „software" şi reprezintă un pachet ce cuprinde un software educaţional referitor la un curs, documentaţia necesară cu indicaţiile metodice şi descrierea echipamentului hard pe care poate fi implementat, cât şi alte resurse materiale: fişe de lucru, exerciţii etc. Diferenţa dintre aceste două produse nu este una principială, ambele fiind destinate unui act de învăţare, urmărind obiective bine precizate.

Implementarea produselor educaţionale în demersul didactic este orientată să favorizeze: (a) predarea unor lecţii; (b) aplicarea, consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor acumulate; (c) evaluarea cunoştinţelor.

În opinia noastră, resursele educaţionale informatice cu referire la procesul de predare–învăţare pot fi grupate în două categorii de bază:

1) resurse pentru activitatea didactică din sala de studiu;
2) sisteme virtuale de instruire bazate pe web.

Cele mai răspândite *resurse* pentru a susţine şi a facilita activităţile de învăţare în mediul universitar contemporan pot fi:

- produsele software educaţionale/didactice – aplicaţii ce conţin o strategie didactică, adresându-se studenţilor cu scopul de a-i ajuta să însuşească informaţii noi sau să dobândească competenţe prin explicaţii relevante, exemplificări, demonstraţii, simulări, tutoriale, exersări etc. [2];
- manualele electronice (e-books) – resurse didactice, actual populare datorită costurilor reduse de producţie comparativ cu cărţile tipărite;
- aplicaţiile multimedia educative (enciclopedii, dicţionare multimedia, hărţi interactive etc.) ce reprezintă un aport informaţional semnificativ alături de soft educaţionale şi manualele electronice.

Sistemele virtuale de instruire bazate pe web sunt rezultatul interconectării calculatoarelor care au avut consecinţe majore în domeniul educaţiei. Acestea îmbină cu succes tehnicile multimedia, instrumentele Internet şi metodele pedagogice. Educaţia cu ajutorul instrumentelor web - *e-learning,* ca formă de instruire la distanţă, susţine conceptul de educaţie pe tot parcursul vieţii. Un sistem e-learning reprezintă o activitate planificată de predare–învăţare mediată, materialele fiind furnizate într-o ordine secvenţială şi logică pentru a fi asimilate de studenţi în manieră proprie fără a-i constrânge la co-prezenţă. Medierea se realizează cu ajutorul CD educaţionale şi prin transmiterea personalizată a conţinuturilor prin intermediul reţelei Internet. E-learning nu este doar una dintre modalităţile de a ajunge la o societate informaţională bine dezvoltată, ci reprezintă simultan şi un mod de îmbunătăţire continuă a calităţii serviciilor oferite de instituţiile de învăţământ superior.

În literatura de specialitate există mai multe *clasificări* ale software educaţionale. S.Bostock susţine că majoritatea produselor software educaţionale sunt: tutoriale (Computer tutoring), teste (Quizzes) şi exersări (Drill-and-practice) [3].

În calitate de soft educaţional, R. Suzi citează ca exemplu prezentarea electronică, mediul de simulare, testul electronic, cursul electronic, soft de antrenare a unor abilităţi, mediul creativ, generatorul de teste/ probleme etc. [4].

E.Balîkina face o clasificare empirică a soft educaţional astfel: 1) program computerizat de prezentare a materialului de învăţare; 2) program de control al cunoştinţelor; 3) program de antrenare; 4) program educativ/ de învăţare moral(ă); 5) program de modelare şi imitare; 6) joc didactic; 7) program mixt; 8) manual electronic, cât şi manual Web. [5]

D.Jugureanu propune o clasificare a soft educaţional axată pe două niveluri: primar şi secundar, prezentată în figura 1 [6].

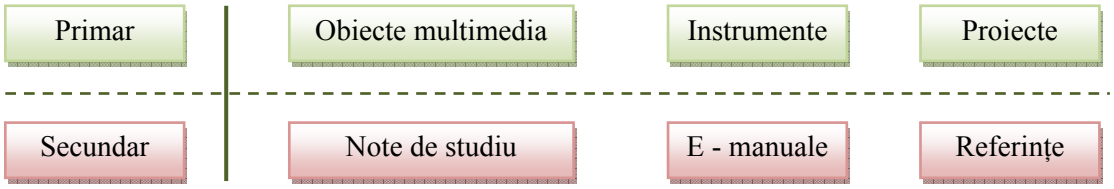


Fig.1. Clasificarea software educaţional după nivelul primar şi secundar (*apud* Jugureanu).

Nivelul primar redă corespondenţa dintre obiectele multimedia interactive ce includ situaţii variate de învăţare, instrumentele de corelare dintre acestea şi proiectele didactice pentru care sunt create într-o formă elementară, susţin autorii, pe când profitul cognitiv durabil poate fi atins doar prin accesarea nivelului secundar, care cuprinde sarcini de lucru, surse de informare organizate în biblioteci informative de tip wiki, referinţe la tema definită. Formatul unei lecţii electronice poate îmbina diverşi itemi de învăţare: text, diagramă, hartă interactivă, simulare, experiment interactiv, exerciţiu, test, joc educaţional etc. [*ibidem*].

Din perspectiva instruirii asistate de calculator, învăţarea devine individualizată şi constructivă, astfel contribuindu-se substanţial la finalizarea obiectivelor educaţionale. În opinia noastră, clasificarea soft educaţionale după obiectivele educaţionale sub raport psihopedagogic, prezentată în figura 2, permite operaţionalizarea lor conform activităţilor de învăţare.

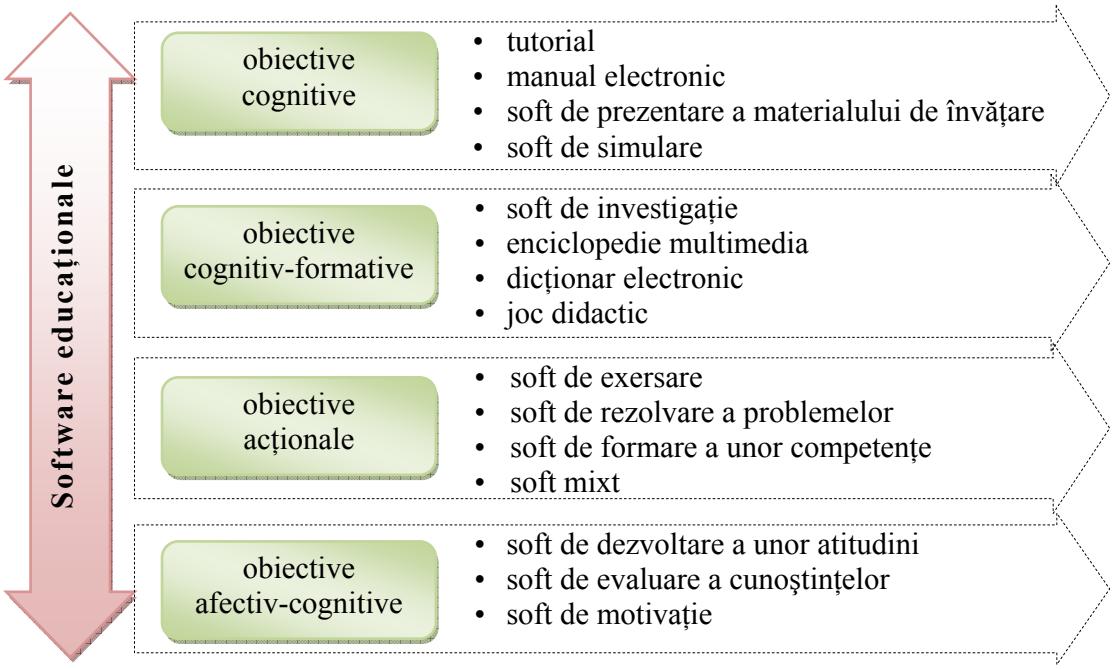


Fig.2. Clasificarea software educaţionale după obiectivele educaţionale.

În [7] găsim o clasificare care permite includerea în categoria de „soft educaţional" a oricărei componente instrucţionale ce conţine multimedia: aplicaţia interactivă; jocul educaţional; prezentarea multimedia; sistemul multimedia; sistemul de poştă şi comunicare multimedia; sistemul pentru videoconferinţe; diverse produse şi servicii multimedia.

Referitor la accesul la un suport informaţional, există trei categorii de soluţii pentru programele IAC, descrise de M.Mazilu şi M.Nistorescu, adică [8]:

1. Programe on-line – softuri educaţionale accesate de pe un server în cadrul unei reţele locale sau la distanţă care por fi accesibile pentru reţeaua universitară (intranet) sau reţeaua globală (Internet). Astfel de programe sunt actualizate periodic, ceea ce garantează utilizatorului informaţii de ultimă oră, însă sunt dezavantajate de costul de întreţinere, viteza de accesare a informaţiei, calitatea redării sunetului şi imaginii. Sunt adecvate consultărilor, testelor de evaluare a cunoştinţelor, permiţând centralizarea facilă a rezultatelor.
2. Programe off-line – programe IAC ce funcţionează pe un calculator local, fiind stocate pe hard disk acestuia sau pe suporturi externe de memorare a informaţiei de tip CD sau altele. Accesul rapid la aceste programe oferă calitate reprezentărilor multimedia.
3. Programe mixte – programe IAC ce conţin atât elementul on-line, cât şi off-line, pentru a îmbina avantajele unuia şi a diminua dezavantajele celuilalt. Sistemul înregistrat pe un suport de memorie, conectat la un server pentru actualizarea periodică a informaţiilor reprezintă soluţia optimă de accesare rapidă a resurselor calculatorului.

În general, softurile educaţionale pot fi clasificate în mai multe categorii. Modelul acceptat în instruirea asistată de calculator este stabilit de caracteristicile domeniului în care se face învăţarea şi de condiţiile procesului propriu-zis de instruire.

Clasificarea programelor IAC după *funcţia pedagogică* specifică în cadrul unui proces de instruire admisă de mai mulţi cercetători din domeniu, conform căreia deosebim [9]:

1. *Software tutorial sau software de predare interactivă de noi cunoştinţe* - presupune utilizarea calculatorului în procesul predării, pe baza unui dialog tutorial sau dialog de investigare realizat între calculator şi instruit. Materialul de învăţat poate fi împărţit pe capitole sau pe secvenţe şi poate fi uşor asimilat, solicitând o concentrare pe o perioadă scurtă de timp. Structura unui tutorial interactiv vizează obiectivele generale şi

specifice ale activității determinate, conținutul, ghidarea, întrebări pentru rezumarea cunoştințelor asimilate, îndrumări suplimentare pentru remedierea răspunsurilor greşite, asigurarea feedback-ului imediat şi finisarea tutorialului.

