



UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

STUDIA UNIVERSITATIS

Nr.5
2007

SERIE

ȘTIINȚELE ALE
EDUCAȚIEI

REVISTĂ
ȘTIINȚIFICĂ

Anul I

ISSN 1857-2101



Chișinău

ARGUMENT

Ancorată la realitate, elocventă, în spiritul bunelor tradiții – astfel este concepută revista științifică a Universității de Stat din Moldova “Studia Universitatis”, seria „Științe ale educației”. Ediția curentă inserează abordări constructive ale politicilor educaționale, sinteze teoretice, studii empirice, reflecții asupra aspectelor prioritare din domeniile pedagogie, psihologie, didactică particulară. În acest cadru structural și-au găsit oglindire preocupările savanților, cadrelor didactice, doctoranzilor, masteranzilor, studenților.

Revista, prin ținuta și conținutul său, demonstrează conștientizarea noastră ca parte a unui important areal educațional strategic european. De aici, gândirea de ansamblu și tendința de a realiza o evaluare profesională a stării de lucruri în scopul racordării la cerințele procesului de la Bologna, analize serioase, strategii și planuri de acțiune orientate spre schimbarea în mai bine a situației academice existente.

La nivelul comunității științifice și al administrației universitare se extinde și se diferențiază preocuparea pentru calitatea procesului de predare-învățare și creșterea gradului de autonomie a studentului; atingerea unor standarde ale formării profesionale, dar și asigurarea premiselor privind performanțele în domeniul învățării pe parcursul vieții și în acest sens – gestionarea viitorului personal.

Autorii prezenți în aceste pagini demonstrează că eficiența academică sporește în condițiile când, într-un mediu suportiv, studentul/elevul devine partener activ, competent și constructiv al propriei învățări; conținuturile sunt semnificative și corelate cu realitatea în continuă schimbare; sunt promovate și încurajate interacțiunile sociale, procesele creative, metodele și modelele mentale de operare și prelucrare a informației. Rezultatele empirice prezentate confirmă că aceste elemente pot deveni parte componentă atât a muncii de fiecare zi a profesorului, cât și a experienței de învățare a studentului/elevului.

Nu s-a uitat de unde venim, încotro ne îndreptăm și ce lăsăm în urma noastră.

Sperăm că acest număr al revistei “Studia Universitatis”, seria „Științe ale educației”, va fi util în demersurile dumneavoastră de a afla cât mai multe despre provocările arealului universitar contemporan. Lectură plăcută!

Academician Gheorghe Rusnac, redactor-șef

COORDONATE ALE REFORMEI EDUCATIONALE**USM: STAREA ACTUALĂ ȘI PERSPECTIVELE**
(Raportul anual al rectoului USM la ședința Senatului din 31 octombrie 2006)

Stimați senatori,

Prezentul raport de dare de seamă va fi unul mai succint. Aceasta din motivul că, în discursul din cadrul festivității prilejuită de cea de-a 60-a aniversare de la fondarea USM, am făcut multiple referințe la activitatea rectoratului în anul universitar 2005/2006 – perioadă pentru care prezentăm darea de seamă în fața Senatului. Astăzi, drept consecință, doar voi inventaria acțiunile-cheie care au marcat în mod substanțial cursul vieții USM în răstimpul respectiv, apoi, într-o manieră desfășurată, voi aborda calitatea aplicării la USM a obiectivelor Spațiului european al învățământului superior în primul an după aderarea Republicii Moldova la Procesul Bologna.

Semnificațiile anului universitar 2005/2006

Stimați senatori, anul universitar 2005/2006 a trecut sub însemnul a două evenimente de anvergură – unul de importanță națională și altul de valoare instituțională, cu profunde conotații naționale. Este vorba de aniversarea a 15-a de la proclamarea independenței Republicii Moldova și de aniversarea a 60-a de la fondarea Universității de Stat din Moldova. Aceste două date remarcabile și-au lăsat amprente asupra caracterului, dar și intensității activității USM.

În contextul celor menționate, țin să remarc mai multe lucruri relevante atât pentru activitatea rectoratului, decanatelor, catedrelor, cât și pentru identitatea anului universitar 2005/2006, și anume:

1. În perioada de referință acreditarea științifică a USM, inițiată la finele anului universitar precedent, a căpătat un final logic. Eliberarea adeverinței de acreditare științifică înseamnă că din septembrie 2005, având în regulă actele la capitolul știința universitară, putem acționa în conformitate cu prevederile Codului științei și inovației. Altfel-spus, acreditarea științifică a formalizat recunoașterea potențialului științific considerabil al USM, a investigațiilor științifice efectuate de universitari în cadrul a 5 centre și 21 laboratoare științifice, a validat continuarea cercetării în 46 domenii de cercetare științifică și ne-a deschis calea spre concursurile de finanțare a investigațiilor științifice din bugetul de stat.

Rezultatele activității științifice în anul de învățământ 2005-2006 au fost oglindite în 32 de monografii, 65 manuale, 136 materiale metodice, 1209 articole științifice și 560 de rezumate ale comunicărilor la conferințe științifice. Aceste elaborări au servit drept suport didactic pentru procesul de studii realizat la diverse specialități.

2. În anul universitar 2005/2006 USM a susținut și un alt examen – acreditarea/reacreditarea academică a specialităților și a USM ca instituție de învățământ superior. La 28 septembrie 2006, Ministerul Educației și Tineretului a aprobat raportul de evaluare și acreditate academică a USM și a eliberat adeverința de rigoare, potrivit căreia au fost acreditate pentru prima dată 13 noi specialități/specializări, iar reacreditate – 29.

În context, voi aminti că în anul universitar de referință la USM își făceau studiile 18835 studenți cu frecvență la zi și 7289 - cu frecvență redusă la 92 specialități și specializări în cadrul a 12 facultăți. În prezent, potrivit datelor din 1 octombrie 2006, la USM studiază 18 106 studenți la secția zi și 7537 – la secția cu frecvență redusă.

În anul de studii 2005-2006 procesul didactic a fost asigurat de 1592,5 unități de cadre didactice (58,75 posturi șefi de catedră, 73 profesori universitari, 418,25 conferențieri universitari, 307,5 lectori superiori și 735 lectori), inclusiv titularii constituiau 1095 persoane (68,6%), iar cumularzii - 497 persoane (31,4%). Dintre persoanele angajate, 45,6 la sută dețineau grade științifice și didactico-științifice.

Acreditarea științifică, acreditarea și reacreditarea academică au constituit activități de lungă durată și au necesitat eforturi mari din partea tuturor universitarilor. Astăzi vă pot demonstra rezultatele acestei munci (se demonstrează certificatele respective).

3. În anul universitar 2005/2006 a fost dat în exploatare un nou bloc de studii – nr.7, cu o suprafață de 12 300 metri pătrați și 2006 locuri.

Faptul acesta, chiar dacă este interpretat în mod diferit în cadrul și în afara universității, consemnează că USM, în pofida finanțării insuficiente de la bugetul de stat, este un organism în dezvoltare. Voi aminti cu această ocazie că din anul 2003 USM nu a avut parte de nici un bloc nou de studii, deși în acest răstimp contingentul studenților a crescut cu 30 la sută. În felul acesta capacitățile de studii ale USM au crescut de la 68 208 metri pătrați în anul universitar 2005/2006 la 70 508 metri pătrați în anul universitar 2006/2007. Aceasta ne-a permis să ameliorăm situația la capitolul spații de studii și, evident, condițiile de organizare a procesului de instruire. Astfel, scopul pe care ni l-am propus este atins în totalitate și astăzi putem afirma că problema spațiilor de studii a dispărut.

4. În anul universitar consumat a fost actualizată în 2 volume istoria USM și au fost puse bazele muzeului universitar.

Inaugurarea apropiată a muzeului va substanțializa memoria universitarilor prezenți și va servi drept reper important în dezvoltarea ulterioară a USM.

5. În perioada de referință, modificări importante au intervenit și în managementul instituțional.

Este vorba de crearea Secției *Managementul calității: dezvoltare curriculară și evaluare* și a Secției *Integrare europeană: documentare și consiliere profesională*, de reorganizarea Departamentului *Știință în Departamentul Știință și Inovare*. Modificările de referință semnifică noi direcții în desfășurarea managementului universitar, sporirea capacității lui de a genera strategii și de a elabora tehnologii noi educaționale.

6. În perioada de referință a fost construită și dotată cu echipamentul necesar cazangeria din campusul central al USM și, sperăm, în timpul apropiat să fie dată în exploatare.

Așadar, la ora actuală USM dispune de 3 generatoare de energie electrică și termică care acoperă circa 20 la sută din necesitățile universitare. În viitor urmează a fi date în exploatare încă 5 generatoare de acest fel.

7. După cum demonstrează documentele de arhivă, în anul de referință Universitatea de Stat din Moldova pentru prima dată în istoria ei de 60 de ani a adoptat însemnele instituționale – drapelul și stema USM, executate în spectrul cromatic aprobat anterior. Au fost elaborate în format nou și alte atribute ale identității instituționale.

Toate acestea vin să cristalizeze suplimentar identitatea instituțională a USM, constituind argumente importante în promovarea viitoare a USM pe piața serviciilor universitare, marcată de o intensificare vădită a competitivității.

8. În anul universitar trecut pentru prima dată în cadrul USM a fost organizat festivalul sportiv. USM a fost inițiatorul primului festival național al colectivelor artistice universitare care în anul curent a avut drept generic „Tradiții și obiceiuri de nuntă”.

Aceste evenimente pot și trebuie interpretate ca argumente deosebite ce ilustrează prestanța USM în calitate de centru important de cultură și educație fizică din țară.

Stimați senatori, faptele invocate, șirul cărora ar putea fi continuat, la prima vedere par eterogene ca valoare și pondere în viața USM din perioada de referință. Cineva ar putea opina că prezentarea lor într-o manieră sistematizată ar fi fost mai potrivită. Totuși, am insistat asupra unei asemenea modalități de prezentare din mai multe considerente. Primul constă în dorința de a ilustra și a argumenta diversitatea vectorilor de dezvoltare a USM. Al doilea rezidă în intenția de a reliefa dinamismul și complexitatea vieții universitare. Faptele invocate, care, de altfel au necesitat conjugarea eficientă a capacității intelectuale, de creație și finanțare a întregii USM, direct sau indirect, au avut, au și, desigur, vor avea impact asupra calității îndeplinirii misiunii de bază a USM – educația universitară a specialiștilor pentru economia și societatea Republicii Moldova, asupra modernizării și rentabilizării acestui proces, precum și asupra fortificării capacității USM de a răspunde provocărilor socioeconomice și culturale actuale interne și oportunităților de integrare europeană a învățământului superior național.

Experiența primului an de reformă universitară pro-Bologna

Stimați senatori, evenimentele la care m-am referit anterior au constituit contextul în care rectoratul a dezvoltat și a dirijat efortul colectiv al universitarilor privind aplicarea concepției pro-Bologna în reformarea structurii și substanței procesului de educație de la USM. Activitatea respectivă, constituind substanța definiției pentru anul universitar 2005/2006, a fost canalizată în următoarele direcții:

- restructurarea arhitecturii învățământului superior în cicluri;
- instituirea managementului calității;

- promovarea mobilității studenților și a cadrelor didactice;
- utilizarea Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS);
- aplicarea noului Supliment la diplomă ca instrument necesar pentru recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studii;
- crearea condițiilor de implicare activă a studenților la guvernarea învățământului superior etc.

Această activitate, estimată de rectorat ca una de esență și primordială, a demarat, precum se știe, la finele anului universitar 2004/2005. Atunci am purces la reconsiderarea paradigmei de educație universitară și la conceptualizarea noului curriculum universitar. Rectoratul, în procesul de elaborare a noilor curricule, a optat în favoarea *finalităților de studiu* ca matrice generală pentru promovarea concordanței dintre conținuturile și formele de organizare a procesului didactic, pentru formarea de competențe profesionale, inclusiv, de competențe investigaționale, și pentru formarea sistemului de valori necesare unei personalități integre.

Elaborarea noilor planuri de învățământ, în conformitate cu Noul Nomenclator al domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I, și cu Planul-cadru provizoriu, ediția 2005, aprobarea lor în ședința Senatului USM din 27 septembrie 2005 și punerea pe rol a acestor planuri în anul universitar 2005/2006, au consemnat aplicarea reală la USM a unora dintre obiectivele pro-Bologna.

Noile planuri de învățământ reflectă astfel prevederile Procesului de la Bologna privind durata studiilor de 3-4 ani pentru ciclul I; modularea conținuturilor; atribuirea creditelor academice care asigură mobilitatea studenților; dimensiunea europeană a învățământului; implicarea studentului în procesul didactic (prin volumul de muncă pretins și corelația dintre prezența în sălile de curs și studiul individual, transpusă în credite academice) etc. Modularea conținuturilor a necesitat o analiză calitativă a corelației dintre rezultat și proces. În acest scop a fost regândită strategia de evaluare a rezultatelor academice în care și-a găsit reflectare conexiunea dintre obiectiv, conținut/conținuturi și tehnologie didactică.

În anul de studii 2005/2006 la toate disciplinele incluse în noile programe de studii au fost elaborate standardul curricular, curriculumul și fișa disciplinei, care reflectă esența concepției de pregătire a cadrelor conform Procesului Bologna. Acest suport metodic elaborat de către titularii de curs a stabilit finalitățile, modalitățile de realizare a procesului de învățământ, problemele-cheie, conținutul de studiu, procedura de evaluare, corelația dintre munca realizată în sala de curs și activitatea individuală măsurată în credite academice. În anul de studii 2005/2006 a fost perfectată, de asemenea, modalitatea evaluării prin teste, punându-se accent pe evaluarea abilităților și competențelor. Această activitate a purtat un caracter inovativ și a conferit procesului de instruire noi dimensiuni calitative.

Specificitatea elaborării planurilor de învățământ și celorlalte documente academice pentru ciclul I, licență, a determinat rectoratul să organizeze mai multe ateliere de lucru, consultații pe profiluri și individuale pentru responsabilii de la facultăți de elaborarea planurilor de învățământ. În cadrul lor a fost diseminată strategia universitară, au fost determinate reperele metodologice și structura planului de învățământ pentru ciclul I, licență. Ulterior, pe parcursul anului de studiu, Consiliul de administrație, rectoratul cu subdiviziunile lui, în special, Secția *Managementul calității: dezvoltare curriculară și evaluare*, creată la începutul anului 2006, facultățile, prin consiliile profesionale și catedre în cadrul mai multor ședințe, au analizat modul de aplicare a noilor planuri de studii, reacția studenților și a profesorilor. În felul acesta, pentru anul universitar curent am reușit să operăm modificările de rigoare, conferind noilor planuri de învățământ mai multă judiciozitate și eficiență.

Monitorizarea calității și modului de implementare a noilor planuri de studii va continua și pe parcursul anului în curs. În acest sens, urmează a fi identificate și alte forme de evaluare a planurilor noi de studii, în special, cele care antrenează profesorul, studentul și angajatorul. Serviciile universitare ar trebui să mediteze și să întreprindă acțiuni concrete în vederea efectuării unor expertize academice externe ale noilor planuri de studii.

Stimați senatori, rectoratul este conștient de faptul că reformarea durabilă și eficientă a educației universitare nu trebuie și nici nu poate fi redusă la elaborarea calitativă a noilor planuri de studii. Se impune crearea condițiilor favorabile care ar încuraja implementarea lor integrală și adecvată. Iată de ce pasul făcut pe 1 septembrie 2005, deși este extrem de responsabil, urmează a fi tratat ca fiind doar primul pas pe calea reformei academice – în lipsa altor acțiuni riscăm să ne alegem cu o reformă decorativă, formală și neproductivă. Contează, deci, să nu batem pasul pe loc, ci să acționăm energic și în cunoștință de cauză. În acest sens, anul universitar 2005/2006 putea fi unul consistent. Din păcate, el nu a devenit astfel. Faptul remarcat îl explicăm, fără, însă,

a-l justifica, prin avalanșa de preocupări urgente în care am fost antrenați cu toții: autoevaluarea, evaluarea și acreditarea academică, pregătirile de aniversarea USM și multe-multe altele. În consecință, **Programul de modernizare în anii 2005-2007 a învățământului la USM în contextul Procesului de la Bologna**, discutat și aprobat în ședința Senatului din 7 septembrie 2005, a rămas în multe privințe, repet, nejustificat, în afara atenției noastre. Vorba ceea: sărbătorile vin și se duc, iar educația universitară este permanentă. Din această perspectivă consider astăzi necesar a reveni la acest document, prezentând evaluarea lui succintă.

Programul de referință stabilește 6 direcții strategice de dezvoltare instituțională a USM, care urmează să asigure condiții de raliere a învățământului din universitatea noastră la tendințele modernizării învățământului superior european, și anume: managementul universitar, asigurarea calității învățământului, dezvoltarea curriculară, sinergia cercetării și învățământului, resurse și relații internaționale.

Inventarierea modului de realizare a acestui program denotă că din cele 58 de acțiuni preconizate pe anii 2005-2007, 43 urmau a fi fructificate în anul universitar 2005/2006. Astăzi, însă, doar circa 50 la sută dintre acestea au fost sau sunt realizate complet sau parțial. Printre ele pot fi enumerate:

- reconsiderarea din perspectiva renovării învățământului superior a funcțiilor tuturor serviciilor manageriale ale USM;
- crearea/reorganizarea unor structuri responsabile de asigurarea calității atât la nivel universitar, cât și la nivelul facultății (în ultimul caz este propusă transformarea comisiilor metodice în comisii pentru asigurarea calității);
- ajustarea aplicării ECTS la cerințele Ghidului de implementare a sistemului național de credite de studii;
- elaborarea planurilor de studii și curriculumului disciplinelor în format nou despre care am vorbit pe larg;
- elaborarea regulamentului autonomiei universitare și a regulamentului autonomiei facultății;
- crearea unei agenții consultative în vederea proiectării carierei și a unui centru de consultare didactică a studenților;
- procurarea de echipament pentru realizarea eficientă a procesului de învățământ.

E de menționat, de asemenea, că în anul pentru care facem darea de seamă, în conformitate cu Planul de modernizare a învățământului la USM, în contextul Procesului de la Bologna, un caracter sistemic a obținut formarea tinerilor lectori. Această activitate a fost realizată conform unui program de acțiuni elaborat de către Secția *Managementul calității: dezvoltare curriculară și evaluare* de comun acord cu Catedra Științe ale Educației. Ea s-a desfășurat în două etape (în vacanța de iarnă și în vara anului 2006) și a cuprins 159 de tineri lectori. Aceștia, în cadrul mai multor ateliere și seminare metodice, au însușit proiectarea didactică în cadrul învățământului superior, noile tehnologii pedagogice universitare, noile metode de evaluare etc. Activitatea respectivă s-a încheiat prin eliberarea certificatelor care atestă instruirea metodologică și cea metodică a tinerilor profesori - documente ce trebuie luate în calcul în cariera lor profesională.

Recent în cadrul USM, pe lângă Catedra Științe ale Educației, a fost organizat Centrul Educațional care are drept obiectiv a promova inovațiile în domeniul învățământului universitar și a realiza formarea continuă a cadrelor didactice. În anul de învățământ 2005/2006 circa 80 de persoane, cadre didactice și cercetători științifici de la USM au participat la conferințe științifice în centrele universitare din întreaga lume, iar circa 50 de persoane au beneficiat de stagii de formare profesională în SUA, Republica Arabă Egipt, Germania, Franța, Rusia, Ucraina, Bulgaria, Turcia, Israel. În acțiunile de instruire, organizate de Școala de Biblioteconomie a Moldovei, au participat circa 40 de colaboratori ai Bibliotecii USM.

Rectoratul, pornind de la faptul că profesorul universitar reprezintă actorul central de implementare a valorilor europene în învățământul superior, va încuraja și pe viitor orice inițiativă în domeniul formării formatorilor. Totodată, considerăm necesară elaborarea *Statutului profesorului universitar*. În acest context, propun crearea unui grup de lucru care să elaboreze proiectul acestui document ce, ulterior, să fie propus și altor universități, ca împreună să-l promovăm la nivel de minister și guvern. Acest document, în opinia mea, ar trebui să cuprindă prevederi clare referitoare la locul, drepturile și obligațiile profesorului universitar, la obligațiile universității și a statului în raport cu profesorul universitar, beneficiile morale și materiale la care poate pretinde el de la universitate și stat etc.

Stimați senatori, reluând evaluarea calității realizării Programului de modernizare a învățământului la USM în contextul Procesului de la Bologna, constatăm, totodată, că o bună parte din totalul de acțiuni preconizate pentru anul universitar 2005/2006 au rămas simple intenții, printre care:

- conceptualizarea învățământului la USM în 2-3 cicluri, prin stabilirea conexiunii optime a studiilor de licență și de masterat;
- elaborarea reperelor metodologice pentru evaluarea randamentului academic;
- promovarea aspectului antreprenorial al activității USM prin valorificarea potențialului didactico-științific;
- elaborarea proiectelor de dezvoltare strategică a USM și a facultăților;
- crearea tehnoparcurilor pentru implementarea inovațiilor științifice etc.

Intențiile noastre comune, după cum observați, au fost excelente. Ele, repet, rămân pentru moment încă doleanțe. Ce concluzii am putea trage din această stare de lucruri și care ar trebui să fie comportamentul nostru de mai departe?

Cea mai importantă concluzie, în opinia mea, ar fi următoarea: rectorul, dar și responsabilii concreți, indicați în programul de referință (prorectori, decani, șefi de departamente și secții, de catedre etc.), trebuie să-și asume partea de responsabilitate pentru neexecutarea celor schițate și votate de întregul Senat și să trecem de azi la realizarea acțiunilor preconizate. Consider necesar, de asemenea, ca în 2-3 zile **Programul de modernizare în anii 2005-2007 a învățământului la USM în contextul Procesului de la Bologna** să fie actualizat la capitolul termene de executare a acțiunilor preconizate, iar modul de realizare a acestui program să fie examinat o dată la 2 luni în cadrul Consiliului de administrație și o dată la jumătate de an în ședințele Senatului.

Sugestiile formulate sunt dictate de stringența materializării în totalitate a programului în cauză, deoarece numai în asemenea caz noile planuri de studii pro-Bologna, elaborate cu meticulozitate și responsabilitate de noi toți, vor avea suportul managerial, logistic, curricular și financiar adecvat.

Oportunitatea acestui lucru crește, dacă luăm în calcul faptul că, de curând, în cadrul ședinței ordinare a Consiliului Rectorilor din 16 octombrie 2006, Ministerul Educației și Tineretului a desemnat USM în calitate de instituție de bază în elaborarea standardului de formare profesională pentru circa 30 de domenii de formare profesională și circa 40 de specialități. Aceasta înseamnă că nouă ne va reveni rolul de „primă vioară” atât în determinarea politicilor academice pe aceste filiere, cât și în conferirea calității necesare procesului de pregătire a juriștilor, politologilor, matematicienilor, istoricilor, filosofilor, asistenților sociali, jurnaliștilor, fizicienilor etc. pentru toate ciclurile de instruire universitară: studii de licență, studii de masterat și studii de doctorat.

Analiza realizată de specialiștii universității a demonstrat că **Standardul profilului și specialității pentru formarea profesională inițială**, elaborat și implementat la USM anterior, până la structurarea instruirii universitare pe cicluri, consună în multe privințe cu schema-tip propusă de minister pentru elaborarea standardului de formare profesională pro-Bologna. Totodată, această schemă-tip conține multiple elemente noi, ea vizând, repet, toate ciclurile de formare universitară. Prin urmare, pentru a pune la punct un sistem de calificări corespunzător cerințelor Procesului Bologna și compatibil cu Cadrul European al Calificărilor, USM are de rezolvat mai multe probleme, printre care:

- corelarea competențelor pe care trebuie să le posedă absolventul USM de la diferite cicluri cu calificările propuse în Cadrul European al Calificărilor;
- determinarea finalităților studiilor, exprimate în termeni de competențe pentru învățământul superior de licență, de masterat și de doctorat;
- stabilirea criteriilor și indicatorilor pentru determinarea calificărilor.

În prezent, rectoratul a mobilizat toate forțele, tot potențialul intelectual al structurilor și serviciilor sale pentru realizarea acestor sarcini importante. În zilele imediat următoare, rectoratul va organiza familiarizarea decanilor și a șefilor de catedre cu metodologia elaborării Standardului de formare profesională.

În această ordine de idei trebuie să accentuez că, din păcate, vom fi nevoiți să acționăm din nou, ca și în cazul elaborării noilor planuri de studii, în regim de urgență și în condițiile mai multor necunoscute (am în vedere, în special, lipsa unor viziuni clare, validate la nivel universitar și la nivel ministerial, în materia studiilor universitare de masterat și a celor de doctorat). Responsabilitatea pentru aceasta revine atât Ministerului Educației și Tineretului, cât și nouă, care, trebuie să recunoaștem, am fost insuficient de insistenți în realizarea demersurilor noastre. Voi aminti în legătură cu aceasta că în raportul privind implementarea noului Plan-cadru, prezentat ministerului în mai 2006, rectoratul USM nota *ad litteram*: „Considerăm necesară elaborarea cât mai urgentă a unui cadru conceptual, iar în baza acestuia și a documentelor reglatorii pentru ambele cicluri ale învățământului universitar. Învățământul este un proces organizat și se supune unui sistem

de principii bine definite care funcționează eficient doar în ansamblu. Neglijarea unui principiu sau ambiguitatea aplicării unuia dintre ele, periclitează întreg procesul de învățământ, or, principiul consecutivității și continuității este neglijat prin atitudinea segmentară față de organizarea procesului de studii.

Considerăm necesară monitorizarea din partea METS a procesului de elaborare a planurilor de învățământ a acelorași specialități la diferite instituții. Prezența unei concepții a standardelor de formare profesională inițială, precum și nevoia de elaborare în timpul apropiat a unui sistem de calificări, determină inevitabilitatea colaborării dintre diferite universități”.

Am insistat asupra reproducerii acestor propuneri doar pentru a accentua că problemele vizate s-au aflat în vizorul rectoratului, dar, probabil, nu am fost suficient de convingători pentru a fi auziți. Pe de altă parte, vom menționa că deseori atât serviciile universitare, cât și facultățile, preocupate de problemele curente, lasă în umbră sarcinile de perspectivă. Ce ne-a împiedicat până în prezent să ne convocăm în cadrul unor dezbateri pe marginea studiilor de masterat, unde fiecare decan, șef de catedră să-și expună propria viziune, iar în baza schimbului de opinii să elaborăm viziunea USM în materia respectivă? Nimic. Iată de ce partea sa de responsabilitate urmează să și-o asume rectoratul, serviciile lui.

Așadar, analiza modului de realizare a Programului de modernizare a învățământului la USM ne îndeamnă să amintim încă o dată simplul adevăr: fiecare manager universitar, indiferent la ce treaptă ierarhică se află, trebuie să demonstreze abilități convingătoare privind realizarea simultană a misiunilor curente și a celor de perspectivă. Alte opțiuni nu avem, mai ales, acum, când suntem antrenați în activitatea de racordare a învățământului universitar la standardele europene.

Stimați senatori, vocația educațională a USM în condițiile aplicării valorilor Procesului de la Bologna presupune modernizarea educației universitare în baza armonizării reformelor de natură conceptual-structurală, managerială și de substanță. Acționând perseverent și consecvent pe această cale, sunt sigur, vom reuși să conferim USM prestigiul și competitivitatea spre care râvnim.

Vă mulțumesc pentru atenție.

Gheorghe RUSNAC,
profesor universitar, academician

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA*Viorelia MOLDOVAN-BĂTRÂNAC, Galina BULAT**Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova*

The development of the Moldovan state, of civil society and economic reform are impossible without solving problems connected with educational development, especially, higher education, according to nowadays requirements.

Higher education in Republic of Moldova has a strategic mission for development and maintaining of competent human resources, who is able to assure a lasting development of the society. This mission is accomplished by assuring the quality of educational and professional development, free research, university autonomy, and permanent connection to the needs of labor market.

Scurt istoric. Statistici

Stabilirea statalității moldovenești, formarea societății civile și reformarea economiei sunt imposibile fără soluționarea problemelor ce țin de dezvoltarea învățământului, în special a celui superior, în conformitate cu cerințele epocii contemporane.

Învățământul superior din Republica Moldova are misiunea strategică de formare și menținere a potențialului uman competent, capabil să asigure dezvoltarea durabilă a societății. Această misiune este realizată prin asigurarea calității educației și formării profesionale, libertății cercetării, garantarea autonomiei universitare, racordarea permanentă la cerințele pieței muncii în continuă schimbare.

Comparativ cu alte sisteme și raportat la dimensiunile istoriei, învățământul superior din Republica Moldova este relativ tânăr. Prima instituție de învățământ superior este considerată Universitatea de Stat din Tiraspol, înființată în anul 1930 în RASSM din componența RSS Ucrainene.

Primele universități fondate pe teritoriul actual al Republicii Moldova au luat ființă în prima jumătate a secolului XX, cele mai vechi instituții fiind considerate Universitatea de Stat din Moldova și Universitatea Agrară de Stat din Moldova.

La momentul proclamării independenței Republicii Moldova funcționau 9 instituții de învățământ superior cu un contingent total de 54,7 mii studenți. Din punct de vedere statistic, se înregistra aceeași situație ca și până la 1991.

Tablul 1**Dinamica sistemului învățământului superior**

	1985-1986	1990-1991	1995-1996
Instituții	9	9	20
Studenți, mii	53,2	54,7	54,8
Studenți la 10000 locuitori	126	125	152
Absolvenți, mii	9,1	8,2	7,1
Cadre didactice, mii	4,0	4,3	4,3

Sursa: Biroul Național de Statistică.

În scurt timp, însă, s-a produs o majorare considerabilă a numărului de instituții, în special în baza instituțiilor private care au apărut ca expresie a noilor realități economice, în cadrul cărora se încuraja prestarea serviciilor educaționale conform principiilor comerciale.

Tablul 2**Statistici privind numărul de instituții și studenți**

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Instituții:	38	43	47	47	45	40	35	35	33
- publice	13	14	15	16	17	17	18	18	18
- private	25	29	32	31	28	23	17	17	15
Studenți:	72729	77312	79082	86414	95039	104029	114552	126132	127997
- în instituții publice	59235	60465	59428	63541	71203	80892	93550	104426	106774
- în instituții private	13494	16847	19654	22873	23836	23137	21002	21706	21223

Sursa: Biroul Național de Statistică.

Este evident că odată cu proclamarea independenței țării au fost create noi oportunități pentru cetățenii Republicii Moldova de a aspira și a accede la studii superioare, care anterior erau apanajul unui procent extrem de mic al populației, țara noastră ocupând ultimele locuri în statisticile privind numărul de persoane cu studii superioare.

Extinderea accesului la învățământul superior s-a produs în urma dezvoltării economice, a schimbărilor pe piața muncii și creșterii numărului persoanelor care solicită studii superioare motivate de necesitatea de avansare, dar și de necesitățile sociale și culturale.

Are loc, de fapt, deplasarea accentelor de la studiile profesionale medii, ca pre-condiție pentru accesul la un loc de muncă bine remunerat, la obligativitatea studiilor superioare ca afirmare a aspirațiilor profesionale. Învățământul superior nu mai este în prezent o vocație sau un privilegiu, studiile superioare devenind o necesitate socială: societatea modernă nu poate funcționa în lipsa unui potențial uman bine pregătit și calificat, precum și fără extinderea cercetărilor științifice care determină progresul civilizației.

Anume din aceste considerente, în sistemul învățământului superior din Republica Moldova s-a înregistrat o perioadă de creștere explozivă a numărului de instituții și studenți cu ritmuri care devansează dezvoltarea potențialului uman și tehnico-material al instituțiilor.

Tabelul 3

Evoluția învățământului superior (pe forme de proprietate)

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Instituții	38	43	47	47	45	40	35	35	33
- publice	13	14	15	16	17	17	18	18	18
- private	25	29	32	31	28	23	17	17	15
Studenți:	72729	77312	79082	86414	95039	104029	114552	126132	127997
- în instituții publice	59235	60465	59428	63541	71203	80892	93550	104426	106774
- în instituții private	13494	16847	19654	22873	23836	23137	21002	21706	21223

Sursa: Biroul Național de Statistică.

Majorarea numărului de instituții și studenți s-a produs, în special, prin comercializarea serviciilor educaționale. În prezent, din totalul studenților, 78,5% își fac studii prin contract, cu achitarea taxelor de școlarizare.

S-a majorat, pe parcurs, și numărul absolvenților, fapt ce a determinat anumite dezechilibre pe piața forței de muncă.

Tabelul 4

Statistici privind absolvenții

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Absolvenți	7732	9547	12248	12496	14531	15296	15330	17415
- în instituții publice	7171	8546	10918	10849	12062	12342	11455	13249
- în instituții private	561	1001	1330	1647	2469	2954	3875	4166

Sursa: Biroul Național de Statistică.

Potrivit statisticilor oficiale, doar 15 la sută dintre absolvenții instituțiilor de învățământ superior își găsesc un loc de muncă conform nivelului de studii și calificării deținute. E de menționat, totuși, că actualmente nu există un mecanism clar de evidență a plasării în câmpul muncii a tinerilor specialiști, stabilire, monitorizare și evaluare a necesarului pe piața forței de muncă.

Evoluția numărului de studenți și absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior a generat, în ultimii ani, multe discuții, deseori foarte controversate. Cu toate comentariile asupra subiectului respectiv, creșterea numărului de studenți și, implicit a persoanelor cu studii superioare în structura populației țării, este, fără îndoială, un indicator cu dinamică pozitivă.

Tabelul 5

Dinamica numărului de studenți și absolvenți

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Studenți la 10000 locuitori	199	212	217	217	238	262	288	318	351
Absolvenți la 10000 locuitori	21	26	34	34	40	42	42	48	52

Sursa: Biroul Național de Statistică.

Evaluarea proceselor de dezvoltare a sistemului învățământului superior din Republica Moldova este foarte relevantă și prin prisma asigurării sistemului cu personal didactic calificat. După cum am menționat mai sus, creșterea efectivului de studenți nu a fost direct proporțională cu majorarea numărului de cadre didactice. Astfel, dacă în anul academic 1995-1996 raportul studenți–profesori era 12/1, în prezent acest indicator este de cca 20/1.

Tabelul 6

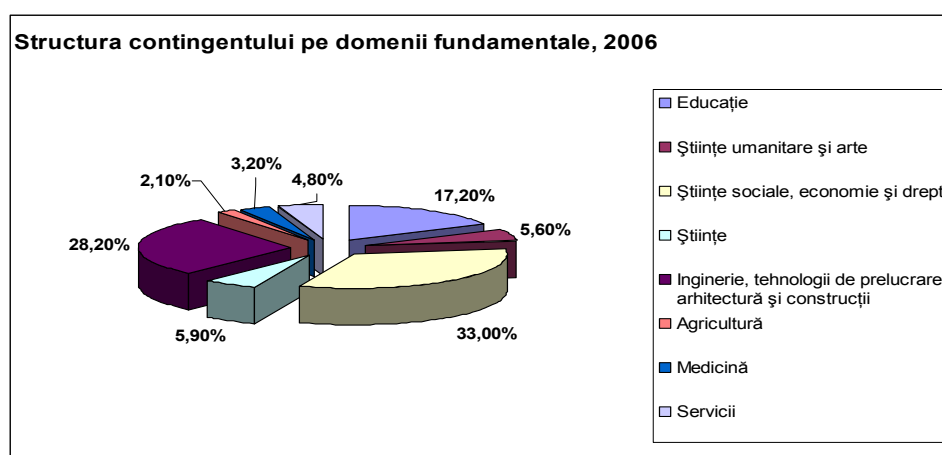
Statistici privind personalul didactic

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Cadre didactice,	4726	5058	5286	5328	5532	5740	5909	6221	6571
din acestea în % față de total:									
- doctori habilitați	6	6	7	7	7	6	6	6	6
- doctori în științe	38	37	38	39	39	37	37	37	35

Sursa: Biroul Național de Statistică.

Sistemul învățământului superior din republică asigură pregătirea specialiștilor la circa 180 de specialități. Repartizarea studenților pe domenii fundamentale se prezintă în felul următor (diagrama 1).

Diagrama 1



Sursa: Biroul Național de Statistică.

Unul dintre principiile de organizare/funcționare a instituției de învățământ superior este indispensabilitatea activităților de formare și cercetare. Cercetarea științifică universitară trebuie încurajată din două motive:

- universitățile s-au dovedit a fi importante structuri de formare a cunoștințelor în diverse domenii;
- cercetarea universitară este o componentă esențială a activității didactice, un factor de creștere profesională a cadrelor didactice.

Analiza statisticilor din domeniul respectiv denotă că a existat și există o anumită stabilitate în ceea ce privește implicarea instituțiilor de învățământ superior în activitățile de cercetare/innovare.