2. *Software de exersare practică* (Drill-and-practice) – acest tip de programe poate interveni ca un supliment al lecției, realizând acțiunea practică individuală necesară asimilării unor cunoştințe şi deprinderi specifice în cadrul disciplinelor la anumite etape de învățământ. Metoda de exersare susține însuşirea cunoştințelor şi capacităților prin automatizarea acțiunii didactice şi oferă un set de sarcini repetitive la finisarea cărora urmează aprecierea răspunsurilor date de student. Avantajul acestor produse constă în faptul că fiecare student lucrează în ritm propriu, este apreciat conform corectitudinii răspunsului dat, învățarea este individualizată; dezavantajul major – învechirea morală a materialului. Structura unui soft de exersare practică include etapa de familiarizare a studentului cu acțiunea care urmează a fi însuşită, după care urmează desfăşurarea acțiunii respective printr-un şir de operații repetitive. Pot fi introduse mai multe acțiuni. Întrebările de consolidare vor fi puse pentru a determina nivelul de însuşire a abilităților şi deprinderilor formate prin metoda exercițiului. Etapa aprecierii răspunsurilor va conduce studentul fie la finisarea programului, fie la repetarea acestuia, în cazul când studentul nu a reuşit.

3. *Software de simulare şi experimentare virtuală* - acesta oferă o modalitate de creare a unui mediu comunicativ adecvat pentru realizarea ghidată a unui fenomen real cu ajutorul unui model care are un comportament similar sistemului real, în care studentul devine parte componentă a acestui sistem în concordanță cu rolul predeterminat. Simulările pot fi utilizate în cadrul mai multor discipline de învățământ şi sunt de mai multe tipuri: simulări ale unor fenomene fizice, procese industriale, situații (simulări situaționale), procedee (simulări procedurale) [9, p.56]. În ansamblu, simularea are caracter simplificat, însă scopul acestor programe educaționale nu este redarea întocmai a unei situații reale, ci de a ajuta studentul să înțeleagă şi să-şi creeze un model mental util al procesului real. Prin aplicarea produselor de simulare în contextul lecțiilor, profesorul urmăreşte formarea şi dezvoltarea spiritului de investigație, cercetare, experimentare a studentului. Structura unei simulări electronice poate conține următoarele etape: o prezentare generală sau inițială a fenomenului/procesului în care se vor explica regulile de funcționare şi exercitarea controlului asupra acțiunii ce urmează a fi realizată de către student, declanşarea simulării, ghidarea activității studentului ce oferă situații practice pe care acesta trebuie să le rezolve, etapa de analiză a nivelului de cunoştințe pe care studentul le obține după parcurgerea programului de instruire. În cazul înțelegerii eronate, se solicită o repetare.

4. *Software jocuri pentru instruire* - un software de acest tip prezintă informații sub formă de joc didactic. Jocul didactic are un caracter evidențiat interactiv care poate dezvolta gândirea, atenția, logica, creativitatea, potențialul intelectual şi acțional al studentului în cazul aplicării acestuia în procesul de acumulare a cunoştințelor. Un joc educativ trebuie să conțină caracteristici esențiale pentru a putea fi aplicat în instruire: obiective clar definite, reguli bine formulate şi uşor de înțeles, să motiveze şi să capteze atenția, să conțină mai multe niveluri de dificultate, să ofere o reacție inversă corectă, să fie încheiat printr-o concluzie [9, p.57]. În structura unui joc didactic pot fi incluse etapele de prezentare generală şi obiectivele jocului, de selectare a nivelului şi segmentului de joc, acțiunile instruitului, care vor fi apreciate ca acțiuni corecte sau incorecte. La final, jocul poate fi reactualizat sau încheiat.

5. *Software de testare a cunoştințelor* – un produs pentru testarea nivelului de însuşire a cunoştințelor prin evaluarea răspunsurilor. Scopul testului este de a evalua cunoştințele esențiale căpătate de instruit după parcurgerea unei teme, capitol sau secvențe de conținut disciplinar. Programul de testare electronică poate fi inclus într-o lecție curentă sau într-o lecție de recapitulare. Numărul de itemi de test depinde de obiectivele preconizate, nivelul de pregătire a studenților, volumul conținutului evaluat. Structura unui test de verificare a cunoştințelor cu ajutorul calculatorului poate conține următoarele etape: de inițiere, selectare a subiectului ce urmează a fi evaluat, itemi de test care se pot succede sau genera aleatoriu, afişarea punctajului acumulat şi analiza răspunsurilor la afişarea rezultatului.

În *concluzie*, pentru a asigura calitate procesului de învățare asistat de calculator, produsele educaționale trebuie să posede anumite particularități generale, şi anume:

- să fie adaptate la un nivel anumit de dificultate;
- să fie proiectate pentru situații specifice pedagogice;
- să utilizeze vocabularul şi designul raportat la nivelul respectiv de învățare;

– să asigure interacţiunea student–computer sau profesor–computer în dependenţă de obiectivele preconizate;
– să asigure ghidarea şi individualizarea instruirii;
– să asigure un traseu educaţional ştiinţific şi logic: de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, de la concret la abstract etc.

Referinţe:

1. Vlada M., Jugureanu R. 2010 – Către o societate a cunoaşterii – 2030 Tehnologii E-learning – realizări şi perspective, The 3rd International Scientific Conference ELSE 2007 „E-learning and Software for Education", Carol I National Defense University. - Bucureşti, 2007 http://marinvlada.googlepages.com/Vlada_Jugureanu-2007-UNAP.pdf
2. Istrate O. Utilizarea noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicării. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Departamentul Curriculum. - Bucureşti, 2002, http://arhiva.ise.ro/resurse/ise_02_tic_util.pdf
3. Bostock S. Classifications of educational software, February, 1995, http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/atcbttyp.htm
4. Suzi R. Edu software classification, http://archives.seul.org/seul/edu/Mar-1999/msg00161.html
5. Балыкина Е.Н. Классификация компьютерных учебных программ на примере исторических дисциплин, http://kleio.asu.ru/aik/krug/7/23.html
6. Mazilu M., Nistorescu M. Şt. Programare asistată de calculator pentru învăţarea limbajului C++, // Simpozionul "Tehnologii educaţionale pe platforme electronice în învăţământul ingineresc", Universitatea Tehnică de Construcţii. - Bucureşti, 9-10 mai 2003, http://codewitz.utcb.ro/tepe2003.pdf
7. Jugureanu D., Jugureanu R. Proiectarea software-ului educaţional în proiectul SEI, http://www.icvl.eu/ 2009/disc/ cniv/documente/pdf/sectiuneaC/sectiuneaC_lucrarea01.pdf
8. Instruire asistată de calculator. Documente pentru cursanţi. Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei a Universităţii „Alexandru Ioan Cuza". - Iaşi: DPPD (afişat 17.12.2010) http://www.psih.uaic.ro/activ/DPPD/postuniv.htm
9. Adăscăliţei A. Instruirea asistată de calculator. Didactică informatică. - Iaşi: Polirom, 2007. - 208 p.

Prezentat la 31.03.2011

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

CĂILE DE IDENTIFICARE ŞI PROMOVARE A COPIILOR DOTAŢI ARTISTIC

Tatiana BULARGA

Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi

The article is dedicated to the problem of giftedness' identification in the educational process. The principal motivation for this thesis is the lack of pedagogical technologies which ensure the effective identification of gifted children and the unsounding of education practice in the development of musical talent where the first step must be treated its effective and objective identification. Has been proved the pedagogical prospect for practice implication, which combines a sequence of giftedness' abilities.

Stabilirea modalităţilor de diagnosticare a copiilor dotaţi/supradotaţi artistic cere de la cercetător (doctorand, masterand, profesor şcolar), mai întâi de toate, determinarea scopului unei asemenea acţiuni complexe. În legătură cu aceasta, evidenţiem două obiective primordiale, şi anume: a) a determina condiţiile de manifestare a capacităţilor elevului în diverse ipostaze şi, în special, cum se dezvoltă educatul nemijlocit în procesul învăţării; b) a identifica acel eşantion de elevi care anume au nevoie de dezvoltarea capacităţilor individuale prin angajarea lor în activităţi extracuriculare orientate în mod deosebit spre realizarea potenţialului individual marcat cu o deosebită dotare. Avem în vedere acea categorie de elevi, care în comparaţie cu colegii săi de calsă (şcoală), atestă un nivel mult mai înalt de dezvoltate a capacităţilor artistice, în special, cu referinţă la capacităţile muzical-artistice. Acest eşantion de elevi formează acea elită de deţinători ai capacităţilor artistice considerabile, însă, care, deocamdată, rămân a fi *nerealizate* sau realizate într-o măsură mică.

Anume în pofida faptului pedagogic descris mai sus, apare necesitatea elaborării unor tehnologii şi tehnici de diagnosticare în complex a fenomenului respectiv. În această ordine de idei, vom menţiona că principalul scop al procesului de diagnosticare se reduce la conţinuturile şi formele de informare cât se poate de calificat a elevilor şi profesorilor în ceea ce priveşte perspectivele acestora şi domeniile de dotare, programul de dezvoltare a capacităţilor lor individuale. Însă aceste acţiuni sunt cu neputinţă de realizat fără a dispune de banca de date concrete şi veridice referitoare la personalitatea elevului supus exerciţiului de diagnosticare.

În continuare, vom încerca să evidenţiem câteva categorii de elevi priviţi din unghiul de vedere al manifestării şi performanţelor lor în procesul de studii.

Elevii care se consacră totalmente procesului de studii. Această categorie de elevi consumă toată energia pentru însuşirea conţinuturilor curriculumului şcolar. Ei sunt disciplinaţi, responsabili, organizaţi, manifestă un înalt spirit de iniţiativă şi curiozitate, în acelaşi timp, nu se evidenţiază prin capacităţi deosebite într-o anumită activitate (artistică, tehnică etc.). Pentru aceşti elevi toate disciplinele şcolare prezintă un interes şi o importanţă egală. La fiecare oră de curs elevii din această categorie investesc în activitatea de învăţare resurse individuale maxime, ca în cele din urmă să se aleagă cu o dezvoltare adecvată (suficientă, bună etc.). Constatăm că această categorie de elevi în clasele a IX-X-a depăşesc simţitor colegii săi după nivelul de dezvoltare. Ei manifestă o atitudine pozitivă faţă de învăţare, iar poziţiile lor civice în cadrul activităţilor obşteşti din an în an se întăresc tot mai mult. Aceşti elevi, de regulă, absolvesc şcoala cu succes şi continuă studiile în alte instituţii de învăţământ.