Tabelul 7

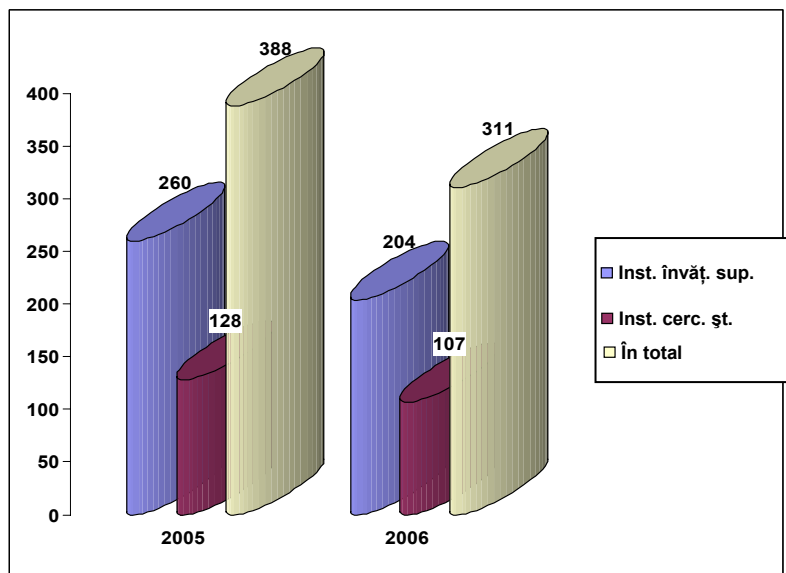
Încadrarea instituțiilor în activitățile de cercetare/innovare

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Instituții: cu activitate în sfera de cercetare–dezvoltare	10	10	9	10	10	9	11	11	11	11
organizatoare de studii de doctorat	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15
organizatoare de studii postdoctorale	4	5	6	5	4	4	5	7	7	7

Sursa: Biroul Național de Statistică

În conformitate cu prevederile Codului cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova, instruirea prin doctorat se realizează în instituțiile de învățământ superior și în institutele de cercetare științifică. Analiza comparativă a participării organizațiilor din sfera științei și inovării la procesul de pregătire prin doctorat se prezintă în felul următor (diagrama 2).

Diagrama 2



Sursa: Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare.

Demersuri de modernizare a învățământului superior

În ultimii ani, învățământul superior din Republica Moldova a fost supus unui profund proces de schimbare. Procesul de reformare a vizat atât modificări cantitative, cât și calitative.

Modernizarea vizează realizarea următoarelor obiective:

- garantarea deplină a drepturilor constituționale privind garantarea accesului la educație;
- asigurarea libertăților și necesităților cetățenilor în sfera educației și formării profesionale;
- creșterea calității învățământului superior în acord cu cerințele contemporane ale personalității, statului, societății;
- formarea unei tinere generații capabile să răspundă provocărilor timpului și să asigure dezvoltarea durabilă a societății contemporane.

Ca și în alte domenii influențate de tranziția la economia de piață, în procesul reformării învățământului superior s-au făcut resimțite anumite blocaje cu impact asupra sistemului:

- imperfecțiunea cadrului juridic de organizare și funcționare a învățământului superior;
- incoerența între formarea profesională realizată în instituțiile de învățământ superior și piața muncii;
- dificultățile vizând asigurarea calității generate, în primul rând, de creșterea considerabilă a ofertei pe piața serviciilor educaționale cu repercusiuni la capitolul calitate;
- deficitul de personal didactic în unele instituții;
- subfinanțarea din bugetul de stat;
- precaritatea bazei didactice a instituțiilor etc.

Aceste constrângeri nu au frânat, însă, realizarea unui șir de acțiuni de dezvoltare a învățământului superior.

Transformările realizate au vizat, în principal, perfecționarea și modificarea bazei normative a învățământului superior, actualizarea planurilor de învățământ, modernizarea și corelarea cu cerințele economiei de piață a programelor academice, implementarea sistemului de evaluare academică și acreditare a instituțiilor, promovarea noilor strategii de organizare, desfășurare și evaluare a procesului didactic etc.

Cele mai importante reforme în învățământul superior s-au produs odată cu declararea intențiilor de înscriere a învățământului superior din Republica Moldova în spațiul unic european în conformitate cu Declarația de la Bologna.

Primul mesaj clar de deschidere în esență, dar și de maximă responsabilitate, a fost lansat prin participarea Republicii Moldova, în calitate de observator al Procesului Bologna, la Conferința miniștrilor europeni de la Berlin, în septembrie 2003.

Etapa de preaderare a constituit o perioadă de maximă responsabilitate pentru țară, perioadă în care au fost realizate acele transformări ale sistemului de învățământ superior care au asigurat semnarea actului aderării în mai 2005, în cadrul Conferinței miniștrilor europeni ai educației de la Bergen, Norvegia.

În procesele de promovare a reformelor s-au inclus plenar atât autoritățile publice naționale, cât și instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, societatea civilă, toți factorii asumându-și în deplină măsură angajamentele ce rezultă din Declarația de la Bologna și din documentele ulterioare ale reuniunilor miniștrilor europeni ai educației.

Activitățile preaderare au vizat, înainte de toate, asigurarea reformelor structurale, elaborarea cadrului normativ, implicarea activă și dialogul cu cadrele didactice, studenții și comunitatea. Au fost realizate ajustări legislative privind noua arhitectură a învățământului superior, implementarea Sistemului European de Credite Transferabile și a învățământului la distanță ca formă de organizare a studiilor superioare.

Acțiunile postaderare de modernizare a sistemului național al învățământului superior vin să confirme responsabilitatea pe care și-a asumat-o Republica Moldova subsemnând aderarea la Procesul Bologna.

Printr-o decizie a Guvernului Republicii Moldova a fost instituit Consiliul Național pentru implementarea prevederilor Declarației Bologna în Republica Moldova, având drept misiune monitorizarea și consilierea în implementarea obiectivelor Procesului Bologna, propulsarea noilor idei în asigurarea realizării obiectivelor. Organul respectiv asigură coeziunea tuturor factorilor implicați în reforme. În instituțiile de învățământ au fost constituite grupuri pro-Bologna.

În contextul ajustării legislației din domeniu la rigorile europene, au fost elaborate o serie de proiecte: Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova, care include și componenta învățământ superior; a fost elaborat proiectul Legii învățământului superior; Concepția politicii de stat pe termen mediu privind pregătirea specialiștilor cu studii secundare profesionale, medii de specialitate și superioare pentru economia națională a Republicii Moldova; alte proiecte. Noile prevederi normative și legislative sunt orientate spre asigurarea calității învățământului superior prin modernizarea conținuturilor, a infrastructurii, diversificarea formelor de instruire, a traseelor de obținere a studiilor superioare, asigurarea dimensiunii sociale și, implicit, racordarea sistemului la exigențele europene.

În scopul compatibilizării calificărilor acordate în învățământul superior național cu cele pe plan european, a fost aprobat noul Nomenclator al domeniilor și specialităților pentru învățământul superior, conceput în conformitate cu cerințele pieței muncii autohtone și europene, cu standardele europene în domeniu.

Au fost perfectate noi generații de planuri de învățământ, elaborate în conformitate cu Planul-cadru; au fost revizuite și actualizate programele analitice.

Începând cu promoția anului 2005, absolvenților instituțiilor de învățământ superior din republică li se eliberează *Suplimentul la Diplomă*. Documentul a fost perfectat, aprobat regulamentar și se eliberează, în mod obligatoriu și gratuit, tuturor absolvenților (studii de licență și de masterat). Suplimentul la Diplomă, completat în limba oficială a statului și în limba engleză, a fost avizat favorabil de către UNESCO-CEPES și înalt apreciat de către experții Consiliului Europei.

Unul dintre obiectivele primordiale ale sistemului învățământului superior din țară este asigurarea calității educației și formării profesionale. În acest context, au fost realizate mai multe activități la nivel instituțional. Instituțiile de învățământ superior din republică au creat structuri proprii de management al calității. În fiecare instituție de învățământ superior de stat și în unele instituții private este instituită funcția de prorector responsabil de calitate. La nivel instituțional se elaborează și se implementează manuale de management al calității.

Progresele la acest capitol au fost posibile și datorită parteneriatului stabilit în cadrul Proiectului TEMPUS cu centre universitare din Suedia, Germania, Spania, Franța etc. Contribuția Programului TEMPUS a fost și rămâne a fi esențială pentru perfecționarea sistemului de administrare a instituțiilor, actualizarea curriculei universitare, mobilitatea individuală a cadrelor didactice și a studenților etc.

În scopul asigurării unui nivel adecvat al calității, clarității, transparenței și recunoașterii calificărilor, la nivel național și internațional, au fost inițiate activități de elaborare a Cadrului Național al Calificărilor pentru învățământul superior. În activitatea de elaborare au fost implicați experți din instituțiile de învățământ superior, reprezentanți ai ministerelor de resort, patronatului, agenți economici, studenți, absolvenți.

În sistemul național al învățământului superior din Republica Moldova se încurajează activitățile de mobilitate academică. Se înregistrează o tendință pozitivă în creșterea mobilității în cadrul programelor comunitare, a acordurilor bilaterale naționale, ministeriale și instituționale.

Se stimulează participarea tinerilor la guvernarea instituțiilor de învățământ. Potrivit reglementărilor în vigoare, studenții sunt reprezentați la nivel instituțional și național. Drept exemplu servesc senatele studențești care sunt constituite și activează în unele instituții de învățământ superior din republică; Consiliul interuniversitar al studenților; Clubul tinerilor prim-miniștrilor (reprezentanți ai studenților instituțiilor de învățământ superior), care activează la nivel de Guvern, precum și asociații ale studenților în diferite domenii: drept, economie, jurnalism etc.

Studenții sunt implicați în examinarea diverselor probleme cu referință la sistemul învățământului superior, dar și în luarea deciziilor care îi privesc nemijlocit.

Dimensiunea socială în învățământul superior din Republica Moldova poate fi caracterizată ca un sistem orientat spre asigurarea accesului echitabil la studii în bază de merit. În acest sens, numărul și valoarea bursei este în continuă creștere. Au fost instituite diverse categorii de burse de merit (Bursa Republicii, Bursa Președintelui, Bursa Guvernului, burse nominale), care încurajează excelența academică și participarea în viața publică a societății.

Putem constata, astfel, că aderarea Republicii Moldova la Procesul Bologna a impulsionat derularea unor reforme radicale, prin care țara noastră și-a adus aportul la demersul de constituire a Spațiului European al Învățământului Superior.

Perspective

Progresele înregistrate, deși confirmă alinierea la standardele și exigențele europene, nu permit limitarea la rezultatele obținute. Este important să se asigure consistența și relevanța acestor progrese atât la nivel național, cât și la nivel instituțional.

În perspectiva implementării în continuare a obiectivelor reformării și modernizării învățământului superior din țară, drept prioritară privind perspectiva se impun următoarele:

- asigurarea calității în învățământul superior, consolidarea structurilor menite să asigure calitatea;
- organizarea dialogului și dezvoltarea parteneriatelor cu toți actanții;
- promovarea demersurilor oficiale de implementare a reformei învățământului superior, asigurând transparența și claritatea reformelor;
- dezvoltarea sinergiei învățământului superior și a cercetării.

Este important ca strategiile de dezvoltare a învățământului superior să fie abordate ca un proces continuu. Toți actorii trebuie să-și asume responsabilitatea privind promovarea acelor transformări care să asigure competitivitatea învățământului superior din Republica Moldova pe plan european, precum și capacitatea acestuia de a impulsiona dezvoltarea economică și socială a țării.

Prezentat la 25.04.2007

INTEGRAREA ȘTIINȚEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN CONTEXTUL PROCESULUI DE LA BOLOGNA

Gheorghe RUSNAC, Vladimir GUȚU

Centrul de Cercetări Științifice Științe ale Educației

The article is dedicated to the problem of integration of science and higher education on the level of Bologna Process.

There are reflected the tendencies on the European and national planes, the relation between teaching-studying-researching, is being discussed in higher education.

Special attention is paid to doctoral education.

Tendințe pe plan european

În cadrul *Strategiei de la Lisabona* din 2000 s-a stabilit drept obiectiv fundamental realizarea proiectului „Europa cunoașterii”, până în 2010, ce va avea drept consecință o Europă competitivă și dinamică pe piața mondială. Doi ani mai târziu, în urma discuțiilor din cadrul Consiliului European de la Barcelona, se preciza faptul că pentru realizarea coeziunii economice și sociale la nivel european, din perspectiva „Europei cunoașterii”, trebuie pus accentul anume pe dezvoltarea proiectelor de cercetare, creându-se astfel posibilitatea unor noi locuri de muncă. În acest context, a apărut ideea corelării domeniului cercetării cu cerințele și oferta de pe piața muncii.

În cadrul *Întâlnirii miniștrilor de la Berlin*, în septembrie 2003, s-a pus problema realizării sinergie dintre *Spațiul European pentru Învățământul Superior* și al celui pentru cercetare (EHEA–ERA), doi piloni care stau la baza dezvoltării „Europei cunoașterii”. Astfel, începând cu întâlnirea de la Berlin, se poate vorbi despre *al treilea ciclu al învățământului superior* – studii de doctorat.

Aceste idei au fost dezvoltate și completate în cadrul *Luării de poziție a reprezentanților EUA* (European University Association), participanți la Conferința europeană a rectorilor de la Liege (2004). În acest document este menționat rolul principal al universităților și al guvernelor naționale referitor la dezvoltarea și susținerea domeniului cercetării, respectiv, asigurarea transparenței și calității. S-a menționat și faptul că la nivel european se înregistrează două fenomene contradictorii: pe de o parte, creșterea competiției între universități și în domeniul cercetării, accentuându-se diferențele dintre universități; pe de altă parte, manifestarea dorinței de cooperare interinstituțională în domeniul cercetării la nivel european, prin realizarea de rețele instituționale. Pentru a susține cooperarea în domeniul cercetării, Comisia Europeană a propus înființarea unui consiliu european al cercetării, care să monitorizeze fondurile europene.

În cadrul *Conferinței de la Maastricht* (octombrie, 2004) cu tema „Cercetarea – element-cheie pentru o Europă a cunoașterii” s-au pus și alte probleme referitoare la cercetarea derulată în universități, mai ales prin intermediul programelor de doctorat. S-a lansat ideea dezvoltării la nivel național a reformei doctoratului, care să vizeze următoarele dimensiuni: politici și practici instituționale în domeniu; instrumente pentru asigurarea calității; modalități de supervizare și de evaluare; strategii de dezvoltare a carierei după doctorat; mobilități și mecanisme de cooperare interinstituțională.

În mai 2005, în cadrul *Conferinței miniștrilor de la Bergen*, referitor la dimensiunea „Pregătirea pentru doctorat și sinergia dintre învățământul superior și cercetare”, au fost propuse teme de discuție precum: calitatea mentoratului, a activității îndrumătorilor de doctorat; proiectarea unui plan de pregătire personală a activității doctorandului; formarea competențelor transdisciplinare; pregătirea și sprijinul acordat doctoranzilor în dezvoltarea profesională din perspectiva carierei – respectiv inserția absolvenților în domenii nonacademice ale pieței muncii; finanțarea adecvată și suficientă a cercetării – granturi, burse, echipamente, spațiu pentru cercetare și pregătire. S-a remarcat importanța cercetării pe plan regional. Astfel, competiția pentru obținerea de granturi alocate proiectelor de cercetare concrete cu aplicabilitate crescută în regiune, la care pot participa cercetători debutanți/doctoranzi, devine un factor concret de dezvoltare regională. Pe de altă parte, aceasta induce o competiție firească între instituțiile academice cu programe de cercetare în derulare spre a se constitui drept centre de excelență în domeniu și a efectua cercetări de înaltă calitate.

Tendențe naționale vizând cercetarea și învățământul superior

Republica Moldova este un stat nou, apărut pe scena Europei, aflată în plină schimbare din 1989 încolo. Un spațiu de confluență istorică între mai multe zone geopolitice, Moldova contemporană se află în căutarea propriei identități. Fără îndoială, viitorul ei rezidă în capacitatea populației, a elitelor și a noii generații de a defini un proiect viabil și de a-și diversifica relațiile politice și economice externe, adică de a se include în rețelele de schimburi conținutale în proces de reorganizare.

Integrarea europeană este o temă deosebit de actuală anume astăzi, când Moldova trebuie să facă față unor probleme importante.

Integrarea europeană este un obiectiv strategic al politicii externe a Republicii Moldova. Această orientare spre spațiul european de securitate și stabilitate este determinată de factori obiectivi ai edificării unui stat democratic și prosper bazat pe economia de piață.

În acest context, învățământul superior și știința devin factori importanți ai politicii de integrare europeană.

Transformarea Europei în „cea mai competitivă și dinamică economie din lume bazată pe cunoaștere, capabilă de o creștere economică durabilă cu mai multe și mai bune locuri de muncă și cu o coeziune socială mai mare” presupune desfășurarea în continuare a cooperării mai strânse în cadrul Procesului de la Bologna, la care participă și Republica Moldova (mai, 2005, Bergen).

Spațiul european al învățământului superior în curs de creare va avea de câștigat în urma sinergiilor cu Spațiul european al cercetărilor consolidând astfel bazele unei Europe a cunoașterii.

Practica mondială atestă două tendințe de organizare și dezvoltare a învățământului superior:

1. Fundamentalizarea procesului de învățământ;
2. Profesionalizarea acestuia.

Deși abordările expuse presupun un anumit nivel de contrapunere, ele pot fi combinate cu prevalarea uneia dintre tendințe sau prin integrarea organică a unităților de învățământ superior cu cele de cercetare și inovare.

Abordarea domeniului învățământului superior dispersat de cel de cercetare–dezvoltare–inovare motivează apariția unui număr mare de instituții științifice și de colaboratori științifici, ce contribuie la soluționarea mai multor probleme stringente cu care se confruntă domeniul respectiv. În același timp, influențează negativ asupra procesului de învățământ, diminuând accesul studentului și cadrelor didactice la rezultatele investigațiilor științifice recente, în special cele cu caracter fundamental, și posibilitățile de orientare operativă a învățământului superior spre tendințele dezvoltării științei la nivel internațional.

Problema abordată pentru Republica Moldova este una actuală și importantă, deoarece în plan retrospectiv, dezvoltarea separată a învățământului superior și a științei a fost mai pronunțată.

Deși periodic au apărut posibilități de apropiere și de integrare a învățământului superior și a științei, aceste încercări, neavând un caracter sistemic, n-au avut nici rezultatele scontate.

Actualmente, în Republica Moldova s-au conturat două tendințe, două viziuni în vederea dezvoltării învățământului superior și a sferei investigaționale.

Prima tendință este legată de aprobarea de către Parlamentul Republicii Moldova a Codului de Știință și Inovare. Conform acestui document, se presupune integrarea științei și a învățământului superior sub auspiciile Academiei de Științe din Republica Moldova.

A doua tendință este legată de conceptul comunității universitare asupra problemei de integrare a respectivelor domenii. Conform acestei viziuni, se intenționează integrarea cercetării pe filiere: structuri, tematici investigaționale, conținuturi, tehnologii, resurse umane.

Este evident faptul că ambele tendințe trebuie ajustate la prevederile Procesului de la Bologna cu privire la integrarea învățământului superior și a cercetării–inovării. Aceasta se referă, în primul rând, la constituirea ciclului trei al învățământului superior – studiilor de doctorat; în al doilea rând – crearea structurilor investigaționale în cadrul universitar; în al treilea rând – asigurarea autonomiei universitare în alegerea problematicii investigaționale, formelor și metodelor de cercetare etc.

În acest sens, documentele Procesului de la Bologna denotă importanța cercetării ca parte integrantă a învățământului superior în toată Europa, importanța cercetării și a pregătirii pentru cercetare, a promovării interdisciplinarității în menținerea și îmbunătățirea calității învățământului superior și în intensificarea competitivității învățământului superior. Drept urmare, instituțiile de învățământ superior vor trebui să sporească rolul și relevanța cercetării până la nivelul evoluției tehnologiei avansate și nevoile socioculturale ale societății.

Țara, care nu poate asigura dezvoltarea învățământului superior și a științei la nivel mondial, cel puțin în unele direcții importante, se va afla într-o dependență directă științifico-informațională, tehnologică, economică și politică de statele dezvoltate.

Dezvoltarea integralizată a învățământului superior, a științei și a sferei de producție necesită revederea modalităților de formare a cadrelor calificate, deplasând accentul pe fundamentalizarea învățământului superior, de integrare a acestuia în activitățile de cercetare, cât și în procesul de învățământ.

Antrenarea largă a personalului didactic în procesele investigaționale va contribui la formarea noilor cunoștințe, la înlăturarea decalajului dintre conținutul manualelor universitare și nivelul investigațiilor efectuate în domeniile respective, la orientarea procesului de învățământ spre valorile științei la nivel global.

Pregătirea unor generații noi de specialiști calificați va stimula activitățile în domeniul științei economiei.

Dinamizarea proceselor de cercetare, inovare și transfer tehnologic va permite crearea noilor locuri de muncă pentru specialiștii calificați, restabilirea și fondarea școlilor științifice.

Realizarea interconexă a educației cercetării, inovării și transferului tehnologic în colaborare cu partenerii străini va contribui la integrarea acestor domenii în spațiul educațional, științific, tehnologic european.

Relația predare-învățare-cercetare în învățământul superior

La actuala etapă a Procesului Bologna, scopul instituțiilor de învățământ superior este de a găsi proporția justă dintre învățare și cercetare, plasarea cercetării în timpul potrivit pentru a fi eficientă și a nu defavoriza procesul de învățare, ci, dimpotrivă, pentru ca aceste două activități să-și potenteze reciproc efectul. Calitatea înaltă a formării prin studii și prin cercetare mărește prestigiul și viabilitatea instituției universitare.

În ciclul I se realizează introducerea în teoria cercetării și se formează abilități incipiente de cercetare efectivă. Inițierea în metodologia cercetării este bine să se facă în primii doi ani, mai exact în al doilea an de studiu, când studenții au o perspectivă mai clară a domeniului de formare, pentru a rămâne timp suficient consacrat cercetării propriu-zise de la care se așteaptă să-și exercite, în primul rând, rolul formativ. Pentru a obține performanțele posibile, instituțiile ar trebui să poată angaja personal suplimentar calificat în vederea conducerii procesului de formare pentru cercetare. Realizarea tezei de licență poate fi o importantă etapă în dezvoltarea unui proiect de cercetare de amploare.

În ciclul de masterat, cercetarea are o pondere însemnată pe tot parcursul ciclului, iar la sfârșit se cere o teză elaborată pe bază de cercetare. În practica europeană s-a constatat că aproape o treime dintre instituții oferă două tipuri de masterat: unul de specializare profesională, în care cercetarea are ca obiect mediul profesional imediat, și altul profilat mai mult pe cercetare.

În ciclul de doctorat se cer obligatoriu cercetări semnificative și, în principal, independente, efectuate de candidat. Acesta este evaluat, consiliat și orientat de profesorul-conducător de doctorat (*doctoral supervisor*). Este considerată superioară calitatea rezultatelor din ciclul doctoral în care conținutul și activitatea se adaptează la interesele candidatului și oferă, totodată, o formare generală profundă pentru cercetare. Studiul individual poate fi îndrumat, pentru a fi eficient, nu doar direct de profesor, ci și prin oferirea planurilor de studii, ghidurilor, instrumentelor de ținere a evidenței rezultatelor, contractelor între conducătorii de doctorat și candidați, în care există prevederi cu privire la planificarea timpului, predare, consiliere, publicarea de documente, drepturi de autor, fonduri. În unele instituții, puține la număr, formarea doctorandului și cercetarea făcută de el sunt evaluate nu doar de conducător, ci de comitete de doctorat și echipe de supervizori. În câteva țări s-a constatat existența consilierii instituționalizate pentru lansarea tinerilor cercetători în cariera de cercetare. Regatul Unit, în care există un interes național explicit exprimat privind găsirea celor mai bune căi în dezvoltarea cercetării, este un asemenea exemplu. În unele țări activitatea de cercetare este completată cu programe teoretice de doctorat; frecventarea unor școli de doctorat (*doctoral schools*) care au o ofertă largă de formare pentru doctoranzii de la mai multe facultăți și care permit schimburi interdisciplinare; școli de vară cu programe intensive; participare la ateliere de studiu, la conferințe.

Bibliografie:

1. Procesul Bologna. Realizarea spațiului european al învățământului superior. - Berlin, 2003 (trad.).
2. Niculau A. Câmpul universitar și actorii săi. - Iași: Polirom, 1997.
3. Strategia națională de dezvoltare a învățământului superior din Republica Moldova, USM, 2005.
4. Singer M., Sarivan L. Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Sigma, 2006.

Prezentat la 03.04.2007

CADRUL DE REFERINȚĂ AL EVALUĂRII PROGRAMELOR DE FORMARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Vladimir GUȚU, Elena MURARU, Otilia DANDARA

Catedra Științe ale Educației

The reference of internal evaluation of University Studies Program is on management instrument of internal evaluation of quality, that has to offer methodology, techniques, that will assure the quality on the Formation Program level: the reference is based on the internal policy of evaluation, on standards, on indicators and the criteria of appreciation of these indices.

I. Programul de formare: cadrul normativ, misiunea și obiectivele

Cerințele normative pentru autorizarea și lansarea programului de formare țin de următoarele:

- corespunderea fondării domeniului/specialității, prevederilor legale;
- conceptualizarea misiunii și stabilirea obiectivelor programului;
- corespunderea programului de formare a cadrului național al calificărilor.

A. Cadrul normativ, misiunea și obiectivele

Nr. d/o	Standard	Indicatori de performanță	Scala de apreciere
1	A 1. Programul de formare A 1.1. Programul este autorizat în corespundere cu legislația în vigoare	I.P.1. Programul de formare este autorizat și funcționează conform Legii învățământului, Legii de acreditare și/sau obținerii licenței (se evaluează existența actelor respective). I.P.2. Programul de formare corespunde cadrului național al calificărilor.	
2	A 2. Misiunea și obiectivele A 2.1. Misiunea și obiectivele corespund actelor în vigoare	I.P.1. Misiunea și obiectivele Programului de formare sunt argumentate și în corespundere cu cadrul național al calificărilor și cu cadrul valoric universitar. I.P.2. Obiectivele Programului de formare sunt în corespundere și interdependentă cu misiunea, cu politicile și strategiile universității. I.P.3. Misiunea și obiectivele Programului de formare se caracterizează prin claritate, specificitate, distincție. I.P.4. Misiunea și obiectivele Programului de formare reflectă prevederile generale ale integrității academice. I.P.5. Obiectivele în cadrul Programului sunt formulate din perspectiva strategică a formării.	

II. Curriculumul și dezvoltarea curriculară

Cerințele și indicatorii privind curriculumul și dezvoltarea curriculară în cadrul domeniului de formare profesională/specialității se deduc din tendințele și experiențele actuale ale domeniului și se axează pe următoarele aspecte:

1. **Produse curriculare:** planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale și ghiduri academice, cadrul calificărilor, cursuri, proiecte didactice.

2. **Procesul de organizare a învățământului și structura:** calendarul academic și durata studiilor, sistemul de credite transferabile de studiu, forme de organizare a studiilor etc.

3. **Procesul de predare – învățare – evaluare – cercetare.**

B. Eficiența curriculară

Nr. d/o	Standard	Indicatori de performanță	Scala de apreciere
1	B 1. Produse curriculare B 1.1. Planul de învățământ corespunde cu cerințele planului-cadru și cadrului calificărilor	I.P.1. Planul de învățământ corespunde cerințelor planului-cadru privind: <ul style="list-style-type: none"> • componenta temporară; • componenta formativă; • componenta acumulare; • componenta evaluare. I.P.2. Planul de învățământ corespunde standardelor internaționale privind: <ul style="list-style-type: none"> • structura planului: trunchi comun, trunchi individual; • componentele preconizate și cerințele pieței muncii; • corelarea cadrului național al calificărilor cu cel internațional; • flexibilitate și deschiderea lui spre perfecționare. 	
2	B 2. Curricula pe discipline B 2.1. Curriculumul pe discipline este proiectat holistic și axat pe formarea de competențe	I.P.1. Curriculumul pe discipline corespunde misiunii, obiectivelor și planului-cadru. I.P.2. Curricula pe discipline corespunde prevederilor teoriei și practicii învățământului universitar privind: <ul style="list-style-type: none"> • structura curriculumului (conceptul, obiectivele generale, administrarea disciplinei, obiectivele de referință, conținuturi, strategii didactice, sugestii de organizare a activității individuale, sugestii de evaluare); • interconexiunea competențelor curriculare; • proiectarea taxonomică a obiectivelor și orientarea acestora la formarea interconexă a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor (competențelor); • prezentarea sistemică și științifică a teoriilor, noțiunilor, faptelor, fenomenelor etc.; • strategiile didactice orientează studentul spre învățarea activă. 	
3	B 3. Suportul curricular B 3.1. Manuale, suporturi de curs, ghiduri și alte materiale didactice care corespund curriculumului pe discipline	I.P.1. Manuale, suporturi de curs, ghiduri, alte materiale didactice care corespund curriculumului pe discipline, teoriilor și experiențelor moderne de învățare privind: <ul style="list-style-type: none"> • coerența obiectivelor curriculare, conținuturilor și activităților de învățare; • conținuturi curriculare - conținuturi din materialele-suport; • orientează studentul spre învățarea activă; • orientează studenții spre învățarea individuală; • asigură atingerea obiectivelor generale și curriculare. I.P.2. Dizainul materialelor-suport corespunde cerințelor existente.	
4	B 4. Organizarea și managementul procesului de învățământ B 4.1. Organizarea și managementul procesului de învățământ în cadrul Programului de formare se realizează în conformitate cu regulamentul respectiv intern	I.P.1. Programul de formare se realizează în conformitate cu Regulamentul educațional de organizare a procesului. I.P.2. Realizarea prevederilor planului de învățământ corespunde normării timpului de învățământ pe semestru, pe săptămână, pe zi. I.P.3. Procesul didactic prevede timp pentru activitățile individuale ale studenților. I.P.4. Se respectă opțiunile prevăzute în plan, ore facultative, ore de orientare spre o altă specialitate la masterat, alte opțiuni. I.P.5. Schema orară prevede și realizarea practicilor de specialitate prevăzute în plan. I.P.6. Decanatul, catedrele respective activează în baza planurilor strategice și operaționale/curente. I.P.7. Documentația corespunde registrului de documente necesare pentru realizarea Programului de formare: planuri de învățământ, scheme, orare, curricula, registre etc. I.P.8. Orarul examenelor semestriale, examenelor de licență, de masterat se afișează în prealabil în conformitate cu actele normative în vigoare.	

5	<p>B 5. Procesul de predare-învățare-evaluare B 5.1. Proiectarea strategiilor didactice centrate pe student</p>	<p>I.P.1. Procesul de predare-învățare se realizează în baza curriculumului disciplinar, proiectării didactice respective. I.P.2. În cadrul procesului de învățământ se aplică strategii didactice eficiente (tehnologii moderne, metode interactive). I.P.3. Strategiile didactice aplicate corespund obiectivelor curriculare și registrului de competențe stabilite de cadrul calificărilor. I.P.4. Se aplică eficient diversitatea formelor de organizare a procesului de predare-învățare: cursuri și seminare integrative, problematizate, traininguri etc. I.P.5. Evaluarea rezultatelor academice se realizează în conformitate cu cerințele existente, privind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tipurile de evaluare (inițială, formativă, finală); • formele și modalitățile de evaluare (în scris, oral, examen, colocviu); • instrumente de evaluare (metode și tehnici de evaluare); • testele și alte activități de evaluare; • realizarea feedbackului. 	
---	--	---	--

III. Personalul didactic

Prin personal didactic se înțelege personalul care realizează activități educaționale (și de cercetare) în instituția de învățământ superior. Pentru ocuparea posturilor didactice, personalul didactic trebuie să îndeplinească cerințele legale existente: titular-cumular, deținător de titluri și grade academice și științifice etc.

Pentru obținerea autorizației de aplicare a Programului de formare, facultatea/catedrele respective trebuie să dispună de un număr (%) de cadre didactice titularizate și cu grade academice/științifice în conformitate cu cerințele existente.

Facultatea și structurile respective asigură acoperirea activităților prevăzute de planul de învățământ cu cadrele didactice.

C. Personalul didactic

Nr. d/o	Standard	Indicatori de performanță	Scala de apreciere
1	<p>C 1. Calitatea personalului didactic C 1.1. Programul de formare este realizat de personalul didactic calificat, numărul căroră este adecvat numărului de studenți stipulat în documentele respective</p>	<p>I.P.1. Calificarea cadrelor didactice corespunde cu profilul de formare. I.P.2. Gradul de acoperire cu personalul didactic conform statelor de funcții. I.P.3. Rata cadrelor didactice cu norma de bază în instituția de învățământ. I.P.4. Gradul de acoperire cu personalul didactic angajat prin cumul. I.P.5. Procentul cadrelor didactice ce dețin titluri/grade științifice, academice. I.P.6. Corespunderea formei de angajare a personalului didactic cu cadrul normativ. I.P.7. Formarea continuă a cadrelor didactice pe parcursul perioadei de activitate după susținerea concursului (stagii, cursuri, participarea în proiecte etc.). I.P.8. Rezultatele obținute în cadrul activității științifice și curriculare (elaborarea de curricula, manuale, suporturi de curs, ghiduri metodologice, materiale de evaluare, articole științifice etc.). I.P.9. Conducerea științifică și metodologică a studenților, masteranzilor, doctoranzilor. I.P.10. Participarea la conferințe naționale/internaționale, în proiecte naționale/internaționale. I.P.11. Mobilitatea academică (predarea cursurilor, participarea la stagii în alte instituții de învățământ superior din țară și de peste hotare)</p>	

IV. Studenții

Studenții în cadrul învățământului superior trebuie priviți ca beneficiari și subiecți activi ai procesului de învățământ.

Studenții ca și personalul didactic se conduc în realizarea programului de studiu de drepturile și obligațiunile stipulate în Carta universitară, Regulamentul intern de funcționare a instituțiilor de învățământ, Codul deontologic universitar, alte acte normative.

D. Studenții

Nr. d/o	Standard	Indicatori de performanță	Scala de apreciere
1	D 1. Înmatricularea la studii D 1.1. Înmatricularea la studii se realizează în conformitate cu Regulamentul de organizare și desfășurare a admiterii	I.P.1. Recrutarea studenților se face prin proceduri stipulate în Regulamentul respectiv și procedurile de admitere proprii. I.P.2. Înscrierea la concursul de admitere se face în baza diplomei de bacalaureat sau a altor acte de studii echivalente. I.P.3. Respectarea șanselor egale la admitere	
2	D 2. Formațiunile de studiu D 2.1. Formațiunile de studiu (serii, grupe, sub-grupe) se formează în corespundere cu normati-vele existente și în corespundere cu necesitățile desfășurării eficiente a procesului de învățământ	I.P.1. Respectarea normelor legale în dimensionarea formațiunilor de studii privind: • numărul de studenți în serii; • numărul de studenți în grupe; • numărul de studenți în subgrupe. I.P.2. În cadrul realizării programului de studii studenții au dreptul să treacă dintr-o grupă în alta, dacă acest lucru este legat de motive convingătoare sau în scopul optimizării formațiunilor de studii.	
3	D 3. Autogovernanța studenților D 3.1. Administrarea participării studenților în realizarea Programului de studiu se face în conformitate cu Regulamentul intern de funcționare a instituțiilor	I.P.1. Prezența/absența studenților la cursuri, seminare, lucrări de laborator (dinamica). I.P.2. Rezultatele obținute de student pe parcursul școlarizării sunt atestate prin Foaia-matricolă. I.P.3. Promovarea studenților dintr-un an de studiu în altul se reglementează prin implementarea Sistemului European de Credite Transferabile de Studii ce au fost acumulate de student. I.P.4. Raportul procentual dintre numărul de studenți înscriși în anul I și numărul de absolvenți (dinamica pierderii de studenți pe ani de studii). I.P.5. Transferabilitatea studenților (mobilitatea dintre instituțiile de învățământ superior, facultăți, specialități) se reglementează prin regulamente interne. I.P.6. Participarea studenților la autogovernanța realizării Programului de studii. I.P.7. Gradul de promovabilitate pe parcursul termenului de studiu.	
4	D 4. Rata angajării D 4.1. Rata angajării în câmpul muncii a absolvenților corespunde cu normele existente	I.P.1. Procesul de angajare în câmpul muncii se realizează în conformitate cu calificările obținute. I.P.2. Procentul neangajaților în câmpul muncii și cauzele lor. I.P.3. Procentul de absolvenți care și-au continuat studiile la masterat, doctorat și/sau își fac studiile pentru obținerea altei specialități.	

V. Activitatea științifică

Cercetarea științifică în cadrul universitar este indispensabilă de procesul educațional și se realizează prin diferite forme:

- cercetarea (nefinanțată) în cadrul activității de predare-învățare, ca modalitate de modernizare a cursurilor predate;
- cercetarea în cadrul temelor instituționale, finanțate de către stat;
- cercetarea în cadrul proiectelor naționale și internaționale;
- cercetarea în cadrul programelor de stat;
- cercetarea în cadrul studiilor de doctorat și postdoctorat;
- cercetarea ca strategie științifică și didactică etc.

E. Eficiența activității științifice

Nr. d/o	Standard	Indicatori de performanță	Scala de apreciere
1	<p>E 1. Proiecte și strategii investigaționale</p> <p>E 1.1. Facultatea și structurile ei au o strategie de realizare a cercetărilor științifice pe termen lung, mediu și scurt, realizează proiectele de cercetare, dispun de resurse umane capabile să obțină noi cunoștințe științifice și să implementeze rezultatele investigaționale în practică</p>	<p>I.P.1. Facultatea și structurile acesteia realizează:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proiecte instituționale de cercetare; • proiecte naționale/internaționale de cercetare; • cercetări individuale; • altele. <p>I.P.2. În cadrul facultății/structurilor respective funcționează Seminarul de Profil, Consiliul Științific Specializat pentru susținerea tezelor de doctorat.</p> <p>I.P.3. În cadrul facultății/structurilor respective se realizează studii de doctorat și postdoctorat.</p> <p>I.P.4. Cercetarea dispune de resurse umane, financiare, logistice suficiente pentru a realiza proiectele de cercetare.</p> <p>I.P.5. Valorificarea rezultatelor de cercetare prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • publicații științifice și transfer tehnologic; • implementarea în practica respectivă; • parcuri științifice etc. <p>I.P.6. Participarea la foruri, conferințe științifice naționale, internaționale.</p> <p>I.P.7. Publicarea rezultatelor științifice în reviste naționale și internaționale.</p> <p>I.P.8. Pregătirea cadrelor științifice prin doctorat.</p> <p>I.P.9. Participarea studenților în activitatea de cercetare.</p>	

VI. Baza materială

Calitatea bazei materiale este considerată o condiție importantă în realizarea eficientă a Programului de formare. Baza materială include: infrastructura, logistica, echipamentul, finanțarea etc.