Elevii care, indiferent de capacităţile individuale, nu arată rezultate viabile. Pentru această categorie de elevi, mai ales în clasele primare, interesele individuale nu sunt legate nemijlocit de o disciplină de studiu sau alta. Ei sunt destul de activi în activităţile extracuriculare, deşi neglijează îndeplinirea lucrului pentru acasă la disciplinele şcolare. Profesorul şcolar trebuie să aibă o atitudine deosebită faţă de asemenea elevi, să le acorde atenţie în privinţa identificării motivelor care duc la situaţia de indiferenţă faţă de însuşirea disciplinelor şcolare. Acţiunile didactice trebuie orientate spre activizarea elevilor astfel, încât ei să se bucure de succese cât mai mari la învăţătură. Fiind calificaţi drept cei mai buni în rândul colegilor de clasă, această categorie de elevi, timp îndelungat, rămâne în umbra atenţiei profesorului, nu li se acordă atenţie pedagogică suficientă. Ei nu sunt supuşi criticii pentru faptul că nu folosesc din plin potenţialul individual pentru a atinge performanţe într-un anumit domeniu. Astfel, aceşti elevi ratează posibilitatea de a activa din plin, a depune toate eforturile pentru atingerea scopurilor înaintate, ceea ce este destul de important pentru a se afirma în oricare domeniu de activitate, inclusiv, în domeniul muzical-artistic. Elevii din această categorie îşi schimbă

frecvent preferinţele faţă de ocupaţiile extracuriculare, căutând să obţină rezultate uşoare fără a depune eforturi volitive mari şi continui. De aceea, este destul de important a forma la aceşti elevi o *cultură organizaţională,* care le-ar permite să se manifeste destul de eficient. Diagnosticul capacităţilor individuale în acest context trebuie să fie axat pe atingerea următoarelor obiective:

- *a determina în ce măsură sunt dezvoltate la moment capacităţile individuale ale elevilor;*
- *a identifica factorii facilitatori/eficienţi în procesul de dezvoltare a capacităţilor elevilor.*

Elevii a căror reuşită este nesemnificativă pe parcursul unei perioade îndelungate. La aceşti elevi este puternic dezvoltată imaginaţia, însă ei manifestă un nivel inferior de gândire analitică şi abstractizare. În primii ani de studii ei însuşesc bine disciplinele bazate pe reprezentări ale exemplificărilor concrete. Pe măsura creşterii necesităţii de a face abstractizări, elevii se confruntă cu dificultăţi considerabile care provoacă stări de blocare psihologică, iar în consecinţă şi scăderea interesului pentru cunoaştere. Ei consideră că insuccesul personal este determinat de slaba lor sârguinţă, de incapacitatea lor individuală. Profesorii şcolari, cu mici excepţii, nu supun unui diagnostic special capacităţile de profil ale acestor elevi, care, spre regret, trec în latenţă, dar care ar putea redresa situaţia destul de îngrijorătoare în planul de formare a personalităţii.

În cele ce urmează, ne vom referi la indicii/indicatorii cu ajutorul cărora este posibilă clasificarea elevilor dotaţi. Unul dintre indicatorii semnificativi, în acest sens, rămâne a fi vârsta de şcolarizare, şi anume:

- la un anumit moment elevul atinge un grad relativ înalt de dezvoltare a capacităţilor individuale într-un anumit domeniu care îi permite să se manifeste cu o reuşită deosebită;
- rezultatele vădite obţinute de elev într-o activitate anumită permit a conchide că aceste rezultate ar fi şi mai înalte dacă elevul ar folosi pe deplin capacităţile sale individuale necesare anume acestei activităţi/ discipline şcolare. La avansarea nivelului de reuşită personală ar putea să-şi dea concursul atât factorii de timp, cât şi cei legaţi de capacităţile generale de personalitate (voinţă, inteligenţă, atenţie etc.);
- elevul demonstrează rezultate înalte într-un anumit domeniu de activitate, în timp ce în alte activităţi el manifestă un nivel mediu de performanţă. Datorită reuşitei deosebite a elevului într-o activitate, profesorii altor discipline trec cu vederea reuşitele nesemnificative.

Este cunoscut faptul că elevii superior dotaţi au anumite particularităţi individuale pe care trebuie să le cunoască toţi participanţii la procesul educaţional, dar mai ales profesorul şcolar. Printre aceste particularităţi evidenţiem:

- copiii dotaţi şi/sau supradotaţi, de regulă, sunt foarte activi şi mereu preocupaţi de soluţionarea anumitelor probleme. Ei tind să lucreze mai mult decât alţii, acordând atenţie sporită lucrurilor şi fenomenelor care nu au o legătură directă cu ora de curs. La prima vedere, se pare că aceşti elevi nu acordă atenţie suficientă tuturor disciplinelor şcolare, alegând drept prioritare doar unele dintre acestea. Ei au nevoie de o atenţie şi susţinere deosebită din partea profesorului pentru dezvoltarea continuă a aptitudinilor individuale;
- copiii dotaţi şi/sau supradotaţi îşi realizează cu insistenţă scopurile scontate şi prin aceasta, fireşte, aduc „prejudicii" profesorului, deoarece aceşti elevi caută să pătrundă în esenţa lucrurilor şi să rămână satisfăcuţi pe deplin de acţiunile întreprinse;
- copiii dotaţi şi/sau supradotaţi au nevoie stringentă de apreciere adecvată şi veridică la un anumit nivel (*inferior, mediu sau superior)* pentru a-şi cunoaşte starea reală, rezervele şi perspectivele;
- datorită capacităţilor deosebite de care dispun, ei sunt mult mai eficienţi decât covârstnicii în activităţi independente, în studiul independent, ceea ce se manifestă, în special, în legătură cu investigarea surselor bibliografice suplimentare, în activităţile de creaţie artistică etc.;
- copiii din această categorie sunt apţi de a pătrunde în esenţa lucrurilor, fiind critici şi autocritici;
- la oricare fenomen, subiect al cunoaşterii ei vin cu o mulţime de întrebări la care insistă să obţină răspunsuri explicite şi argumentate;
- pentru ei prezintă interes acele ore de curs, care sunt modelate prin aplicarea metodelor problematizate, în timp ce colegii de clasă se mulţumesc cu însuşirea materiilor comunicate de-a gata de către profesor, apelând doar la metode reproductive de studiu;
- aceşti elevi sunt disponibili pentru a însuşi cunoştinţele în mod independent;
- spre deosebire de colegii săi, elevii dotaţi şi/sau supradotaţi cu o competenţă specială analizează, suprapun, generalizează, deduc, discriminează faptele studiate;
- majoritatea elevilor dotaţi şi/sau supradotaţi îşi înaintează scopuri majore care sunt irealizabile pentru covârstnicii săi.

Împreună cu particularitățile individuale caracteristice elevilor dotați/supradotați putem, de asemenea, evidenția următorii indicatori:

- interesul deosebit pentru activități ce necesită implicarea la maximum a capacităților intelectuale;
- competențe supravârstei;
- tendința de a găsi independent răspunsul la oricare întrebare apărută pe parcursul cunoașterii;
- dorința de a descoperi, a crea, a inventa;
- manifestarea interesului pentru informații și cunoștințe din diferite domenii;
- manifestarea unei memorări excepționale;
- prezența unei imaginații excepționale;
- preferința pentru acțiunile de inovare;
- capacitatea dezvoltată de a expune propriile judecăți/gânduri;
- manifestarea toleranței pentru activitatea realizată (învățare, creare, joc etc.);
- tendința de a participa activ la acțiuni extracurriculare;
- interesul multiplu pentru studiul diverselor izvoare bibliografice (enciclopedii, dicționare etc.);
- interesul pentru cercetare;
- manifestarea unei simțiri destul de dezvoltate pentru adevăr;
- tendința înaltă pentru experimentare/inovare și riscul de a întreprinde diverse acțiuni în domeniul cunoașterii;
- prezența simțului pentru umor, pentru hazliu;
- manifestarea unei responsabilități înalte pentru acțiunile întreprinse;
- manifestarea unei înalte productivități, tendinței de a anticipa materiile desemnate de programele școlare.

Rezumând cele expuse mai sus, vom remarca că elevii dotați/supradotați au nevoie nu numai de diagnosticul obiectiv și precoce a capacităților individuale, ci și de elaborarea și aplicarea competentă a strategiilor pedagogice special orientate spre dezvoltarea continuă a capacităților individuale.

Bibliografie:

1. Babii V. Teoria şi praxiologia educației muzical-artistice. - Chişinău: Editura „Elena-V.I.”, 2010.
2. Cristea M. Sistemul educațional şi personalitatea. Dimensiunea estetică. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.
3. Guțu V. Managementul schinbării în cadrul educațional. - Chişinău: CEP USM, 2005.
4. Jigău M. Copiii supradotați. - Bucureşti: Editura Ştiință şi Tehnică, 1994.
5. Roşca Al., Zorgo B. Aptitudinile. - Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1972.
6. Zisulescu Şt. Aptitudini şi talente. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.

Prezentat la 02.06.2011

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ УЧЕБНИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

(*на материале предмета «Русский язык»*)

Нина ГОРБАЧЕВА

Институт педагогических наук

În acest articol este descris conținutul teoretic al manualelor ca factor în dezvoltarea competenței comunicative a elevilor (în baza disciplinei şcolare Limba rusă).

In the given article the theoretical material of the textbooks is analyzed from the point of view of the formation of the communicative competence of pupils (based on the Russian language subjects' material).

Новые приоритеты в области национального образования делают актуальными задачи развития и саморазвития личности. Они ориентированы на систему ценностей индивидуального мышления, субъектную организацию процесса обучения, в центре которого – самостоятельная деятельность учащегося как основа развития его личности. Задачи эти тем более актуальны, так как меняется сложившаяся традиционная система обучения, которая по своей методологии была направлена на обеспечение овладения учащимися основами наук, на развитие их теоретического мышления. Решались, в основном, задачи усвоения предметных знаний, умений, навыков.

Закон об образовании, реформа Куррикулума образования нацеливают современную школу на формирование компетентностной личности, т.е. личности, способной решать разнообразные проблемы в различных областях жизнедеятельности, совершать действия, в том числе и речевые, используя имеющиеся у нее знания, умения и личностные качества. Знания, умения и навыки в современном понимании – не цель образования, а средство достижения полноценного развития личности.

Компетентностный подход как один из главных путей повышения качества образования означает, по мнению исследователей, реальный переход к новой образовательной парадигме, когда содержание образования отбирается на основе выделения базовых ключевых компетенций, необходимых каждому человеку для решения практических проблем и задач в социальном, профессиональном и личностном контекстах.