Baza materială a instituției de învățământ superior trebuie să corespundă standardelor care asigură realizarea unui proces de învățământ de calitate. Aceasta se referă la următoarele:

- spațiul și numărul de locuri;
- laboratoare și biblioteci;
- infrastructura și echipamentul;
- logistica;
- finanțarea.

F. Eficiența bazei materiale

Nr. d/o	Standard	Indicatori de performanță	Scala de apreciere
1	<p>F 1. Patrimoniu, dotare, resurse financiare</p> <p>F 1.1. Instituția dispune de acel patrimoniu care contribuie în mod eficace la realizarea misiunii și obiectivelor fixate</p>	<p>I.P.1. Spațiile de învățământ și cercetare corespund standardelor existente și specificului Programului de studiu: săli de curs, laboratoare, centre științifice etc. Calitatea acestora se apreciază în funcție de suprafață, volum, starea tehnică sanitaro-igienică etc.</p> <p>I.P.2. Dotare Sălile de curs dispun de echipament tehnic, mijloace respective care facilitează activitatea educațională.</p> <p>I.P.3. Calitatea bazelor necesare desfășurării stagiilor de practică.</p> <p>I.P.4. Dotarea bibliotecii:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fondul de cărți; • săli de lectură; • Internet; • alte servicii. <p>I.P.5. Asigurarea studenților cu locuri în cămine (alte facilități sociale).</p> <p>I.P.6. Resurse financiare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • finanțarea din buget; • finanțarea din contracte; • finanțarea din alte surse; • salariul minim; • necesitățile reale în finanțare. 	

VII. Managementul intern al calității

Acest compartiment se structurează în următoarele aspecte:

- strategii și proceduri pentru asigurarea calității;
- calitatea curriculumului și dezvoltării curriculare;
- calitatea profesorului;
- calitatea studentului;
- calitatea managementului.

G. Eficiența managementului intern al calității

Nr. d/o	Standard	Indicatori de performanță	Scala de apreciere
1	G 1. Strategii și proceduri pentru asigurarea internă a calității G 1.1. Politici și structuri pentru asigurarea internă a calității	I.P.1. Politici de asigurare internă a calității. Există un program și o strategie de politici intrauniversitare de asigurare a calității. I.P.2. Organizarea sistemului de asigurare internă a calității. În instituții există structuri manageriale și comisii pe programe de studii care asigură realizarea internă a managementului calității.	
2	G 2. Calitatea și managementul curriculumului G 2.1. Proiectarea, aprobarea, monitorizarea și evaluarea curricula în cadrul Programului de formare în baza criteriilor de calitate	I.P.1. Existența metodologiei și instrumentarului de asigurare a calității curriculare. I.P.2. Existența structurilor interne cu funcții de asigurare a calității curriculare.	
3	G 3. Calitatea profesorului/cadrului didactic G 3.1. Universitatea trebuie să dispună de acel personal didactic, ca număr și calitate, care ar asigura realizarea eficientă a Programului de formare	I.P.1. Existența unei metodologii și instrumentarului de evaluare a profesorului. I.P.2. Existența unor structuri manageriale de evaluare a profesorului. I.P.3. Evaluarea cadrelor didactice de către colegi. I.P.4. Evaluarea cadrelor didactice de către studenți. I.P.5. Realizarea autoevaluării.	
4	G 4. Evaluarea studenților (rezultatelor academice) G 4.1. Evaluarea studenților se realizează pe bază de criterii, cerințe și tehnici evidente care sunt aplicate consecvent	I.P.1. Existența unei metodologii eficiente de evaluare inițială, formativă și finală a studentului. I.P.2. Realizarea interconexiunii dintre obiectivele curriculare și evaluarea studenților. I.P.3. Realizarea obiectivității în evaluarea prin elaborarea testelor valide. I.P.4. Realizarea eficientă și continuă a feedbackului. I.P.5. Strategiile de evaluare și examinare a studenților sunt centrate pe rezultatele învățării și anunțate studenților din timp.	

Prezentat la 04.04.2007

STRATEGIA SCHIMBĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ROMÂNESC ȘI INTEGRAREA ÎN STRUCTURILE EUROPENE

Cristian Valentin HAPENCIUC, Vasile EFROS

Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava (România)

This article is dedicated to the problem of strategies of changing the Romanian higher education in the context of integration in the European structures.

These changes are absolutely necessary, but until now it was hard and almost impossible.

The European integration become a priority in educational policies on the national level through the new curricula, new standards, new needs.

Pentru că educația și instruirea nu constituie un scop în sine, transformarea sistemului economic și social, performanțele unei societăți sunt dependente de natura și calitatea educației. În toate țările foste comuniste din Europa Centrală și de Est, sistemele educaționale erau, în 1989, construite și adecvate nevoilor caracteristice economiilor centralizate reflectând existența monopolului absolut al statului în educație, insuficienta preocupare pentru eficiența învățământului și pentru calitatea indivizilor școlarizați.

Anul 1990 a găsit învățământul românesc nepregătit pentru a face față **schimbării**, incapabil să stabilească corelații suficiente de exacte și flexibile între palierele educaționale și cererea de noi calificări și competențe din economie. Trecerea la o economie de tip concurențial a impus restructurarea profundă a economiei și a societății românești, ceea ce are implicații directe pe piața forței de muncă, piață care cunoaște dezechilibre și ajustări succesive de mari proporții, generate de mutațiile structurale din economia românească. Manifestarea acestor fenomene a impus regândirea sistemului educațional din perspectiva adaptării competențelor și specializărilor la reperele noului tip de economie și societate, inclusiv reconsiderarea rolului educației în ce privește impactul economic al acesteia. „Realizarea unui sistem de învățământ modern, flexibil și eficient este un obiectiv major al oricărei societăți, deoarece nivelul de pregătire profesională al factorului uman este decisiv în obținerea unei productivități și competitivități superioare” (Marta Christina Suciuc. Investiția în educație. - București: Editura Economică, 2000, p.78).

Țintele unei reforme atotcuprinzătoare și efective a învățământului nu se pot realiza în doar câțiva ani, dar trebuie ca reforma să fie continuată cu insistență și susținută inclusiv politic pentru ca starea prelungită de latență a sistemului să nu evolueze spre o formă de inerție cronicizată. În același context, se apreciază că reușita sau eșecul reformei sistemului de învățământ depinde și de schimbarea mentalităților. În absența unor reconsiderări a credințelor, convingerilor și atitudinilor împărtășite de membrii instituțiilor școlare, schimbările profunde și plenare promovate la nivel administrativ sau curricular riscă să nu antreneze reconsiderarea rolurilor învățământului în societatea nou-creată, existând chiar pericolul de a se reveni la vechile structuri. Schimbarea mentalităților este un proces dificil și de durată, dar cu efecte notabile, pe termen lung, asupra performanțelor instituției școlare.

Actuala reformă a învățământului pregătește intrarea în secolul XXI, secolul cunoașterii și al învățării. De aceea, evoluția cantitativă și calitativă a învățământului, eficacitatea cu care școala își îndeplinește misiunea socială sunt hotărâtoare pentru viitorul societății în care funcționează. Sunt semnale că secolul XXI va fi dominat de cercetare, inovație, creativitate. România se pregătește, cu resursele limitate de care dispune, pentru a tranzita spre acest nou tip de societate a învățării, iar învățământul poate contribui la pregătirea noii societăți în măsura în care între obiectivele majore ale reformei se situează și următoarele patru **repere fundamentale**:

1) armonizarea conținutului învățământului cu principiile funcționării societății postcomuniste: economie de piață, stat de drept, pluralism politic, libertăți individuale imprescriptibile;

2) transformarea școlilor în medii de revigorare morală, de renaștere cognitivă și de înnoire tehnologică – cu efecte la nivel macrosocial;

3) rezolvarea în timp util a problemelor rezultate din modernizarea tardivă a României, folosind pârgurile specifice învățământului, prin asigurarea calificărilor solicitate de piața muncii, prin cercetarea științifică, prin politica educațională;

4) compatibilizarea organizării, funcționării și evaluării școlare și academice cu reperele practicate și armonizate deja în spațiul euroatlantic.

Aceste repere sunt, cel puțin în principiu, tangibile și rezonabile în măsura în care reforma învățământului este promovată prin înnoiri legislative și susținută financiar. O altă condiție ar fi ca reforma învățământului să coreleze cu celelalte reforme sectoriale, astfel încât să preceadă și să integreze opțiunile strategice ale celorlalte sectoare, afirmându-se ca o schimbare reală de sistem pornită din rațiuni profesionale și care se racordează la nevoia de globalizare a cunoașterii și a performanțelor economice.

Educația și, implicit, învățământul au intrat pe agenda politicilor în Europa Centrală din două rațiuni distincte.

a) Prima constă în nevoia de adaptare a educației în raport cu societățile care abia au părăsit totalitarismul și s-au reorientat în direcția societăților deschise ale Occidentului.

b) A doua rațiune constă în dorința resimțită de țările Europei Centrale și de Est de a-și adecva performanțele intelectuale și tehnologice în raport cu lumea occidentală. Este clar pentru oricine că munca, studiile, petrecerea timpului liber în Europa de astăzi sunt pregnant caracterizate de mobilitate, de schimburi interculturale și de comunicare. Contactele, cooperarea și parteneriatul european fac parte integrantă din viața cotidiană a guvernelor, a mediilor de afaceri, a asociațiilor profesionale și a oamenilor obișnuți.

În acest context, educația se confruntă cu solicitarea de a se reorganiza astfel încât soluțiile noi să fie posibil de aplicat pe scară largită. Procesele educative subliniază tendința tot mai puternică de unitate a țărilor și popoarelor europene și fondarea pe baze noi a relațiilor dintre ele, precum și adoptarea unei optici europene și luarea deciziilor la nivel european. Această „optică europeană” vizează formarea unor cetățeni liberi, dornici și capabili să se implice în viața socială și politică a comunității.

Integrarea europeană a devenit o prioritate a politicii educaționale promovate la nivel național prin noile curricule, standardele de calificare profesională și tipurile de diplome acordate, noile manuale școlare care au fost concepute în acord cu exigențele aderării la Uniunea Europeană, ca și printr-o serie de demersuri cum ar fi: reorganizarea studiilor în spiritul Declarației de la Bologna (1990); introducerea de elemente de studii europene în curriculumul preuniversitar (2000); reglementarea practicii extensiunii universale prin franchising (1998); participarea specialiștilor români la programele Băncii Mondiale, Phare, Tempus, Leonardo, Socrate; aderarea la proiecte regionale, programe interguvernamentale de schimburi culturale și științifice la care participă elevi, studenți, profesori și cercetători; prezența învățământului universitar românesc în circuitul învățământului internațional, confirmată prin numărul mare de studenți străini care studiază în România.

Politica educațională a Uniunii Europene, la care România a aderat în totalitate, este în principal bazată pe respectarea diversității culturale și lingvistice a țărilor integrate. Sistemul de învățământ românesc trebuie să răspundă, prin conținut și organizare, oportunităților interne și externe cum ar fi:

- crearea unui sistem de învățământ transparent și competent cu cel al Uniunii;
- globalizarea, unde competitivitatea diferitelor domenii economice se bazează pe resursele de muncă ce dispun de o gamă largă de abilități și cunoștințe actualizate permanent;
- adaptarea la cerințele erei informaționale;
- creșterea vârstei de absolvire a învățământului obligatoriu, care permite o profesionalizare imediată;
- aplicarea noilor teorii educaționale și implementarea curriculumului interactiv și motivat;
- asigurarea unui învățământ eficient prin aplicarea unor tehnici de evaluare creative;
- raționalizarea și redimensionarea rețelei școlare și instituționale în consens cu schimbările demografice.

Pentru implementarea acestor priorități, strategia în domeniul educației prevede un set de programe și proiecte, precum:

- elaborarea metodologiei de fundamentare a proiectării și dimensionării învățământului;
- restructurarea rețelei instituționale pentru asigurarea calității actului educațional în vederea integrării socioprofesionale pe piața europeană;
- susținerea alternativelor educaționale;
- consolidarea autonomiei universitare;
- susținerea învățământului particular.

Bibliografie:

1. Marta Christina Suci. Investiția în educație. - București: Editura Economică, 2000, p.78.
2. Atanasiu G. Managementul internațional și asigurarea calității în învățământul superior. Qmedia, anul 3, nr.1-2, 2001.
3. Brătianu C. Management strategic. - București: Editura CERES, 2000.
4. Brătianu C. Managementul calității și dinamica legislației în învățământul superior românesc. Qmedia, anul 4, 2002.

5. Brătianu C. Paradigmele managementului universitar. - București: Editura Economică, 2002.
6. Brătianu C. Managementul calității și cultura instituțională în universități. Qmedia, anul 2, nr. 1, 2000.
7. Korca M. Universitățile românești în fața integrării în spațiul european de învățământ superior. Editura Politeia-SNSPA, 2000.
8. Marga A. Reforma învățământului și provocările noului secol. - București: Colegiul Noua Europă, 1999.
9. Marga A. Reforma învățământului acum. - București: Editura Școala Românească, 1998.
10. Nica P. Managementul calității și ierarhizarea universităților românești. - București: Editura Paideia, 2000.
11. Opreș T. Învățământul românesc încotro? - București: Editura Semne, 2003.
12. Rusu C. Proceduri de asigurare a calității în învățământul superior din România. - București: Editura Economică, 2000.

Prezentat la 07.05.2007

**STANDARD DE FORMARE PROFESIONALĂ
LA SPECIALITATEA 142.03 PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Petru JELESCU, Vasile PANICO, Maria HAREA, Valentina CIOBANU, Stela GÎNJU*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

** Universitatea de Stat din Tiraspol*

During the present stage of training teachers with university studies for pre-school and primary school there takes place a change from the informative-reproductive education to training education, based on active-participative methods of teaching-learning and evaluation, on research and discovery. With a design to improve this process in curriculum was introduced a new subject Theory and Methodology of Research. Students develop annual thesis for psychology, pedagogy and one of methodologies for pre-school or primary education. Latterly of university studies they develop license pedagogical practice, develop psycho-pedagogic research and/or methodology research in kindergartens, primary schools; they write and defend their license thesis, which have theoretic and applied character. Research is deeper during II stage of university studies (master degree) and, especially, during doctoral studies.

Orientări și diferențe în spațiul european al învățământului superior în domeniul științe ale educației

Învățământul superior în domeniul științelor educației din Republica Moldova a fost și este orientat spre pregătirea unor specialiști de calificare înaltă, dezvoltați armonios. În acest sens, nu face excepție nici pregătirea cadrelor didactice de calificare superioară pentru învățământul preșcolar, primar și secundar.

Cât privește pregătirea cadrelor didactice de calificare universitară pentru învățământul primar, ea se desfășurează în Republica Moldova din anul 1957, iar în domeniul învățământului preșcolar – din 1966, în timp ce în unele țări europene vecine (de exemplu, în România) pregătirea unor astfel de specialiști a început în anul 2005, iar în Franța – la începutul anilor '90 ai sec.XX.

Conform Planului de învățământ actual, în Republica Moldova un credit ECTS este echivalent cu 15 ore de contact direct și 15 ore de lucru individual. Într-un an de studii se acordă 60 credite ECTS, în Spania se dau 60-90 credite, în Belgia, Germania un an valorează 60 credite, în Norvegia un an valorează 20 "vektal" – termen norvegian pentru credit, în Suedia 40 "poang" – termen suedez pentru credit, în Olanda 42 "studiepunten" – termen olandez pentru credit etc.

Raportul orelor de contact direct și al orelor pentru lucrul individual, conform Planului de învățământ la specialitatea PÎP, este de 1:1. În Spania și Portugalia, creditele exprimă doar orele de contact direct al studentului cu profesorul. În Grecia sistemul de credite se bazează, de asemenea, pe orele de instruire, iar numărul de credite poate varia în dependență de tipul orelor de contact direct (lucrul în laborator, seminar etc.). Sistemul italian de credite operează deja cu două tipuri de credite: credite bazate pe volumul de lucru pretins studentului – "credito didattico", și credite bazate pe competențe - "credito formativo".

Inițial, pregătirea cadrelor didactice cu studii superioare pentru învățământul primar și preșcolar se baza pe cunoștințe teoretice și practica pedagogică, desfășurată de către studenți în grădinițe și clasele primare.

La etapa actuală, în pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar cu studii universitare are loc trecerea de la învățământul informativ-reproductiv la cel formativ-dezvoltativ, bazat pe metode activ-participative de predare-învățare-evaluare, pe cercetare, descoperire. Pentru aceasta, în planul de învățământ este inclusă disciplina *teoria și metodologia cercetării*. Studenții realizează teze de curs la psihologie, pedagogie și la una dintre metodologiile învățământului primar sau preșcolar. Spre finele studiilor universitare ei desfășoară practica de licență, în timpul căreia efectuează cercetări psihopedagogice și (sau) metodologice în grădinițe, școli primare, scriu și susțin în fața comisiei de stat teze de licență, care au un caracter teoretico-aplicativ. Cercetarea devine mai aprofundată la ciclul II (masterat) și îndeosebi la doctorat.

După susținerea tezei de master, absolvenții au posibilitate, conform Nomenclatorului specialităților științifice din Republica Moldova, să-și continue studiile la doctorat la specialitățile Teoria și metodologia instruirii (pe discipline), Teoria și metodologia educației preșcolare, Managementul educațional, Pedagogia generală.

Pregătirea specialiștilor cu studii universitare pentru învățământul primar și preșcolar corelează cu învățământul european și sub aspectul reciclării și organizării acestor studii la învățământul cu frecvență redusă, care în Republica Moldova e de aproximativ 40%.

Descrierea generală a domeniului și caracteristicile-cheie ale acestuia

Specialitatea Pedagogie în Învățământul Primar (PÎP) este parte componentă a domeniului de formare profesională Științe ale educației. Acestea de la urmă constituie o diversitate de discipline la nivelul ciclului unu, dar toate includ un studiu integral riguros al proceselor, sistemelor și abordărilor educaționale și a contextelor culturale, sociale, politice, istorice în care sunt intercalate.

În planul de învățământ la specialitatea Pedagogie în Învățământul Primar disciplinele fundamentale și de specialitate constituie 118 credite (66%), iar stagiile de practică 30 credite (17%). Acestea sunt suplimentate de un șir de cursuri de orientare general-culturală și de specializare, studiarea cărora le va permite absolvenților amplasarea în câmpul muncii în corespundere cu imperativele timpului.

La pregătirea viitorului specialist în domeniul de formare profesională la ciclul I licență sunt propuse următoarele modalități:

a) monospecialitate (pedagogie în învățământul primar) în cadrul învățământului cu frecvență la zi și cu frecvență redusă sau la distanță;

b) specialități duble (PÎP și limba engleză, PÎP și limba franceză, PÎP și pedagogia preșcolară, PÎP și informatica); ele sunt dictate de necesitățile social-economice actuale ale Republicii Moldova, ceea ce îi permite specialistului o mobilitate de încadrare în câmpul muncii.

Programele de pregătire la aceste specialități au fost consultate cu angajatorii. Ele au ponderea scontată din punct de vedere academic, iar instituțiile de învățământ superior dispun de resursele necesare pentru realizarea lor.

Pregătirea la aceste specialități se realizează, de asemenea, în universitățile din Rusia, Ucraina, România, Marea Britanie, Portugalia, Olanda, Suedia ș.a. În mare măsură, planurile de învățământ la specialitatea PÎP din Republica Moldova sunt echivalente și corelează cu planurile la specialitatea dată din țările menționate.

Caracteristici-cheie

Nivelul	Licență (ciclul I)	Masterat (ciclul II)	Doctorat
Durata studiilor	3 ani – la monospecialitate; 4 ani – la instruire concomitentă în două domenii înrudite	1,5/2 ani – masterat profesional 2 ani – masterat în cercetare	3 ani (conform Regulamentului doctoratului în Republica Moldova)
Credite de studii ECTS	180 credite – la monospecialitate 240 credite – la instruire concomitentă în două domenii înrudite	90/120 credite – masterat profesional 120 credite – masterat în cercetare	Nu se aplică
Forma de organizare	Învățământ la zi Învățământ cu frecvență redusă Învățământ la distanță	Învățământ cu frecvență la zi Învățământ cu frecvență redusă	Învățământ la zi Învățământ cu frecvență redusă
Condiții de acces	Diplomă de BAC, Diplomă de colegiu, Diplomă de studii superioare	Diplomă de licență în domeniul științe ale educației	Diplomă de master în domeniul științe ale educației
Precondiții	Aptitudini pedagogice	La schimbarea domeniului – Diploma de licență în domeniul științe ale educației	Experiență pedagogică
Stagii de practică	Obligatorii: practica didactică practica pedagogică practica de licență	Practica de master	Nu se realizează
Reguli de examinare și evaluare	Evaluarea curentă pe parcursul întregului an de studii (la seminare, lucrări practice, de laborator): testare, portofoliu, eseu, referate, studii de caz, raport asupra practicii pedagogice, expoziții, concursuri. Evaluarea sumativă finală la sfârșit de semestru, an. Susținerea tezei de curs.	Examene (trei examene și un raport asupra practicii de master)	Referate (trei) Examene de doctorat (patru)

Nivelul	Licență (ciclul I)	Masterat (ciclul II)	Doctorat
Modalități de evaluare finală	Susținerea examenului de licență (proba la psihologie și pedagogie; la metodologia instruirii pe discipline în învățământul primar); susținerea tezei de licență.	Susținerea tezei de master	Susținerea tezei de doctor
Certificare	Diplomă de licență	Diplomă de master	Diplomă de doctor
Titlul acordat	Licențiat în științe ale educației	Master	Doctor
Drepturi pentru absolvenți	Acces la programe de master. Oportunități educaționale: profesor în învățământul primar, manager educațional, servicii educaționale în familie, primărie, poliție etc.	Acces la programe de doctorat. Oportunități educaționale: profesor în învățământul primar, metodist. Oportunități manageriale în domeniul învățământului primar. Consiliere în învățământul primar. Cercetători în domeniul științe ale educației.	Acces la programe post-doctorale. Oportunități educaționale în domeniul învățământului primar. Oportunități manageriale în învățământ. Oportunități în știință.
Autorizarea programelor	Rector Prorector pentru studii Decan Prodecan Șefi de catedră	Rector Prorector pentru știință Decan Prodecan Șefi de catedră	Rector Prorector pentru știință Decan Prodecan Conducători de doctorat

Titluri (calificări) și ocupații

Descrierea calificării

Calificarea	Titluri acordate/componente specifice
Licență (ciclul I)	<p>Licențiat în științe ale educației</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monospecialitate: pedagogie în învățământul primar <p>Cunoștințe în pedagogie (bazele generale ale pedagogiei, teoria și metodologia educației, teoria și metodologia instruirii, cultura comunicării pedagogice, formarea atitudinilor de învățare la elevi, managementul clasei, teoria curriculumului, evaluarea reușitei școlare, metodologia lucrului educativ, elemente de teoria și metodologia cercetării); cunoștințe în psihologie (psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia vieții familiale, psihologia pedagogică); teoria și metodologia instruirii pe discipline (teoria și metodologia: limbii și literaturii române, matematicii, științelor, istoriei, educației fizice, muzicale, plastice, tehnologice, moral-spirituale); stagii de practică (didactică, pedagogică și de licență); teză de licență în psihopedagogie sau în teoria și metodologia instruirii (pe discipline).</p>
Masterat (ciclul II)	<p>Master în științe ale educației</p> <p>Programul de master are două direcții de realizare: masterat profesional, pentru care se prevăd 90/120 credite, și masterat în cercetare, pentru care se prevăd 120 credite ECTS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Masterat profesional – 90/120 credite ECTS <p>Cunoștințe avansate în pedagogie (doctrină modernă ale educației, problemele didacticii contemporane, teoria și metodologia educației permanente, etnopedagogia, educația interculturală, teoria și metodologia evaluării, managementul educației); cunoștințe aprofundate în psihologie (psihologia proceselor cognitive, psihologia personalității, psihologia învățării, psihologia socială, psihologia comunicării, consilierea psihologică, psihodiagnosticul); teorii și metodologii avansate în didactica particulară; didactica pedagogiei; teoria și metodologia cercetării psihopedagogice; practica pedagogică, practica de master; teza de master în pedagogie sau în teoria și metodologia instruirii (pe discipline).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Masterat în cercetare (științele educației) – 120 credite ECTS <p>Cunoștințe aprofundate în pedagogie: doctrină modernă ale educației; problemele didacticii contemporane; teoria și metodologia educației permanente; teoria și metodologia cercetării psihopedagogice; teoria și metodologia evaluării; educația interculturală. Cunoștințe aprofundate în psihologie: psihologia proceselor cognitive, psihologia personalității, psihologia învățării, psihologia socială, consilierea psihologică, psihodiagnosticul. Teorii și metodologii ale învățământului universitar: didactica pedagogiei; didactica învățământului universitar I (limba și literatura română, matematică, științe); didactica învățământului universitar (II) (educația muzicală, plastică, tehnologică, moral-spirituale și fizică). Teza de master în pedagogie sau în teoria și metodologia instruirii (pe discipline).</p>

Doctorat	<p>Doctor în științe ale educației Doctoratul este bazat pe cercetare și necesită examinarea și susținerea unei cercetări originale la nivel național și internațional, descrisă într-o teză comprehensivă. Doctoranzii, conform Nomenclatorului specialităților științifice al Republicii Moldova, elaborează și susțin teze de doctor la specialitățile:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pedagogia generală; – teoria și metodologia instruirii (pe discipline); – managementul educațional. <p>Titlul acordat: doctor în pedagogie.</p>
----------	---

Licența (ciclul I)

Ocupații tipice pentru absolvenți în domeniul dat

Domeniile de specializare	Categoriile/grupuri de profesii pe domenii de activitate economică	Lista profesiilor conform specialității
Învățământ	Educație Învățământ primar Învățământ preșcolar Învățământ gimnazial <ul style="list-style-type: none"> • cadru didactic • servicii educaționale 	Profesor în învățământul primar Profesor în învățământul preșcolar Profesor de limbă și literatură străină Profesor de informatică

Masterat (ciclul II)

Domeniile de specializare	Categoriile / grupuri de profesii pe domenii de activitate economică	Lista profesiilor conform specialității
Învățământ Cercetare	Învățământ primar Învățământ superior <ul style="list-style-type: none"> • administrație educațională locală și națională; • management educațional; • consiliere în învățământ; • servicii educaționale; • învățământ intercultural; • evaluare educațională; • pedagogie socială. 	Profesor în învățământul primar Specialist în metodică învățământului și munca educativă Inspector în învățământ Manager în sistemul educațional Consilier în învățământ Cercetător Manager al resurselor umane

Doctorat

Domeniile de specializare	Categoriile/grupuri de profesii pe domenii de activitate economică	Lista profesiilor conform specialității
Învățământ Cercetare	Învățământ superior; Cercetare științifică și dezvoltare; Servicii în administrația învățământului la nivel național, regional, municipal; Agenții de asigurare a calității.	Cadru didactic în învățământul superior: profesor universitar, conferențiar, lector, asistent; Cercetător: <ul style="list-style-type: none"> • colaborator științific; • manager în dezvoltarea curriculară; • manager în sistemul educațional.

Rolul domeniului în alte programe de formare

Unele componente din domeniul pedagogiei în învățământul primar pot fi incluse în planul de învățământ pentru calificare la specialitățile: pedagogie, pedagogie preșcolară, psihopedagogie, psihopedagogie specială, pedagogie profesională, pedagogie socială, deoarece unele discipline (pedagogia, psihologia, cultura comunicării pedagogice, etica pedagogică, teoria și metodologia instruirii (pe discipline) în învățământul primar sunt, practic, identice, formând aceleași competențe profesionale generice, cât și unele specifice.

Finalități de studii și competențe – descriptorii de nivel pe cicluri*Descrierea finalităților de studiu și competențelor*

Ratingul în funcție de importanță	Competențe-cheie generice (conform programului Tuning)
La nivel de licență (ciclul I)	
<i>Competențe interpersonale</i>	
1	Capacitatea de a interacționa eficient cu discipolul și grupul
2	Abilitatea de a comunica eficient individual și în grup
3	Abilitatea de a coopera eficient cu discipolul și grupul
4	Capacitatea de a organiza constructiv discipolul, grupul, echipa
5	Capacitatea de a orienta discipolul, grupul spre valori sociale utile, etice
6	Capacitatea de a stabili un climat moral-psihologic favorabil cu grupul, discipolul
<i>Competențe instrumentale</i>	
7	Capacitatea de a acumula permanent cunoștințe în domeniul educației
8	Capacitatea de a analiza și sintetiza fenomenele educației
9	Abilitatea de a preda creativ materia de studiu
10	Capacitatea de a lucra eficient cu calculatorul
11	Abilitatea de a comunica în limba maternă și în alte limbi străine
<i>Competențe sistemice</i>	
12	Abilitatea de a analiza conceptele și teoriile de politică educațională într-o modalitate sistemică
13	Abilitatea de a identifica legătura dintre teoria și practica educațională
14	Abilitatea de a reflecta valorile sistemelor educaționale înrudite
15	Abilitatea de a evalua programele educaționale și competențele formate
La nivel de masterat (ciclul II)	
<i>Competențe interpersonale</i>	
1	Capacitatea de a interacționa eficient cu discipolul și grupul
2	Abilitatea de a comunica eficient individual și în grup
3	Abilitatea de a coopera eficient cu discipolul și grupul
4	Capacitatea de a organiza constructiv discipolul, grupul, echipa
5	Capacitatea de a orienta discipolul, grupul spre valori sociale utile, etice
6	Capacitatea de a stabili un climat moral-psihologic favorabil cu grupul, discipolul
<i>Competențe instrumentale</i>	
7	Abilitatea de a utiliza noi tehnologii informaționale
8	Abilitatea de dezvoltare continuă a culturii profesionale proprii, de autoevaluare permanentă
<i>Competențe sistemice</i>	
9	Abilitatea de a proiecta, realiza și implementa cercetarea științifică
10	Abilitatea de a decide și a acționa rațional
11	Abilitatea de a reflecta și de a evalua performanțele proprii
12	Abilitatea de consiliere
La nivel de doctorat	
1	Responsabilitate în organizarea, desfășurarea, totalizarea și implementarea rezultatelor științifice obținute
2	Capacitatea de delimitare a problemei de cercetare
3	Abilitatea de a proiecta și a respecta etapele cercetării
4	Abilitatea de aplicare a metodelor teoretice și empirice de cercetare
5	Capacitatea de argumentare și aplicare eficientă a rezultatelor cercetării
6	Abilitatea de a prezenta și a susține public cercetarea realizată

Descrierea finalităților de studiu și competențelor

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor la finalizarea ciclului I (Științe ale educației la specialitatea Pedagogie în învățământul primar) studentul trebuie:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
La nivel de licență (ciclul I)			
1	Cunoașterea semnificației profesiei de învățător	Să cunoască, să înțeleagă și să se pătrundă de semnificația profesiei învățătorului claselor primare	D
2	Cunoașterea bazelor științelor și artelor	Să cunoască bazele științelor și artelor ce urmează a fi predate în clasele primare (limba și literatura română, matematica, istoria, muzica, arta plastică, tehnologii, sport, educația moral-spirituală)	A, E
3	Abilitatea de a selecta cunoștințe	Să dețină abilitatea de a selecta cunoștințele teoretice, adecvate specificului activității practice din învățământul primar	B, E
4	Capacitatea de a aplica critic curricula școlară	Să posede capacitatea de a aplica în mod critic curriculumul școlar (cl.I-IV), ghidurile, materialele didactice etc.	C, B
5	Capacitatea de a cunoaște metodologia de cercetare științifică	Să manifeste capacitatea de a cunoaște metodologia cercetării științifice în învățământul primar	A, E
6	Deprinderea de a proiecta activități instructiv-educative	Să posede deprinderea de a proiecta anumite activități didactice și educative în clasele primare	B
7	Deprinderea de a realiza activități instructiv-educative	Să manifeste deprinderea de a realiza la timp proiectele didactice și educative în clasele primare	B
8	Abilitatea de a identifica posibilitățile de aplicare a teoriei	Să manifeste abilitatea de a identifica situațiile de aplicare a teoriei învățământului primar în practică	B
9	Abilitatea de a eficientiza activitățile educative	Să manifeste abilitatea de a eficientiza activitățile instructiv-educative în clasele primare	C, B
10	Abilitatea de a aplica tehnologiile educaționale	Să dețină abilitatea de a aplica tehnologiile educaționale moderne și clasice în procesul instructiv-educativ în clasele primare	C, B
11	Capacitatea de a proiecta, a realiza și a analiza activități instructiv-educative	Să dețină capacitatea de a proiecta, a realiza și a evalua de sine stătător activitatea instructiv-educativă în clasele primare, activitatea socială, culturală	B, C
12	Abilitatea de a soluționa independent probleme	Să posede abilitatea de a soluționa independent problemele instructiv-educative impredictibile în lucrul cu elevii claselor primare	C
13	Capacități creative	Să dispună de capacitatea de a fi creativ în elaborarea, realizarea și evaluarea proiectelor didactice și educative în clasele primare	C, E
14	Abilități de utilizare a calculatorului	Să manifeste abilități de utilizare a calculatorului în elaborarea materialelor didactice și științifice	C, B
15	Capacitatea de a soluționa probleme de colaborare	Să dețină capacitatea de a soluționa prin colaborare problemele instructiv-educative din învățământul primar	D, C
16	Capacitatea de a elabora strategii educative	Să posede capacitatea de a elabora strategii de activitate pedagogică în domeniul învățământului primar	C, B
17	Capacitatea de a valorifica cercetările științifice	Să posede capacitatea de a realiza și a aplica rezultatele cercetărilor științifice în procesul instructiv-educativ din clasele primare	B, C
18	Capacitatea de a elabora proiecte didactice	Să manifeste capacitatea de a elabora proiecte didactice din perspectiva învățământului primar	C

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor la finalizarea ciclului I (Științe ale educației la specialitatea Pedagogie în învățământul primar) studentul trebuie:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
19	Abilitatea de identificare a nevoilor de formare profesională permanentă	Să dețină abilitatea de a identifica nevoile de formare profesională continuă în dependență de evoluția teoriei și practicii învățământului primar	C
20	Abilitate la schimbări	Să dispună de capacitatea de a fi abil față de schimbările survenite în domeniul învățământului primar	C
La nivel de masterat (ciclul II)			
1	Abilitatea de a monitoriza activitatea profesională	Să dețină abilitatea de a monitoriza activitatea profesională în domeniul învățământului primar	C, D
2	Capacitatea de a comunica rezultatele investigațiilor	Să comunice audienței rezultatele investigațiilor cu privire la psihopedagogia învățământului primar	D
3	Cunoașterea conceptelor avansate din domeniul psihopedagogic	Să cunoască conceptele, faptele, tendințele cele mai avansate din domeniul disciplinelor fundamentale pedagogice și disciplinele de specializare ce vizează educația și instruirea elevilor de vârstă școlară mică	A
4	Evaluarea propriului progres profesional	Să evalueze în mod consecvent propriul progres în cunoștințe, deprinderi și competențe profesionale cu privire la învățământul primar	C, A
5	Capacitatea de a analiza informațiile	Să fie capabil a analiza informații în scopul asigurării calității educației și instruirii în învățământul primar	C
6	Abilități de management	Să fie capabil a lucra cu un grad sporit de autonomie în învățământul primar	E
7	Capacitatea de a realiza proiecte de cercetare	Să posede capacitatea de a realiza proiectele de cercetare științifică în domeniul învățământului primar	B
8	Capacitatea de a adapta a realizărilor științei	Să manifeste capacitatea de a adapta realizările științifice la procesul instructiv-educativ din clasele primare	C
9	Capacitatea de a determina direcțiile evoluției învățământului	Să dețină capacitatea de a determina direcțiile posibile ale evoluției învățământului primar	C
10	Capacitatea de pronosticare	Să dispună de capacitatea de a identifica prospectiv problemele și soluțiile ce țin de învățământul primar	C
11	Abilitatea de a determina criteriile calității proiectelor didactice	Să determine criteriile ce vizează calitatea elaborării proiectelor didactice la disciplinele din școala primară	C, B
12	Capacitatea de a rezolva probleme de integrare	Să fie capabil a rezolva probleme de integrare a surselor de informații din domeniul educației și instruirii elevilor de vârstă școlară mică	C
13	Capacitatea de a elabora modalități de realizare a relațiilor interdisciplinare	Să elaboreze modalități de realizare a relațiilor interdisciplinare în educația și instruirea elevilor de vârstă școlară mică, justificând eficacitatea acestor relații	C
14	Abilitatea de a transpune ideile avansate în activitatea educațională	Să transpună cele mai avansate idei psihopedagogice în activitatea de educație și instruire a elevilor de vârstă școlară mică	B, C
15	Capacitatea de a aplica creativ inovațiile psihopedagogice	Să aplice eficient și creativ diversitatea metodelor cu privire la inovațiile psihopedagogice în educația și instruirea elevilor claselor primare	B, C

Ratingul în funcție de importanță	Denumirea succintă a competențelor-cheie specifice	Descrierea competențelor la finalizarea ciclului I (Științe ale educației la specialitatea Pedagogie în învățământul primar) studentul trebuie:	Nivelul descriptorilor de la Dublin
La nivel de doctorat			
1	Capacitatea de a identifica direcțiile evoluției științelor educației	Să identifice direcțiile principale ale evoluției pedagogiei și metodologiei învățământului primar ca știință	C
2	Capacitatea de a determina aparatul categorial al cercetării științifice	Să determine actualitatea temei, problema, obiectul, scopul, ipoteza și obiectivele de cercetare în domeniul pedagogiei și metodologiei învățământului primar	C
3	Capacitatea de a identifica și a aplica metodologia cercetării	Să identifice și să aplice adecvat criteriile, metodele și procedeele de realizare a cercetării pedagogice și metodologice în domeniul învățământului primar	C, B
4	Capacitatea de a sintetiza și a generaliza rezultatele obținute	Să posede capacitatea de sinteză și generalizare a rezultatelor obținute	C
5	Capacitatea de a elabora concluzii și recomandări	Să elaboreze concluzii și recomandări de utilizare a rezultatelor științifice obținute în teoria și practica învățământului primar	C, B
6	Capacitatea de a demonstra valoarea rezultatelor științifice obținute	Să determine elocvent valoarea investigațiilor personale, locul lor în contextul cercetărilor de profil din țară și de peste hotare	C

Notă. Atât competențele-cheie generice, cât și cele specifice au fost aranjate în ordinea: dimensiuni de personalitate, cunoștințe de bază în domeniu, capacitate de analiză și sinteză, capacitate de a învăța, creativitate.

Ponderele competențelor-cheie specifice (nr. și %)

Nivelul de studii	Nivelul descriptorilor de la Dublin									
	A		B		C		D		E	
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
Licență (ciclul I)	2	10%	11	55%	12	60%	2	10%	4	20%
Masterat (ciclul II)	2	13%	4	26%	11	73%	2	13%	1	6%
Doctorat	-	-	2	33%	6	100%	-	-	-	-

Procesul de consultare cu persoanele și instituțiile-cheie (angajatori, absolvenți, tineri specialiști etc.)

Întru elaborarea și determinarea ratingului în funcție de importanță a competențelor-cheie generice și specifice în domeniul Științe ale educației, specialitatea Pedagogie în învățământul primar, au fost consultați foști studenți, deținători de grade didactice și științifice în domeniul pedagogiei, învățători de la cursurile de perfecționare de pe lângă Institutul de Științe ale Educației și Facultatea de Perfecționare a UPS „Ion Creangă”, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, direcțiile generale Educație, Tineret și Sport municipale (mun. Chișinău) și raionale (Orhei, Ialoveni, Hâncești ș.a.). Permanent au fost consultate, de asemenea, opiniile și referințele asupra activității studenților-stagiari ce-și fac studiile la învățământul cu frecvență redusă, opiniile învățătorilor din școlile de aplicație, indicate prin ordinul DGETS (Chișinău), din școlile raionale și satești, opiniile studenților-stagiari la conferințele de totalizare a practicilor pedagogice, cât și opiniile studenților exprimate în Chestionarul cu privire la evaluarea cadrelor didactice și a procesului de învățământ desfășurat de ei. Anchetarea realizată și convorbirile întretinute au demonstrat elocvent că între ratingul elaborat și cel apreciat de ei diferențe nu există. Ei au apreciat înalt competențele respective și ratingul lor.

Planurile de învățământ și programele analitice sunt adaptate permanent la schimbările din învățământ.

Specialitatea Pedagogia în învățământul primar este acreditată de către Comisia de evaluare și acreditare a Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova.

Prezentat la 07.05.2007

SDUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

STATUTUL ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI (Sinteză)

Sorin CRISTEA

Universitatea din București (România)

This study emphasizes the education sciences status and its analysis from a historical and epistemological perspective. It has mainly in sight the delimitation between the authentic education sciences (developed from the basis matrix of pedagogy) and the non authentic education sciences, appeared only as applications to education of the other social sciences.

The status of pedagogy as a social science is proved by the emphasizes of the object of specific study (education, studied at a global and profound level with the help of the function and basis structure concepts and the other concepts: finality, content, general forms system and education process, specific research methodology - historical and hermeneutical, specific normatively expressed through axioms, laws and principles and rules.

The education sciences classification values two criteria: the position towards research object, education and the research methodology mainly used. The first criteria emphasize the importance of the fundamental sciences of education: education general theory, education general teaching theory, education general curriculum theory, pedagogical research theory. The second criteria emphasize the appearance of the education sciences through different methodologies typological separated. This is a perfect issue to understand the fundamental sciences of education.

Concepte-cheie: *pedagogie, științe pedagogice (educației), educație, obiect de studiu specific, metodologie de cercetare specifică, normativitate specifică, evoluția pedagogiei, clasificarea științelor pedagogice (educației), științe fundamentale ale educației.*

Clarificarea statutului științelor educației, dintr-o perspectivă istorică și epistemologică, impune rezolvarea următoarelor probleme: 1) Originile științelor educației; 2) Specificul pedagogiei ca știință socioumană; 3) *Evoluția pedagogiei spre științele educației/pedagogice*; 4) Clasificarea științelor educației/pedagogice.

Originile științelor educației. Termenul „științele educației” a fost lansat de Eduard Claparede Hntr în studiul intitulat interogativ „De ce științele educației?” (1912), sugerând extinderea domeniului și a mijloacelor de cercetare care solicită un nou cadru instituțional, realizat în 1921 prin înființarea la Geneva a *Institutului de Științe ale Educației “J.J.Rousseau”*. Susținerea academică a științelor educației este angajată după 1960 în cadrul unor structuri universitare noi sau care continuă activitatea catedrelor de pedagogie. În diferite țări, denumirea de „științele educației” coexistă cu cea de „științele pedagogice” sau cu cea mai veche de „pedagogie”. Formula „științele educației” exprimă nevoia de abordare interdisciplinară a domeniului din ce în ce mai complex al activității de formare și dezvoltare a personalității umane. Dar este, în același timp, și o formulă înșelătoare în măsura în care extinde la nesfârșit obiectul de studiu epistemic, propriu pedagogiei, care trebuie identificat, analizat și valorificat prin *concepte, metodologie și normativitate* specifice. Problema de fond este cea a delimitării clare între *științele educației autentice și științele educației neautentice* [12, 17, 3, 4]. *Științele educației autentice* sunt dezvoltate din trunchiul comun al pedagogiei generale (teoria generală a educației/fundamentele pedagogiei; didactica generală) prin diferite strategii de tip intradisciplinar, dar și interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar. Științele educației neautentice sunt cele care reprezintă doar aplicații ale altor științe mai mult sau mai puțin înrudite cu pedagogia în educație. Multiplicarea lor constituie un pericol major semnalat deja de specialiști. Este constatat faptul că apar tot mai multe „științe și miniștiințe ale educației” fără educație [2]. Chiar unele medii academice propun sub titlul sfărăitor de “*Științe ale Educației*” un fel de ghiveci universitar care juxtapune psihanaliza, medicina, psihologia, sociologia, antropologia socială, statisticile, laboratoarele audiovizuale etc. pentru a parveni la un limbaj confuz fără o unitate reală; cu rare excepții autori pseudoștiințifici vorbesc de orice afară de educație, singura rațiune, totuși, care ar fi putut ordona această aglomerație de discipline disparate [B.Jolibert apud 2, p.138]. Perspectiva istorică permite evidențierea procesului prin care a fost definitivată în timp matricea de bază a pedagogiei fixată inițial la trei discipline de bază: *fundamentele pedagogiei, teoria educației, didactica generală*. Este un proces deschis care a implicat: a) des-

prinderea treptată a pedagogiei de filozofie; b) raportarea pedagogiei la alte științe (vezi pedagogia experimentală, pedagogia psihologică, pedagogia socială); c) extinderea cercetărilor într-o viziune istorică și comparată (istoria pedagogiei; pedagogia comparată), antropologică (antropologia educației), economică (economia educației, planificarea educației, managementul educației), politică (politica educației); d) maturizarea epistemică a pedagogiei prin stabilizarea conceptelor fundamentale, pentru eliminarea impreciziei notorii a termenilor folosiți în situații particulare [8, p.961]. *Perspectiva epistemologică* permite evidențierea evoluției pedagogiei angajată în direcția dobândirii statutului de știință normală [16]. Sunt relevante următoarele etape care explică originile, dar și contradicțiile prelungite, până în prezent, în domeniul științelor educației: a) etapa *preparadigmatică*, anterioară momentului constituirii primei teorii specific pedagogice; b) etapa *paradigmatică* (secolul XVIII – începutul secolului XX) promovarea unor *modele aplicative* pentru învățământul preșcolar, primar, secundar (Frobel, Pestalozzi, Herbart), pentru înțelegerea naturii concrete a educației (Rousseau, Tolstoi; „Educația nouă”); pentru abordarea domeniului pe baza unor științe / etică, antropologie, psihologie, sociologie (Herbart, Ușinski, Binet, Durkheim); c) etapa *postparadigmatică* (sec. XX-XXI); promovarea unor modele aplicative bazate pe abordarea psihosocială a educației, în raport cu finalitățile educației, vezi inițierea paradigmei *curriculumului* [7], afirmarea sa [24] și dezvoltarea sa în sensul *educației permanente* [9].

Specificul pedagogiei ca știință sociumană. Maturizarea epistemică a pedagogiei și a științelor educației dezvoltate continuu în raport cu matricea de bază a domeniului poate fi demonstrată prin evidențierea *obiectului de studiu*, a *metodologiei* și a *normativității* specifice, ceea ce va proba calitatea pedagogiei *știință de bază a educației* cu caracter normativ care elaborează teorii, modele și principii necesare pentru armonizarea situației pedagogice [8].

Obiectul de studiu specific pedagogiei este constituit epistemologic la nivelul *educației*, activitate proprie societății și omului. În consecință, *pedagogia* este considerată o *știință sociumană*, în accepția dată termenului de Piaget. Facem trimitere la teza conform căreia distincția dintre științele sociale și științele umane pare în întregime artificială, deoarece orice știință umană este într-adevăr socială prin cel puțin unul dintre aspectele sale [18, p.183]. *Testul științificității* constă în reducerea domeniului de cercetare (*educația*), unul extrem de extins, la un obiect epistemic concentrat asupra dimensiunilor de maximă *abstractizare* și *generalizare*. Reflecțate prin elaborarea unor *concepte pedagogice fundamentale*, care asigură *baza axiomatică* a educației (și a principalului său subsistem–instruirea): *funcția de bază/centrală a educației* definește consecința cea mai generală a educației, *formarea–dezvoltarea* personalității umane în vederea integrării sociale; *structura de bază a educației* definește corelația dintre *educator* și *educat*, necesară în orice context pentru realizarea funcției centrale a educației; *finalitățile educației* definesc orientările valorice ale activității de educație angajate la nivel de sistem (*ideal, scopuri*) și de proces (*obiective*); *conținuturile generale ale educației* definesc *valorile* pedagogice generale (*binele moral, adevărul științific, adevărul științific aplicat, frumosul, sănătatea*), reflectate pedagogic la nivel de educație: morală; intelectuală/științifică; aplicativă/ tehnologică; estetică; psihofizică; *formele generale ale educației* definesc modalitățile de realizare ale educației, organizate (educație: *formală, nonformală*) și spontane (educație *informală*); *contextul general al educației* definește cadrul de realizare al educației la nivel de: sistem de educație, sistem și proces de învățământ, activități, situații. *Evidențierea obiectului de studiu specific pedagogiei* și științelor pedagogice/educației este realizată astfel la nivel general și abstract (profund). Tratarea sa ca obiect epistemic asigură: a) esențializarea și sistematizarea informației; b) delimitarea de alte științe sociumane care studiază educația tangențial sau parțial, cu mijloace proprii domeniului lor de cercetare; c) înțelegerea unității dintre dimensiunea *obiectivă* a obiectului studiat (*funcția și structura de bază a educației*) și dimensiunea *subiectivă* a acestuia (*finalitățile educației*); d) integrarea conceptelor fundamentale la nivelul unor *modele ideale* (ideal-tipuri) vezi modelul *structurii de funcționare a educației*; e) articularea conceptelor fundamentale și a modelelor ideale la nivelul unor teorii generale ale domeniului (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a proiectării educației și instruirii/teoria generală a curriculumului) [5, p.41-47].

Metodologia de cercetare specifică a domeniului *pedagogiei* valorifică *orientările metodologice* consacrate în științele sociumane care conturează mai multe *căi de analiză* a educației și instruirii, cu resurse complementare: a) *istorică* (genetica noțiunilor), *axiomatică* (logistica judecăților și raționamentelor care asigură substanța și evoluția cunoașterii pedagogice) [18, p.123-126]; b) *obiectivă*, ca fapt social extern, existent independent de formele sale individuale [10, p.64], *subiectivă*, ca fapt social interiorizat, aprofundat prin intermediul unor *modele conceptuale/ideal-tipuri* [25]; c) *sincronică*, exprimând aspectul static al științei *diacronică*, exprimând

tot ceea ce are legătură cu evoluțiile domeniului [6, p.98,99]; d) *funcțional-structurală*, valorificând conceptul de *funcție*, esențial în științele sociale care menține continuă structura unui întreg [21, p.165-167]. Modelul de cercetare preluat de *pedagogie* este construit în raport cu *metodologiile de tip nerestrictiv*, proprii științelor socioumane [18], dependente de natura obiectului studiat (*educația/instruirea*), abordat parțial sau global prin două tipuri de *metodologii de cercetare*: a) experimentală; b) hermeneutică. a) *Metodologia experimentală*, promovată la granița dintre secolele XIX-XX, este preluată din științele naturii ca soluție radicală împotriva tendințelor metafizice de tratare a educației. Vizează explicarea parțială a educației/instruirii în limitele unui determinism de tip *causal*; operând doar asupra unor fenomene pedagogice obiective, măsurabile, în cadrul unui *ciclu de cercetare restrictiv*: definirea problemei, studiul problemei, stabilirea ipotezei, verificarea și contra-proba, concluzii, generalizări [22, p.27-72]; este perfecționată prin alternativa intitulată *cercetare-acțiune*, în cadrul căreia fenomenul pedagogic este studiat în mediul natural, cercetătorul interacționând cu el și încercând să-l modifice [11, p.152]. b) *Metodologia hermeneutică* este promovată pe parcursul secolului XX, odată cu maturizarea discursului epistemic al pedagogiei. Vizează interpretarea globală la nivelul dimensiunii *subiective* exprimată prin finalitățile educației. Implică un *determinism de tip teleologic* specific științelor socioumane; solicită construirea unor *modele conceptuale/ideal-tipuri* care asigură înțelegerea conexiunilor interne ale educației, într-un context deschis în continuă confruntare cu ceea ce noi vrem și putem afla, ca nouitate, despre realitatea nemijlocită [25, p.9-66]. Practica cercetării pedagogice impune evitarea unei rupturi absolute între *modelul explicativ* (bazat pe determinismul causal, propriu științelor naturii) și *modelul interpretativ* (bazat pe determinismul *teleologic*, propriu științelor socioumane). Pe de altă parte, forțarea metodologiei experimentale poate genera fărâmișarea obiectului de studiu specific pedagogiei până la dizolvarea sau pierderea identității sale epistemologice. *Metodologia de cercetare specifică pedagogiei* trebuie orientată spre un *obiect epistemic* care constituie esența educației, *nucleul funcțional-structural al educației*. Această concentrare permite *interpretarea* oricărui fenomen particular (studiat și prin tehnici experimentale) în raport cu finalitățile educației. Doar astfel poate fi asigurată condiția legitimității științifice necesară și în cazul pedagogiei prin reducerea obiectului de cercetare la un obiect epistemic [15, p.5-24]. *Perspectiva postmodernității* apropie mai mult *pedagogia de științele istorico-hermeneutice* decât de științele *empirico-analitice* [13, p.121-139]. Astfel, *utilitatea pedagogiei* este situată dincolo de logica științelor pozitive experimentale prin obiectul lor și analitice prin metoda lor, dominate de interesul tehnic, instrumental, dar neutre din punct de vedere axiologic. Științele pedagogice/educației, *istorice* prin obiectul lor și *hermeneutice* prin metoda lor, sunt orientate prin intermediul *finalităților* spre două categorii de *interese cognitive*: a) *practice* (legate de funcția centrală a educației de *formare-dezvoltare* a personalității în vederea integrării sociale); b) de *emancipare* (legate de angajarea structurală a educației în perfecționarea vieții individuale și sociale (vezi funcțiile principale ale educației: culturală, politică, economică)). *Ascensiunea pedagogiei* datorată metodologiei sale de cercetare depinde de modul de articulare a celor două *interese de cunoaștere*. Doar astfel poate fi înțeleasă și *normativitatea* specifică pedagogiei, care reflectă esența obiectului său de studiu, educația cu cele două dimensiuni esențiale, funcțional-structurale (integrarea și emanciparea individuală) proiectate la nivelul finalităților de sistem și de proces [13, 14, 15, 4].

Normativitatea specifică pedagogiei implică ansamblul conexiunilor cu caracter obiectiv, general, esențial, necesar, care ordonează și reglementează activitatea de educație. Este exprimată prin *axiome, legi, principii, reguli* etc. care vizează proiectarea, realizarea și dezvoltarea *educației/instruirii*. *Axiomele* exprimă adevăruri fundamentale angajate direct și imperativ în definirea, analiza și rezolvarea problematicii generale a educației/instruirii. *Legile* reprezintă conexiuni cu caracter probabilistic, urmare a intervenției factorului subiectiv care impune înțelegerea educației la nivelul unui determinism de tip teleologic; sunt *legi statistice* care indică frecvența relativă a fenomenelor pedagogice, ca expresie, în termeni de probabilitate, a comportamentului uman sau a reacțiilor celor educați în condiții determinate [1, p.355]; ele tind să intervină în desfășurarea fenomenelor educaționale pentru ca treptat, treptat să le poată stăpâni, dirija și planifica în toată amploarea lor [23, p.57]. *Principiile* sunt propoziții de bază cu caracter obligatoriu care trebuie respectate în proiectarea activităților concrete în contextul sistemului și al procesului de învățământ. *Regulile* sunt componente operaționale ale principiilor care intervin în raport cu specificul acestora. *Modelul normativității pedagogice* pe care îl propunem valorifică literatura pedagogică de ultimă generație care vizează un ansamblu de resurse și cerințe (didactice, gnoseologice, psihologice, sociologice, organizaționale, cibernetice) sintetizate la nivel de axiome, legități, legi, principii, reguli [20]. Acest *model* valorifică paradigma *curriculumului*, având un caracter global și deschis: 1) *Axiomele pedagogiei: Axioma filozofică a educației* - Interdependența dintre dimensiunea *obiectivă* a edu-

cației (funcția generală de formare–dezvoltare) și dimensiunea *subiectivă* a educației (finalitățile educației); *Axioma sociologică a educației* - interdependența dintre calitatea educației și calitatea dezvoltării sociale. *Axioma psihologică a educației* - interdependența dintre calitatea educației și calitatea dezvoltării personalității umane. II) *Legi generale/Legități pedagogiei* (care vizează componentele de bază ale educației/instruirii): *Legitatea pedagogică/didactică generală* – optimizarea raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației, dintre obiectivele–conținuturile–metodologia–evaluarea activității de educație/instruire. *Legitatea sociologică a educației/instruirii* - optimizarea raporturilor dintre actorii educației la toate nivelurile sistemului de educație/invățământ (macrostructural–microstructural). *Legitatea psihologică a educației/instruirii* – optimizarea raporturilor dintre condițiile externe – interne ale activității de educație/instruire, exprimate la nivel de *învățare*. *Legitatea gnoseologică a educației/instruirii* – optimizarea raporturilor dintre volumul de cunoștințe acumulat la nivel cultural (știință, tehnologie, artă, filozofie, religie, politică etc.) și capacitatea de receptare și interiorizare a *educatului* (valorificabilă sub îndrumarea *educatorului*). *Legitatea organizațională a educației* – optimizarea raporturilor dintre resursele pedagogice existente și rezultatele obținute. *Legitatea cibernetică a educației/instruirii* – optimizarea raporturilor dintre obiectivele și conținuturile activității de educație/instruire și rezultatele obținute evaluate continuu (prin circuitele de conexiune inversă, elaborate de *educator* și de *educat*, cu funcție specifică de reglare–autoreglare permanentă a activității de educație/instruire). III) *Legi specifice* (legi ale unor componente de bază ale educației/instruirii): Legea ponderii specifice a funcției culturale a educației; Legea corelației permanente dintre *educator* și *educat* (necesară în orice context al sistemului de educație/invățământ); Legea unității dintre cerințele sociale și psihologice exprimate la nivelul finalităților educației; Legea unității dintre conținuturile și formele generale ale educației; Legea organizării educației/instruirii la nivel de sistem; Legea ofertei metodologice deschise în raport cu resursele pedagogice existente; Legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale de timp; Legea proiectării pedagogice a educației/instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalități–conținuturi–metodologie–evaluare–context de realizare. IV) *Legi concrete* (legi ale unor componente particulare ale educației/instruirii): – legi ale învățării (Legea dirijării învățării prin intensificarea acțiunilor de conexiune inversă cu scop de reglare–autoreglare permanentă a activității; Legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre motivația externă și internă; Legea creșterii calității învățării în termeni de eficiență, eficacitate, progres; Legea operaționalizării obiectivelor la nivelul corelației optime dintre sarcinile concrete propuse, resursele reale existente; Legea selectării conținuturilor în raport cu valoarea lor formativă pozitivă proprie fiecărei vârste psihologice și situații de instruire; Legea adaptării permanente a metodelor de instruire la situațiile concrete de învățare; Legea valorificării tuturor formelor, strategiilor și metodelor de evaluare în raport de contextul instruirii. V) *Principii pedagogice*: principii generale (cu o sferă mai largă de referință, care vizează proiectarea, conceperea activităților de educație/instruire la nivel de sistem) *principii pedagogice*; principii concrete (cu o sferă mai restrânsă de referință la nivelul realizării–dezvoltării activității de instruire organizată în cadrul procesului de învățământ); *principii didactice*. VI) *Reguli pedagogice* care au un caracter operațional în cadrul fiecărui principiu.

Evoluția pedagogiei spre științele educației/pedagogice. Evoluția pedagogiei urmează logica ascendentă proprie oricărui domeniu științific. Este generată de consolidarea nucleului epistemic tare, care fixează matricea de bază sau trunchiul comun al domeniului, ceea ce permite dezvoltarea unor ramuri prin diferite modalități de cercetare intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară. Confirmând caracterul specific al pedagogiei prin evoluții specifice, situate istoric și paradigmatic la granița dintre modernitate și postmodernitate: 1) *pedagogia clasică* abordează educația după modelul naturii abstracte (Comenius) sau concrete (Rousseau, Tolstoi), secolele XVIII-XIX; 2) *pedagogia științifică* abordează educația după modelul unor științe particulare (pedagogia biologică, pedagogia psihologică, pedagogia sociologică) [19, p.64-78]; 3) *științele educației* abordează educația intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar, fără dispariția punctului central (educația, pedagogia generală) [E.Mitter apud 12, p.205]. Expansiunea necontrolată a științelor educației impune revenirea la matricea de bază; pentru a distinge între științele educației autentice/neautentice. Pedagogia trebuie reconstruită astfel continuu ca știință fundamentală a educației, un proces necesar în contextul în care științele educației, fiecare în parte și toate în ansamblu, nu explică suficient *esența* procesului educativ. Ceea ce impune revenirea la modelul *pedagogiei generale* pentru a reda procesului educativ *sinteza* care îl caracterizează în realitate [12, p.205]. Revenirea la *matricea de bază* este necesară în condițiile multiplicării științelor educației ca miniștiințe autonome. Fenomenul, aproape incontrolabil, a generat cel puțin patru *disfuncționalități*: a) educația a devenit câmpul de aplicație al unor științe umane deja constituite, numite impropriu „științe ale educației”

(vezi psihologia, sociologia, antropologia, managementul etc.); b) pedagogicul dispăre ca obiect, fiind asimilat de cuceritori; c) educația este parcelată în *miniobiecte* și colonizată de științe minuscule care nu sunt decât variantele pedagogice ale științelor donatoare: psihologia educației, sociologia educației, antropologia educației etc.; d) aceste *științe minuscule*, cramponându-se într-un sectarism penibil riscă să devină științe *fără* educație [2, p.139].

Reconstrucția pedagogiei ca știință fundamentală a educației permite: a) consolidarea și fixarea statutului său epistemic, caracterizat prin *obiect, metodologie și normativitate* specifice; b) deschiderea spre toate științele educației care sunt subordonate epistemologic pedagogiei generale în calitate de știință fundamentală a educației (care include teoria generală a educației, instruirii, proiectării/curriculumului).

Clasificarea științelor pedagogice/educației. Literatura de specialitate oferă numeroase clasificări care prezintă explicit sau implicit și criteriile avute în vedere [3, p.39-46]. *Problema esențială* este cea a asumării unor criterii unitare și stabile din punct de vedere logic și epistemologic. Propunem o posibilă **taxonomie a științelor pedagogice/educației**, cu caracter orientativ și deschis, care are la bază două astfel de criterii:

1) Modul de raportare la obiectul de studiu specific pedagogiei/educației (dimensiunea *funcțional-structurală* a educației): **1.1. Științe pedagogice fundamentale/studiază domeniile de maximă generalitate ale educației:** *Teoria generală a educației* definește și analizează *conceptele pedagogice de bază*: educația; funcțiile și structura de bază a educației, finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației, schimbarea în educație, taxonomia științelor educației; *Teoria generală a instruirii (Didactica generală)* definește și analizează conceptele pedagogice de bază, aplicabile la nivelul principalului subsistem al educației, *instruirea*: procesul de învățământ, *obiectivele-conținutul-metodologia-evaluarea*, formele de organizare, predare, învățare, proiectare a activităților la nivelul procesului de învățământ; *Teoria generală a curriculumului* definește și analizează paradigma de proiectare, realizare și dezvoltare a educației și instruirii la nivelul sistemului și al procesului de învățământ; *Teoria generală a cercetării pedagogice* definește și analizează coordonatele fundamentale și aplicative ale un tip special de cercetare științifică, având ca funcție reglarea-autoreglarea permanentă a activităților de educație și instruire. **1.2. Științe pedagogice aplicative/Pedagogii diferențiale** studiază domeniile aplicative ale educației: **a) Științe pedagogice aplicative pe domenii de activitate:** *pedagogia socială (pedagogia familiei, pedagogia muncii, pedagogia mass-mediei, pedagogia grupului școlar); pedagogia artei, pedagogia sportului, pedagogia militară, pedagogia medicală, pedagogia industrială, pedagogia agrară* etc.; **b) Științe pedagogice aplicative pe perioade de vârstă psihologică/școlară:** *pedagogia preșcolară; pedagogia școlară; pedagogia universitară; pedagogia profesională; pedagogia adulților*; **c) Științe pedagogice aplicative pe discipline de învățământ:** *metodica/didactica specialității* (matematica, limba română, limbi străine, istoria, geografia, biologia, chimia, fizica, educația tehnologică, educația estetică, educația fizică etc.) la nivel de disciplină și treaptă de învățământ; **d) Științe pedagogice aplicative în situații speciale:** *pedagogia orientării școlare și profesionale; pedagogia deficiențelor de diferite tipuri (defectologie); pedagogia ocrotirii sociale; pedagogia aptitudinilor speciale; pedagogia alternativelor educaționale.*

2) Metodologia specifică de cercetare folosită predominant:

2.1. După metodologia generală sau de tip disciplinar adoptată în mod preponderent: *istoria pedagogiei; pedagogia comparată; pedagogia experimentală; pedagogia cibernetică.*

2.2. După metodologia de tip interdisciplinar angajată preponderent la nivel *primar (intradisciplinar)* prin aprofundarea unui domeniu (sau modul de studiu, obiectiv/conținut specific etc.) al unei științe pedagogice fundamentale: *Teoria și metodologia evaluării; Teoria educației morale; Teoria educației intelectuale; Teoria educației tehnologice; Teoria educației estetice; Teoria educației fizice; Orientarea școlară și profesională; Educația religioasă* etc.

2.3. După metodologia de tip interdisciplinar angajată preponderent la nivel *secundar (interdependențe care vizează o posibilă sinteză între disciplinele/științele pedagogice fundamentale și alte discipline/științe fundamentale sau domenii fundamentale ale culturii, interdependențe între „disciplinele-mamă”):* *Filosofia educației; Psihologia educației; Sociologia educației; Antropologia educației; Economia educației; Biologia educației; Teologia educației* etc.

2.4. După metodologia de tip interdisciplinar angajată preponderent la nivel *terțiar*: interpenetrări, intersecții care tind spre *hibridare* între disciplinele/științele pedagogice fundamentale (sau unele subdiscipline subordonate acestora) și una sau mai multe subdiscipline (subordonate unor discipline/științe fundamentale sau domenii fundamentale ale culturii): *Logica educației; Etica educației; Axiologia educației; Epistemologia*

științelor educației; Politica educației; Sociologia curriculumului; Planificarea educației; Etnometodologia educației; Managementul educației, Managementul organizației școlare, Managementul clasei/activității didactice (lecției etc.); Fiziologia educației; Igiena învățării etc.

Referințe:

1. Bârsănescu Ștefan. Unitatea pedagogiei ca știință. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
2. Bârzea Cezar. Arta și știința educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1995.
3. Cristea Sorin. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Grupul Editorial Litera. Litera Internațional. - Chișinău-București, 2003.
4. Cristea Sorin. Studii de pedagogie generală. - București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2004.
5. Cristea Sorin (coord.). Curriculum pedagogic universitar. - București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2006.
6. De Saussure Ferdinand. Curs de lingvistică generală (trad.). - Iași: Editura Polirom, 1998.
7. Dewey John. The child and the curriculum. - Chicago: The University Press, 1902.
8. Dictionnaire actuel de l'Éducation, ESKA. - Paris; Guerin, Montreal, 1993.
9. D'Hainaut L. (coord.). Programe de învățământ și educația permanentă (trad.). - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
10. Durkheim Emile. Regulile metodei sociologice (trad.). - București: Editura Științifică, 1974.
11. Enciclopedie de filosofie și științe umane (trad.). Editura ALL / DeAgostini. - București: Novara, 2004.
12. Garrido Jose Luis Garcia. Fundamente ale educației comparate (trad.). - București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1995.
13. Habermas Jurgen. Cunoaștere și comunicare (trad.). - București: Editura Politică, 1983.
14. Habermas Jurgen. Connaissance et interet. - Paris: Gallimard, 1991.
15. Jouy Aline. La question de l'utilité des sciences de l'éducation est-elle une question impertinente? // Les sciences de l'éducation pour Xre nouvelle. - Vol.33. - 2000. - Nr.1.
16. Kuhn Thomas S. Structura revoluției științifice (trad.). - București: Editura Humanitas, 1999.
17. Mialaret Gaston. Les sciences de l'éducation. - Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
18. Piaget Jean. Psychologie et épistémologie. - Paris: Editions Gonthier, 1970.
19. Planchard Emile. Pedagogie școlară contemporană (trad.). - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
20. Podlași I.V. Pedagoghica. - Moskva: Prosveșcenie, 1996.
21. Radcliffe-Brown A.R. Asupra conceptului de funcție în științele sociale // Structură și funcție în societatea primitivă (trad.). - Iași: Polirom, 2000.
22. Simon Jean. La pédagogie expérimentale. - Toulouse: Privat, 1972.
23. Tudoran Dimitrie. Pedagogia - știință a educației // Probleme fundamentale ale pedagogiei. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
24. Tyler Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. - Chicago: The University Press, 1950.
25. Weber Max. Teorie și metodă în științele culturii (trad.). - Iași: Polirom, 2001.

Bibliografie:

26. Connor Steven. Cultura postmodernă. O introducere în teoriile contemporane (trad.). - București: Editura Meridiane, 1999.
27. Dogan Mattei, Pahre Rober. Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor (trad.). - București: Editura Alternative, 1996.
28. Habermas Jurgen. Conștiință și acțiune comunicativă (trad.). - București: Editura ALL, 2000.
29. Hofstetter Rita, Schneuwly Bernard (Ed.). Science(s) et l'Éducation 19-e - 20-e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaften (en) 19-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Peter Lang S.A. - Berne: Editions scientifiques europ Iennes, 2002.
30. Lerbet Georges. Les Nouvelles Sciences de l'Éducation. - Paris: Editions Nathan, 1995.
31. Les sciences de l'Éducation pour Xre nouvelle. - Vol.31. - 1998. - Nr.1-2. Identité et constitution des Sciences de l'Éducation.
32. Lyotard Jean-Francois. Condiția postmodernă (trad.). - București: Editura Babel, 1994.
33. Negreț Ion. Constituirea pedagogiei ca știință // Jinga Ioan, Istrate Elena (coord.). Manual de pedagogie. - București: Editura ALL, 1998.
34. Oxford. Dicționar de Filosofie. - București: Univers Enciclopedic, 1999.
35. Păun Emil, Potolea Dan (coord.). Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. - Iași: Polirom, 2002.
36. Pourtois Jean-Pierre. Desmet Huguette. L'Éducation postmoderne. - Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

Prezentat la 07.05.2007

EDUCAȚIA ÎN SOCIETATEA POSTMODERNĂ

Valentin Cosmin BLÂNDUL

Universitatea din Oradea (România)

Pedagogy, as a science, approaches personality problem about development and education, with a view to identify the most efficient ways, methods, means to stimulate youth's personality. The members of postmodern society (children, parents, teachers, wider educational community) will be transformed, changed in a good way, and been aware of straight education in family, in school, in society. Their conception, behavior and attitude about personality development will change through education in our contemporary democratic Romanian and European society.

În ultimii ani, societatea românească traversează o perioadă de profunde transformări economice, politice, sociale și culturale. În această tranziție – încheiată după unii, aflată în prim-proces după alții – știm cu relativă precizie de unde pornim și unde dorim să ajungem. Astfel, lăsăm în urmă un regim totalitar bazat pe o viață economică, politică și socială exclusiv centralizată în care cetățeanul se afla în slujba statului. Din contră, dorim să ne îndreptăm spre o societate deschisă bazată pe autonomia individului și pe respect reciproc, în care instituțiile statului să se afle în slujba cetățeanului. În acest cadru, școala – ca oglindă fidelă a societății – nu poate excepta de la această regulă. De exemplu, în sistemul educațional anterior anului 1989 existau o serie de norme de la care era recomandabil ca nimeni să nu se abată: parcurgerea integrală a programelor școlare, promovarea claselor (adesea în procentaj absolut), obținerea unor distincții olimpice, absența evenimentelor stresante, rapoarte cifrice pozitive, evitarea eșecului școlar etc. Pe de altă parte, educația din zilele noastre tinde spre formarea unor oameni având o personalitate creatoare și armonios dezvoltată, capabilă să se integreze activ în mediu, să facă față schimbărilor din ce în ce mai accelerate și, chiar mai mult, să le provoace în limita posibilului în sensul dorit.

În condițiile în care acceptăm că școala trebuie să reflecte cu fidelitate ceea ce se petrece la nivel social, vom recunoaște inclusiv faptul că aceasta a intrat într-o etapă postmodernă caracteristică întregii societăți. Astfel, unor trăsături precum rigoarea, raționalitatea, determinarea ori precizia (definiții pentru tradiționalism sau pentru modernitate) li se opun altele cum ar fi conduita ludică, existența mai multor alternative, renunțarea la limite, stiluri inovatoare, mobilități interculturale etc. Existența acestor trăsături ne fac să credem că postmodernismul este o doctrină a negării tiparului, cenzurii, stereotipului ori a cauzalității riguros determinate. Cu referire la fenomenul educațional, autori precum Elena Macavei (2001), I. Comănescu (2003), V. Chiș (2001) sau V. Marcu (2006) observă că postmodernismul se caracterizează prin depășirea șabloanelor rigide care exprimau unidirecționalitatea relației profesor–elev și crearea unui mediu educațional interactiv bazat pe o relație de parteneriat în învățare. Astfel, potrivit lui M. Ionescu, dacă spre deosebire de didactica tradițională unde profesorul comunică o serie de cunoștințe, iar elevul le receptează și le însușește mai mult sau mai puțin activ, de didactica modernă în care rolul elevului este cel de a aplica cunoștințele dobândite pentru a le însuși mai temeinic, în didactica postmodernă rolul elevului este de a cerceta, aplica, descoperi și a face inferențe cu caracter de generalitate.

Noua paradigmă asupra didacticii este explicată de J.Houssaye (1993) prin modelul triunghiului pedagogic (fig.1), care identifică posibile relații între cele 3 componente ale actului didactic: Cunoaștere – Elev – Profesor. În opinia autorului, relația profesor–cunoaștere poate fi simbolizată prin „axa predare” în care elevul este privit ca un „terț inclus”, design ce se potrivește cel mai bine viziunii tradiționale asupra didacticii. Conform acestei optici, profesorul este cel care furnizează elementele cunoașterii, recurgând frecvent la strategii expositive în care singura formă de activare a elevului este dialogul. Într-un asemenea tip de lecție, evaluarea se desfășoară după secvențele „clasice”:

- definirea obiectivelor procesului de învățământ;
- crearea situațiilor de învățare care să permită elevilor achiziționarea comportamentelor preconizate prin obiective;
- selectarea metodelor și instrumentelor de evaluare necesare;
- desfășurarea procesului de măsurare a cunoștințelor achiziționate;
- evaluarea și interpretarea datelor obținute;
- concluzii și aprecieri diagnostice și prognostice.

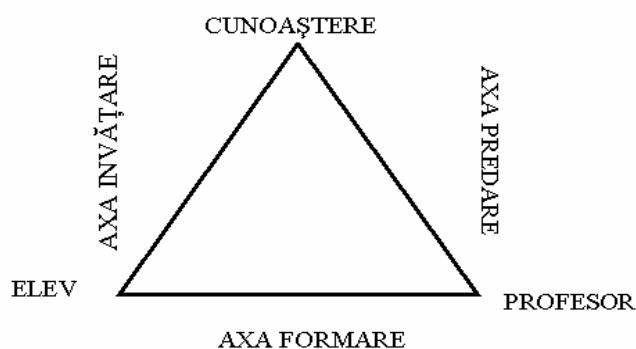


Fig.1. Modelul triunghiului pedagogic (după J.Houssaye).