В Республике Молдова идея внедрения в процесс обучения компетентностного подхода как одного из главных путей повышения качества образования проводится в работах известных ученых И.Акири, И.Ботгрос, В.Гуцу, Т.Калло, В.Пыслару, М.Хадыркэ и др., а на нормативном уровне он был заявлен в государственных образовательных стандартах и куррикулуме. Конкретные концептуальные результативно-целевые положения и установки нашли свое отражение в проектировании и создании нового поколения учебников как основного дидактического средства обучения.

В рамках нашей проблемы особый интерес представляет исследование и анализ учебного материала (лингвотеоретическое содержание, система заданий и упражнений) учебников русского языка (для школ с русским языком обучения), изданных в Молдове и утвержденных Министерством просвещения.

До настоящего времени в научно-педагогических и методических источниках Молдовы отсутствует комплексный анализ учебников русского языка и его структурных компонентов в частности. Исследования специалистов и методистов касаются, в основном, процессуальной стороны формирования компетенций (технологии, формы и виды деятельности учащихся и др.). Однако количественное и качественное представление учебного материала в учебнике направляет процесс формирования и развития компетенций учащихся, в том числе и коммуникативной компетенции, и определяет уровень их сформированности. От того, в каком объеме представлен материал в учебнике, какова направленность его содержания и упражнений, как они коррелируют друг с другом, зависит то, можно ли определить его как фактор развития коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять коммуникативный акт в зависимости от формы и вида речи, речевой ситуации и сферы общения, темы сообщения, речевых жанров и т.д.

Не представляется возможным в рамках данной статьи рассмотреть учебный материал во всех учебниках, поэтому мы остановились на разделе одного из учебников русского языка, надеясь на данном примере продемонстрировать наше общее видение проблем изучения русского языка в школах с русским языком обучения. Учебный материал по теме «Глагол» (Русский язык и литература: 6 класс. Учебник для школ с обучением на русском языке; авторы Ф.М. Горленко, Т.Н. Сузанская. – Ch.: Litera-Vector, 2006. - 376 p.) представлен в учебнике в русле традиционной (системно-категориальной) грамматики, которая предполагает усвоение системы русского языка, единиц разного уровня с точки зрения значения, строения, назначения в речи, а также отбор и организацию языкового материала для формирования языковой компетенции учащихся как основы для развития коммуникативных умений и навыков.

Объем теоретического материала раздела в целом соответствует требованиям компетентностного подхода, однако форма его представления имеет ярко выраженную лингвистическую и орфографическую ориентацию, характеризуется отчетливо выраженным морфологоцентризмом, что заставляет учащихся обращать внимание в большей степени на структурные особенности глагола, а не на его функциональные характеристики и использование в речи. Наряду с «собственно языковыми» параграфами в разделе присутствуют параграфы, посвященные изучению норм правописания глагола, которые по своему объему едва ли не превосходят параграфы языковой теории. Подобное расположение производит впечатление равноправности морфологии и орфографии, между тем как орфография, в отличие от морфологии, имеет достаточно узкую сферу применения – правильное оформление слов на письме. Необоснованно большой объем лингвистических терминов, не соответствующих возрастным особенностям школьников, снижает уровень усвоения теоретического материала и, как следствие, создает трудности в формировании практических умений и навыков при выполнении заданий. Результаты анкетирования учащихся свидетельствуют о том, что шестиклассники не в состоянии запомнить большой объем терминологии. Это объясняется, во-первых, возрастными интеллектуальными особенностями школьников, которые в 12-летнем возрасте еще не способны глубоко мыслить абстрактными категориями, во-вторых, такое количество абстрактных терминов не позволяет раскрыть суть того или иного языкового явления и отразить его практическое применение в речевой практике, что заметно снижает мотивацию учащихся, в-третьих, представленная в таком объеме лингвистическая терминология ориентирует учащихся на запоминание теоретического материала, а не на его использование в качестве базы для формирования и развития коммуникативной компетенции.

Формирование языковой и коммуникативной компетенций происходит обособленно, о чем свидетельствует традиционное разделение параграфов учебника на грамматические (их подавляющее большинство) и так называемые параграфы «развития речи», материал которых направлен на обучение учащихся таким традиционным видам работ, как изложения и сочинения. Из всего объема содержания в разделе «Глагол» нет ни одного определения, которое указывало бы на речевую направленность изучаемого грамматического материала. Теоретические сведения в пределах каждого раздела представлены в традиционном описании системного устройства языка и отражают знаниевую парадигму в обучении предмету, в то время как объем лингвотеоретического материала призван служить базой для формирования компетенций и от его уровня, его достаточности зависит качество сформированных умений и навыков учащихся.

В ряде случаев теоретические постулаты в параграфах раздела имеют характер избыточности, не представляют, по нашему мнению, интереса с позиций развития коммуникативной компетенции и, более того, не соотносятся с такими педагогическими принципами, как учет возрастных особенностей учащихся и принцип дидактической целесообразности. Так, в параграф «Неопределенная форма глагола» включены следующие сведения явно избыточного характера, на наш взгляд: «Неопределенная форма глагола имеет суффиксы -ть(ти) и элементы корня и суффикса в глаголах на -чь» (учебник, с.181). Думается, что этот материал имеет узкограмматический характер и, по нашему мнению, указание на элементы корня и суффикса является предметом изучения высшего специального лингвистического образования, в то время как в школьном изучении грамматика должна быть практически направленной.

Полагаем, что содержание теоретического материала должно включать в себя сведения по речевому использованию изучаемых языковых явлений, поскольку аспекты изучения языка и владение языком теснейшим образом связаны. Оно должно быть рассчитано на гармоничное развитие всех ви-

дов речевой деятельности учащихся, сбалансированное овладение нормами как устной, так и письменной формы речи, т.е. должно быть направлено на реализацию конечной цели обучения – зрелое культурно-речевое развитие индивидуума с вполне сформированными речемыслительными способностями, осознающего и ощущающего необходимость нормативного, целесообразного, этически выверенного использования языка и обладающего для этого требуемыми знаниями, умениями и навыками.

Осознанная ориентация на формирование коммуникативной компетенции требует иного структурирования системы обучения языку и, соответственно, иного представления грамматического материала в школьном курсе его изучения. Одним из наиболее перспективных путей совершенствования системы языкового образования является усиление функционального подхода при изучении грамматического материала, суть которого заключается «в одновременном знакомстве учащихся с особенностями языковых единиц и их функциями в речи, что позволяет формировать на уроке грамматики как учебно-языковые, так и коммуникативные умения (выбор языковых единиц для реализации собственного замысла при создании текста)» [1, 3]. Таким образом, расширение и углубление функционального подхода при изучении грамматики позволяет изучать любую грамматическую единицу в единстве грамматического значения и коммуникативной функции.

Функциональный подход (Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко, Т.В. Булыгина, Г.А. Золотова, Н.Ю. Шведова и др.) связан преимущественно с направлением в изучении языка от значения к форме и функции. «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [3, 137].

Разумеется, в практике школьного обучения нет необходимости отказываться от традиционного (уровневого) представления грамматического материала, однако активное внедрение функционального подхода в его подачу позволит поднять на более высокий уровень решение задач развития коммуникативной компетенции учащихся в процессе изучения русского языка.

По нашему мнению, курс русского языка в школах с русским языком обучения (начальное, гимназическое, лицейское звенья) с принципом изолированной подачи языкового материала и его повторением (пусть и на более высоком уровне) значительно снижает мотивацию к изучению языка и не способствует полноценному развитию речевой деятельности, о чем свидетельствуют опросы учителей и результаты работ учащихся. Думается, что уже в начальном звене изучение теоретического материала должно быть связано с потребностями речевой практики школьников. Тем самым будет преодолеваться разрыв между языком и речью, существующий в практике школьного преподавания русского языка и нашедший отражение в действующих учебниках.

В самом деле, ознакомившись, например, с системой глагольных форм в начальной школе, ученики только к концу гимназического звена обучения получают полное представление обо всех способах выражения временных отношений: **предложно-падежные сочетания** – *после уроков, через минуту, во время занятий*; **наречия** – *сегодня, давно*; **устойчивые выражения** – *когда рак на горе свистнет, после дождичка в четверг*; **причастия** – *прочитанная;* **деепричастия** - *поговорив*; **сложноподчиненные предложения с придаточным времени.** И все эти сведения подаются разрозненно в разных разделах курса, между тем как в речевой практике ученик стоит перед выбором, как сказать или написать: *Семья собралась за ужином и обсуждала планы на лето; За ужином/во время ужина семья обсуждала планы на лето; Ужиная, семья обсуждала планы на лето; Ужинающая семья обсуждала планы на лето; Когда ужинала, семья обсуждала планы на лето.*

Думается, что для свободного и полноценного речевого общения необходимо по возможности как можно раньше представлять весь арсенал языковых средств в школьном курсе русского языка и обучать правилам их выбора в соответствии с коммуникативными требованиями. Иными словами, свободное владение речью требует более высокого уровня интеграции знаний о системе языка. Интегрированное представление грамматической системы, на наш взгляд, должно занять достойное место в процессе обучения русскому языку. При сохранении традиционного уровневого принципа подачи грамматического материала в гимназическом звене можно внести определенные коррективы и использовать дополнительные материалы с целью демонстрации и одновременного обучения школьников умению видеть взаимосвязь той или иной морфологической или синтаксической единицы с другими средствами выражения сходного значения. В лицейском звене, особенно в классах гуманитарного профиля, уместно, по нашему мнению, ввести курс на функционально-коммуникативной основе на

материале текста, который позволит (кроме повторения и обобщения изученных ранее теоретических сведений) активизировать средства всех языковых уровней в их взаимодействии и организовать выбор этих средств для нужд общения.

Обнаружение связей между единицами разных языковых уровней может послужить для учащихся значительным толчком в развитии их интереса к изучению языка, а также будет способствовать развитию у них логического и ассоциативного мышления. Необходима разработка методики, которая в доступной форме позволит ученикам самостоятельно обнаруживать такие семантические связи слов, словосочетаний, конструкций, которых они раньше не замечали и не видели. Уместны будут, например, такие вопросы:

*- Как вы думаете, какие средства, кроме числительных, выражают в языке значение количества? (**существительные** – стол-столы; **местоимения** – он-они; **глаголы** – поет-поют; двойка, литр, уйма времени, пол-лимона, с гулькин нос…);*

- Какие средства, кроме прилагательных, имеют значение признака?

- Время передается формами глагола. А можно ли его передать с помощью других языковых средств?

При изучении повелительного наклонения глагола можно познакомить учащихся с другими средствами выражения повелительности, которые они могут выбрать в зависимости от условий общения. Например, приглашение может быть выражено по-разному*: Зайдите ко мне, пожалуйста, в 6 часов вечера. Не могли бы вы зайти ко мне? Зайдете ко мне? Не зашли бы вы ко мне на минуту?* В зависимости от того, чем мы руководствуемся, предпочитая то или иное средство выражения (ситуацией общения: официальная-неофициальная; уровнем отношений: близкие-неблизкие; возрастом, профессиональным или социальным статусом и т.д.), мы останавливаемся на приемлемом варианте из ряда близких средств выражения.

Анализируя подобные ряды грамматических единиц, школьники наблюдают сходство и различие между ними, учатся выбору их для выражения близких значений, а в целом формируют у себя восприятие языка не как абстрактной системы с количеством уровней-«этажей», а как живого функционирующего организма.

Можно задаться вопросом: а не будет ли такое интегрированное представление грамматического материала сложно для субъектов образовательного процесса? Думается, что принципиально новых моментов в содержании материала нет, речь идет лишь о смещении способа представления теоретических сведений, ориентированного на коммуникацию, на изучение языка в динамике. Еще в 40-е годы прошлого века М.М. Бахтин в своей статье «Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе» писал о том, что «надо вывести учеников из тупика книжности на дорогу грамотного, культурного и вместе с тем живого, смелого и творческого языка жизни… В формах обезличенного, штампованного, безóбразного, отвлеченного книжного языка не может развиваться мысль творческая, оригинальная, исследовательская, не отрывающаяся от богатства и сложности жизни» [5, 55].

Функциональный аспект изучения грамматического материала должен занять достойное место в преподавании русского языка в русских школах Молдовы. Он должен присутствовать в представлении теоретических сведений, в системе упражнений, в заданиях к текстам. Такой подход будет способствовать и усилению мотивации обучения, и его коммуникативной направленности. Представляется, что внедрение функционального подхода в практику школьного обучения русскому языку потребует в дальнейшем внесения изменений в содержательный компонент действующего куррикулума, создания учебников нового типа, а также разработки методических пособий, основанных на принципах данного подхода.

Литература:

1. Алексеева О.В. Современный урок морфологии // РЯШ, 2010, № 4.
2. Алексеева О.В. Функциональный подход к изучению глагола // РЯШ, 2002, № 5.
3. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А. и др. Методика преподавания русского языка: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Баранова М.Т. - Москва, 1990.
4. Баранов М.Т. Логико-предметные категории и способы их выражения в языке и речи // Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Русский язык. 2-е изд. - Москва: Дрофа, 2000.
5. Бахтин М.М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе // Русская словесность, 1994, № 2.
6. Купалова А.Ю. Родной язык в действии. Коммуникативно-ориентированный курс // Русский язык, 1999, № 28.

Prezentat la 04.05.2011

MODELAREA – METODĂ EFICIENTĂ DE FORMARE A REPREZENTĂRILOR GEOMETRICE LA COPIII DE 6-8 ANI

Mihaela PAVLENCO-PIDLEAC

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"

This article describes the modeling as a teaching method that involves direct action investigation of reality through models. Models represent an intermediate link between objective reality and theoretical knowledge with directions in both directions - from perceived reality to theory and vice versa from theory to reality subject observation.

Pentru modelarea unei sculpturi este nevoie de argilă, pentru a modela un corp este nevoie de plastilină sau lut, iar pentru a modela un copil este nevoie de o stofă cognitivă, multă răbdare, tenacitate şi de o metodologie eficientă bazată pe explorarea obiectelor reale, deoarece copilul la această vârstă se află în stadiul preoperatoriu, unde dobândeşte cunoştinţele în urma manipulării nemijlocite a obiectelor din lumea înconjurătoare. Aşadar, modelarea reprezintă o metodă eficientă de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani.

În literatura de specialitate, modelarea este tratată sub mai multe aspecte de-a lungul istoriei. Rădăcinile ei vin încă din antichitate, fiind reflectată în lucrările filosofilor Democrit şi Epicur [*apud* 6] despre atomi şi forma lor, despre modalităţile de legătură existente între aceştia, care explică proprietăţile fizice ale substanţelor prin intermediul reprezentărilor despre particulele rotunde şi netede legate între ele. Într-un cuvânt, modelarea în Epoca Antică este percepută ca formă ce oglindeşte realitatea prin prisma cercetărilor ştiinţifice ce s-au realizat în direcţia structurii atomului.

În linii mari, modelarea este cercetată multidimensional abia în Epoca Renaşterii, deşi acest termen nu apare încă în uz. Ea este exprimată prin modelele de proiectare arhitecturală a clădirilor renumiţilor arhitecţi şi sculptori italieni, ca de exemplu Filippo Brunelleschi, Michelangelo ş.a. În lucrările savanţilor Galileo Galilei, Leonardo da Vinci sunt evidenţiate nu numai modelele, dar şi limitele de utilizare a acestei metode. De exemplu, Leonardo da Vinci a învăţat despre modelarea formei în atelierul lui Verrocchio, unde a inventat propria metodă de modelare prin clar-obscur [13].

Încă în secolul XIX, fizicianul, matematicianul şi astronomul Isaac Newton a utilizat conştient metoda modelării în cadrul cercetărilor sale, dar aceasta a avut un rol neesenţial în procesul de formare a cunoştinţelor. Cu toate acestea, James Clerk Maxwell, August Kekalé von Stradonitz, Kelvin precum şi alţi fizicieni şi matematicieni au pus bazele metodei modelării clasice [*apud* 5].

Abia în secolul XX, metoda modelării înregistrează mari succese, în calitate de metodă de cercetare a lumii înconjurătoare şi de formare a reprezentărilor despre ea. Pe de o parte, acest lucru a fost posibil datorită dezvoltării mecanicii, iar pe de altă parte – a dezvoltării matematicii care a dus la evidenţierea noilor posibilităţi şi perspective de utilizare a acestei metode în scopul descoperirii modelelor şi structurii fizice a naturii, la nivelul diferitelor sisteme de organizare a materiei sau formei de mişcare a acesteia. Însă, la sfârşitul anilor '40, cibernetica s-a dezvoltat foarte mult, de aceea metoda modelării s-a dezvoltat pe seama teoriei jocurilor, apariţiei primelor maşini electronice construite de John von Neumann [10] şi a formulării de către Norbert Wiener a principiilor generale ale ciberneticii [11].

În epoca contemporană, savantul rus И.Т. Фролов încearcă să definească noţiunea de modelare ca imitare materială sau mintală a realităţii existente într-un sistem de construire specială analogică, în cadrul căreia sunt redate principiile de organizare şi funcţionare a acestui sistem [8].

De aceeaşi părere este şi C.Lupu care susţine că modelarea este o „construcţie substanţială sau mintală a unor modele materiale sau mintale analogice ale realităţii, folosite ca instrumente în organizarea învăţării" [3, p.92].

Pedagogul român S.Cristea priveşte modelarea ca „o metodă didactică în care predomină acţiunea de investigaţie directă a realităţii" şi care „solicită cadrului didactic elaborarea şi valorificarea unor modele de cercetare ce orientează activitatea elevului în direcţia sesizării unor informaţii, trăsături, relaţii etc. despre obiecte, fenomene şi procese din natură şi sociale, analogice din punct de vedere funcţional şi structural" [2, p.250].

Conform *Dicţionarului explicativ al limbii române*, modelarea reprezintă o „metodă utilizată în ştiinţă şi tehnică constând în reproducerea schematică a unui obiect sau sistem sub forma unui sistem similar sau analog în scopul studierii proprietăţilor şi transformărilor sistemului original". Sub aspect matematic, ea este definită ca „reprezentare a unei relaţii prin simbolism matematic" [9].

Deci, modelarea a căpătat astăzi un caracter general-ştiinţific şi este utilizată în procesul de cercetare a naturii moarte şi vii, în cadrul ştiinţelor despre om şi societate. Acest lucru denotă faptul că modelarea poate fi considerată o metodă eficientă în procesul de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani, deoarece ea organizează şi programează activitatea de învăţare pe baza unui model care, în esenţă, reprezintă corpul sau figura geometrică respectivă.

Din aceste considerente, modelul poate fi utilizat în două cazuri. În primul caz, procesul de formare a reprezentărilor geometrice se bazează pe modelele confecţionate de către cadrele didactice, care sunt utilizate pentru a analiza şi a sesiza faptul că obiectele pot fi construite, confecţionate dintr-un material şi au o anumită structură. Totodată, aceste modele pot fi comparate cu corpul original, în scopul evidenţierii proprietăţilor esenţiale ale acestuia şi excluderii unor reprezentări eronate despre obiectele lumii înconjurătoare. În al doilea caz, vorbim despre modelele ce sunt construite de către copii prin aplicarea şi transferarea cunoştinţelor căpătate anterior în practică. Aici ne referim la activitatea practică a copilului în cadrul Centrului de Construcţii, prevăzut de legislaţia în vigoare.

De exemplu, după ce copilul a sesizat structura şi proprietăţile de bază ale cubului, în comparaţie cu ale zarului, el poate să treacă la un alt nivel, şi anume, la cel de construire a unui cub din carton.

Deci, nu în zadar, afirma I.Cerghit că „construirea, mânuirea şi interpretarea unui model aruncă o rază de lumină explicativă originalului, deschide o pârtie de acces la esenţialitate, dând posibilitatea gândirii să avanseze în direcţia rezolvării unor probleme de cunoaştere şi acţiune" [1, p.229].

Din cele relatate mai sus putem stabili următoarele caracteristici ale unui model. În primul rând, el trebuie să imite, în esenţă, anumite părţi ale originalului, să cuprindă elemente de interes ştiinţific. În al doilea rând, modelul trebuie să aducă o informaţie în plus faţă de studierea directă a originalului şi să fie folosit în calitate de instrument pentru descoperirea de noi proprietăţi.

În literatura de specialitate există diverse tipuri de modelare care sunt aplicate nemijlocit în procesul instructiv-educativ al copiilor de 6-8 ani, printre care:

1) modelarea prin similitudine;
2) modelarea prin analogie;
3) modelarea prin simulare;
4) modelarea prin matematică.

Modelarea prin similitudine este o metodă ce se bazează pe modelele materiale reale care pot reda, în integritate, originalul atât la nivelul structurii interne, cât şi la nivelul aspectului extern, alteori pot apărea sub formă de mulaje, machete.