Relația profesor–elev poate fi simbolizată prin „axa formare” în care cunoașterea devine „terțul inclus”, accentul căzând pe componenta de consiliere nondirectivă a educației. Potrivit acestei paradigme, profesorul devine un formator care are rolul de a modela personalitatea elevului, ghidându-l către valorile pe care le consideră cele mai relevante. Fără îndoială, în acest context, personalitatea profesorului dobândește o semnificație deosebită prin valoarea de model pe care o exercită asupra elevilor săi, acestuia fiindu-i solicitat întreg spectrul competențelor de specialitate, psihopedagogice și metodice de care dispune atât pentru predare, cât și pentru evaluarea comportamentelor elevilor.

În fine, ce-a de-a treia dimensiune a fenomenului educațional o reprezintă relația elev–cunoaștere, simbolizată prin „axa învățare”, în cadrul căreia, statutul de „terț inclus” revine profesorului. Din această perspectivă, profesorul devine un mediator care are rolul de a facilita accesul elevului la sursele de informație. Această idee își are originile în noile educații promovate la începutul secolului trecut, în cadrul cărora puterea profesorului asupra elevului era mult diminuată. Au urmat apoi instruirea asistată de calculator, pedagogia bazată pe obiective ori cea diferențiată care au obligat la reconsiderarea rolului „magistral” al cadrului didactic.

Astfel, prin pedagogia postmodernă vor putea fi îndeplinite dimensiunile fundamentale ale educației: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să devii. Toate acestea vor contribui la formarea unei personalități armonioase și creatoare, capabile nu doar să facă față schimbării, ci să o și anticipeze și chiar să o provoace.

Bibliografie:

1. Houssaye J. La pedagogie; une encyclopedie pour aujourd’hui. - Paris: ESF, 1993.
2. Chiș V. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
3. Comănescu I. Prelegeri de didactică școlară. - Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 2003.
4. Macavei Elena. Pedagogie. Teoria educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
5. Marcu V., Filimon Letiția (coord.). Psihopedagogie pentru formarea profesorilor. - Oradea: Editura Universității, 2006.
6. Nicola I. Tratat de pedagogie generală. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.

Prezentat la 14.05.2007

STUDII GEMELARE PRIVIND INTELIGENȚA REALIZATE

DE GHEORGHE OANCEA-URSU

*Mariana MARINESCU, Mihai BOTEĂ**

Universitatea din Oradea

**Spitalul Clinic Județean*

Personnalité marquante de l'enseignement psychologique, à l'échelle nationale et européenne, Gheorghe Oancea-Ursu, par l'originalité de ses recherches dans le domaine de la gémellologie, a inscrit une page prestigieuse dans le développement de la psychogénétique. La passion de Gheorghe Oancea-Ursu, une passion de toute sa vie, en tant qu'étudiant, professeur du lycée, chercheur, chargé de cours et maître de conférences, présente et représente, à la fois, un domaine séduisant dans le cadre de la psychologie générale.

Gheorghe Oancea-Ursu a le mérite particulier d'avoir mis en évidence le rôle de l'éducation à côté des influences décisives de l'hérédité et du milieu dans le devenir de la personnalité. Pour le développement optimal de l'homme, l'interaction favorable de l'hérédité avec le milieu devient tout à fait nécessaire.

Les résultats des recherches menées, visant le développement psychique et la formation de la personnalité humaine, conduisent, sans doute, à la confirmation expérimentale du modèle de l'interaction dans le développement.

Gheorghe Oancea-Ursu a înscris prin cercetările sale în domeniul *eredității gemenilor* o pagină de prestigiu în dezvoltarea geneticii umane, organizând cercetări intensive și extensive în intervalul 1941-1972. În opinia noastră, în literatura de specialitate din România aceste studii sunt unice, astfel încât după această perioadă nu există încă un model reactualizat de sistematizare a datelor gemelare sau o lucrare mai largă de sinteză din punct de vedere al psihologiei (sau al psihogeneticii).

Obiectivul principal al cercetărilor lui Gheorghe Oancea-Ursu rămân *studiile gemelare*. Rezultatele sunt consecința cunoașterii și experimentării efective asupra unui număr mare de perechi de gemeni și un număr egal de frați obișnuiți. Cele peste 20 de lucrări relevă pasiunea și vocația sa pentru studiul gemenilor, descifrarea raporturilor ereditate–mediu, genotip–fenotip, evidențierea rolului educației și autoeducației în stimularea și dezvoltarea proceselor cognitive, afectiv-emoționale, laturilor personalității. Rezultatele cercetărilor realizate privind dezvoltarea psihică și formarea personalității umane conduc, fără excepție, la validarea experimentală a *modelului interacționist al dezvoltării ontogenetice*.

Dacă ereditatea depinde de condițiile de manifestare pe care i le oferă mediul, tot așa, existența mediului uman favorabil în absența factorului ereditar benefic dezvoltării individului nu completează lipsa însușirilor potențiale. „Genele nu operează într-un gol genetic, ci mai degrabă fiecare joacă un rol în mașinăria complexă a dezvoltării”. (Gh. Oancea-Ursu, 1998, p.14). Similitudinea mai mare a gemenilor MZ este o funcție a naturii lor înnăscute și „nu poate fi explicată ca datorată unei mai accentuate asemănări a condițiilor lor peristatice”.

Problema contribuției relative a zestrei înnăscute față de experiență și antrenament în privința abilităților și trăsăturilor este deosebit de complexă. Nici un biolog nu ar neglija plasticitatea organismului uman. Există însă indicații clare că în trăsăturile de ordin psihologic ca și în cele somatice, ereditatea oferă materialul crud asupra căruia lucrează mediul și că natura acestui material diferă de la un individ la altul.

Dorința de a obține răspunsuri la chestiunile presante despre ereditatea unor caracteristici – ca inteligența, caracterul, emotivitatea, sănătatea – era zdruncinată din capul locului, chiar de natura acestor concepte. Ele nu corespund unor unități genetice, cum ar fi o pereche de gene, ci sunt trăsături cantitative (continue) și au o bază multifactorială (poligenă).

Metoda adoptată de Gh.Oancea-Ursu în cercetările proprii

În cercetările efectuate, Oancea-Ursu a aplicat *metoda similarității polisimptomatice Siemens*, diagnosticul bazându-se pe o serie de 12 criterii axate pe caracterele din seria I, considerate ca având puternice determinări ereditare și fiind foarte puțin paravariabile.

Metoda de diagnostic bazată pe similaritatea polisimptomatică a gemenilor, descrisă de H.W.Siemens indică trei grupe de caractere diagnostice, după felul în care ele se manifestă la gemenii monozigotici și, respectiv, la cei dizigotici.

Tabelul 1

Caracterele diagnostice ale categoriei gemenilor (după Siemens)

<p><i>Grupul I.</i> Caractere care concordă la gemenii monozigotici aproape întotdeauna și aproape complet; numai rareori la dizigotici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - culoarea și forma părului; - culoarea ochilor; - culoarea pielii; - părul corporal (pilozitatea corpului).
<p><i>Grupul II.</i> Caractere care variază în limite înguste la monozigotici și, de obicei, mai intense la dizigotici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pistruii și configurațiile lor; - aparența (pregnanța) venelor pe piele; - procesele foliculare; - limba plicaturată sau nu și aranjamentul dinților.
<p><i>Grupul III.</i> Caracterele în care gemenii monozigotici prezintă, de obicei, strânse asemănări, iar cei dizigotici numai rareori:</p> <ul style="list-style-type: none"> - forma feței – fizionomia; - forma urechilor; - forma mâinilor; - constituția organismului.

În cercetările lui Oancea-Ursu, gemenii au fost clasificați, aparent bine definit, în două grupe: 53 cupluri MZ și 20 cupluri DZ. Cuplurile MZ sunt caracterizate printr-o similaritate atât de complexă, încât derutează posibilitatea de identificare chiar și pentru părinți. În mod curent, asemănările lor întrec pe cele dintre frații obișnuiți atât de mult, încât unul apare ca facsimilul celuilalt, începând cu vocea și sfârșind cu diferențele perceptibile îndepărtate; îndoielile ultime ivite în aceste cazuri nu s-au eliminat însă decât prin examinarea aranjamentului dinților și a grupelor de sânge, supuse legilor mendeliene.

Tabelul 2

Diferențe intergemelare de înălțime în 52 cupluri MZ

Număr de cupluri MZ	Diferență în cm
36	0,00 cm
10	1 - 2 cm
6	2 – 8 cm

În aranjamentul dinților MZ prezintă diferențe foarte mici, mai insignifiante decât în înălțime, deși în ce privește numărul sunt destule variații; MZ prezintă diferențe vag perceptibile în forma danturii. Aranjamentul și forma nu pot fi atribuite diferențelor de mediu.

DZ pot fi clasificați cu suficientă certitudine, deoarece doi gemeni din această categorie numai rareori se ridică în 10-11 trăsături la similaritatea specifică a celor MZ. Cele 20 cupluri DZ se caracterizează prin multe și accentuate deosebiri. Rarele cazuri pronunțat similare au impus o atenție deosebită.

Rezultatele cercetărilor din România, realizate de Oancea-Ursu se încadrează celor din literatura de specialitate din alte țări (de ex., Danemarca, Suedia etc.), indicând contribuția relativă cea mai probabilă a factorilor peristatici (nongenetici) în raport cu cei genetici: E 16%: G 86% în dezvoltarea abilității mentale generale, adică a inteligenței.

Studii gemelare românești în problema inteligenței

Datele se bazează pe investigația unui număr de 70 perechi (52 MZ și 18 DZ de același sex), cu ajutorul testelor de inteligență pentru adulți (ale Institutului de Psihologie din Cluj) și al testelor de inteligență pentru copii (ale lui Roșca Al.), alături de alte teste românești, etalonate la același institut, pentru abilitățile intelectuale înrudite.

Cercetările se înscriu pe linia abordării clasice a asemănărilor gemelare, întrucât au la bază comparația monozigotic–dizigotici. Autorul nu a dispus de monozigotici separați din copilărie și crescuți în condiții sociale diferite în cursul dezvoltării lor; a descoperit decât o singură pereche de MZ adoptați separat din copilărie și studiați mai amănunțit sub aspecte caracteriale; prin comparare a putut constata dacă identitatea de fond genetic i-a ținut sau nu asemănători și în ce măsură, deci dacă asemănările originale au rezistat, în ciuda influenței condițiilor sociale deosebite (Gh. Oancea-Ursu, 1998, p.91).

Comparând asemănările și diferențele dintre MZ cu asemănările și diferențele DZ, de asemenea, examinând diferențele dintre cei dintâi, pe de o parte, și dintre ultimii, pe de altă parte, s-au putut obține unele date primare importante despre natura deosebirilor.

Cu ajutorul acestei metode se stabilește gradul de similitudine al gemenilor în privința oricărui caracter în cele două grupe diferite, sau, alteori, frecvența concordanței și discordanței la o serie de gemeni MZ, pe de o parte, și DZ, pe de altă parte; concordanța mare la unii (ori corelația ridicată) și, respectiv concordanța mică (corelația scăzută) la ceilalți, indică faptul că avem de-a face cu un caracter ereditar.

În caracterele care diferă cantitativ – ca inteligența și toate însușirile metrice, în general, se aranjează diferențele absolute în clase de variație și se compară frecvența lor sau se compară valorile medii ale diferențelor în cele două grupe gemelare. Când clasele care arată diferențe mici sunt mai numeroase între MZ decât între DZ, caracterul are o bază ereditară, însă dezvoltarea lui este influențată și de diferențele peristatice. Această metodă din cercetarea problemelor geneticii inteligenței s-a extins, cu timpul, la un mare număr de caractere umane.

În cazul copiilor luați în bloc cu cei maturi, diferențele ating mediana 5 (la unii coeficienții, la alții cotele brute); luați în grupuri deosebite, diferențele ating mediana 4 sau 5 (Gh. Oancea-Ursu, 1998, p.95).

Tabelul 3

Diferențele intra cuplu a trei grupe între care una de 52 perechi de gemeni MZ

Număr perechi	Diferența intracuplu (mediana)
MZT52 copii și adulți	5 puncte CI ori de cotă
29 copii	5 puncte CI
23 adulți	4 puncte de cotă
DZT 18 unisex	14 puncte CI
Frați T 28 unisex	11 puncte CI

Sub 14 ani rezultatele sunt exprimate în coeficienți de inteligență, iar peste această vârstă, în cote brute.

MZ - mai mult decât orice alte ființe – trebuie să ne deprindă cu ideea că nu există identitate sau egalitate în sensul absolut al cuvântului, nici chiar între organisme a căror origine este dintr-un singur ovul fertilizat, deci, în aceeași masă ereditară; există unele diferențe de inteligență chiar și între MZ.

Se câștigă o imagine mai justă despre semnificația condițiilor peristatice în raport cu cea a eredității; doi MZ tind să ocupe, în general, același nivel de inteligență, fără să aibă exact același coeficient; când unul este foarte deștept, celălalt, de regulă, este în aceeași categorie; când unul este normal, celălalt este în apropiere, undeva în limitele inteligenței obișnuite.

Considerând grupul celor 29 perechi de sub 14 ani, găsim că numai trei fac excepție de la regula asemănării, prezentând diferențe mari de inteligență: un caz 48 puncte diferență (deștept/marginal), altul 37 (deștept/marginal), iar al treilea 33 (marginal/foarte deștept) (anexa 1).

Anexa 1

Coeficienții (CI) și diferențele de inteligență intracuplu în 52 perechi MZT

Nr. crt.	Gemeni monozigoti	Sexul	Coeficient de inteligență (CI)	Diferența intracuplu
1.	<u>Copii</u> W.K.	(FF).....	135	7
	W.I.		128	
2.	A.K.	(MM).....	126	3
	A.N.		123	

3.	W.A. W.P.	(MM).....	123 125	2
4.	F.V.	(MM).....	121 128	7
5.	Ch.T. Ch.I.	(FF).....	115 111	4
6.	C.A. C.T.	(FF).....	113 65	48
7.	M.R. M.R.	(MM).....	112 128	16
8.	G.E.	(MM).....	110 124	14
9.	H.E. H.A.	(FF).....	110 73	37
10.	W.S W.P.	(MM).....	109 109	0
11.	L.I. L.N.	(MM).....	109 96	13
12.	M.I. M.I.	(MM).....	108 107	1
13.	Z.A.	(MM).....	108 126	18
14.	S.M.	(FF).....	105 105	0
15.	K.A. K.A.	(FF).....	104 105	1
16.	S.E. S.I.	(MM).....	101 116	15
17.	Ch.A.	(MM).....	101 98	3
18.	E.S.	(MM).....	100 101	1
19.	B.R.	(FF).....	96 94	2
20.	N.G.	(MM).....	89 89	0
21.	M.L.A.	(MM).....	88 121	33
22.	V.G.N.	(MM).....	83 88	5
23.	A.I.	(MM).....	82 87	5
24.	A.I.G.	(MM).....	81 86	5
25.	N.E.M.	(FF).....	80 88	8
26.	B.C.A.	(MM).....	78 70	8
27.	P.V.A.	(FF).....	76 79	3
28.	P.V.M..	(FF).....	61 65	4
29.	R.R.F.	(MM).....	59 67	8
30.	<u>Maturi</u> N.N.S.	(MM).....	72 70	2

31	S.S.V.	(MM).....	71 66	5
32.	K.I.G.	(MM).....	70 71	1
33.	J.K.N.	(MM).....	68 66	2
34.	N.G.L.	(MM).....	64 64	0
35.	J.V.I.	(FF).....	60 60	3
36.	At.O.	(MM).....	60 64	4
37.	W.W.F.	(MM).....	61 69	8
38.	K.N.G.	(MM).....	61 68	7
39.	W.K.Al.	(FF).....	61 66	5
40.	L.V.P.	(MM).....	55 57	2
41.	I.M.M.	(FF).....	52 59	7
42.	R.G.I.	(MM).....	50 61	11
43.	B.Re.Rit.	(FF).....	49 43	6
44.	V.M.I.	(FF).....	48 53	5
45.	G.E.M.	(FF).....	45 45	0
46.	L.V.A.	(MM).....	43 43	0
47.	F..P.P.	(MM).....	42 40	2
48.	B.N.G.	(MM).....	36 25	11
49.	H.M.A.	(FF).....	31 35	4
50.	B.M.F.	(FF).....	22 17	5
51.	B.F.On.	(MM).....	17 18	1
52.	V.G.N.	(MM).....	10 23	13

Întrucât în cazul MZ avem de-a face cu indivizi izogeni, adică proveniți din împărțirea unei mase ereditare unice, întrucipând o identitate cvasicompletă de dispoziții ereditare, diferențele de inteligență pe care le prezintă fenotipul a doi asemenea gemeni – genetic echivalenți – trebuie considerate ca fiind natură neereditară, determinate de condițiile mediului familial și sociocultural.

În încercările de a evalua implicațiile predispoziției, pe de o parte, și ale agenților socioculturali, pe de altă parte, se ia ca bază structura izogenă și ideea că orice diferență ce poate fi stabilită în fenotipul a doi gemeni MZ este determinată total de agenții mediului social. La DZ și la frații negemeni, dimpotrivă, diferența ce apare se întemeiază în parte pe predispoziție, în parte pe influențe peristatice (Shields, 1962, citat de Oancea-Ursu, 1998, p.97).

În general, diferențele tipice de inteligență intracuplu, considerate în cadrul celor 52 perechi MZ, ne îndreptătesc să le atribuim mediului familial-social, în ciuda faptului că acesta este considerat în linii mari ca factor omogen pentru perechea respectivă. Ele se mai pot atribui, în parte, imperfecțiunii mijloacelor de mă-

surare, nerepetării testelor în cazurile îndoielnice, sănătății gemenilor, stării emotive în situația de testare etc., încât nu suntem în situația de a putea vorbi despre existența unor diferențe în predispozițiile ereditare. Dar însăși omogenitatea mediului este relativă, ascunzând atâtea deosebiri fine din microclimatul intrafamiliar și intragemelar. Mai mult, chiar dacă perechea a fost crescută de aceeași părinți biologici, în aceeași familie și în condițiile de viață oferite de aceeași casă, aceeași școală, aparent aceeași atmosferă morală și aceleași ocupații ale gemenilor, tot nu sunt excluse anumite diferențe de mediu pentru doi gemeni MZ, anume în situația intra-geminală însăși.

Se impune concluzia că, la MZ, există o echivalență care, comparată cu asemănările DZ, este îndeajuns de mare spre a indica în ce măsură inteligența rămâne o proiecție fenotipică de predispoziții ereditare, deși este în interacțiune neîncetată cu condițiile peristatice ale dezvoltării individuale.

Echivalența la care ne referim aici face adesea ca în *psihologia gemelară* să apară un paradox care împinge puternic spre cunoașterea aspectului genetic. El constă în faptul că gemenii MZ – sau parte dintre ei – par a contrazice un adevăr stabilit de Galton însuși, prin formularea „legii variației” în forma *curbei lui Gauss*. Bunii psihologii repetă și astăzi ceea ce au învățat de la marele protagonist: ideea că într-o mulțime întinsă de oameni nu există doi indivizi identici, nici două minți identice. Însă cercetătorul se află în situația de a confrunța, în aceeași testare, inteligența minuțios concordantă a doi gemeni MZ și constată că, între cele două minți puse la lucru, variația încetează de a mai exista, îndată ce CI se poate repeta identic, sub ochii săi, la câte doi subiecți, de cel puțin 17 ori într-un grup de 52 perechi. Întrebându-ne cum se poate produce această concordanță, test de test, răspunsul ne va duce inevitabil la genetică: la fenomenul denumit de Gedda, în 1970, „repetarea genotipului în doi gemeni monozigotici” (Gh. Oancea-Ursu, 1998, p.14).

Bibliografie:

1. Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul. - Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Hayes N., Orell S. Introducere în psihologie. - București: Editura Bic All, 2003.
3. Ionescu M. (coord.) Preocupări actuale în științele educației. Vol. I. - Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2005.
4. Marinescu M. Aspecte de metodologie gemelară privind dinamica genotip-fenotip în formarea personalității // Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie – Psihopedagogie specială – Pedagogie – Metodică. Tom.VIII. 2004, p.106-118.
5. Marinescu M. Esența și importanța cercetării psihopedagogice și genetice privind dinamica genotip-fenotip în formarea personalității la elevi // Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Seria „Științe socioumanistice”. Vol. III. 2005, pp.242-247.
6. Marinescu M. Dinamica genotip-fenotip în formarea personalității – studii gemelare // Preocupări actuale în științele educației. Vol.I / Coord. Miron Ionescu. - Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2005, p.84-98.
7. Marinescu M. Investigații românești privind folosirea metodei gemenilor în educație // Studii și cercetări din domeniul științelor socioumane. Vol.13. - Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2005, pp.168-175.
8. Marinescu M. Rolul eredității în determinarea personalității // Competențe predictibile ale dascălului din perspectiva viitorului (Sesiunea Națională de Comunicări Științifice, 8-9 aprilie 2005). Editura Universității din Oradea, 2006, p.106-116.
9. Oancea-Ursu Gh. Ereditatea și mediul în formarea personalității. - Timișoara: Editura Facla, 1985.
10. Oancea-Ursu Gh. Ereditatea și mediul în formarea personalității. - București: Editura All Educațional, 1998.
11. Oprescu S. Înaintași ai geneticii din România. - București: Editura Ceres, 1983.
12. Petroman P. (coord.) Începuturile psihologiei la Timișoara. - Timișoara: Editura Eurostampa, 2001.
13. Rosenthal D. Genetics of psychopathology. Mc. Craw-Hill, 1971.

Prezentat la 07.05.2007

REFERATUL CA INSTRUMENT AL MANAGEMENTULUI CALITĂȚII

Valentina CHICU

Catedra Științe ale Educației

The article treats the most controversial subjects of educational sciences nowadays – the quality management. The teacher as the manager of the entire process of teaching – learning – assessment has not only to control but to guarantee its quality as well. The teacher's task is to make the student responsible for the quality of the learning process and to give the proper tools in this context too.

This paper raises the method of using the report as an instrument of quality management.

„Calitatea nu este niciodată un accident. Ea este întotdeauna rezultatul unui efort inteligent determinat de dorința de a produce un produs superior”

Q.E.Erickson

Calitatea oricărui proces ori produs este un deziderat al timpului și garanție a succesului. Calitatea reprezintă totalitatea însușirilor și laturilor esențiale în virtutea cărora un lucru este ceea ce este [DEX, p.128]. În literatură, calitatea se referă uneori la utilitate, aptitudine de utilizare ori conformitate cu cerințele și nu se utilizează neapărat pentru a exprima superlativul. Managementul calității este procesul de proiectare, asigurare și control al calității. Profesorul, în calitate de manager al procesului de predare-învățare-evaluare, urmează să realizeze managementul calității. El concepe și aplică strategii și instrumente pentru (I) transmiterea cunoștințelor și dezvoltarea deprinderilor care constituie cadrul disciplinei de studiu și pentru (II) dezvoltarea competențelor cognitive și profesionale la studenți, astfel încât să atingă finalitățile proiectate. Managementul calității se concretizează în diferite proceduri dintre care merită atenție deosebită transparența de evaluare a rezultatelor învățării; inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a curriculei și activităților desfășurate. Una dintre condițiile de bază pentru asigurarea managementului calității în procesul educațional este cunoașterea de către ambele părți (profesor și student) a descriptorilor calității. Aceasta permite (I) profesorului să responsabilizeze studentul pentru rezultatele procesului pe care îl realizează în comun, iar (II) studentului – posibilitatea de a monitoriza propria învățare, de a evalua performanța. Literatura de specialitate din ultimii ani oferă o diversitate de metode, procedee și instrumente didactice care au menirea să îmbunătățească calitatea activităților de învățare și a rezultatelor. Deoarece structura competenței cognitive a studentului include și prelucrarea superioară a informației, ne vom referi în cele ce urmează la referat, care îl cunoaștem ca metodă alternativă de evaluare formativă sau sumativă, și îl vom analiza ca instrument de asigurare a calității. Pentru învățământul superior sunt relevante diferite tipuri de referate: referatul informativ – care include un volum maxim de informații și o expunere amănunțită; referatul complex – care este un rezultat al consultării mai multor lucrări cu aceeași temă științifică și care poate fi o sinteză documentară în cazul în care ideile sunt dezvoltate; referatul evaluativ – care descrie un conținut, însoțit de aprecieri personale asupra ideilor. Ca metodă de predare-învățare-evaluare, referatul necesită respectarea anumitelor etape. Etapa de pregătire a studenților pentru realizarea referatului nu poate fi redusă doar la anunțarea temei și a timpului de pregătire. Respectarea detaliilor la această etapă este importantă pentru asigurarea calității:

- precizarea de către profesor a temei referatului sau a domeniului din care studenții vor selecta tema care le place;
- precizarea bibliografiei ce urmează a fi studiată, dându-se studenților libertatea de a completa lista cu alte surse;
- justificarea de către profesor a temei referatului/a referatului ca activitate de învățare;
- asigurarea motivației de lucru a studenților prin evidențierea conexiunii temei selectate cu alte teme pe care le-au studiat deja, cu alte deprinderi pe care le-au format anterior; explicarea conexiunii dintre lucrul asupra elaborării referatului și viitoarea profesie etc.
- precizarea timpului de lucru;
- precizarea sarcinilor de lucru astfel încât studenții să poată selecta ceea ce este necesar, să poată identifica ceea ce este mai important;

- precizarea modului de întocmire al unui referat, cu referiri concrete, sugestii de instrumente care pot fi utilizate legate de fondul și forma referatului. De exemplu, pentru obținerea unui tablou clar al opiniilor diferiților autori vizavi de subiectul „Notarea”, studenților li se oferă pentru completare un astfel de tabel (tab.1);

Tabelul 1

Tabelul opiniilor

Aspectele cercetării	Opinia autorului X	Opinia autorului Y	Opinia autorului Z
Cum sunt pregătiți profesorii pentru a evalua activitatea elevilor?			
Care este influența notei asupra calității procesului de învățare?			
Care este influența notei asupra formării personalității elevului?			

- descrierea modalităților de susținere a referatului;
- concretizarea indicatorilor de evaluare, a baremului de notare.

Etapa de pregătire poate fi însoțită de aplicarea unor tabele de lucru care ar permite studenților să monitorizeze propria activitate, autodirijând astfel procesul de elaborare. Studenților le-ar putea servi drept reper pentru activitate diferite tabele cum ar fi cel ce urmează în continuare (tab.2):

Tabelul 2

Descrierea elementelor componente ale referatului

Elemente	Descriere	Volum (nr.pagini)	Puncte
Pagina de gardă	Denumirea universității, facultatea, localitatea, disciplina, subiectul, numele și prenumele studentului–autor, anul, grupa, forma de învățământ, profesorul titular al cursului, anul și luna prezentării	1	0,5
Cuprins	Denumirea subiectelor abordate, indicarea paginilor	1	0,5
Introducere	Formularea temei și a problemelor principale, prezentarea întrebării și/sau ipotezei alese ca subiect principal; introducerea conceptelor-cheie; semnificația și importanța temei; descrierea cadrului general al problemei abordate, se oferă justificări despre importanța temei și se prezintă un rezumat al lucrării ca întreg	2	2
Prezentarea subiectului	Reperle prezentării subiectului abordat: istoric, context, principii, puncte de vedere (diferite) ale diferiților autori sau școli, abordări noi, actuale, cu implicațiile lor	2	3
Prezentarea metodologiei de documentare	Abordarea complexă (teorie-practică actuală, autohtonă–străină și multi-disciplinară), evaluarea strategiei de argumentare și a instrumentelor teoretice și/sau factual-practice folosite; evaluarea critică a argumentelor, bibliografiei, datelor, teoriilor și documentelor folosite	2	4
Tratarea propriu-zisă a temei, descrierea și evaluarea propriilor constatări	- constatările, documentarea și argumentarea propriei opinii privind tema, subiectul; - sunteți de acord cu ideile discutate și constatările făcute? - aveți rezerve față de concluzia la care ați ajuns? - argumentați gradul și implicațiile (dez)acordului; - evaluați caracterul și gradul de originalitate și utilitate practică a lucrării dumneavoastră	5	6
Rezumat al concluziilor	Listați concluziile în ordinea importanței; arătați, dacă este cazul, limitările concluziei; schițați, dacă este posibil, un mod alternativ de cercetare a problemei; formulați concluzia generală	2	4
Anexe	Schițe, tabele, grafice, formule, chestionare, metodologii, documentație din activitatea practică etc.	2-3	4

Bibliografie	Actuală, diversificată (tratate, manuale, legislație, standarde, articole din reviste, materiale valoroase de pe Internet etc.) Se include lista literaturii studiate și nu a surselor existente la subiectul abordat	1	0,5
Note	Inserate în text, după modelul: autor, anul ediției, pagină (ex: Feleagă, 2003, 55); sau de subsol ori de final, în ordinea: 1) nume și prenume autor, 2) titlul, 3) localitatea, 4) editura, 5) anul apariției, 6) nr. pagină (exemplu: Oprea Călin. Contabilitatea de gestiune. - București: Ed. Tribuna Economică, 2002, p.126)		1
Machetare	- mărimea caracterelor (fonturilor) în text 12; - tipul fonturilor: Times New Roman; - spațierea textului: 1 rând; - folosiți prescurtările academice (idem, ibidem, op.cit., art.cit., apud., cf etc.)		0,5
Redactare	Condițiile impuse stilului scris științific: - claritate: evitați termenii imprecizi, ambigui, jurnalistici, poetici sau specifici exprimării orale etc.; - folosirea termenilor adecvați, specifici, cu sensul lor propriu potrivit cu ideile sau teoriile respective; - corectitudine: gramaticală, ortoepică, ortografică și de punctuație, inclusiv prin folosirea diacriticelor		2

Pot fi propuse și diferite checklist-uri (liste de control) care sunt gândite pentru a ajuta studentul să auto-evalueze calitatea referatului întocmit înainte de a-l preda. El reprezintă, totodată, și grila de evaluare care va fi folosită de către profesor. Tabelul poate fi întocmit în baza explicațiilor, descrierilor, indicatorilor și întrebărilor.

Întocmirea unui referat contribuie la dezvoltarea unor trăsături esențiale ale personalității studentului, la stimularea și promovarea muncii independente: se solicită studiul individual teoretic, dar și efectuarea de lucrări practice, cultivând, astfel, spiritul de cercetare, munca pentru documentare, pasiunea pentru descoperire. Pentru a monitoriza procesul de elaborare a referatului, profesorul numește termene intermediare. Între timp profesorul consultă studentul, îi sugerează idei pentru realizarea mai reușită a sarcinii. Această activitate contribuie și la responsabilizarea studentului pentru calitatea lucrării pe care o realizează.

Referatul întocmit se verifică de către profesor, utilizându-se reperele de evaluare cunoscute și de studenți. Apoi se susține conținutul referatului de către student. Profesorul verifică, pe bază de întrebări, efortul propriu al studentului, pentru descoperirea noilor cunoștințe, pentru aprofundarea și utilizarea lor. Se notează activitatea de întocmire și redactare a referatului printr-o notă ce apreciază conținutul și forma referatului și o notă ce apreciază capacitatea de însușire și de exprimare a informațiilor cuprinse în material.

Astfel, referatul poate deveni și pentru student, și pentru profesor un exercițiu de management al calității.

Bibliografie:

1. Ciurea Sorin, Drăgulănescu Nicolae. Managementul calității totale.- București: Ed. Economică, 1995.
2. Pandrea Maria. Tehnici ale muncii intelectuale. - București: Editura OSCAR PRINT, 1997.

Prezentat la 07.05.2007

CURRICULUMUL DIN PERSPECTIVA DIVERSITĂȚII CULTURALE

Argentina **CHIRIAC**

Catedra Științe ale Educației

This article is dedicated to the problem of European integration, and intercultural education. In this context the interculturality has to be viewed on 2 levels:

First level: the macro – represents the international synergy of different cultures for development of communicational system, forming of citizens that will correspond to the needs of a multinational community.

Second level: the macro – the synergy of different cultural segments of some communities.

Interculturalitatea face parte din problematica largă a integrării europene, trecerea de la dimensiunile „mono” la cele „inter” reprezentând o necesitate și o condiție indispensabilă pentru o dezvoltare europeană. În acest context, interculturalitatea trebuie privită în cadrul a două niveluri.

Primul nivel, macro-, reprezintă sinergia internațională a diferitelor culturi, pentru dezvoltarea sistemelor comunicaționale, formarea unor cetățeni care să răspundă exigențelor noilor entități multinaționale.

Al doilea nivel, micro-, sinergia diferitelor segmente culturale și etnice ale unor comunități.

Însă indiferent de nivelul la care se raportează, interculturalismul presupune dezvoltarea atitudinilor adecvate și echilibrate față de diversitatea și deschiderea către alte culturi.

Din perspectiva interculturalismului, „cultura trebuie să fie înțeleasă ca fiind reprezentată de valori în contiunua schimbare, de tradiții, relații sociale și politice” [4].

Cultura nu poate fi privită ca un tezaur static de produse „vizibile”, ci ca un proces dinamic, care include pe lângă aceste produse și astfel de manifestări cum ar fi valorile și percepțiile sau concepțiile de viață etc. [3].

Prin urmare, inedit și avantajos pentru pozițiile interculturalismului, „cultura include tot ce înseamnă viață reală” [2].

Demersurile educaționale interculturale pot fi întreprinse doar pornind de la justificarea respectabilității tuturor culturilor.

Interculturalul contribuie la transformarea culturii. În cultura concepută ca dialog cu ceilalți, viziunea asupra culturii se schimbă de la cultura-produs la cultura-proces [3].

Educația interculturală își propune să informeze mai bine indivizii și grupurile din care aceștia fac parte asupra demersurilor culturale ale comportamentelor lor. „Culturile ne fac serviciul de a ne diminua incertitudinea oferindu-ne răspunsuri la majoritatea problemelor noastre existențiale” [3].

Interculturalismul nu înseamnă contemplarea pasivă a culturilor, ci presupune acțiune, participare, implicare. În acest sens, educația interculturală reprezintă o activitate ce traversează întregul sistem educațional. James Banks identifică cel puțin trei perspective ale „educației interculturale”: concept, schimbare și proces:

1. Conceptul-cheie – toți elevii/studentii, fără deosebire de apartenență etnică sau culturală, trebuie să beneficieze de oportunități egale de a învăța.
2. Interculturalismul poate să producă schimbări majore în instituțiile de învățământ astfel încât toți elevii/studentii să beneficieze de egalitatea șanselor de instrucție.
3. Interculturalismul este un proces în permanentă derulare, care include idei ca echitatea și preocuparea continuă pentru stimularea performanțelor [1].

Educația interculturală reprezintă o necesitate globală, o formă specializată a educației pentru toți, care pune elevii/studentii și culturile acestora în posturi de tratare diferențiată, dar în același timp de egalitate [3].

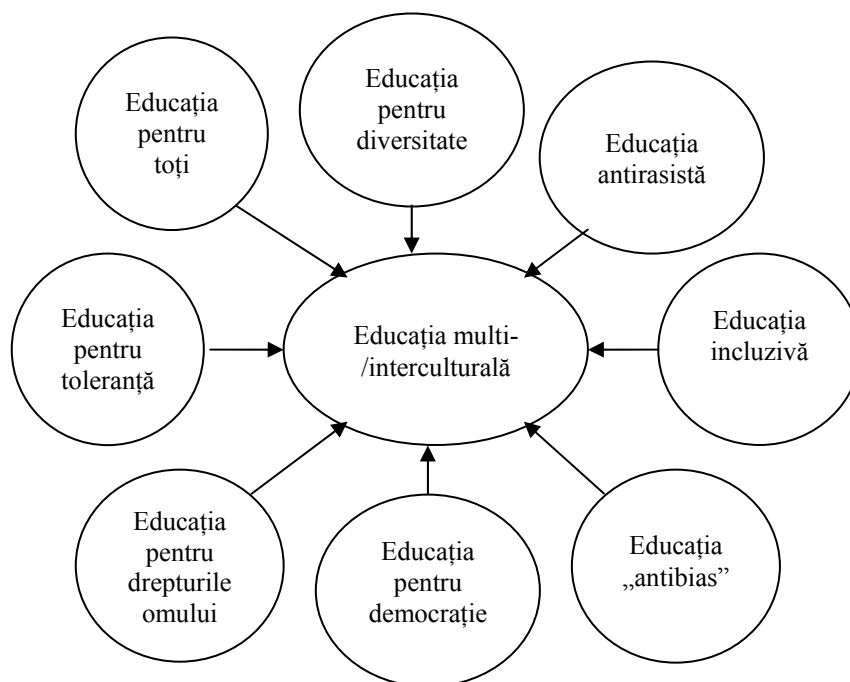
Educația interculturală este, în primul rând, o educație a relațiilor interpersonale care implică membri ai unor culturi diferite.

Obiectivul major al acestui tip de educație este de a mări eficiența relațiilor interculturale, gradul de deschidere, de toleranță, de acceptare a celuilalt care este diferit.

„Abordarea interculturală în educație pleacă de la ideea că o mai bună înțelegere între oameni este posibilă. Ea se vrea un antidot al rasismului, xenofobiei și al altor forme de excludere. Ea are pretenția de a participa, în școală, la crearea colectivă a unui spațiu cultural care acceptă, inserează, reelaborează semnificațiile culturale ale membrilor diferitelor comunități în contact. Aceasta nu se mulțumește să realizeze o constatare a trăsăturilor asemănătoare și diferite, ci caută să formuleze anumite semnificații noi, împărtășite de toți” [5].

În mod cert, scrie Anca Nedelcu, realitățile subsumate conceptului de „educație interculturală” au existat înainte ca un astfel de termen să fie inventat și cu siguranță vor fi și o preocupare viitoare, indiferent de denumirea purtată.

Anca Nedelcu aduce exemple de denumiri recente concurențiale termenului de educație interculturală, care desemnează integral sau parțial același univers conceptual.



Educația interculturală reprezintă, așa cum s-a arătat, un concept integrator, holistic.

Drept urmare, un curriculum intercultural este interesat nu numai de conținuturi, de ceea ce se predă, dar și de cum se învață și cine sunt “subiecții” actului educațional.

Finalitățile educației interculturale reprezintă demersul conceptual în proiectarea curriculumului intercultural.

Preluând anumite coordonate, considerăm că pertinente pentru delimitarea finalităților educației interculturale sunt următoarele achiziții afectiv-motivaționale, cognitive și comportamentale.

Achiziții afectiv-motivaționale:

- nevoia de deschidere, de includere într-un grup, de împărtășire a unor convingeri, de mulțumire materială și simbolică, de a susține imaginea de sine;
- construirea unei concepții despre sine realiste și pozitive, construirea unei identități individuale și sociale puternice;
- dezvoltarea unor sentimente de închidere/deschidere echilibrate față de ceilalți;
- dezvoltarea dorinței de a stabili relații interpersonale;
- dezvoltarea unor sentimente de receptivitate față de informația nouă, de toleranță față de incertitudine;
- atitudinea de a nu judeca pe alții.

Achiziții cognitive:

- capacitatea de a oferi o pluritate de interpretări a faptelor și evenimentelor interculturale;
- capacitatea de a fi cât mai obiectiv în perceperea și descrierea unor evenimente;
- formularea unor așteptări realiste cât mai pozitive;
- descoperirea unor aspecte comune între propria cultură și cultura celorlalți;
- identificarea și explicarea rațională a diferențelor dintre sine și ceilalți;
- dezvoltarea unui comportament autoobservativ eficient;
- stabilirea unor relații cât mai numeroase și mai variate cu persoane aparținând altor culturi.

Achiziții comportamentale – abilități, deprinderi:

- abilitatea de a crea noi categorii, din ce în ce mai fin nuanțate;
- abilitatea de a atribui corect comportamentul celorlalți (de a-l interpreta corect);
- abilitatea de a rezolva corect probleme în care se oferă date insuficiente;
- abilitatea de a empatiza;
- abilitatea de a ne adapta comunicarea – de a ajusta scopurile acțiunii, de a ne adapta la cerințele mediului concret, de a ține cont de celălalt în procesul comunicării;
- utilizarea adecvată a codurilor lingvistice și nonverbale ale celorlalți;
- gestiunea interacțiunii – capacitatea de a iniția și de a termina o conversație, o secvență de interacțiune într-o manieră adecvată, evitând ca cineva să monopolizeze, să domine interacțiunea.

Competențe specifice perimetrului activităților didactice:

- cooperarea studenților în realizarea unor sarcini;
- construirea împreună a acordului în situații caracterizate de divergențe de opinii și interese;
- exprimarea eficientă a propriei identități culturale în fața colegilor și a cadrelor didactice;
- construirea unor relații colegiale tonice.

Competențe interculturale specifice mediilor educaționale nonformale:

- angajarea personală în activități interculturale extradidactice;
- acceptarea de noi membri în endogrup,
- medierea și rezolvarea unor eventuale conflicte interculturale în grupul de elevi/studenți;
- competențe interculturale specifice mediilor educaționale informale;
- lărgirea cercului de cunoștințe într-un mediu social nou;
- negocierea modelelor de comportament într-o comunitate interculturală;
- sporirea atractivității personale și a grupului în medii interculturale [3].

Un alt demers conceptual ține de principiile care pot sta la baza unui curriculum intercultural:

- pluralismul cultural trebuie să se reflecte în tot mediul educativ (de la structura bibliotecii școlare/universitare la decorațiunile sălilor de curs, de la curriculumul formal la cel realizat sau curriculumul ascuns);
- curriculumul intercultural trebuie să fie cuprinzător în scop și succesiune, să prezinte concepțiile și valorile diferitelor grupuri etnice și culturale;
- curriculumul intercultural trebuie să-i ajute pe elevi/studenți să-și dezvolte încrederea în sine și o atitudine pozitivă față de propria identitate;
- politicile și procedurile școlare/universitare trebuie să întărească interacțiunile interculturale pozitive și înțelegerea dintre elevi/studenți, profesori și personalul de susținere, comunitate;
- personalul unei școli/universități trebuie să reflecte diversitatea etnică a societății;
- curriculumul intercultural trebuie să folosească la maximum învățarea experimentală și în special resursele comunității; abordările interdisciplinare și multidisciplinare trebuie să fie folosite în studiul grupurilor etnice și culturale;
- școlile/universitățile trebuie să inițieze evaluări sistematice, continue ale obiectivelor, metodelor și materialelor didactice folosite în predarea diversității etnice și culturale.

Un alt demers conceptual este legat de modelul curriculumului intercultural. De fapt, acest model poate fi abordat de pe poziții cross-curriculare:

- curriculumul de bază și curricula pe discipline rămân neschimbate. Însă în structura lor se încorporează fapte culturale specifice altor grupuri culturale;
- la curriculumul disciplinar se adaugă noi conținuturi și obiectul specific educației interculturale;
- curriculumul intercultural în întregime sau pe capitole se modifică din perspectiva educației interculturale. În acest sens, ideile și valorile grupurilor culturale sunt percepute și înțelese din unghiul de vedere al grupurilor culturale cărora le aparțin;
- se elaborează un cross-curriculum direct orientat spre educația interculturală.

Această abordare implică participarea activă a elevilor/studenților, solicitați să reflecteze și să găsească soluții, să acționeze.

Transpunerea în practică a acestor abordări este condiționată de o multitudine de factori interiori sau exteriori spațiului educațional.

De aceea, pentru a susține demersurile de valorizare a diversității culturale în mediul universitar, vă supunem atenției următoarele sugestii:

- educația interculturală se poate realiza în cadrul tuturor disciplinelor școlare/universitare;
- redimensionarea interculturală a curriculumului poate fi operată la nivelul curriculumului de bază, celui opțional, precum și în cadrul activităților extracurriculare;
- curriculumul intercultural trebuie privit ca un sistem și nu ca o “activitate-eveniment”.

Pentru a da un caracter metodologic acestor sugestii, oferim unele argumente și explicații privind abordarea curriculumului intercultural la limba și literatura română.

Limba română este intermediarul învățării, prin ea se ajunge la informații din domenii variate și se obține apoi interpretarea, corelarea, sinteza lor, înzestrându-l pe obiectul instrucției și educației cu cunoștințe și aptitudini integratoare. De aici decurge și caracterul etnocentrist al învățării, căci cunoștințele despre alte culturi sunt, de regulă, intermediare prin română, chiar învățarea limbilor străine este tributară actului traducerii impuse de practica didactică și de nevoia personală de acumulare a unor noi informații în limba modernă.

Ceea ce acum pare o utopie (interculturalitatea) va trebui să devină o practică firească într-un viitor imediat și nu prin forme ce simulează interesul, unidirecționate dinspre cultura națională spre altele, ci prin interacțiunea culturală.

Prin regândirea statutului și organizării orelor de română, se pot accesa valorile interculturalității în forme ce să confere educației naționale valențe europene. Strategia interculturală vizează, evident, educația axiologică, în consonanță cu timpul de azi în care granițele se volatilizează, distanțele se parcurg în timpi tot mai reduși, când comunicarea și informarea sunt cvasiinstantanee. Din recomandare și deziderat al educației, interculturalitatea trebuie să devină reacție firească a educatorului și educatului, să-și găsească un rol tot mai important în interacțiunea dintre culturi.

Consacrând interculturalității câte o secvență (modul) la intervale variabile, care în perspectivă trebuie să fie tot mai frecvente, se obține nu doar comparația culturilor și interrelaționarea lor. Predarea unui text al unui scriitor român se cuvine a fi raportată la un alt congener din literatura noastră (eventual chiar mai mulți) și la unul din alte literaturi, prezent ca atare, fără traducere, eventual însoțit de o muzică specifică, de imagini fotografice sau de reproduceri artistice, totul circumscris acestuia. Ceea ce se obține este diminuarea monopolului cultural, plasarea textului literar într-un context larg, afin, cu efect de retenție și transfer mult mai eficient.

Cultivarea sentimentului național nu este amenințată de educația interculturală, ci câștigă valențe valorice, obiective și subiective, pe care mai vechea educație patriotică nu le putea atinge. Tocmai de aceea vedem în interculturalitate soluția contemporană a educației, căci provocările sociale o reclamă, iar instituțiile superioare nu pot nesocoti aceste așteptări.

Referințe:

1. Banks J.A. Education and Cultural Diversity / În Fyfe A. și Figuera P., 1993. Education for Cultural Diversity. - London: Routledge, 1993.
2. Fennes H., Hapgood K. Intercultural Learning in the Classroom. London and Washington, 1997.
3. Nedelcu Anca. Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice. Humanitas Educațional, 2004.
4. Nieto S. Affirming Diversity. - New York: Longman, 1992.
5. Perregaux C. Pentru o abordare interculturală în educație / în Dasen P., Perregaux C., Rey M. Educația interculturală. - Iași: Polirom, 1999.

Bibliografie:

6. Banks J. (ed). Diversity within Unity, Center for Multicultural Education. University of Washington, 2001.
7. Cucuș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. - Iași: Polirom, 2000.
8. Dasen P. Fundamente științifice ale unei pedagogii interculturale / în Dasen P., Perregaux C., Rey M. Educația interculturală. - Iași: Polirom, 1999.
9. Cozma Feodor, Cucuș Const. Educația interculturală. Ghid pentru formatori. - Iași, 2001.
10. Bîrlogeanu Lavinia, Crișan Alexandru. Ghid de politici interculturale. Humanitas Educațional; Educația 2000. - București, 2005.
11. Bîrlogeanu Lavinia. Strategii, identitate și interculturalitate în spațiul românesc. Humanitas Educațional, 2000, 2005.
12. Promovarea artei și a culturii europene prin educație. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, 2006.

Prezentat la 07.05.2007

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂRII INDIVIDUALE ÎN CADRUL UNIVERSITAR

Vladimir GUȚU, Ludmila DARII

Catedra Științe ale Educației

The pedagogy of individual learning at the university, studying/individual activity represents a modality of organization of a correlation „subject-subject”, on the level of educational, the objectives of research activities being realized by the students independently, with or without the help of the teachers.

The individual activity realized personally offers different/common themes adapted to the particularities, necessities and interests of the student, but also to the curricula objectives.

Învățarea/activitatea individuală reprezintă o modalitate de organizare a corelației „subiect–subiect” la nivelul unor acțiuni didactice/investigaționale care solicită realizarea unor obiective academice de către studenți independent de colegii săi, cu ajutorul sau fără ajutorul cadrelor didactice.

Activitatea individuală realizată/realizabilă personalizat propune teme (diferențiate sau comune, însă realizate individual) adaptate particularităților, necesităților și intereselor studentului, dar și obiectivelor curriculare vizate.

Activitatea individuală, în actualul context academic în care „a învăța să înveți” a devenit o strategie, reprezintă un instrument și un obiectiv educațional. În calitatea sa de instrument educațional, „activitatea individuală poate fi organizată în atingerea unor diverse scopuri didactice formative sau informative, respectiv în atingerea unei palete largi de obiective fundamentale” și specifice.

Complexitatea activității individuale este evidentă: ea presupune o profundă implicare cognitivă și afectivă, o reflecție interioară adâncă, un comportament de învățare activ și motivat, care determină permanente restructurări cognitive și facilitează producerea a ceva nou, cu caracter original, creator.

Instruirea, în primul rând cea interactivă, promovează activități individuale de tip productiv, finalizate cu elaborarea de produse intelectuale: referate, proiecte, scheme, explicații, modele teoretice, comunicări, articole științifice etc.

Practica instruirii universitare a validat diverse metode de activitate individuală. Termenul „individuală” evidențiază faptul că această categorie de metode valorizează activitatea intelectuală independentă, personalizată a celor care învață.

Propunându-și să valorifice potențialul fiecărui student, pedagogia învățării individuale are drept caracteristici principale următoarele elemente:

- se bazează pe stimularea și dezvoltarea reflecției personale a studenților, pe gândirea lor activă, analitică, logică, critică, divergentă, creatoare, imaginativă etc.;

- permite individualizarea instruirii prin oferirea posibilității fiecărui student de a desfășura activități în ritm propriu, în funcție de propriile particularități individuale, de potențialul său intelectual, de profilul profesional ales etc.;

- contribuie la formarea competențelor de muncă individuală;

- dezvoltă motivația intrinsecă superioară pentru studii, formează spiritul de independență și de inițiativă, spiritul de observație și de cercetare;

- statutul cadrului didactic este de organizator, de ghid și îndrumător al activității de învățare, cercetare, al procesului de formare a competențelor de autoinstruire ale studenților;

- presupune un curriculum–nucleu pentru toți studenții, dar diferă aplicarea acestuia în atingerea obiectivelor propuse; un curriculum opțional și la libera alegere.

Înțelegând instruirea individuală ca un răspuns la interesele, așteptările și nevoile epistemologice ale studenților, oferim câteva sugestii pentru proiectarea și valorificarea acestui răspuns:

- identificați nevoile și așteptările epistemologice la care trebuie să răspundeți prin intermediul cursului predat;

- identificați particularitățile psihologice și nivelul de posedare a instrumentelor de activitate individuală a studenților;

- stabiliți clar obiectivele de atins în cadrul activității individuale a studenților;

- stabiliți un cadru de referință privind motivarea internă pentru activitatea individuală;

- integrați evaluarea activității individuale în activitățile de predare-învățare;
- încurajați reflecția personală interioară a studenților, obișnuiți-i să-și autoanalizeze și să-și autoevalueze experiențele de învățare individuală;
- oferiți instrucțiunile necesare desfășurării activității individuale a studenților;
- întrețineți un dialog permanent cu studenții privind:
 - autocunoașterea, autoevaluarea, autoaprecierea;
 - conștientizarea rolului pe care îl are studentul în activitatea individuală;
 - asumarea unor responsabilități;
 - realizarea unui feed-back eficient.

Pedagogia învățării individuale pleacă de la ideea că fiecare student în parte, cu nevoile și așteptările lui epistemice, ar putea fi asimilat cu o problemă a cărei soluție nu poate fi căutată și găsită decât în el.

Studenții, cunoscându-și propriul stil de învățare sau propria combinație de stiluri de învățare, modul în care activează, ce ar trebui să întreprindă dacă activitatea lor nu este eficientă, își gestionează tot mai eficient acțiunile sale. În mod progresiv, activitatea studentului de astăzi devine tot mai personalizată și autonomă.

În continuare, ne propunem să distingem unele strategii și metode de activitate individuală de învățare valorificate în pedagogia modernă.

Studiul individual cu ajutorul manualului, cursului, notelor de curs, alte surse

Această strategie este sprijinită în contextul actual de o serie de metode și tehnici de activitate individuală:

1. Analiza (*descompunerea imaginară a unui tot întreg în părți componente, evidențierea unor indici și însușiri separate*):

- descompuneți imaginar obiectul în părți componente;
- evidențiați unele părți componente ale obiectului;
- studiați fiecare parte (latură) aparte, ca un element al unui tot întreg;
- uniți (combinați) părțile obiectului într-un tot întreg.

2. Sinteza (*îmbinarea imaginară a părților componente ale obiectului sau fenomenului, combinarea imaginară a caracteristicilor, însușirilor sau laturilor*).

La nivel de transferare a cunoștințelor, sintezei îi sunt caracteristice următoarele acțiuni:

- căutarea asemănarilor dintre cunoștințele deja acumulate și sfera problemei noi;
- transferarea legilor de bază asupra problemelor noi;
- formarea concluziilor referitoare la problema nouă.

3. Generalizarea (*evidențierea imaginară a aspectului comun a obiectelor și fenomenelor relațiilor, iar după aceea în această bază – combinarea lor reciprocă*):

- fixarea primelor impresii despre obiectele supuse generalizării;
- găsirea deosebirilor dintre obiecte;
- găsirea asemănarilor dintre obiecte;
- compararea deosebirilor și asemănarilor obiectelor;
- formularea concluziei sau definirea noțiunii.

4. Compararea (*confruntarea imaginară a obiectelor sau fenomenelor cu scopul determinării asemănarilor și deosebirilor dintre ele*).

Etapa prealabilă:

- a lua cunoștință de obiectele de comparare;
- determinarea comparativității obiectivelor;
- determinarea unei anumite consecutivități a comparării;
- alegerea obiectului de sprijin al comparării.

Etapa de bază:

- analiza inițială semantică a obiectelor ce trebuie să definească baza comparării;
- analiza primului obiect și formularea lui;
- analiza celui de-al doilea obiect și formularea lui;
- compararea și evidențierea celor mai esențiale caracteristici ale asemănării;
- compararea și evidențierea celor mai esențiale caracteristici ale distincției;
- stabilirea independenței dintre obiecte;
- formularea concluziilor comparării.

5. Concretizarea (completarea imaginară a caracteristicilor esențiale sau însușirilor obiectelor cu cele care le sunt inerente (specifice), dar în momentul dat lipsesc):

- evidențiați însușirile, trăsăturile și laturile obiectului cercetat;
- completați imaginar obiectul evidențiat cu noi însușiri, laturi;
- cercetați obiectul evidențiat ținând cont de însușirile lui vechi și noi, trăsăturile și laturile lui.

6. Abstractizarea (evidențierea imaginară a caracteristicilor și însușirilor esențiale ale obiectelor prin sustragerea concomitentă a caracteristicilor și însușirilor neesențiale):

- determinați care moment, latură, trăsătură sau însușire a obiectului cercetat sunt cele mai importante;
- extrageți la studierea obiectului cercetat cele mai importante momente, laturi, trăsături sau însușiri;
- lăsați la o parte celelalte momente, laturi, trăsături sau însușiri ale obiectului cercetat
- studiați în continuare numai momentele, laturile, trăsăturile sau însușirile distinctive ale obiectului cercetat.

7. Clasificarea (repartizarea imaginară a obiectelor în grupuri sau subgrupuri în dependență de asemănările sau deosebirile dintre ele):

- determinați baza clasificării;
- aplicați operațiile expuse mai sus, efectuați divizarea obiectelor după baza determinată;
- construiți sistemul ierarhic de clasificare.

Pentru o înțelegere și memorare mai bună a materiei în cadrul lucrului cu manualul academic, textul cursului, notele de curs, monografiile, pot fi folosite următoarele metode:

1. Metoda lui Simonide – fișa cu informația ce trebuie memorată este lăsată într-o cameră a apartamentului. Pentru reamintirea informației este suficient să treceți prin camera bine cunoscută.

2. Metoda lui Ciceron – se folosește atunci, când informația trebuie memorată într-o strictă consecutivitate. Se alege un traseu bine cunoscut și se repartizează informația scrisă pe o fișă conform traseului ales. Pentru reamintirea informației este suficient a merge pe acest traseu.

3. Metoda semnelor de reper – este o metodă efectivă de transferare a informației din afară în exterior (în memorie) și reprezintă codificarea informației în formă intuitivă și verbală.

Pentru însușirea acestei metode, trebuie însușite unele procedee:

- împărțiți materialul în părți componente păstrând logica, pentru combinarea lui în blocuri informaționale;
- efectuați „comprimarea” informației selectate;
- evidențiați informația de reper, ce trebuie codificată, atribuind astfel o asociere a informației;
- codificați informația selectată folosind repere intuitive și verbale.

Ce poate servi în calitate de cod?

- ramele de contur, indicatoarele, reprezentările schematice intuitive, simplificările verbale, culoarea, cuvintele-cheie etc.

„**A comprimă**” informația înseamnă a comprimă informația în spațiu, păstrând-o în volum.

„**Comprimarea**” informației se efectuează în scopul optimizării procesului de memorare și înțelegere.

Informația „comprimată” asigură optimal rentabilitate, comoditate în utilizare, selecțiune, noutate, originalitate, accesibilitate, plasticitate, efort moderat al priceperii.

Cum să „comprimați” informația:

- determinați scopul „înzestrării” informaționale;
- treceți la selectarea informației în conformitate cu scopul determinat – selectarea faptelor;
- gruparea faptelor;
- analizați utilizarea și valoarea informației „comprimate”;
- alcătuiți modelul informației „comprimate”.

4. Metoda „cuantor” (prima literă întoarsă)

Selectați cuvintele lungi și des folosite în activitatea concretă și profesională și codificați-le, întorcând prima literă a cuvântului.

Î – întrebuintare;

C – conducere;

T – tehnologie;

D – depistare.

5. Metoda „litera în ambalaj”

Pentru însușirea acestei metode trebuie selectați termenii-cheie ai materialului studiat, lăsând numai prima literă înconjurată de o linie:

a – analiză;

e – element;

s – sistem.

6. Metoda conspectării manualului, cărții, cursului studiat, monografiei etc.

În procesul conspectării respectați următoarele momente:

I. Divizați materialul în părți componente păstrând semantica, evidențiați ideile principale, concluziile.

II. La alcătuirea planului conspectului, formulați punctele lui, subpunctele și determinați ce trebuie să includeți în conspect pentru dezvoltarea lor.

III. Situațiile cele mai esențiale (tezele) expuneți-le consecutiv și concis cu cuvinte proprii, confirmându-le cu situații corespunzătoare.

IV. În conspect trebuie să fie incluse nu numai tezele fundamentale, dar și argumente, fapte, exemple.

V. Folosiți abrevierile, înscrieți numai cuvintele-cheie, în locul citatelor faceți trimiteri la paginile corespunzătoare, utilizați însemnările simbolice.

Metode de citire/lectură a textului de studiat din manual, note de curs, monografii etc.**1. Lectura personală**

Este o metodă de învățământ care în pedagogia interactivă este acompaniată de construirea unei viziuni personale, rezultate prin înglobarea ideilor, observațiilor, aprobărilor, dezaprobărilor, propunerilor proprii etc. Lectura personală este sprijinită de un număr mare de metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice, dintre care amintim metoda SINELG și metoda „jurnalului cu dublă intrare”. Acesta din urmă presupune citirea de către studenți a unui text, alegerea unui pasaj relevant, deosebit și notarea în partea stângă, eventual într-un tabel, a pasajului, iar în partea dreaptă a comentariilor personale referitoare la acest pasaj.

Pe plan mondial s-a dezvoltat un program educațional intitulat „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”, care cuprinde cadre didactice din întreaga lume și care are drept scop introducerea unor metode de instruire care să ajute studenții a învăța activ și interactiv, a gândi în mod analitic și critic, precum și a lucra prin cooperare.

2. Citirea „pe diagonală”

Trasați cu degetele două diagonale. Totodată, fiți atenți și observați care cuvinte se repetă mai des după traiectoria degetelor. Încercați, având această informație, să determinați *despre ce este vorba în text*.

3. Citirea „Slalom”

Trasați cu degetul pe pagina pe care o citiți traiectoria „slalom-ului” din 4-5 sinuozități. Atrageți atenția asupra cuvintelor care se repetă de cele mai deseori și încercați să determinați *despre ce este vorba în text*.

4. Citirea „după două verticale”

La distanța de 2-3 centimetri de la marginile din stânga și din dreapta ale paginii trasați cu degetul două linii de sus în jos. Atrageți atenția la cuvintele ce se repetă cel mai des și determinați *despre ce este vorba în text*.

5. Citirea „pe insulițe”

Pentru început confecționați un tipar: pe o foaie de hârtie, pe mărimea paginii examinate, decupați niște vizete („insulițe”) ce pe orizontală au dimensiunea de 3-4 centimetri, iar pe verticală – 1-1,5 centimetri; amplasați vizetele pe toată suprafața în mod arbitrar. Suprapuneți tiparul pe pagina cu textul corespunzător și examinați care cuvinte se repetă cel mai des în vizete. Determinați *despre ce este vorba în text*.

6. Citirea „Ping-Pong”

Treceți cu degetul sus, la distanța de 2-3 centimetri pe pagina cu textul corespunzător în direcție orizontală, în continuare, pe marginea textului, treceți în direcție verticală. În partea de jos a textului, deplasați degetul de la stânga spre dreapta amortizând amplitudinea (după analogie cu mingea de tenis – „ping-pong”). Urmăriți care cuvinte se întâlnesc cel mai des după traiectoria degetului și determinați *despre ce este vorba în text*.

Observarea sistematică și independentă

Este o variantă de tip participativ a metodei observării și este realizată de către subiectul care învață și care investighează științific nemijlocit realitatea înconjurătoare. Ea vizează formarea spiritului de observație și a spiritului științific pe care pedagogia activă nu îl percepe numai ca pe o capacitate de a utiliza procedurile

sistematice de observare atentă, activă, sistematică și de experimentare, ci și ca pe o capacitate de a defini bine o problemă, a formula cu claritate obiectivele de cercetat, a alege mijloacele adecvate pentru a le realiza, a fi conștient de limitele propriei observații, a realiza generalizări ale concluziilor obținute etc. Spre deosebire de observarea nesistematică, spontană, incidentală, în care subiectul asimilează în mod întâmplător și pasiv informațiile, observarea sistematică are caracter orientat și repetabil, este dirijată spre un scop bine determinat și acordă atenție deosebită colectării de date fiabile. De fapt, termenul „observație” provine din limba latină, de la cuvintele „servare”, la care se adaugă prefixul „ob” și are semnificația de „a avea înaintea ochilor”, „a avea ochii pe”, „a cerceta”.

Învățarea cu ajutorul fișelor de lucru

Are avantajul de a operaționaliza eficient unele activități și de a individualiza instruirea prin luarea în considerare a ritmului de lucru propriu fiecărui student.

Fișele de lucru sunt instrumente didactice care conțin activități de instruire cu caracter practic, teoretic sau teoretico-practic și care, în contextul pedagogiei interactive, pot avea un caracter predominant problematizat și euristic. Ele pot fi utilizate în toate momentele activității didactice: predare, învățare, evaluare, feedback și feedforward.

Elaborarea de referate și efectuarea de proiecte

Elaborarea de referate și de proiecte au devenit metode didactice de mare actualitate în contextul implementării noilor modalități de afirmare a calității: observarea sistematică a activității și a comportamentului studentului în grupă, autoevaluarea și interevaluarea, evaluarea pe baza referatelor și proiectelor, evaluarea cu ajutorul portofoliilor (în cadrul practicii de specialitate).

Atât referatele, cât și proiectele au la bază o documentare bibliografică și/sau o investigație experimentală. În timp ce referatele reprezintă lucrări scrise, proiectele care sunt mai complexe, finalizează fie cu un produs intelectual, fie cu un produs material.

Elaborarea tezelor de an / licență / master

Realizarea tezelor de an, de licență, de master în mod individual solicită din partea studenților posedarea unor competențe de cercetare științifică și de activitate individuală:

- documentarea și analiza literaturii;
- proiectarea demersului investigațional;
- formularea problemelor de cercetare;
- formularea ipotezelor științifice;
- cunoașterea și aplicarea metodelor de cercetare;
- realizarea propriu-zisă a cercetării;
- prelucrarea și interpretarea rezultatelor;
- generalizarea și concluzionarea;
- prezentarea scrisă a rezultatelor investigaționale etc.

Pentru a realiza individual (sau sub îndrumare) o lucrare științifică pot fi utile următoarele sugestii:

- să aveți încredere în forțele proprii, să fiți motivați;
- să alegeți pentru cercetare o problemă care vă preocupă și care este actuală;
- să alegeți tema pentru cercetare în conformitate cu potențialul propriu;
- să elaborați, în primul rând, o listă amplă de literatură actuală;
- să argumentați pe larg actualitatea, contradicția și obiectul cercetării;
- să formulați clar scopul, obiectivele și ipotezele cercetării;
- să identificați cele mai adecvate metode de cercetare;
- să analizați pe larg problema în teorie și practică a domeniului cercetat;
- să utilizați corect citatele în cadrul construirii propriului text;
- să identificați metodele de obținere și de prelucrare a rezultatelor;
- să aveți permanent în vedere că experimentul este metoda de bază a cercetării;
- să raportați concluziile cercetării la obiectivele și ipotezele înaintate;
- să aveți în vedere că designul lucrării în mare măsură reflectă calitatea ei.

În concluzie menționăm că „activitatea individuală” și „activitatea independentă” nu sunt sintagme identice. Activitatea individuală (în care forma de organizare a activității studenților este individuală), poate fi independentă (desfășurată în absența îndrumării profesorului) sau îndrumată de profesor, în timp ce activitatea independentă poate fi individuală sau prin cooperare, în grup (forma de organizare a activității studenților este pe grupe).

În acest context, relevăm că tendințele în învățământul superior european țin de deplasarea accentului de pe formele de organizare ale activității studenților în colectiv pe formele de învățare individuală și în grupuri mici.

Bibliografie:

1. Bocoș M. Instruire interactivă – repere pentru reflecție și acțiune. Ediția a II-a. Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău: Grupul Editorial Litera Educațional, 2002.
4. Guțu Vl. ș.a. Teoria și metodologia curriculumului universitar. - Chișinău: CEP USM, 2003.
5. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. - București: Editura Militară, 1990.
6. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.

Prezentat la 12.04.2007

CURRICULUMUL PREȘCOLAR ȘI NECESITATEA DEZVOLTĂRII LUI ÎN CONFORMITATE CU TEORIA NOILOR EDUCAȚII

Stela CEMORTAN

Institutul de Științe ale Educației

The modern educational system views the pre-school education as an important element in the training strategy. There is one problem which is a permanent challenge for specialists of this area: which is the proper linking of pedagogical approaches for pre-school education and for meeting its demands?

The answer to this question, and to others from this category, are not easy to find, and implies the metaphor of one answer runs in education: whatever is the setting, combining and movement of elements, as a result we have to obtain the development of a personality.

Sistemul educațional modern concepe educația preșcolară ca pe un element din ce în ce mai important în strategia formativă, depășind multe probleme. O problemă însă rămâne permanent în atenția specialiștilor din domeniu: care este, totuși, cea mai bună asamblare a abordărilor pedagogice în favoarea educației preșcolarelor și a satisfacerii necesităților lui?

Răspunsul la această întrebare și la altele din aceeași categorie nu este ușor de găsit, situație care implică, de fapt, metafora unicului răspuns la întrebările referitoare privind marile tendințe actuale în educație: oricare ar fi disponerea, combinarea și mișcarea elementelor, ca rezultat întotdeauna trebuie să avem dezvoltarea personalității.

Conținutul pe care îl implică educația în acest sens a fost reflectat în Curriculumul preșcolar în baza căruia au activat instituțiile preșcolare din țară timp de 15 ani (1992-2007). Problemele respective au fost abordate de noi în cadrul conferințelor, sesiunilor și simpoziunilor internaționale și naționale, unde au fost puse în discuție problemele educației din perspectiva obiectivelor fundamentale unice pentru întreg sistemul educațional din lume, inclusiv cel preșcolar din țara noastră. Aceste obiective pot fi considerate ca principii vectoriale ale politicii educaționale din Republica Moldova. Ele prevăd:

- obligativitate în respectarea drepturilor copilului;
- o perspectivă dezvoltativă a educației pentru toate nivelurile și sub toate formele sale;
- atitudinea față de copil ca față de o personalitate;
- înțelegerea și respectul față de adulți, activitățile lor și modul de viață;
- înțelegerea interdependenței între om și natură și educația pentru mediu;
- capacitatea de a comunica și a colabora cu alții;
- conștientizarea nu numai a drepturilor, dar și a obligațiilor reciproce pe care le au oamenii, copiii;
- înțelegerea necesității solidarității și a cooperării internaționale;
- voința de a contribui la rezolvarea problemelor comunității, societății etc.

Analizând materialele diferitelor congrese și conferințe, organizate de ONU, încă în anul 1992 am observat că preocupările științei și realizările practicii educaționale din lume sunt orientate spre elaborarea unor curricula, programe de stat și particulare care ar prevedea și implementarea teoriei noilor educații.

În această ordine de idei, noi am propus o Concepție concretă pentru dezvoltarea sistemului educației preșcolare din țară. Concepția dată a servit drept suport științific pentru elaborarea Curriculumului preșcolar. Acest document pune în centrul atenției societății, începând cu vârsta preșcolară:

- omul ca personalitate;
- satisfacerea nevoilor și îndeplinirea năzuințelor fiecărei persoane;
- structurarea sistemului educațional în așa fel, încât să asigure și să stimuleze afirmarea plenară a personalității și demnitatea omului;
- dezvoltarea personalității umane în concordanță cu necesitățile statului, interesele generale, aspirațiile și capacitățile fiecărui individ;
- realizarea procesului educativ-instructiv începând cu primii ani de viață ai copilului – cu vârstă fragedă.

Realizarea acestor principii-obiective cere de la cadrele didactice și părinți integrarea, informarea, învățarea, formarea și participarea la educație care, la rândul lor, să favorizeze dezvoltarea socială, motivațională, cognitivă, verbală, motorie și afectivă a oricărui individ la diverse niveluri: preșcolar, școlar, universitar.

Faptul dat a reclamat necesitatea elaborării Curriculumului preșcolar în Republica Moldova și dezvoltarea lui în lumina teoriei noilor educații. Acest document a fost elaborat în anul 1990, experimentat și apoi editat ca document de stat.

La elaborarea conținuturilor educaționale din Curriculumul preșcolar și-au dat concursul mai mulți specialiști: doctorii habilitați în psihologie: N.Bucun, P.Jelescu și A.Bolboceanu; doctorii habilitați în pedagogie: Vl.Guțu și L.Cuznețov; doctorul în pedagogie S.Musteață și specialiștii principali ai Ministerului Învățământului: E.Marin, F.Rusu, A.Usatiuc, G.Babiuc, S.Cojocar; cercetătorii științifici ai laboratorului „Educație preșcolară” al IȘE, doctorii în pedagogie: E.Coroii, L.Mocanu, R.Calistru, V.Acciu, S.Goncearuc; doctorul în psihologie J.Racu; doctorii în pedagogie, profesori de la Universitatea Pedagogică din Bălți: M.Pereteatcu, S.Jurat, N.Socoliuc, L.Ciobanu; Universitatea Pedagogică din Tiraspol: S.Cornițchi, G.Chirică, A.Cerbușcă, L.Ciubotaru, V.Zepca; Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă” din Chișinău: L.Bolboceanu, C.Andon, E.Zidu, L.Gordea, A.Rotaru, L.Granaci, L.Ursu etc.

Materialele propuse pentru Curriculum au fost verificate și analizate în practica de lucru a cadrelor didactice din grădinițele experimentale din orașele Chișinău, Bălți, Cahul și raioanele Orhei, Ungheni, Soroca, Drochia etc.

Materialele propuse de acești colaboratori pot fi găsite în următoarele documente:

- *Programa educației preșcolare (1992)*. - Chișinău: Reclama, 1992.
- *Programa educației copiilor de vârstă fragedă (în creșă și în familie)*. - Chișinău: Reclama, 1996.
- *Programa educației și instruirii copiilor de șase ani în instituțiile preșcolare*. - Chișinău: Lumina, 1996.
- *Программа воспитания детей в подготовительных группах детского сада*. - Кишинев: Реклама, 1997.
- *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri*. - Chișinău: Liceum, 1997.
- *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*. - Chișinău: Epigraf, 2000.
- *Куррикулум. Воспитание и обучение детей 5-7 лет в подготовительной группе*. - Кишинев: Личеум, 2002.

Conceptiile propuse în documentele enumerate, în special *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diverse tipuri și Curriculumul preșcolar, Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, au fost implementate treptat în practică.

Una dintre ideile principale promovate este că nu copilul trebuie să se schimbe pentru a învăța, ci educatorii și părinții urmează să creeze cadrul adecvat care să le permită ca, împreună cu preșcolarul, să găsească soluții unice pentru această problemă, comunicându-le cunoștințele și formându-le atitudinile necesare.

Necesitatea dezvoltării „Curriculumului educației preșcolare” în viziunea teoriei noilor educații este evidentă.

Pe parcursul ultimilor ani, teoria noilor educații a fost reflectată în cercetările diferiților filosofi, sociologi, psihologi și pedagogi, fiecare dintre ei venind cu noi idei, propuneri, explicații.

Argumentarea apariției ideii și a termenului „teoria noilor educații” o atestăm în investigațiile mai multor pedagogi. Ideea introducerii în pedagogie a termenului „teoria noilor educații” poate fi explicată prin necesitatea reformării, completării și restructurării sistemului educațional în general, subliniind necesitatea abordării în contemporaneitate, sub o formă sau alta, într-o măsură mai mare sau mai mică, și a sistemului educațional din instituțiile preșcolare. Conform convingerii noastre, restructurarea învățământului preșcolar, școlar și liceal în baza teoriei noilor educații ar fi un punct de plecare în implementarea acestei teorii și în sistemul educațional din Republica Moldova începând cu cel preșcolar.

Motivul fundamental al dezvoltării și restructurării sistemului educațional din instituțiile preșcolare este că educația copiilor se confruntă cu necesitatea adecvării sale prin obiective, structură și finalități cu evoluția socioeconomică din lume, cu cerințele vieții contemporane, cu necesitatea formării unor personalități în devenire ce trebuie să aibă o nouă viziune asupra vieții, o nouă atitudine față de probleme, un nou comportament față de procesele sociopolitice, economice și culturale ale poporului din care face parte și o nouă atitudine față de valorile general-umane. Astfel, credem noi, educația viitorului cetățean va fi orientată spre dobândirea de noi dimensiuni în consens cu noile cerințe ale vieții sociale și internaționale, urmărindu-se pregătirea lui treptată pentru a participa activ și responsabil la soluționarea problemelor politice, socioeconomice și culturale.