De exemplu, pentru a forma reprezentări despre figura geometrică pătrat, este nevoie ca în procesul instruirii să fie prezentat copiilor modelul real al unui pătrat, iar în urma analizei acestuia să fie evidenţiate trăsăturile caracteristice ale acestei figuri: pătratul reprezintă o linie frântă închisă care are 4 laturi de lungimi egale şi 4 unghiuri.

Modelarea prin analogie, de regulă, este exprimată prin intermediul unor modele grafice, care redau formele geometrice într-o formă stilizată, simplă. Datorită acestui tip de modelare copilul poate să evidenţieze trăsăturile comune ale două obiecte, corpuri pe care le compară.

Drept exemplu poate servi compararea reprezentării grafice a figurii geometrice pătrat cu reprezentarea grafică a corpului geometric cub, în scopul evidenţierii trăsăturilor comune existente între aceste două forme geometrice. În cadrul acestui proces, copiii determină faptul că fiecare faţă a cubului are forma unui pătrat.

Modelarea prin simulare reprezintă cel mai abstract tip de modelare, deoarece se recurge la o imitate a formei geometrice prin intermediul unor acţiuni sau comportamente şi joacă un rol esenţial în dezvoltarea imaginaţiei copilului.

Spre deosebire de celelalte tipuri, modelarea prin matematică exprimă valorile cantitative ale obiectelor, fiind exprimate prin formule, scheme matematice şi logice, concepte, teoreme. Afirmaţia lui A.Nicolau completează ideea de mai sus, relatând că modelarea matematică reprezintă „o exprimare în simboluri matematice,

utilizând concepte matematice, ale relaţiilor care se instituie între variabilele şi parametrii proprii ai creaţiei în care suntem interesaţi" [4, p.5].

Deşi există modelarea prin matematică, celelalte 3 feluri de modelări nu pot fi excluse din procesul instructiv-educativ, deoarece într-o oarecare măsură acestea influenţează nemijlocit asupra procesului de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani.

S.Cristea, în lucrarea *Dicţionar de pedagogie*, elucidează 5 operaţii pedagogice în cadrul realizării acţiunii didactice prin intermediul metodei modelării, şi anume [2, p.250-251]:

1. Conceperea modelului la nivel strategic prin trasarea unor „linii directoare" necesare pentru proiectarea activităţii în condiţii optime.
2. Obiectivarea modelului într-o formă adecvată sarcinii de instruire asumată conform programelor şcolare existente.
3. Fixarea modelului la nivelul unui sistem referenţial închis.
4. Operaţionalizarea modelului la nivelul de cerinţe metodologice specific capitolului, subcapitolului, grupului de activităţi didactice sau activităţii didactice respective.
5. Verificarea eficienţei didactice a modelului adecvat prin intermediul unor exerciţii şi aplicaţii observaţionale sau experimentale.

Astfel, primele două operaţii presupun stabilirea tipului de modelare utilizat şi transpus în procesul instruirii în concordanţă cu activitatea didactică anticipativă şi prevederile curiculare aferent direcţiei respective de cercetare. Drept model pot servi obiectele reale, mulajele, machetele, formele grafice sau cele simbolice.

Procesul de descoperire a trăsăturilor esenţiale ale modelului cercetat într-un sistem închis este caracteristic pentru cea de-a treia operaţie pedagogică. Cu alte cuvinte, analizând modelul unui cilindru, pe de o parte, vom descoperi trăsăturile caracteristice numai pentru el, iar pe de altă parte, vor fi evidenţiate şi alte trăsături ce sunt caracteristice tuturor corpurilor geometrice, unindu-le, astfel, într-o mulţime.

Prin operaţionalizarea modelului se subînţelege aplicarea nemijlocită a modelului în cadrul activităţilor instructive, respectând cerinţele didactice ce presupun o anumită dinamică de cercetare a noţiunii date.

În final, după ce a avut loc selectarea tipului de modelare, a fost adaptat modelul la cerinţele curiculare şi metodologice aferent activităţilor didactice, au fost evidenţiate trăsăturile caracteristice modelului dat, ce-l fac să se asemene sau să se deosebească de altele, trecem la următoarea operaţie, şi anume, la cea de verificare a eficienţei modelului respectiv în formarea reprezentărilor complexe despre formele geometrice. Deci, în cadrul acestei operaţii pedagogice este nevoie a utiliza o serie de sarcini cu caracter aplicativ, rezultatul cărora va exprima eficacitatea modelului selectat în cadrul procesului instructiv, ceea ce va permite realizarea unui feedback.

Din cele relatate mai sus, desprindem faptul că în procesul de instruire prin intermediul metodei modelării are loc o trecere de la modelul material, la reprezentarea grafică care se transpune, în final, într-un model simbolic. Această trecere trebuie să fie realizată în mod logic, deoarece modelele reprezintă o verigă intermediară între realitatea obiectivă şi cunoaşterea teoretică cu direcţii în ambele sensuri. Deci, funcţia principală a modelării reprezintă sursa de impuls pentru descoperirea de noi teorii. De aceea, adeseori se întâmplă ca teoria primară să apară în calitate de model care oferă o explicaţie aproximativă, simplificată a fenomenului şi serveşte drept ipoteză de lucru ce ar putea să se transforme într-o altă teorie mult mai complexă ca şi conţinut.

În final, putem menţiona că modelarea reprezintă o metodă de explorare indirectă a lumii înconjurătoare, o modalitate de cunoaştere a realităţii prin intermediul unor modele materiale sau mintale analogice obiectelor, corpurilor reale folosite în cadrul procesului instructiv-educativ cu scopul formării unor reprezentări corecte despre ele.

Încheiem aici cu afirmaţia lui Galileo Galilei care dă o notă pozitivă acestui articol: „Universul ... este scris într-o limbă matematică şi caracterele sunt triunghiuri, cercuri şi alte figuri geometrice, mijloace fără de care ar fi cu neputinţă să înţelegem ceva" [12].

Referinţe:

1. Cerghit I. Metode de învăţămînt. - Iaşi: Polirom, 2006. - 315 p.
2. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. - Chişinău: Litera Internaţional, 2000. - 398 p.

3. Lupu C. Didactica matematicii pentru învăţământul preşcolar şi primar. - Bucureşti: Caba, 2006. - 400 p.
4. Neculai A. Despre modelarea matematică. (http://camo.ici.ro/neculai/z17a10.pdf)
5. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. - Москва: ИПЛ, 1991, с.204, 261-263.
6. Богомолов А.С. Античная философия. - Москва: МГУ, 1985. - 367 с.
7. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. - Москва: Просвещение, 1988. - 303 с.
8. Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования. - Москва: Наука, 1961. - 145 с.
9. http://dexonline.ro/definitie/modelare (vizitat 25.03.2011).
10. http://en.wikipedia.org/wiki/John_von_Neumann (vizitat 01.04.2011).
11. http://en.wikipedia.org/wiki/Norbert_Wiener (vizitat 01.04.2011).
12. http://facultate.regielive.ro/biblioteca/astronomie-4.html (vizitat 01.04.2011).
13. http://www.scribd.com/doc/37121651/Leonardo-Davinci (vizitat 01.04.2011)

Prezentat la 07.04.2011

Recenzii

ADRIAN NECULAU PE URMELE LUI VASILE PAVELCU: UN ALT „SCRIITOR DE PSIHOLOGIE”
(*Un psiholog în agora*, Iaşi, Polirom, 2010)

Natalia COJOCARU
Catedra Psihologie Aplicată

„...la ce *şi* cui *serveşte psihologia socială astăzi? (...) axaţi exclusiv pe experimente de laborator, psihologii sociali au tăiat legăturile cu viaţa socială reală şi s-au organizat într-o confrerie (sectă!?) suficientă sieşi, nu scriu decât pentru un grup de iniţiaţi. Sunt nişte tehnicieni puţin preocupaţi de treburile cetăţii…”*
(A. Neculau. *Ce este psihologia socială?*)

Adrian Neculau[1] – un nume de referinţă pentru psihologia românească, profesorul fiind unul dintre cei mai prodigioşi psihologi sociali români, cunoscut atât în arealul românesc, cât şi în cel european. Mai mult, a devenit o emblemă, un simbol pentru psihologia socială din Europa de Est. După 1990 s-a angajat activ în renaşterea psihologiei în România, contribuind la deschiderea de noi laboratoare, organizând conferinţe, publicând. Una dintre ultimele sale apariţii editoriale, *Un psiholog în agora,* pare a fi un fel de carte-manifest pentru psihologii sociali, un îndemn de a participa la viaţa comunitară, de a investiga realităţile cotidiene, în încercarea de a le decodifica mecanismul de funcţionare socială. *Care e menirea psihologului în agora*, se întreabă Adrian Neculau în prefaţa cărţii. El constată că agora, ca piaţă a ideilor şi a atitudinilor, în care se construiesc identităţi şi reprezentări sociale, ca laborator de date neprovocate, este ignorată de cercetători. Pentru a-şi prezerva statutul de ştiinţă obiectivă, serioasă şi credibilă, scrie distinsul profesor, *psihologia socială,* ramură regală a psihologiei, s-a retras în laborator, utilizând preponderent experimentul şi măsurătorile statistice, a renunţat la implicarea în viaţa reală, la studiul indivizilor în situaţii concrete.

Articolele adunate în acest volum conţin analize psihosociale asupra rolului psihologului în societate. Însă discuţia e mai veche, fiind lansată şi de basarabeanul Vasile Pavelcu[2], al cărui discipol a fost profesorul Neculau. A insistat el însuşi în câteva lucrări[3]. De această dată, profesorul ieşean propune o psihosociologie aplicată câmpului social, o psihosociologie a monitorizării legăturilor dintre individ şi actul său, a investigării angajamentului şi consecinţelor sale. El pledează pentru o psihosociologie a implicării şi opţiunii: psihologul ca actor social, cetăţean al Agorei, care explică şi se explică, care analizează şi se (auto)defineşte prin raportare la situaţii, instituţii, actori sociali. O plonjare în Agora, scrie el, în care se fac şi se desfac legăturile,

[1] Profesor emerit al Universităţii „Al. I. Cuza” din Iaşi, profesor invitat la diverse centre ştiinţifice europene (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris; Universitatea Paris X, Nanterre ş.a.), dar şi la universităţi din RM, membru al unor asociaţii profesionale internaţionale (European Association of Social Psychology Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française), vicepreşedinte al Asociaţiei psihologilor din România (1991-2002), preşedinte al Asociaţiei române de cercetări şi intervenţii în psihologia socială (din 2002). Lucrări: *Liderii în dinamica grupurilor* (1977), *Memoria pierdută* (1999), *Câmpul universitar şi actorii săi* (în colab., 1997), *Viaţa cotidiană în comunism* (2004), *Dinamica grupului şi a echipei* (2007) ş.a.