Conform convingerii noastre, importantă pentru procesul educațional din grădinițe este și ideea *educației permanente* ce presupune trecerea treptată de la cunoaștere și reflecție la acțiune. Pe viitor și în grădinițe s-ar realiza tendința generală promovată în învățământ de a modifica finalitățile educaționale evoluând de la „a ști” la „a ști și a fi”, „a ști ce ai de făcut și a acționa în acest sens”. Respectarea ideii educației permanente în

preșcolară ar contribui și la realizarea uneia dintre cele mai serioase probleme de perspectivă ale sistemului educativ-instructiv din țară – sinteza dimensiunilor participării responsabile a tinerei generații în schimbările necesare societății, schimbări ce depind direct de cunoștințe, informații, valori, comportament, competențe și atitudini.

Considerăm că o atare educație poate și trebuie începută anume în preșcolară, deoarece această vârstă, după cum am remarcat în repetate rânduri, este cea mai favorabilă pentru implementarea noilor strategii și tehnologii educaționale.

Strategiile propuse de noi pentru educația copiilor de 3-7 ani dezvoltă ideile stipulate în Curriculumul preșcolar care funcționează în Republica Moldova și promovează un alt sistem de educație decât cel de până acum. Este vorba de o educație modernă, mult mai eficientă, mai calitativă, orientată spre implementarea în practică a teoriei noilor educații. Credem că în atare situație în orice instituție preșcolară copiii vor beneficia de o educație multilaterală, cu accentuate valențe formative, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare, de cerințele, capacitățile și nevoile fiecăruia dintre ei.

Realizarea principiului continuității ar permite implementarea teoriei noilor educații în toate verigile sistemului de învățământ. Ea ar începe în instituțiile preșcolare și ar continua în școala primară, medie ș.a.m.d., având ca reper activitățile de bază ale personalității în devenire.

Dezvoltarea și implementarea în practică pe viitor a principalelor concepții prevăzute de Curriculumul preșcolar cere: centrarea pe copil; orientarea procesului educațional spre dezvoltarea personalității și a formării treptate a comportamentelor ei de bază; atitudinea individual-diferențiată față de fiecare copil; conclucrarea cu familia și școala.

În această ordine de idei, credem că este importantă și completarea, *dezvoltarea conceptului de organizare a procesului de educație a copiilor în instituțiile preșcolare*, care trebuie privit ca un ansamblu de demersuri în următoarea perspectivă:

- unicitatea copilului (copilul este unic, cu un ritm propriu de dezvoltare, cu potențialul și cerințele sale);
- abordarea copilului în procesul firesc de dezvoltare;
- respectarea dreptului fundamental al copilului la joc și pregătirea lui treptată, prin această activitate pentru cea de învățare;
- accesul copilului la educația activă și creativă;
- utilizarea formelor democratice de educație și instruire;
- sprijinirea dezvoltării personalității în devenire;
- formarea aptitudinilor de școlaritate (în baza următoarelor componente structurale: motivaționale, operaționale, de control și de autocontrol);
- abordarea completă a posibilităților copilului din punct de vedere socioemoțional, cognitiv, estetic și psihomotor cu accent pe elementele formative;
- formarea comportamentelor de bază pentru această vârstă: social, afectiv, cognitiv, verbal, motor etc.

Un curriculum elaborat în baza teoriei noilor educații urmează să prevadă nu numai obiectivele educaționale, luând în considerare particularitățile psihofiziologice ale copiilor, crizele vârstei, problemele de realizare a activităților de bază și tranziția lentă de la activitatea de joc la cea de învățare, dar și realizarea prevederilor teoriei noilor educații prin organizarea corectă a procesului educațional, în general, și a activităților independente și colective ale copiilor, în special.

În Curriculumul preșcolar, în baza căruia lucrează instituțiile preșcolare din țară la etapa actuală, s-a făcut o încercare de a include obiective care orientează cadrele didactice spre realizarea educației civice, estetice, intelectuale, ecologice, pentru sănătate, muncă, a sexelor etc. Dar aceste conținuturi nu sunt suficiente. Considerăm necesar ca în viitorul apropiat acest document să fie dezvoltat și completat cu diverse obiective ce vizează educația privind drepturile omului, educația pentru dezvoltare, schimbare, participare, pace, mediu, economie, comunicare, arte, științe, timpul liber etc. Prin intermediul acestor conținuturi copiii vor fi informați și vor acumula cunoștințe necesare din diverse domenii de cunoaștere, li se vor forma competențe elementare și atitudini necesare conform teoriei noilor educații.

Organizarea lucrului individual cu copiii și structurarea activităților colective pe module de cunoaștere, fiind o idee conceptuală nouă, va permite educatorilor să integreze obiectivele tradiționale ale Curriculumului preșcolar cu cele moderne, să-și programeze într-un anumit sistem formarea personalității și să selecteze în mod independent conținuturile educaționale.

Bibliografie:

1. Ausubel P. Robinson R. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. - București, 1981.
2. David J., Ball S. Psihologia procesului educațional. - București, 1978.
3. Piaget J. Psihologie și pedagogie. - București: EDP, 1972.
4. Ionescu M., Radu L. Didactica modernă. - Cluj-Napoca, 1995.
5. Programa educației copiilor de vârstă fragedă (în creșă și în familie). - Chișinău: Reclama, 1996.
6. Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri. - Chișinău: Liceum, 1997.
7. Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare. - Chișinău: Epigraf, 2000.

Prezentat la 12.04.2007

REPERE EPISTEMOLOGICE DIN PERSPECTIVA RELAȚIILOR DE CONTINUITATE ÎN ACTIVITATEA INSTITUȚIEI PREȘCOLARE ȘI ȘCOALA PRIMARĂ

Valentina PASCARI

Institutul de Științe ale Educației

Dans l'article on examine quelques repères théoriques de la continuité par la perspective de l'éducation préscolaire et primaire. On y met en relief les particularités du procès de la continuité entre l'institution préscolaire et l'école primaire. Par suite à cette étude, on repère l'essence pédagogique de la relation de continuité entre préscolarité et enseignement primaire: significations, conditions, caractéristiques.

Perspectiva pedagogică a continuității prin prisma noilor viziuni teoretice și cât mai conformă cu necesitățile școlii se înscrie în spațiul dezbaterilor moderne asupra caracterului funcțional al educației. Pregătirea copiilor pentru activitatea de învățare în școală este actuală mai ales azi, când în lume se înregistrează tendințe comune privind realizarea continuității dintre preșcolaritate și învățământul primar. Or, instituția preșcolară, ca sistem deschis, are rolul important de a pregăti copilul pentru a se încadra fără dificultăți și eficient în activitatea de învățare în școală. Deși trăsăturile psihice care definesc profilul elevului nu pot fi formate în preșcolaritate, totuși, constituirea premiselor acestor trăsături sunt posibile din grădiniță, deoarece ele reprezintă o condiție *sine qua non* a continuității dintre aceste două trepte ale învățământului și a unui început activ de învățare sistematică.

Preocupările cercetătorilor din Occident privind problema continuității între instituția preșcolară și învățământul primar incipient se concentrează, în special, asupra caracteristicilor perioadelor de vârstă (6–8 ani) și în taxonomia obiectivelor (J.Piaget, M.Debesse, H.Wallon, B.S.Bloom, R.M.Gagne etc.).

Unii cercetători propun abordarea continuității în contextul pregătirii copilului pentru instruirea în școală (D.Evans, V.Ellis, D.Ausubel, R.Gagne, R.Brandt etc.). În acest sens, cercetătorul D.Evans afirmă că copilul, atingând o anumită vârstă, este deja considerat pregătit pentru școală. Contrar acestei opinii, D.Ausubel vine cu afirmația că pregătirea pentru școală este o funcție a comportării. Copiii, susține autorul, se deosebesc între ei la o anumită vârstă prin tempouri de maturizare și experiență socială diferită.

Alți cercetători, R.Brandt, F.Tyler etc., sunt de părerea că maturizarea este condiționată de particularitățile individuale ale procesului de manifestare spontană a predispozițiilor înnăscute la copil și nu depind, nici în cea mai mică măsură, de condițiile sociale și de educație. Autorii opinează pentru elaborarea testelor de diagnosticare a maturității școlare și stabilirea nivelului de dezvoltare a deosebirilor dintre copii. Se pare că cercetătorii neagă organizarea dirijată a dezvoltării maturității copilului și pregătirii lui pentru învățarea în școală, fapt cu care nu suntem de acord.

Un alt concept privind pregătirea copiilor pentru școală în contextul continuității, care s-a dovedit a fi viabil și până azi, este cel elaborat de E.Bernart. Pregătirea pentru școală comportă, în opinia autorului, formarea și dezvoltarea unui sistem de însușiri biopsihosociale. Singurul mod de a concepe maturitatea școlară, observă E.Bernart, este cel pluridisciplinar, angajând întreaga personalitate. Or, școala, considerăm, trebuie să-și adapteze structura și organizarea școlară la nevoile copilului. Altfel-spus, școala trebuie ajustată la particularitățile psihofiziologice ale copilului și la achizițiile acestuia în prag de debut școlar.

În Italia, în cadrul experimentului “Continuitate”, a fost examinată continuitatea în contextul evoluției dezvoltării copilului în ultimii doi ani de grădiniță și primul ciclu elementar (primii doi ani). În această bază s-a elaborat o programă unitară pentru aceste două subdiviziuni ale învățământului, în care s-a luat în considerare crearea condițiilor pentru valorificarea calităților de socializare a copiilor, de exemplu: activități cu grupuri ce au inclus copii atât din grădiniță, cât și din clasa I (vizionarea unor programe de televiziune etc.).

În Franța, organizarea în cicluri a grădiniței și școlii primare vizează asigurarea continuității învățării copiilor. Noțiunea de ciclu este una pedagogică, și nu structurală. Deci, ciclul nu presupune o sumă de ani, ci o evoluție a învățării. Pe de o parte, se produce o mai bună raportare la învățarea individuală, pe de altă parte, organizarea coerentă a progresiei datorită cooperării dintre învățătorii aceluiasi ciclu. Ciclul învățării elementelor fundamentale, după cum prevede Legea Orientării Educației din Franța (iulie 1989), începe în grupa mare a instituției preșcolare și continuă cu primii doi ani ai școlii primare. În felul acesta, se evită reluările inutile ale competențelor deja obținute de către copil și, în același timp, sunt lichidate eventualele lacune înainte de abordarea elementelor noi.

Continuitatea este abordată și în aspectul păstrării în ciclul pregătitor a unor elemente ale stilului de viață propriu instituției preșcolare, cu dozarea graduală a cerințelor față de copiii din clasa I și evitarea consecințelor negative. Se apreciază că unitățile preșcolare și ciclul pregătitor au multe obiective comune, și anume, atingerea progresivă a ceea ce determină caracterul unitar al organizării activității. Asigurarea continuității este atât în sarcina educatorilor din grădiniță, cât și a celor din școala elementară. Totodată, activitatea învățătorului se bazează pe cunoașterea efectivă a realității din grădiniță și urmărirea evoluției copiilor în clasa I. Astfel, la nivel instituțional se tinde către integrarea activității copiilor mari din grădiniță cu cea din primii ani ai școlii primare.

Unele repere teoretice pentru continuitatea între instituția preșcolară și învățământul primar incipient le găsim în studiile semnate de mai mulți cercetători din Rusia. А.Усова, care examinează problema dată în contextul didacticii preșcolare, menționează că instituția preșcolară trebuie să asigure un nivel de dezvoltare generală a copiilor, în temeiul căruia învățătorul să-și realizeze cu succes în continuare obiectivele propuse. Principalul constă în formarea priceperii copiilor de a învăța, pe care А.Усова a numit-o *capacitatea de a se lăsa învățat*.

А.Запорожец avansează conceptul cu caracter de principiu, care rezidă în crearea unui sistem unic de colaborare dintre activitatea educatorului și învățătorului. Acest fapt, în opinia savantului, poate impulsi rezolvarea problemei de continuitate atât în aspect științific, cât și metodologic.

De remarcat că conceptul dat a rămas la nivel de teoretizare, deși au fost unele încercări de implementare, prin crearea unor instituții „grădiniță-școală”, însă deocamdată nu s-a reușit realizarea unui sistem unic de activitate. Practica demonstrează că aceste două unități de învățământ, deși chiar în cadrul unei singure instituții, activează separat.

Am menționat deja că la vârsta școlară mică activitatea de învățare devine predominantă. Л.Выготский caracterizează trecerea la învățarea în școală nu pur și simplu ca o schimbare de condiții externe, ci o etapă nouă cu circumstanțe noi pentru formarea personalității copilului. Lucrul acesta se va întâmpla doar în cazul când copilul este pregătit pe parcursul perioadei de toată dezvoltarea anterioară, când acesta a trecut deja criza interioară și când apare tendința spre o stare nouă – statutul de școlar. Perioada de tranziție se mai deosebește prin schimbarea comportamentului copilului, el se supune mai greu influențelor educative. Prin urmare, este o treaptă de tranziție, când copilul nu este „nici preșcolar” și „nici școlar încă”, pe care autorul o definește ca fiind *critică*, numind-o „criza de la 7 ani”. Așadar, considerăm că unele manifestări caracteristice acestei perioade, evidențiate de Л. Выготский, pot fi evitate în cazul când:

- nu numai copilul va fi pregătit pentru școală, ci și școala trebuie să fie gata pentru preluarea procesului de formare prin prisma continuității;
- se va produce o tranziție succesivă, respectându-se particularitățile psihofiziologice ale copiilor de 6–7 ani;
- se va evalua nivelul competențelor de învățare ale copiilor la debutul școlar în scopul adecvării strategiilor educaționale, continuând procesul de formare a potențialului fiecărui copil.

Astfel, evaluarea nivelului de pregătire a copilului pentru învățarea în școală este un factor al procesului continuității și un imperativ al activității de mai departe a învățătorului în clasa I.

Un șir de cercetători cum ar fi Т.Ерофеева, Р.Казакова, В.Яшина, Е.Суслова, В.Фокина, Е.Алексеева etc. examinează continuitatea dintre instituția preșcolară și școala primară în aspectul principiului dinamicii dezvoltării copilului. Conform autorilor, continuitatea reprezintă o totalitate de relații reciproce dintre fazele dezvoltării personalității și e concepută, pe de o parte, în aspectul creării condițiilor medico-igienice și psihopedagogice în instituția preșcolară și clasa întâi, care ar asigura un nivel optimal de dezvoltare al copiilor, asimilarea unui sistem de cunoștințe, priceperi. Pe de altă parte, continuitatea în dezvoltarea copilului este examinată de autori în aspectul maturității școlare și adaptarea acestuia la noile condiții. Astfel, continuitatea în procesul pedagogic este interpretată ca raporturi de perspectivă în sistemul de scopuri, conținuturi, forme și metode de colaborare a grădiniței de copii cu învățământul primar incipient.

Studiul realizat de А.Люблинская se întemeiază pe principiul direcționării și integrării personalității care, în opinia noastră, constituie reperul de bază în asigurarea continuității dintre instituția preșcolară și școala primară, pregătind copilul pentru o tranziție fără dificultăți de la o treaptă la alta. Astfel, este importantă conturarea conținuturilor activității copiilor din instituția preșcolară și clasa I, respectându-se succesiunea între acestea și căile de stabilire a continuității.

O opinie deosebită asupra maturității școlare o desprindem din investigațiile fiziologului Ю.Змановский, care constată că important în pregătirea copilului pentru școală este întărirea sănătății somatice și psihice, maturitatea școlară constituind nivelul inițial minimal de dezvoltare fiziologică, suficient pentru ca copilul să

se încadreze în condițiile învățării sistematice, care este o sarcină neuropsihică completă, sau altfel-spus, este sinonimică cu pregătirea fizică, pe când pregătirea generală pentru învățarea în școală este un concept mai amplu. Prin urmare, între aceste concepte există o interacțiune, însă ele nu sunt identice.

Așadar, abordarea noțiunii *pregătire pentru instruirea în școală* ca pregătire generală și pregătire specială demonstrează profunzimea acestui fenomen, valoarea procesului de pregătire a copiilor pentru învățarea în școală din perspectiva continuității, ce caracterizează personalitatea ca un tot întreg.

Cercetările din Republica Moldova în domeniul continuității educației preșcolare și învățământului primar au început în anii '80. În acest cadru de referință este de menționat cercetarea problemei instruirii copiilor de șase ani în școală realizată (1980-1985) de colaboratorii ICȘP (S.Cemortan, I.Gantea, I.Negură etc.). Autorii sesizează posibilitățile psihofiziologice ale copiilor de șase ani, eficiența acestei perioade în formarea nu atât a unui volum de cunoștințe, cât pregătirea pentru învățare în școală a acestei categorii de copii.

Elaborarea Concepției dezvoltării sistemului educațional a preșcolarilor ridică importante probleme orientate spre restructurarea și adaptarea procesului educațional la imperativele problematicii școlii contemporane și a standardelor educaționale. O tendință generală stipulată în Concepție și promovată prin Curriculum (1997, 2000) este pregătirea obligatorie pentru școală de la vârsta de cinci ani, care vizează și formarea premiselor activității de învățare. Conform Concepției, debutul școlarității se va stabili în fiecare caz aparte, în dependență de gradul maturității școlare, maturitate ce ar evita eșecul școlar.

Prin urmare, încercarea de a racorda procesul educațional la cerințele vieții contemporane avansează chestiunea modernizării formării continue a copilului, care se ridică la rangul nu numai de problemă centrală a educatorului și învățătorului, dar și de problemă globală a contemporaneității.

Plecând de la sinteza demersurilor epistemologice, am conturat esența pedagogică a relațiilor de continuitate dintre învățământul preșcolar și cel primar incipient pe care o propunem în figura 1.

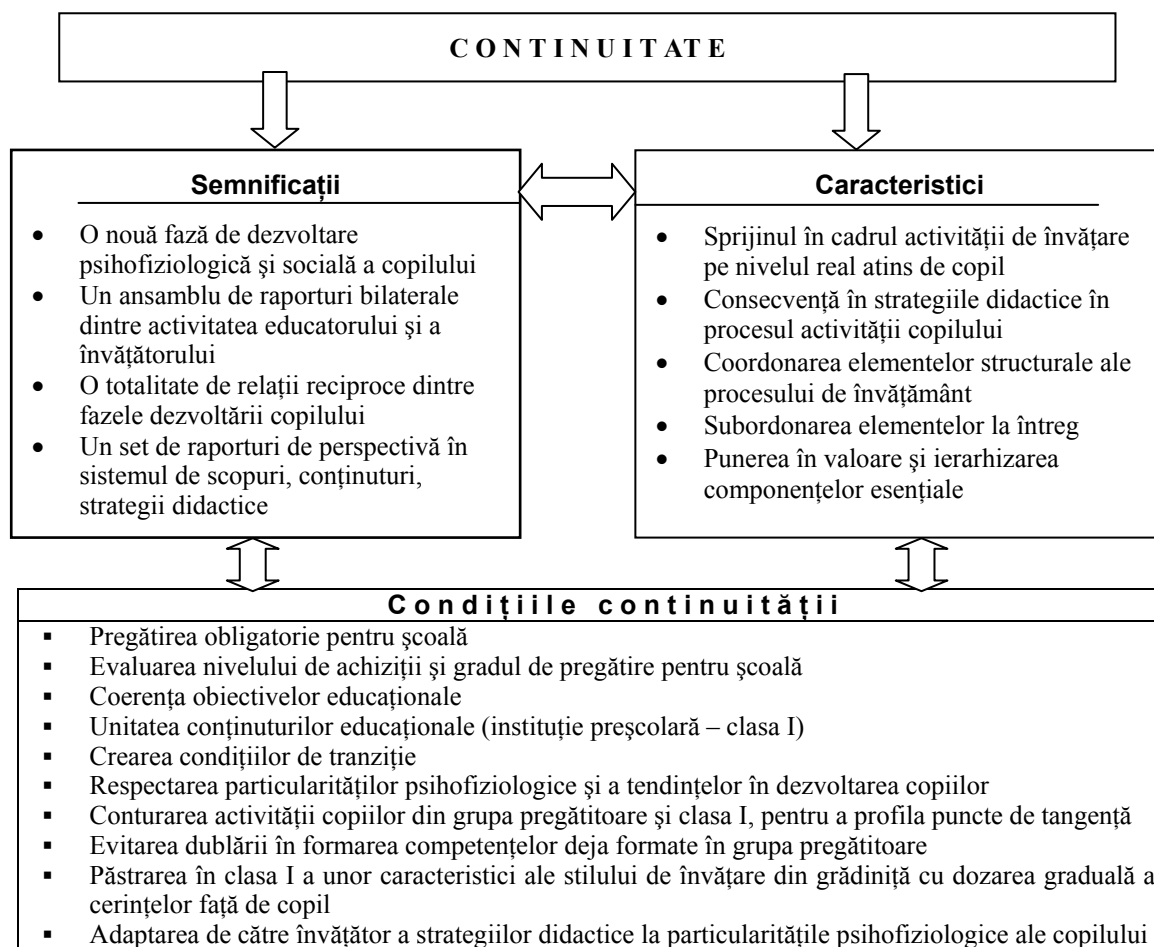


Fig. 1. Esența pedagogică a relațiilor de continuitate dintre preșcolaritate și învățământul primar.

Bibliografie:

1. Evans D., Ellis V. Contemporar influences in Early Childhood Education. - New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Toronto, London, Sydney, 1971, p.190 -197.
2. Ausubel D. View points form Related Disciplines. Teachers College Record, 1972. - 325 p.
3. Brandt R., Tyler F. The Readiness Issue To-day. The Record, 1970, p.439-449.
4. Kulcsar T. Instrumente și metode de activitate în sprijinul pregătirii preșcolarilor pentru integrarea în clasa I. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983. - 236 p.
5. Mateiaș A. Continuitatea activității grădiniță–școală în diferite țări // Învățământul preșcolar. - București. - 1999. - Nr.1. - P.70-73.
6. Sarivan, L. Spre o descentralizare a învățământului primar din Franța // Învățământul primar. - București. - 1998. - Nr.1. - P.67-69.
7. Concepția dezvoltării sistemului educațional preșcolar în Moldova // Buletinul învățământului. Ediție specială. Partea I. - Chișinău, 1997, p.4-10.
8. Усова А.П. Обучение в детском саду. - Москва: Просвещение, 1981. - 176 с.
9. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы развития и подготовки к школе старших дошкольников//Дошкольное воспитание. - Москва. - 1972. - № 4. - С.37-42.
10. Выготский Л. С. Детская психология, собр. соч. в 6-ти томах, т. 4. / Под ред. Д.В. Эльконина. - Москва: Педагогика, 1984. - 743 с.
11. Zmanovski Iu. Șase ani. Grădinița de copii. Școala. - Chișinău: Lumina, 1986. - 96 p.

Prezentat la 07.05.2007

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE FENOMENULUI CONTINUITĂȚII: EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

Valentina PASCARI

Institutul de Științe ale Educației

Dans cet article, on examine la spécificité du phénomène de la continuité avec à la base une synthèse des idées formulées par des spécialistes dans divers domaines: psychologie, physiologie, pédagogie, dans la perspective de l'éducation préscolaire et primaire. On relève des repères scientifiques – pédagogiques qui constituent le fondement pour l'examen de la continuité au niveau de la préscolarité et de l'enseignement primaire.

Având prin natura sa multiaspectuală una dintre cele mai pregnante amprente de valoare formativă, conceptul de continuitate implică domenii variate de valorificare, generând numeroase idei de reflecție, fapt care favorizează și un demers epistemologic, variat și dinamic, în fructificarea legăturilor de esență ale procesului educațional structurat în baza continuității.

În „Dicționarul enciclopedic” *continuitatea* este calificată drept o condiție a procesului de dezvoltare. La rândul ei, dezvoltarea este un proces obiectiv, universal și necesar, care se realizează ca mișcare ascendentă, de la simplu la complex, de la inferior la superior, prin trecerea de la o stare calitativă veche la alta nouă, superioară. Procesul dezvoltării implică progresul, continua reinnoire, înlocuirea legică a vechiului prin nou, în opoziție cu regresul [6, p.208].

Examinând problema dezvoltării, С.Ковалев afirmă că dezvoltarea este indisolubil legată de conceptul *schimbare*. Prin schimbare autorul subînțelege cele mai diverse procese ce se întâmplă cu lucrurile, în urma cărora starea lor se modifică: ele pierd sau obțin unele însușiri, în alte cazuri se transformă în cu totul alte lucruri. Din acest punct de vedere, С.Ковалев subliniază că schimbarea se produce doar în cazul când fazele ulterioare ale procesului nu numai că includ unele laturi, elemente în forma modificată din fazele ulterioare, ci au tendința de a păstra conținutul pozitiv al acestora [19, p.85].

În opinia cercetătorilor И.Панцхава și И.Пахомова, “dezvoltării îi sunt caracteristice mișcarea continuă și schimbarea, însă nu este vorba de schimbări separate, dar de un complex, de un sistem de mișcare a elementelor de structură. Caracterul sistemic semnifică schimbarea calității. Autorii pun în evidență schimbarea calitativă, însă nu ca schimbări separate, ci în complex. Fenomenul examinat nu este altceva decât raporturile transformărilor calitative ale sistemului, pentru care definitiv este ireversibilitatea. Prin schimbări ireversibile se subînțelege existența unor posibilități noi, care n-au existat anterior și care conduc înainte [25, p.170-172].

În formula lui Э.Юдин, dezvoltarea este prezentată ca schimbarea circumstanțelor de manifestare a obiectului, însă, cu toate acestea, conținutul de bază al procesului generează suficiente schimbări esențiale în structura obiectului și a formelor de existență a lui. Din punct de vedere praxiologic, autorul constată că funcționarea este mișcarea în ipostaza aceluiași nivel, legată doar de redistribuirea elementelor, funcțiilor și relațiilor. Dezvoltarea însă nu este o simplă autodescoperire a obiectului, o actualizare a potențelor originare, ci este o schimbare a situației, la baza căreia stă imposibilitatea de a păstra dintr-un motiv sau altul formele existente de funcționare. Prin urmare, obiectul evoluează la un nivel nou de funcționare, inițial inaccesibil și imposibil în aparență pentru el, dar condițiile de evoluare dezvăluie treptat schimbările produse în structura obiectului [27, p.189–190].

Dezvoltarea presupune manifestarea continuității în schimbările calitative la nivel de sistem al legăturilor cumulative dintre ulterior și anterior și, în acest temei, apariția unor noi posibilități în cadrul sistemului. Cu alte cuvinte, dezvoltarea corelează transformări direcționate. În felul acesta, se identifică direcționarea ca fiind a treia caracteristică definitivă a dezvoltării [17, p.201].

Așadar, în aspect filosofic, particularitățile de bază ale dezvoltării sunt: caracterul calitativ al schimbării, ireversibilitatea, direcționarea elementelor, care numai în totalitatea lor definesc dezvoltarea.

Potrivit interpretării dialectice a procesului dezvoltării, nici unul dintre stadiile anterioare nu se repetă integral în cele ulterioare, deși se mențin unele trăsături, însă modificate substanțial. Orice dezvoltare se caracterizează nu prin revenirea ciclică la punctul inițial, nu prin mișcarea pe circumferință, nu prin mișcarea rec-

tilinie, ci prin producerea continuă a noului. În acest nou se reproduc doar unele elemente din stadiile ulterioare. Deci, este vorba despre o *mişcare spiroidală*.

Filosoful german F.Hegel face un studiu profund asupra procesului continuității. Elaborând legea negării negației, el sublinia necesitatea obiectivă a continuității în procesul dezvoltării. Autorul avansează ideea că înțelegerea dialectică a negației presupune nu numai schimbarea, dar și păstrarea, conservarea și dezvoltarea elementului rațional, ce a fost deja obținut în stadiile precedente. Realizarea acestui proces se produce prin păstrarea unor elemente din sistemul negat, asigurându-se o armonie în structura nivelurilor noi de organizare [18, p.307- 308].

Valoarea științifică a legii sintezei dialectice rezidă nu numai în faptul că ne sugerează să apreciem fenomenele într-o dezvoltare evolutivă, progresivă, ci și să vedem în fiecare situație concretă legăturile dintre actual și anterior, să conștientizăm de ce noul apare și se dezvoltă în baza a ceea ce a fost; de ce este inevitabilă corelația dintre nou și anterior în procesul de cunoaștere, în cadrul activității de dezvoltare.

În filosofie, continuitatea este definită și ca o manifestare importantă și indispensabilă a legii negării negației. Astfel, în Dicționarul de filosofie se specifică următoarele caracteristici ale continuității: este “o legătură obiectivă necesară între nou și vechi în procesul dezvoltării”. Fiecare formă superioară de mișcare fiind în legătură de continuitate cu cele inferioare, nu le anulează pe acestea, ci și le include și le supune, plasând dezvoltarea la o treaptă calitativ nouă. Negarea presupune nu numai lichidarea vechiului, dar păstrarea și dezvoltarea în continuare a acelor elemente raționale, realizate în etapele precedente, fără de care este imposibilă mișcarea înainte atât în existență, cât și în cunoaștere” [5, p.158]. Prin urmare, continuitatea nu poate să se manifeste în plan evolutiv în afara mișcării.

Cercetările filosofice ale lui А.Баллер, Г.Исаенко, Ю.Исмаилов etc. sunt centrate pe problemele esenței și legităților continuității.

În viziunea filosofului A.Boboc, negația se referă la procesul complex prin care, înlăturându-se anumite elemente, dar și preluându-se altele din interiorul unei calități date, se asigură mișcarea ei pe o treaptă superioară, prin apariția unei noi calități [2, p.95]. Negația, consideră savantul, dezvăluie nu numai existența dezvoltării ca determinare obiectivă a naturii, societății și gândirii, ci și caracterul complex al acesteia, care este rezultatul interacțiunii unor momente opuse, contradictorii: înlăturare și menținere, înaintare și revenire, repetare și evoluare pe o treaptă superioară [2, p.96].

Semnificativă este definirea continuității dată de filosoful А.Баллер, care susține că fenomenul continuității este generat de legătura dintre diverse etape și stadii de dezvoltare atât a existenței sociale, cât și a cunoașterii, esența căreia constă în păstrarea unor sau a altor elemente ale întregului ori a unor laturi separate și schimbarea întregului ca sistem. Fiind un liant dintre trecut și viitor, continuitatea, în opinia autorului, condiționează și stabilitatea întregului [15, p.7].

Prin prisma acestei logici, continuitatea, fiind un factor obligatoriu al dezvoltării, este un principiu indispensabil al procesului de învățare, iar caracterul manifestării continuității în procesul de învățare este determinat de specificul acestui proces.

O opinie similară împărtășește Ю.Исмаилов, afirmând că anume continuitatea este legătura dintre diferite trepte ale mișcării, dar și dintre diverse elemente, care asigură menținerea elementelor necesare pentru conținutul și structura fenomenului negat. Elementul necesar în situația dată este *ceea ce a fost* fără de care n-ar fi în stare să existe procesul vizat în condiții noi, ca o formă a mișcării [22, p.24].

O altă mențiune a autorului vine să confirme că în majoritatea cazurilor continuitatea se manifestă plener acolo unde are loc procesul de dezvoltare și interacțiune. Prin urmare, continuitatea este o legitate obiectivă a procesului dezvoltării, fiind condiționată de caracterul dialectic al negației, este o trăsătură caracteristică procesului dezvoltării generale, susține Ю.Исмаилов, părere la care aderăm completamente [22, p.26].

Deși continuitatea și negarea se află într-o unitate și se condiționează reciproc, în același rând se deosebesc între ele, susține Г.Исаенко, deoarece reflectă laturi diferite ale realității obiective. În cadrul negării dialectice este prezent elementul de continuitate. În același timp, și procesul de continuitate include în sine momentul negației, respingerea a ceva, astfel deosebindu-se de repetare. Dacă negarea la modul general fixează momentul de eliminare, apoi continuitatea subliniază momentul de împrumut, de păstrare. Într-un cadru mai larg, autorul definește continuitatea drept o categorie filosofică care jalonează ceea ce se întâmplă în orice proces de dezvoltare, modifică ceva în funcție de trăsăturile pozitive ale laturilor din stadiile precedente ale fenomenului care se află într-un stadiu nou, anulează particularitățile negative și învechite, ce nu corespund situației noi [21, p.5].

Conform opiniei cercetătorilor în materie de filosofie, putem afirma că continuitatea se caracterizează prin corelația dintre existent în trecut și noul actual în procesul dezvoltării; dezvoltarea anterioară provoacă evoluarea pe o treaptă superioară și esențial modificată; continuitatea asigură dezvoltarea neîntreruptă, având la bază cele mai valoroase elemente existente, însă tratate printr-o viziune nouă, la un nivel avansat, în scopul dezvoltării ulterioare.

Ideile filosofice de mai sus ale conceptului continuității constituie baza epistemologică în formarea personalității din perspectiva educație preșcolară și învățământ primar. În acest context, menționăm necesitatea abordării problemei continuității ca un proces integru de dezvoltare a personalității, având în vedere faptul că tot ce a acumulat copilul la vârsta preșcolară trebuie să servească drept suport în dezvoltarea ulterioară, la vârsta școlară incipientă. Pentru procesul de învățare este caracteristică unitatea dintre continuu și discontinuu: pe de o parte, creșterea cantitativă în dezvoltarea celui ce învață (copilul), iar pe de altă parte – transformările calitative.

Afirmațiile autorilor permit să constatăm ca importantă abordarea continuității la nivel de preșcolaritate și învățământ primar în contextul procesului integru de dezvoltare a personalității copilului; stabilirea la debutul școlar a elementelor raționale în organizarea activității de învățare și transferul lor din educația preșcolară în învățământ primar; respectarea particularităților psihofiziologice și, în acest context, elaborarea strategiilor educaționale.

Prin urmare, fiecare etapă a procesului de învățare are caracteristicile sale. În opinia noastră, procesul de învățare presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Schimbările cantitative la fiecare etapă asigură trecerea la următoarea etapă, care declanșează schimbările calitative. Evident, pentru fiecare treaptă se poate indica o măsură corespunzătoare ce ar caracteriza nivelul copiilor, asigurând astfel posibilitatea trecerii fără impedimente a copiilor la etapa următoare de învățare la un nivel calitativ nou prin elaborarea strategiilor adecvate, prin respectarea particularităților de vârstă.

Un rol important în investigarea problemei continuității au teoriile despre activitatea superioară nervoasă, elaborate de către: P.Anohin, E.Guthrie, E.Thorndike, B.Skinner, E.Spencer, J.Watson, Gh.Zapan etc. Deși variate ca aspecte de conținut, aceste teorii conțin o idee fundamentală comună – învățarea se realizează progresiv prin întărirea conexiunilor ce se stabilesc între stimul și reacțiile organismului.

În accepția lui I.Pavlov, în creier se formează un stereotip dinamic, care este un sistem relativ constant de reacții la un sistem de stimuli. Corespondentul psihologic al stereotipurilor îl constituie deprinderile care necesită efort pentru a fi formate. Însă odată constituite, acțiunile se desfășoară cu ușurință [24, p.34-35]. De aici și afirmația după care învățarea n-ar constitui altceva decât un șir lung de reflexe condiționate [4, p.78-79]. În același timp, sesizăm că autorul a pierdut din vedere complexitatea actului de învățare, fiindcă reflexele condiționate clarifică pe deplin un singur tip de învățare: substituirea de stimuli, înlocuirea celui necondiționat cu unul indiferent. Deci, învățarea nu poate fi privită ca un proces simplu, elementar, așa cum credea I.Pavlov, deși trebuie să semnalăm că pentru examinarea continuității este necesar a lua în considerare și interacțiunea dintre stereotipul format și construirea sistemului nou de reflexe condiționate. Fiecare legătură nou-formată se include în sistemul de legături ce deja s-a format. Prin urmare, legăturile noi modifică calitativ stereotipurile existente.

Aceleași idei le împărtășește și P.Anohin în cercetările sale fiziologice, numai că autorul explică fazele formării deprinderilor prin exerciții, care la început sunt globale și puțin diferențiate, iar ulterior, prin control cortical, prin aferență inversă se diferențiază treptat, se echilibrează și se structurează stereotipic. Prin urmare, schema reflexului condiționat elaborată de cercetător pune în evidență complexitatea actului de învățare, care este în continuă organizare și progres [1, p.23-28].

O ipoteză exprimată de Gh.Zapan scoate în evidență rolul stimulilor situaționali în învățare. În actul învățării se actualizează nu numai obiectul învățării, ci și organizarea câmpului somatic respectiv. Învățarea, în viziunea autorului, înseamnă construcția subiectivă a structurii obiectului de învățat, iar repetiția sau exercițiul înseamnă consolidarea structurii subiective a obiectului învățat prin creșterea fluenței în interiorul structurii și automatizarea trecerii de la o secvență la alta a structurii [12, p.43-45].

Demersurile științifice ale fiziologilor vizați sugerează ideea necesității de a examina condițiile de realizare a continuității în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani: dozarea treptată a influențelor asupra copiilor în procesul de învățare și elaborarea unui sistem de relații dintre educator și învățător, care să servească drept bază pentru formarea competențelor de învățare la copii; elaborarea strategiilor educaționale

adevrate procesului continuității dintre educația perșcolară și învățământul primar, menținerea unor condiții în realizarea procesului de învățare la etapa următoare, neadmiterea unor schimbări inopinate.

În aspect psihologic, conceptul continuității este abordat de către savanți în baza teoriilor dezvoltării stadiale a personalității. Dezvoltarea stadială a personalității este confirmată de psihologi ca având caracter legic, obiectiv (I.Piaget, H.Wallon, Л.Выготский, U.Șchiopu, P.Golu etc.).