[2] Evoluţia ştiinţei psihologice şi drama acesteia a fost o preocupare constantă a profesorului Vasile Pavelcu: *Ce este psihologia*, *Drama psihologiei*, *Statutul psihologiei* (*vezi* V. Pavelcu, *Elogiul prostiei.* - Iaşi, Polirom, 1999).

[3] Psihologia socială, scria Adrian Neculau într-o altă lucrare, nu se poate rezuma la expunerea drumului pe care îl parcurge individul în procesul de relaţionare şi socializare, în descrierea unor acţiuni fragmentate, rupte de context şi de ideologia timpului, nu mai poate fi concepută ca ştiinţă „pură” şi „neutră”, care studiază subiecţi şi procese, ci înseamnă mai mult: o cunoaştere complexă, evidenţiind istoricitatea fenomenelor, transformările colective, interdependenţele dintre fenomenele trăite şi modul în care se construiesc în mintea oamenilor activităţile şi instituţiile reprezentative (A. Neculau. *Argument* // I.Markova. *Dialogistica şi reprezentările sociale.* - Iaşi: Polirom, 2003/2004).

întovărăşirile şi alianţele, în care au loc solidarizări şi rupturi, în care se refac facturile sociale sau se sparg asociaţiile şi colaborările. Lucrarea conţine tablete publicate într-o rubrică săptămânală în *Ziarul de Iaşi* şi în diverse volume sau reviste – fragmente de prefeţe, comentarii, intervenţii, portrete ale unor confraţi (psihologi), observaţii ale psihosociologului confruntat cu alte tipuri de organizări sociale, cu alte lumi. Textele sunt elaborate pentru un public mai larg, pentru toţi cei interesaţi de anatomia şi chimia câmpului social, o publicistică din perspectiva şi cu instrumentele psihosociologiei. Lucrarea, cuprinzând cinci secţiuni (*social şi psihologic; instituţii şi actori sociali; mentori şi prieteni; memoria spaţiilor fondatoare; alte lumi*), analizează fapte cotidiene din România actuală. O istorie recentă, „trăită", împletită cu diverse amănunte biografice, din vremuri de restrişte şi din vremuri mai bune – despre originea socială „sănătoasă", vechile şi noile propagande, populism, noile elite, despre violenţă şi formele de manifestare a acesteia, despre logica funcţionării colective, criza autorităţii şi problemele educaţionale ş.a. Cu duioşie evocă rolul pe care l-au avut mentorii şi prietenii săi în formarea şi devenirea sa profesională, un loc special acordându-le lui Vasile Pavelcu şi Serge Moscovici. Volumul conţine observaţii pătrunzătoare, pe care le putem atribui şi realităţilor basarabene actuale, lecturi utile şi deosebit de preţioase pentru cei care vor să înţeleagă cum funcţionează Basarabia profundă. Să ne oprim asupra câtorva.

În cadrul unor cercetări de memorie socială, intervievând mai multe persoane care au suportat regimul comunist, Adrian Neculau evidenţiază câteva categorii privind parcursul existenţial. Toţi, spune autorul, invocau o întâmplare, un moment decisiv, o turnură a biografiei lor care le-au deturnat şi organizat viaţa. Cu *biografii marcate de persecuţii şi suferinţe* sunt cei care au fost eliminaţi din profesie şi/sau viaţa socială, epuraţi din universităţi sau din slujbe, care au făcut închisoare, cărora li s-au frânt evoluţia personală. Biografiile acestor persoane au fost adesea deviate sau dirijate brutal spre fundături sociale, spre margine şi izolare. *Biografiile normale* sunt ale celor cu un parcurs liniar (şcoală, slujbă, familie), nu au fost afectaţi de accidente sociale, n-au fost interesaţi să analizeze comparativ viaţa lor cu a celor din jur, s-au mulţumit cu ce aveau, nu-şi doreau ceva mai mult sau nu voiau ceva atât de intens incât să observe decalaje sau distorsiuni. E un fel de normalitate dictată de regulile sociale ale regimului, acceptată ca pe un orizont de aşteptare firesc, scrie profesorul Neculau. Au o evoluţie obişnuită, fără convulsii sau procese de conştiinţă, „trezire" târzie, incompletă sau deloc. *Indivizii cu un parcurs ambivalent* sunt cei care se „descurcă", fac mici compromisuri, se adaptează, afişează un comportament de faţadă, convenabil regimului şi îşi văd de viaţa lor. Exploatează momente favorabile, îşi ascund sentimentele, afişând o bunăvoinţă zâmbitoare. Nu protestează, fac jocul autorităţilor, fără a se implica cu adevărat. Sunt capabili să discearnă răul, dar preferă acceptarea pasivă, fără gesturi vizibile şi retorică ostentativă. Au ştiut să evite capcanele şi să ocolească momentele dificile, au capacitatea de a inventa mecanisme de diminuare a disonanţelor, constată autorul. Acum pot fi recunoscuţi după discursul justificativ („aşa era atunci, nu se putea altfel"). În *categoria perverşilor sociali* sunt cei care încearcă acum să raţionalizeze contextul, se prezintă ca victime ale regimului, declară sus şi tare că au fost folosiţi. Resping cu agresivitate orice încercare de a fi făcuţi responsabili pentru ceea ce s-a întâmplat, adoptă aerul înţelepţilor – de ce să ne întoarcem în trecut, cui foloseşte aceasta, să privim înainte. Regăsim cu uşurinţă aceste discursuri şi traiectorii biografice şi în Basarabia. Rezistenţa privind condamnarea comunismului poate fi explicată şi prin aceste amănunte biografice ce reflectă legătura pe care o au diverse personaje publice cu trecutul.

Şi încă un amănunt important. Ne tot întrebăm de ce mentalităţile se schimbă atât de greu, de câţi ani e nevoie pentru a vorbi de o schimbare psihosocială profundă? După revoluţia română, Silviu Brucan observa că pentru a schimba mentalităţile vor trebui cel puţin douăzeci de ani. Surprins de această constatare sumbră, profesorul Neculau expune o discuţie la această temă, avută cu Serge Moscovici, în care îi relata psihosociologului francez de origine română despre acest diagnostic al lui Brucan. Brucan nu are dreptate, a fost răspunsul lui Moscovici, douăzeci de ani nu sunt suficienţi, e nevoie de cel puţin atâta timp, cât a durat îndoctrinarea. Şi mai sumbru. Atunci cum rămâne cu Basarabia? Cât timp va continua această confruntare cu un trecut insistent, amânată şi reluată cu intermitenţe?

Ştim că Profesorul este un neobosit scriitor, „un scriitor de psihologie"[4]. Am aflat de curând că mai lucrează la o carte, *Psihologia servituţii voluntare*. O aşteptăm. Deocamdată vă invităm să citiţi această lucrare.

[4] Am împrumutat expresia de la chiar autorul acestei lucrări, cu referire la Vasile Pavelcu. Credem că se potriveşte la fel de bine pentru stilul şi scriitura profesorului Neculau.

LARISA CUZNEȚOV – BILANȚURI ANIVERSARE

Cu deosebită plăcere vom parcurge sumar cele mai importante jaloane în curriculumul vitae al doamnei Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ. Conform confesiunilor sale autobiografice, dna Cuznețov este descendentă dintr-o familie de pedagogi cu tradiții frumoase de cultivare a demnității, onestității, gustului pentru carte, frumos şi educație a omului. Bunicii şi părinții au activat câte jumătate de secol în învățământ. Este ferm convinsă că a venit şi ea pe lume pentru a continua opera lor. Consideră că cel mai frumos şi cel mai responsabil lucru este procesul de formare a personalității individului.

Fiind născută la 29 iunie 1951 în oraşul Bălți, doamna Larisa a fost un copil dorit, multaşteptat, ocrotit de trei frați, părinți şi bunici. Familia Secrieru a trecut prin multe greutăți, dar a fost unită şi prietenoasă. Comunicarea şi jocurile cu frații au făcut-o activă, curajoasă, modestă, perseverentă şi volitivă. Crede că înțelegerea şi respectul pe care îl manifestă pentru bărbați îşi au originea în copilărie. Consideră că femeile cunosc puțin bărbații şi nu valorifică eficient potențialul lor nativ de apărător şi ocrotitor înțelept.

Din copilărie i-au rămas în memorie plimbările de seară în natură cu întreaga familie şi *şezătorile de creație* (aşa la numeau scumpii ei părinți), unde cei patru copii împreună cu părinții, iar deseori şi cu bunicii, cântau, dansau, înscenau momente interesante din viața lor, lecturau fragmente din operele care i-au impresionat, declamau, compuneau versuri.

La şcoală a învățat cu plăcere şi asiduitate, a făcut sport, pictură, a cântat în corul şcolii.

Deşi părinții au dorit să devină medic şi a absolvit cu mențiune Şcoala de Medicină din or.Soroca, lucrând câțiva ani în specialitate, totuşi, dorea mult să se afle în şcoală, să se ocupe de educația copiilor, să-i învețe ceva util, interesant.

Trăia mereu acut o senzație deosebită care persistă până astăzi: să cunoască ceva nou şi să se grăbească a transmite aceste cunoştințe discipolilor săi. Se bucură mult de faptul când sugestiile, sfaturile ei în calitate de psiholog le ajută oamenilor la depăşirea unor dificultăți.

Crede că anume această tendință a fost decisivă în orientarea vieții şi carierei profesionale spre pedagogie şi psihologie.

Activitatea didactică a început-o în calitate de educatoare la grădinița de copii, apoi a profesat ca psiholog. A activat în calitate de director-adjunct al Colegiului republican de arte plastice „A. Plămădeală”, predând pedagogia şi psihologia viitorilor pedagogi şi artişti plastici. După 1983 a început a cerceta variate aspecte ale procesului educațional, punctul de pornire fiind stagiul de perfecționare la Moscova. Circa 20 de ani, până în prezent, activează la UPS „Ion Creangă” în calitate de profesor la Catedra Ştiințe ale Educației.

Problema educației familiale, etica relației părinți–copii, rolul şi funcția părinților în transmiterea valorilor etern-umane au preocupat-o permanent. Cercetările realizate în domeniul educației familiale i-au permis să obțină gradul ştiințific de doctor în pedagogie.

În 2004 a finalizat postdoctoratul la UPS „Ion Creangă” din Chişinău, iar în 2005 a susținut teza de doctor habilitat cu tema: *Fundamente teoretice şi metodologice ale educației pentru familie.* A avut multe stagii peste hotare: România, Danemarca, Marea Britanie, Germania, Rusia, Ucraina etc.

Participă activ la multe conferințe naționale, internaționale, proiecte educaționale şi întruniri ştiințifico-metodice cu cadrele didactice. A inițiat şi a dirijat mulți ani o asociație nonguvernamentală *Universul familiei* şi a organizat şcoli pentru părinți, cluburi pentru adolescenți şi tineri privind cultura relațiilor familiale.

Se consideră realizată nu numai ca pedagog (40 de ani în învățământ; cercetător științific – 35 de ani), dar şi ca partener familial (40 ani de căsnicie în comun pe care îi consideră fericiți; ca mamă – are o fiică cuminte şi talentată care continuă opera educației; ca bunică – are un nepot de 20 de ani cu un comportament onest şi demn, posedă aptitudini în domeniul științelor reale).

Astăzi dna Larisa Cuznețov continuă investigațiile cu caracter teoretico-aplicativ în domeniul educației pentru familie. Cele mai importante publicații ale dumneaei sunt:

- Educație prin optimal axiologic. Chişinău: Primex-com S.R.L., 2010.
- Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: CEP UPS „I. Creangă", 2005.
- Jocul copilului şi cultura educației familiale. Chişinău: CEP USM, 2007 (monografie).
- Educația pentru familie în preşcolaritate. Chişinău: Stei Part, 2005 (ghid metodologic).
- Curriculumul Educația pentru familie. Chişinău: Museum, 2004.
- Filosofia educației. Chişinău: CEP UPS „I. Creangă", 2004, manual în colaborare cu N. Banuh.
- Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educațional. Chişinău: CEP UPS „I. Creangă", 2002 (ghid metodologic).
- Etica educației familiale. Chişinău: CEP ASEM, 2000 (monografie).
- Adolescentul preocupat de artă. Chişinău: CEP ASEM, 1997 (ghid pentru cadrele didactice).
- Intercomunicarea familială. Modalități de soluționare a conflictelor adolescenți–părinți. Chişinău: CEP ASEM, 1997 (monografie).
- Relațiile adolescenți–părinți. Chişinău: CEP ASEM, 1995 (ghid metodologic).

În aceeaşi ordine de idei, reiterăm convingerea dnei Larisa Cuznețov că armonia şi înțelegerea în familie amplifică potențialul creativ al omului. Educația de calitate în familie, pentru familie, prin intermediul familiei şi al învățământului constituie un credo al vieții, activității ei ştiințifice şi didactice. Or, familia ca valoare, fenomen antropologic, instituție socială evocă ideea unui spațiu uman important. În interiorul familiei se produc interacțiuni şi procese complexe de intercunoaştere, formare şi devenire a personalității, se proiectează şi se dezvoltă individul ca ființă socială, se impun norme şi reguli de conduită, se naşte sentimentul de apartenență la un neam şi la comunitatea umană. Familia îşi creează imaginea prin eforturi conştiente de tip moral, spiritual, intelectual, economic, civic; prin asumarea aceluiaşi destin, prin personalizarea şi nuanțarea relațiilor familiale în funcție de valorile etern-umane, virtuțile membrilor săi, anturajul şi istoria comună care se cer cunoscute, cercetate şi promovate.

Pentru fiecare persoană, familia şi procesul de autoperfecționare, reechilibrarea modului de viață, spiritualizarea educației reprezintă o realitate practică, o activitate într-un context faptic şi factorial important şi complex. De aici apar o mulțime de întrebări, contradicții, conflicte, situații distorsionate care deseori au urmări grave pentru copii şi adulți.

Grație eforturilor şi sacrificiilor dnei Larisa Cuznețov, pentru prima dată în țară au fost elaborate fundamentele teoretice şi metodologice ale educației pentru familie într-o abordare sistemică, susține Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ. Curriculumul educației pentru familie este unul relevant în spațiul european. El include finalitățile, conținuturile, modelele, strategiile şi tehnologiile educative, validate în cadrul unui experiment amplu ce sunt destinate instituțiilor preşcolare, învățământului primar, gimnazial, liceal, universitar şi educației părinților în context partenerial.

Procesul educației pentru familie, abordat de autoare, are o orientare profund umanistă, modernă şi un caracter prospectiv corelat cu problematica lumii contemporane. În această ipostază, lucrarea de pionierat – *Tratat de educație pentru familie* – este o realizare concludentă, care vine cu idei noi atât pentru practica actuală a educației, cât şi pentru viitorul ei.

La mulți, mulți ani, distinsă Doamnă, inspirație tinerească şi ocrotire divină în desăvârşirea teoretică şi practică a Operei Dumneavoastră Magna - *Pedagogia familiei!*

Cu aleasă prețuire,
membrii Catedrei Ştiințe ale Educației, USM

CUPRINS

Coordonate ale reformei educaționale

Vladimir GUȚU
OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE *VERSUS* COMPETENȚE: ABORDARE TELEOLOGICĂ 5

Andrei MUNTEANU
NEVOIA DE PRAGMATIZARE A EDUCAȚIEI 14

Mariana ȚÎBULAC
ÎNVĂȚĂMÂNTUL ŞI ŞTIINȚA – DOMENIUL PRINCIPAL AL COLABORĂRII CULTURALE DINTRE REPUBLICA MOLDOVA ŞI ROMÂNIA (1991-2005) 19

Studii şi cercetări: Ştiințe ale educației

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
PEDAGOGIA PROIECTULUI: ACTUALITATE ŞI PERSPECTIVE CONCEPTUAL-FUNCȚIONALE 24

Sergiu BACIU
EVALUAREA CALITĂȚII ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE UNIVERSITARE 31

Viorica ANDRIȚCHI
RECRUTAREA ŞI SELECTAREA CADRELOR DIDACTICE – FUNCȚIE CENTRALĂ A MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT 38

Tatiana REPIDA, Iana PERCIULEAC
STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE 46

Aliona AFANAS
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIN PERSPECTIVA INTEGRALITĂȚII PEDAGOGICE 57

Liliana SARANCIUC-GORDEA
GENERALIZAREA ACCEPȚIUNILOR ŞTIINȚIFICE MODERNE ASUPRA TIPOLOGIEI ŞI STRUCTURII COMPETENȚEI PROFESIONAL-DIDACTICE 62

Galina DRAGALINA, Nadejda VELIŞCO, Vladimir GUȚU
CONTINUITATEA ÎN ETAPELE DE FORMARE PROFESIONALĂ
(Aspecte ale formării tânărului specialist chimist) 69

Людмила ДАРИЙ
ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И БУДУЩИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ ВУЗА 71

Gianina PRODAN
MODERNITATE ŞI MODERNISM ÎN DOMENIUL CURRICULUMULUI 77

Gianina PRODAN
IMPLICAȚII ALE VIZIUNII MODERNE ŞI POSTMODERNE ÎN CURRICULUMUL INTERNAȚIONAL 81

Victoria ROGA
STIMULAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN EVALUARE 85

Maria ZACUȚELU
FORMAREA COMPETENȚELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVI
(În baza studierii literaturii pedagogice franceze) 89

Svetlana SEMIONOV
MODEL AL DEZVOLTĂRII AUTOREGLĂRII ACADEMICE PE DIMENSIUNEA STRATEGICĂ 93

Valeriu CABAC, Oxana SCUTELNIC
MODELUL INSTRUIRII DIFERENȚIATE A STUDENȚILOR 103

Cristina ISPAS
PEDAGOGIA ITALIANĂ ÎN CONTEXTUL ŞTIINȚELOR EDUCAȚIEI 110

Cristina ISPAS
REFLECȚII EPISTEMICE ASUPRA PEDAGOGIEI POSTMODERNE ITALIENE 115

Ionuț VLĂDESCU
EDUCAȚIA ŞI PROVOCĂRILE LUMII CONTEMPORANE 119

Tudor BRAGARU, Dumitru MARCAUȚAN
NOUA PEDAGOGIE OFERITĂ DE WEB 2.0 123

Snejana COJOCARU
ABORDAREA INTEGRALISTĂ A CONŞTIINȚEI ECOLOGICE 130

Zinaida STANCIUC
ABORDAREA COGNITIVĂ ÎN CONFIGURAREA EDUCAȚIEI 134

Studii şi cercetări: Psihologie

Mihai ŞLEAHTIȚCHI
EXITUS-UL REPREZENTAȚIONAL: CÂND, CUM, DE CE? 139

Zinaida BOLEA
ASPECTE CLINICE ÎN PROBLEMATICA PSIHOLOGICĂ LA ADOLESCENȚII
DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE 147

Tatiana CUHUREANU
ASPECTE PSIHOLOGICE ALE PARTICULARITĂȚILOR STRUCTURALE
ŞI FUNCȚIONALE ALE CREIERULUI 150

Ecaterina MOGA
DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE NIVELULUI DE AUTOAPRECIERE
ŞI EXPECTANȚE LA TINERI 154

Studii şi cercetări: Didactici particulare

Angela SAJIN
DEZVOLTAREA LA STUDENȚII ECONOMIŞTI A COMPETENȚELOR
COMUNICATIV-LINGVISTICE DIN PERSPECTIVA CUNOAŞTERII NEOLOGISMELOR 159

Daniel Ovidiu CROCNAN
MANAGEMENTUL CURRICULUMULUI OPȚIONAL 170

Daniel Ovidiu CROCNAN
OPȚIONALITATE *VERSUS* CURRICULUM DE TRUNCHI COMUN LA FIZICĂ,
DIFERENȚE METODICE 180

Natalia BURLACU
PONDEREA DICTĂRILOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ ÎN CURRICULUMUL NAȚIONAL 2010 185

Tatiana CROITOR-CHIRIAC
FORME CURENTE ALE INSTRUIRII ASISTATE DE CALCULATOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR 191

Tatiana BULARGA
CĂILE DE IDENTIFICARE ŞI PROMOVARE A COPIILOR DOTAȚI ARTISTIC 196

Нина ГОРБАЧЕВА
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ УЧЕБНИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ (*на материале предмета «Русский язык»*) 199

Mihaela PAVLENCO-PIDLEAC
MODELAREA – METODĂ EFICIENTĂ DE FORMARE A REPREZENTĂRILOR GEOMETRICE LA COPIII DE 6-8 ANI 203

Recenzii

Natalia COJOCARU
ADRIAN NECULAU PE URMELE LUI VASILE PAVELCU: UN ALT „SCRIITOR DE PSIHOLOGIE” (*Un psiholog în agora*, Iaşi, Polirom, 2010) 207

Aniversări

LARISA CUZNEȚOV – BILANȚURI ANIVERSARE 209

Formatul 60×84 1/8.
Coli de tipar 26,6. Coli editoriale 30,5.
Comanda 275. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chişinău, MD 2009