Urmărind dinamica cercetătorilor în psihologie, menționăm meritul lui J.Piaget care a avansat conceptul dezvoltării stadiale a personalității, punând accentul pe dezvoltarea intrastadială și interstadială. Fiecare stadiu de dezvoltare psihică, consideră savantul, se caracterizează printr-o structură de ansamblu în care diversele componente psihice se află într-o strânsă corelație, explicarea și înțelegerea lor sau a diverselor manifestări comportamentale având loc prin intermediul *totului*, al structurii de ansamblu a stadiului respectiv [10 p.25].

Pe de altă parte, J.Piaget afirmă că “trecerea de la o perioadă de vârstă la alta este marcată de schimbarea relațiilor interfuncționale specifice proceselor psihice”. Fiecare etapă își are rădăcinile în etapa anterioară, pregătind-o pe cea care urmează. Noul stadiu, susține autorul, nu se subordonează stadiului anterior, ci se naște din el și-l subordonează [10, p.25-26].

J.Piaget mai sesizează că dinamica dezvoltării interstadiale a proceselor psihice depinde și de particularitățile individuale [10, p.27]. Prin urmare, modul de pricepere de a învăța nu este identic la toți copiii de aceeași vârstă.

U.Șchiopu definește *stadialitatea* dezvoltării psihice ca o “totalitate de modificări ce se produc în cadrul diferitelor componente psihice și a relațiilor dintre ele”. Fiecare stadiu, susține autorul, se delimitează printr-un nivel de organizare a capacităților intelectuale, voliționale, a particularităților conștiinței și personalității copilului [11, p.38-39].

Modificările însă, în opinia lui A.Cosmovici, nu se adaugă în mod mecanic sistemului, ele au drept urmare reorganizarea întregului. Deci, îmbogățindu-și experiența continuu, copilul capătă noi date, noi puncte de vedere și imaginea Eului evoluează [4, p.28].

P.Golu compară procesul dezvoltării psihice cu o „mișcare dialectică în urma căreia se formează la copii noi seturi de procese, însușiri și dimensiuni psihice, se produce restructurarea continuă a lor” [8, p.81].

Prin urmare, atât educatorii din grădinițe, cât și învățătorii trebuie să cunoască acele schimbări care se produc în procesele dezvoltării psihice la copiii preșcolari din grupele pregătitoare și cei din cl.I, după care vor fi în măsură să realizeze acțiunile educaționale adecvate perioadelor respective, inclusiv formarea competențelor de învățare. Or, cunoașterea caracteristicilor proprii unei perioade de vârstă (în cazul nostru 6–8 ani) și a schimbărilor care se produc la trecerea de la o etapă la alta de dezvoltare a copilului reprezintă o condiție a procesului continuității.

Unele idei valoroase în raport cu procesul dezvoltării personalității în contextul fazelor de vârstă se degajă din studiile semnate de mai mulți psihologi ruși. Astfel, în contextul supus reflecției, А.Леонтьев, Л.Выготский, С.Рубенштейн, Л.Божовичь etc. susțin că pentru o înțelegere mai bună a structurii tendințelor și a necesităților personalității trebuie să reieșim dintr-o situație concretă de dezvoltare specifică unei perioade de vârstă.

În aceeași problematică se înscrie și conceptul psihologului Л.Божовичь despre particularitățile integrității structurale a personalității și prezența la fiecare stadiu de vârstă a tendințelor specifice în dezvoltare [16, p.23].

Acest lucru îl demonstrează А.Леонтьев, menționând că fiecare perioadă de dezvoltare psihică a copilului se caracterizează nu numai printr-un conținut specific al activității dominante, ci și prin consecutivitatea în timp a acestei activități [23, p.286], ceea ce ne îndreptățește afirmația noastră că continuitatea presupune conturarea și valorificarea optimală a posibilităților de vârstă ale copiilor.

Cosubstanțială procesului de continuitate este ideea rolului perioadelor de vârstă în dezvoltarea personalității pe care o exprimă Л.Выготский și С.Рубенштейн. Astfel, Л. Выготский afirmă că “fiecare pas nou în dezvoltare este condiționat de cel anterior, de ceea ce deja a fost format în rezultatul dezvoltării” [17, p.385]. Totodată, С.Рубенштейн subliniază că nu este vorba de o mișcare simplă a omului, ci de o mișcare ascendentă, spre o formă desăvârșită, spre o manifestare a esenței umane în atingerea unei perfecțiuni individuale [26, p.190].

Știința pedagogică are un interes constant pentru fenomenul de continuitate, datorită caracterului de modificare permanentă a obiectului investigației – copilul, precum și a procesului de învățare în care este antrenat. În aria preocupărilor directe privind problema continuității dintre educația preșcolară și învățământul primar incipient se înscriu în investigațiile din pedagogie (B.Bloom, L.Hainaut, C.Cucoș, I.Bontaș, A.Nicolau, L.Kuznetov, Ю.Бабанский etc.).

În Dicționarul de pedagogie [7, p.89] prin continuitate sunt desemnate următoarele particularități:

- a) o succesiune sistemică în distribuirea materiei de studiu;
- b) legătura și concordanța dintre treptele și etapele activității educaționale;
- c) interpretarea celor învățate la un nivel nou, avansat;
- d) consolidarea cunoștințelor deja acumulate prin descoperirea unor raporturi noi.

Din definierea dată rezultă că aplicațiile conceptului de continuitate se află în perimetrul activității de învățare, care, după cum se știe, se realizează și în scopul de distribuire a materiei de studiu. Distribuția succesivă generează legătura și concordanța dintre treptele și etapele procesului educațional. Interpretarea celor asimilate la un nivel nou, avansat, ține de procesul de dezvoltare care condiționează continuitatea și evoluarea copilului pe o treaptă mai înaltă.

Abordarea conceptului de continuitate în știința pedagogică relevă o gamă bogată de semnificații. Astfel, la ora actuală, nu există o părere unanim acceptabilă asupra definirii și interpretării esenței pedagogice a continuității.

Б.Ананьев interpretează continuitatea ca un sistem logic de formare a cunoștințelor și competențelor, însă consideră insuficient a aborda continuitatea ca o succesiune în expunerea conținuturilor educaționale. Important este a urmări procesul de achiziționare a cunoștințelor de către elev. Autorul susține că, de altfel, continuitatea în procesul de învățare constituie nu numai una dintre condițiile principale ale dezvoltării elevului, dar și legătura reciprocă dintre cunoștințele acumulate de către aceștia și utilizarea lor în diverse situații noi de învățare, cât și cotidiene [13, p.23-29]. Ю.Бабанский, de asemenea, definește continuitatea ca un sistem logic al materiei de studiu, un sistem de formare a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor, afirmând, totodată, că toate cunoștințele noi se includ în sistemul de legături deja formate, constituind un sistem integrat [14, p.168].

O cerință cu caracter de principiu pentru învățare ca proces este desfășurarea lui sistematică și continuă. Prin sistematizare, A.Nicolau și T.Coza, pe de o parte, înțeleg ordinea temelor, a ideilor, a tipurilor de cunoștințe, a datelor, a abilităților etc., pe de altă parte, utilizarea metodelor, procedeele și a mijloacelor învățării, a tehnicilor de lucru. [9, p.51]. La fel și I.Bontaș consideră continuitatea ca o orientare spre sistematizarea cunoștințelor. Succesiunea și continuitatea, în viziunea autorului, se află în corelație cu logica expunerii materiei, adică decurge în mod firesc una din alta, se completează pe un plan superior una pe alta. I.Bontaș atribuie continuității un domeniu larg de funcționalitate: structurarea sistemului de învățământ, a documentelor, conținutului învățământului, a activității didactice [3, p.105-106].

Л.Зеленин abordează continuitatea ca principiu al organizării și funcționării învățământului continuu. În aspectul examinat, cercetătorul definește continuitatea ca o reflectare la fiecare nivel al învățământului a cerințelor în perspectiva fazelor următoare ale învățământului, studierea fiecărei trepte ca pe un moment de trecere de la cea anterioară la cea ulterioară [20, p.49-53].

În baza abordării conceptului continuității în aspect de definire putem formula următoarele *concluzii*:

1. Continuitatea reflectă legătura dintre diferite trepte ale procesului dezvoltării, care asigură mișcarea continuă. Fiecare formă superioară de mișcare, fiind în relație de continuitate cu cele inferioare, nu le anulează pe acestea, ci și le include și le supune, ridicându-le la o treaptă calitativ nouă, iar fiecare legătură nou-formată se include în sistemul de legături ce deja s-au constituit, modificându-le calitativ.

2. Schimbarea condițiilor de educație conduce la modificarea stereotipului dinamic, fapt care condiționează continuitatea în activitatea de învățare a copiilor, deoarece se produce nu numai trecerea de la o funcție psihică inferioară la una superioară, dar și o trecere cantitativ-calitativă în cadrul unuia și aceluiași fenomen sau proces de cunoaștere generată de caracteristicile învățării la o anumită perioadă de vârstă, inclusiv vârsta preșcolară și școlară mică.

3. Semnificația pedagogică a continuității vizează interdependența dintre treptele de învățământ, inclusiv educația preșcolară și învățământul primar incipient, presupunând acumularea succesivă a competențelor de învățare și păstrare a potențialului realizat de copil (grupa pregătitoare) în faza următoare (clasa I).

4. Continuitatea reflectă dialectica conținuturilor și strategiilor didactice, respectând caracteristicile de învățare ale copiilor și rigorile înaintate pentru fiecare fază a învățării.

Referințe:

1. Anohin P.K. Fiziologia și cibernetica//Revista Voprosi Filozofii. - București. - 1960. - № 2. - P.23-28.
2. Boboc A. Noțiuni de istorie a filozofiei de materialism dialectic și istoric. - București: Editura Univers Enciclopedic, 1985, p.95-96.

3. Bontaș I. Pedagogie. - București: ALL Educational, 1996. - 315 p.
4. Cosmovici A. Psihologie generală. - București: Polirom, 1996. - 253 p.
5. Dicționar de filozofie. - Chișinău, 1985, p.158.
6. Dicționar enciclopedic. - Chișinău: Cartier, 2000, p.153, 217.
7. Dicționar de pedagogie contemporană. - București: Editura Enciclopedică, 1969. - 257 p.
8. Golu P. Învățare și dezvoltare. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985. - 304 p.
9. Nicolau A., Cozma T. Psihopedagogie. - Iași: Spiru Haret, 1994, p.51, 150-151.
10. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. -116 p.
11. Șchiopu U. Psihologia copilului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969. - 227 p.
12. Zapan Gh. Stereotipul dinamic la om // Analele României, seria Pedagogie, Psihologie. - București. - 1957. - №1. - 427 p.
13. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении//Советская педагогика. - Москва. - 1953. - № 2. - С.23-29.
14. Бабанский Ю. К. Педагогика. - Москва: Просвещение, 1983. - 608 с.
15. Баллер А. Преемственность в развитии культуры.- Москва: Наука, 1960. - 294 с.
16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Москва: Просвещение, 1968. - 464 p.
17. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах, т. 4. (под ред. А. В. Запорожца). - Москва: Педагогика, 1984. - 400 с.
18. Гегель Г. Ф. Наука логики. Сочинение, т. 6. - Москва: Госполитиздат, 1939. - 388 с.
19. Диалектический и исторический материализм (под ред. С. М. Ковалева). - Москва: Политиздат, 1970. - 113 с.
20. Зеленин Л. М. Принципы организации целостной дидактической системы непрерывного образования: Материалы конференции, ч. I. - Москва: Академия Педагогических Наук, 1989, с.49-53.
21. Исаенко Г. Н. Роль исторической преемственности в развитии наук. - Москва: Знание, 1969. - 254 с.
22. Исмаилов Ю. Преемственность в историческом процессе (под ред. Т. Туленова). - Ташкент, Узбекистан, 1989. - 395 с.
23. Леонтьев А. Избранные психологические произведения, в 2-х томах, т. I. - Москва: Педагогика, 1983. - 292 с.
24. Павлов И.П. Полное собрание трудов. Т. 3. - Москва, Ленинград: Изд-во Академии Наук, 1949. - 607 с.
25. Панцхава И.Д., Пахомова Б.Я. Диалектический материализм в свете современной науке. - Москва: Знание, 1971. - 193 с.
26. Рубенштейн С. Основы общей психологии, в 2-х томах, т. I. - Москва: Педагогика, 1989. - 480 с.
27. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. - Москва: Наука, 1978. - 391 с.

Prezentat la 07.05.2007

CURRICULUM UNIVERSITAR: TENDINȚĂ SPRE INTEGRARE

Ludmila DARII

Catedra Științe ale Educației

The term *curriculum* is a central concept in educational area. It is very important to establish and to ascertain curriculum reference framework or theoretic plans for defining its effectiveness, ways of development and of modernization, as well as acknowledgement of importance of curriculum theory in the educational area. Present educational reforms are, first of all, curriculum reforms. Strategies, methods and internal coherency are connected to the concept of implemented curriculum.

The concept of curriculum directs and creates the problematic area of curriculum approaches. There is not one definition of curriculum that is why there isn't one line of approaches.

Curriculum este un concept-cheie al domeniului educațional. Stabilirea și definirea schemelor teoretice sau a cadrului de referință al curriculumului este esențială pentru determinarea eficacității acestuia, căilor de modernizare și dezvoltare, precum și pentru aprecierea și recunoașterea teoriei curriculare în cadrul educațional. Reformele educaționale actuale sunt, în primul rând, reforme ale curriculumului. Strategiile, tacticile și chiar coerența internă a acestora sunt dependente în plan teoretic de conceptul curriculumului implementat.

Conceptul de curriculum orientează și creează câmpul problematic al abordărilor curriculare. Nu există o singură definiție a curriculumului și de aceea nu există o singură linie de abordare.

Dacă conceptul este redus la conținut, atunci abordarea se va axa pe relevanța conținuturilor; dacă curriculumul semnifică obiective, conținuturi, activități de învățare, activități de evaluare și relațiile dintre ele, atunci abordarea se va axa pe epistemologie și holistică.

Varietatea abordărilor atașate curriculumului reprezintă semnificația dinamismului și vitalității domeniului.

Evoluția abordărilor curriculare cuprinde convențional trei etape:

Etapa tradițională – curriculum are sensul de „curs oficial” organizat într-un cadru instituționalizat specializat în educație.

Etapa modernă – curriculum are sensul de proiect pedagogic organizat prin corelarea obiectelor (disciplinelor) de învățământ cu experiențele de învățare directă și indirectă ale studenților.

Etapa postmodernă – curriculum are sensul de proiect pedagogic organizat pe baza unor principii care evidențiază importanța prioritară a obiectivelor asumate, ce determină alegerea anumitelor experiențe de învățare, strategii de organizare a învățării, mijloace de evaluare [1, p.94].

Enunțurile de mai sus sunt simptomatice pentru tendințele și evoluțiile actuale în interpretarea curriculumului prezente în lucrări sintetice de documentare științifică. Nu este dificil să observăm că majoritatea definițiilor – explicit sau implicit – se raportează la programul de studiu și la disciplina de studiu, cât și la elementele nucleului curriculumului național.

În cadrul acestor etape s-au conturat mai multe concepții despre curriculum:

1. Concepția învățării sistemice a disciplinelor academice

Această concepție se caracterizează printr-o claritate și o precizie mai mare a conținuturilor. Definirea curriculumului în acest sens se prezintă astfel: „Un plan general de conținuturi ori de materiale specifice de instruire, pe care universitatea le oferă studentului”.

Dezavantajele acestei abordări:

- studentul este privit mai mult ca obiect al actului educațional;
- dominarea cunoștințelor asupra competențelor;
- dominarea metodelor reproductive asupra celor activ-participative.

2. Concepția învățării centrate pe student

Curriculumul, în contextul acestei abordări, are în centrul atenției studentul cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. Curriculumul oferit trebuie să fie relevant și să genereze sau să faciliteze experiențele de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește calea dezvoltării sale [3].

3. Concepția focalizării asupra comprehensiunii și integrării în societate

Curriculumul orientează spre formarea competențelor de integrare rapidă, eficientă și creatoare a studentului în câmpul social și profesional – calitatea procesului de integrare socială și profesională constituind un indicator sintetic al eficienței curriculumului universitar.

4. Concepția centrată pe procesul de elaborare (curriculum development)

În cadrul acestei abordări, proiectarea curriculumului are o importanță deosebită, deoarece în urma acestui efort se va contura curriculumul formal.

Curriculumul este un „program de învățământ” care trebuie conceput într-o asemenea manieră, încât să le permită studenților să atingă anumite obiective de învățare.

5. Concepția sistemico-holistică a curriculumului

Curriculumul din perspectiva sistemico-holistică se axează pe multitudinea componentelor proceselor de învățământ, articularea lor întru realizarea finalităților educaționale care constituie punctul de plecare ce declanșează o adevărată reacție circulară în cadrul curricular. Nu se pierde din vedere nici studentul - subiectul actului educațional. Procesul de învățământ se caracterizează prin dinamism și interacțiune permanentă și continuă a componentelor constitutive.

Orice modificare într-o componentă are efecte și în celelalte. Cunoașterea acestor relații permite concepătorilor construirea unui curriculum universitar de calitate.

Abordarea sistemico-holistică a curriculumului presupune trei planuri: planul structural, planul procesual și planul produsului [5].

Planul structural

În literatura de specialitate întâlnim mai multe modele structurale ale curriculumului. Cele mai des analizate și întâlnite sunt: modelul triunghiular și modelul pentagonal al curriculumului.

Modelul triunghiular situează în centrul triunghiului cursurile universitare, ceea ce semnifică că în construcția disciplinei universitare, finalitățile, conținuturile și timpul sunt elemente obligatorii.

Potrivit acestui model, variabilele curriculare sunt finalitățile educaționale (F), conținuturile (C) instruirii și timpul de învățare (T) (Fig.1).

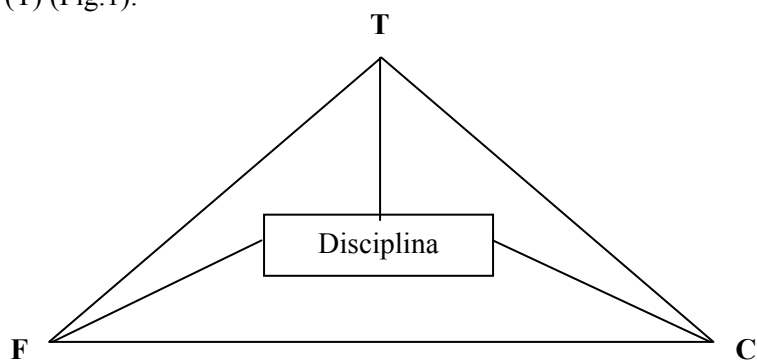


Fig.1. Modelul triunghiular al curriculumului.

Fiecare dintre cele trei categorii de variabile angajează un ansamblu de probleme.

Variabila finalității:

- principalele categorii de obiective și finalități;
- funcțiile obiectivelor;
- metodologia de clasificare și proiectare a obiectivelor (finalităților);
- coerența dintre diferite tipuri de obiective.

Variabila conținuturi:

- semnificația și tipologia conținuturilor;
- sursele și criteriile de selectare a conținuturilor;
- organizarea conținuturilor;
- corelarea „obiectiv-conținuturi”.

Variabila timpul de instruire:

- criterii de alocare a timpului;
- timpul efectiv utilizat;
- identificarea și evaluarea timpului individual de învățare.

Modelul pentagonal se axează pe cinci variabile: obiective/finalități (O/F), conținuturi (C), strategii didactice (S.D)+cele de cercetare, strategii de evaluare (SE), timpul alocat pentru instruire (T) (Fig.2).

Modelul pentagonal se află în corespondență cu teoriile moderne ale curriculumului (Tyler, D'Hainaut).

Tendențele actuale sunt orientate spre modernizarea curricula universitar din perspectiva integrării celor cinci componente curriculare.

Curricula pe discipline elaborat în cadrul Universității de Stat din Republica Moldova sunt apropiate modelului pentagonal, chiar dacă acesta din urmă nu este valorificat întotdeauna complet și consecvent.

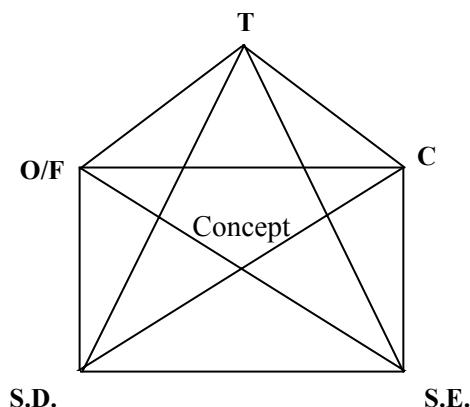


Fig.2. Modelul pentagonal al curriculumului.

Structura pentagonală a curriculumului are relevanță și pentru decelarea teritoriului câmpului investigațional al curriculumului. Finalitățile/obiectivele, conținuturile, procesele și timpul de instruire reprezintă domenii importante ale investigației curriculare. Prin urmare, conectorul interesat de elaborarea unui curriculum universitar poate apela la teoria și metodologia curriculumului, precum și la teoria instruirii și evaluării în cazul abordării strategiilor didactice și de evaluare [5].

Planul procesual

Planul procesual presupune trei procese interconexe: proiectare, implementare, evaluare. Acest plan poate fi prezentat grafic (Fig.3).

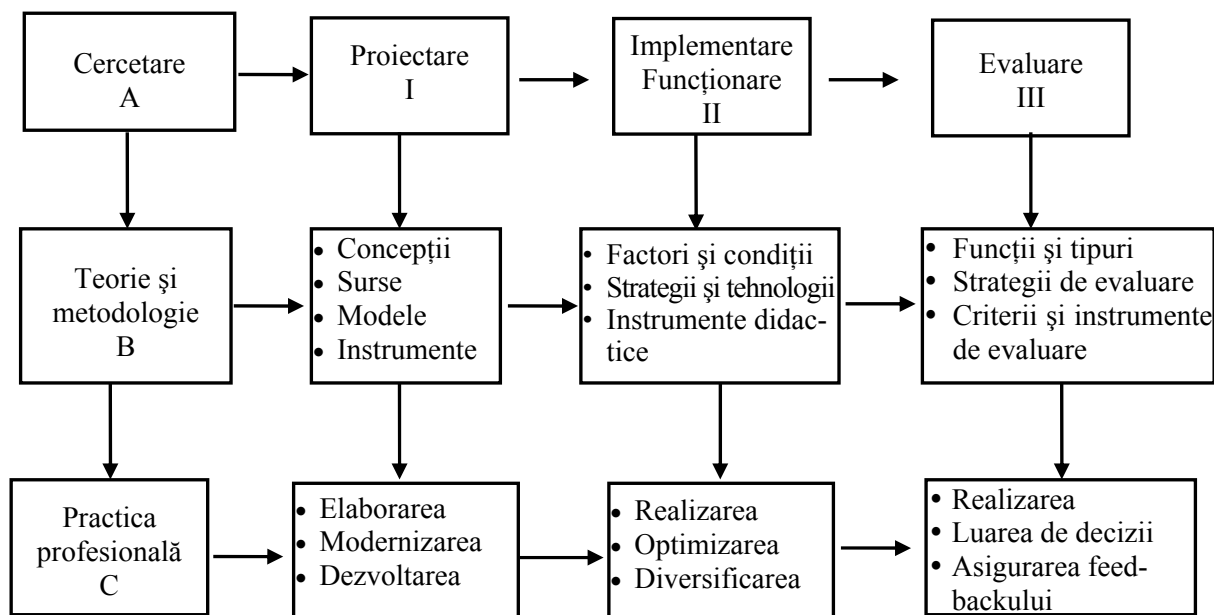


Fig.3. Procesele curriculare în relație cu trei perspective de abordare [5].

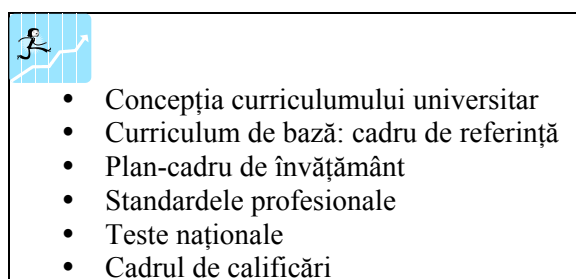
Procesele de „proiectare–implementare–evaluare” pot fi abordate din perspectiva investigațională, teoretică și practică educațională.

Realizarea/fundamentarea unui concept interactiv și comprehensiv al curriculumului trebuie încorporat în planul procesual al acțiunilor de management curricular la nivelul politicilor curriculare și disciplinare.

Planul produsului

În opinia noastră, pot fi structurate următoarele categorii de produse curriculare:

Nivelul politicilor curriculare:



↔

Nivelul disciplinar:

- Curriculum pe discipline
- Manualul academic
- Curs universitar
- Ghiduri metodologice
- Seturi multimedia
- Softuri educaționale
- Proiecte didactice
- Teste formative/sumative

Toate produsele curriculare menționate se supun unor principii teoretice și norme metodologice generale. Fiecare categorie de produs reclamă, însă, și problematici distincte privind construcția, aplicarea și evaluarea sa. De aici rezultă că în afară de teoria generală a curriculumului se vor aplica subteorii și metodologii pedagogice, corespunzătoare categoriilor curriculare.

În schema concepției sistemico-holistice se încadrează și **abordarea integrată a curriculumului**. Din punct de vedere curricular, integrarea înseamnă organizarea, punerea în relație a disciplinelor academice cu scopul de a evita izolarea lor tradițională.

Termenul de curriculum integrat se referă la o anumită proiectare și organizare a instruirii, o anumită strategie de predare care produce o interrelaționare a disciplinelor, unităților de conținut, astfel încât:

- satisfac nevoile și interesele studenților;
- realizează conexiunea între ceea ce învață studenții și experiențele lor.

La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă stabilirea relațiilor clare de convergență între cunoștințele, competențele și atitudinile care au drept bază disciplinele academice.

În funcție de ce anume integrăm (cunoștințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini, metodologii de lucru) și cât de mult integrăm (inserție, armonizare, corelare, intersectare, fuziune), putem distinge câteva niveluri în abordarea integrată a curriculumului [6].

1. Monodisciplinaritatea este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specificitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale. Elemente de integrare pot să apară chiar la acest nivel intradisciplinar în cel puțin două moduri:

Inserția unui fragment în structura unei discipline (în conținutul unui obiect de studiu este inserat un fragment care are rolul de a ajuta la clasificarea unei teme sau care furnizează informații noi despre problema investigată).

Armonizarea unor fragmente independente (aparent) din cadrul unui obiect de studiu pentru a permite mai buna rezolvare a unor probleme, pentru înțelegerea cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitelor competențe și atitudini.

2. Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectivele mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o **corelare** a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere.

La acest nivel/în cadrul acestei abordări, procesele de integrare curriculară se situează în special la nivelul **conținuturilor**, al **cunoștințelor**. De aceea cele mai frecvente (și mai clare) demersuri au loc între discipline înrudite (care provin, de exemplu, din aceeași arie curriculară) sau care devin înrudite datorită temei.

3. Interdisciplinaritatea. Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim de o „corelare” a eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă a obiectivului investigat, interdisciplinaritatea presupune o *intersectare* a diferitelor arii disciplinare.

În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune ale diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt, a competențelor transversale, considerate cruciale pentru succesul în societatea contemporană. Printre acestea se enumeră și *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, antreprenoriatul* etc.

Principiul organizator nu mai este de regulă conținutul, mult prea ancorat în *granițele disciplinare*, ci se trece la centrarea pe așa-numitele *competențe transversale*. „Aici, conținutul și procedurile disciplinelor individuale sunt depășite; de exemplu, luarea de decizii și rezolvarea de probleme implică aceleași principii, indiferent de discipline” [2, p.338].

4. Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând adesea până la fuziune. *Fuziunea* este, așadar, faza cea mai complexă și mai radicală a integrării.

Adoptarea de tip transdisciplinar tinde progresiv către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate.

Abordarea integrată a curriculumului specifică transdisciplinarității este centrată pe „viața reală”, pe problemele importante, semnificative, așa cum apar ele în context cotidian sau profesional și așa cum afectează viețile diverselor categorii de oameni.

Conținuturile și competențele se integrează în jurul unor probleme. Întrebarea care orientează demersul transdisciplinar este *Cum îi putem învăța pe studenți să fie buni cetățeni/specialiști în viitor?* Achizițiile învățării au sens doar prin contribuția lor la succesul personal și social al tinerilor în contexte culturale și sociale concrete.

Ca instrument pentru determinarea cadrului conceptual este propusă *rețeaua transdisciplinară*.

Disciplinele formale clasice își pierd capacitatea de a *dicta* modul de derulare a instruirii și modelul de proiectare curriculară. Cunoașterea pe care o dobândește individual este situată într-un anumit context social, economic, politic, profesional și cultural.

Cele trei abordări pot fi privite ca stadii ale integrării curriculumului și ca etape în proiectarea de curriculum integrat. Se merge de la progresiv, de la varianta cea mai apropiată de modelul disciplinar (multidisciplinaritatea) până la disoluția totală a barierelor disciplinare (transdisciplinaritatea) (Fig.4) [6].

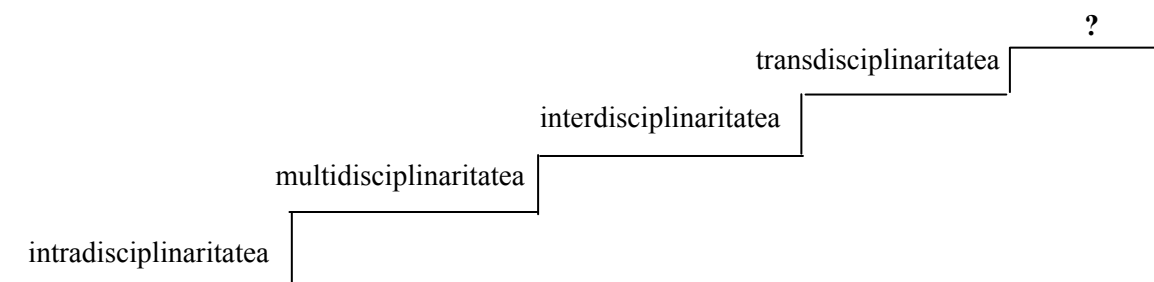


Fig.4. Trepte ale integrării curriculare [6].

În urma unor cercetări [4], s-a ajuns la următoarele rezultate care subliniază efectele pozitive ale integrării curriculare:

- curriculumul integrat îi ajută pe studenți să-și aplice competențele;
- o bază integrată a cunoașterii conduce către o mai rapidă reconfigurare a informațiilor, în funcție de nevoi;
- perspectivele multiple conduc către o bază mai integrată a cunoașterii;
- curriculumul integrat încurajează profunzimea învățării și aria mai largă de exprimare a acestui proces;
- curriculumul integrat promovează valori și atitudini pozitive la studenți;
- curriculumul integrat furnizează timp suficient pentru o „explorare” de calitate a curriculumului.

Dintr-o perspectivă mai largă, putem spune că introducerea elementelor de curriculum integrat este profitabilă, deoarece:

- răspund necesităților (provocărilor) societății actuale;
- stimulează rolul activ al studentului ca organizator al propriei structuri a cunoașterii;

- sunt în concordanță cu noile orientări din epistemologie și din științele cognitive;
- permit flexibilitatea curriculumului;
- permit relaționarea cu experiențele și evenimentele curente și semnificative din viața studentului.

Un alt set convingător de argumente este oferit de K.Bergstrom:

1. *Asigură condițiile optime de formare pentru toți studenții*: învățarea mai bogată și mai semnificativă implică într-o mai mare măsură studenții, fiecare având posibilitatea să se raporteze individual la ceea ce învață. Se oferă oportunități de dezvoltare pentru o diversitate de stiluri de învățare, de inteligență și de abilități.

2. *Promovează colaborarea*: colaborarea are loc atât între profesor, care proiectează și derulează în echipă activitățile interdisciplinare, cât și între studenți, prin utilizarea unor strategii didactice axate pe participarea studenților la procesul de învățare (predarea/învățarea tematică, predarea/învățarea bazată pe probleme, predarea/învățarea bazată pe proiect, pe cercetare).

3. *Reflectă lumea reală care este interactivă*: se produce o creștere a interesului și a motivației pentru învățare, deoarece este evident caracterul semnificativ al achizițiilor învățării în raport cu necesitatea viitoarei profesii; posibilitatea transferului din plan cognitiv în plan acțional-comportamental stimulează participarea și succesul în învățare.

4. *Crează conexiuni între cursuri*: legăturile dintre diversele cunoștințe și competențe devin evidente; se evită rigiditatea și unilateralitatea în gândire, în favoarea unei gândiri flexibile și dinamice, capabile să producă cele mai bune soluții și să ia cele mai bune decizii în funcție de context.

5. *Implică comunitatea*: resursele diverse la care face apel predarea/învățarea integrată oferă posibilitatea valorificării resurselor comunitare pentru dezvoltarea universitară; participarea agenților economici și deschiderea universității către mediul social și cultural al comunității din care face parte sunt principii de bază ale proiectelor integrate.

Temele cross-curriculare reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate modalități de integrare a curriculumului [6].

Principalul argument al introducerii temelor cross-curriculare constă tocmai în capacitatea lor de a oferi un model de instruire care trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale, aducând învățarea în arena faptelor cotidiene, relevante pentru studenți, și transformând-o într-un proces plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării personale, sociale și profesionale a studenților.

Temele cross-curriculare *traversează* curriculumul tradițional și *trec dincolo de el*, pentru a explora lumea complexă și interactivă în care trăim și pentru a răspunde intereselor și nevoilor de educație ale tinerilor.

Principalele beneficii ale promovării unei abordări integrate a curriculumului, prin introducerea în programele de studiu ale elevilor a temelor cross-curriculare, sunt:

- posibilitatea de a ieși din „cutia” disciplinară atât pentru profesori/învățători, cât și pentru elevi;
- „deschiderea” curriculumului către *lumea reală*, către *viață*, așa cum este ea trăită de cei ce învață: plină de necunoscute și de provocări.

Temele cross-curriculare sunt:

- teme integrate (interdisciplinare) de studiu care se centrează pe dezvoltarea personală, profesională și socială a studenților;

- unități integrate de studiu care își propun formarea unor competențe, dar mai ales a unor valori și atitudini esențiale pentru societatea actuală și domeniul profesional ales;

- de regulă, temele cross-curriculare în cadrul universitar se reflectă în curriculumuri opționale, la alegere.

Instruirea organizată pe teme cross-curriculare propune o abordare integrată a curriculumului:

- Pornește de la o anumită înțelegere a formării studentului, considerat ca întreg, ca o ființă unitară, complexă. De aceea curriculumul nu trebuie să se centreze separat și independent pe dezvoltarea unui aspect sau altul al personalității studentului, ci să-l privească pe acesta în integralitatea sa.

- Necesită cooperarea efectivă între persoanele implicate: studenții și profesorii, în primul rând, dar și reprezentanți ai agenților economici.

- Valorifică resursele pe care agenții economici le oferă pentru învățare: persoane, instituții, laboratoare etc.

- Promovează o viziune constructivistă asupra învățării, în care studentul deține un rol fundamental, participând activ la proiectarea și derularea propriilor experiențe de învățare.

- Adresează un spectru larg de teme/probleme, de cele mai multe ori cu „ancore” evidente în viața socială, în competențele, valorile și atitudinile de care au nevoie tinerii pentru a funcționa cu succes în viața personală, profesională și socială.

Există o multitudine de clasificări ale temelor cross-curriculare în funcție de diverse criterii, precum: orientarea tematică, gradul de integrare a curriculumului pe care îl propun, tipul de valori și atitudini pe care le adresează etc. Vom opera o singură distincție, remarcând existența a cel puțin trei tipuri de teme cross-curriculare, în funcție de scopul lor:

a) *Teme-pretext*: nerelevante în sine, ca ansamblu de conținuturi tematice, dar utilizate ca platformă pentru a crea conexiuni. Aceste teme sunt un fel de „lianți” creați în mintea studenților cu scopul de a aduce împreună cunoștințe și competențe învățate separate, la diverse obiecte de studiu.

b) *Teme-suport*: sunt utilizate pentru a susține dezvoltarea unor deprinderi sau competențe integrate, pentru a căror formare/dezvoltare nu mai sunt suficiente conținuturile unei anumite discipline. Astfel, competențele de grad înalt, precum luarea de decizii, competențele antreprenoriale, comunicarea interculturală etc. pot conduce la apariția unor teme sau proiecte integrate, situate dincolo de disciplinele academice tradiționale.

c) *Temele context*: creează oportunități prin intermediul cărora studenților le este facilitat accesul la explorarea unor probleme/provocări ale lumii în care trăiesc: drepturile omului, sărăcia, diversitatea culturală, libertatea, cetățenia democratică. Ca și temele anterioare, acestea au o puternică orientare practică, învățarea producându-se prin experimentare, investigare și descoperire [6].

Referințe:

1. Oprea Crenguța-Lăcrămioara. Strategii didactice interactive. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2006.
2. D'Hainaut L., Lawton D. Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă // Programul de învățare și educație permanentă. - București, 198.
3. Drake S.M. Planed integrated curriculum. The Call to Adventure, Alexandria, ASCD, 1993.
4. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. - Chișinău: Prut Internațional, 1998.
5. Lipson M. Integration the Tematic Teaching // Language Arts. Vol.70, 1993.
6. Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact / Coordonator: Vlasceanu L. - Iași: Polirom, 2002.

Prezentat la 19.04.2007

CÂTEVA PROBLEME ALE MOTIVAȚIEI ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ORELE DE LIMBĂ ROMÂNĂ PENTRU ALOLINGVI

Estela STARICOV

Catedra Științe ale Educației

The study deals with a major problem of the motivation in developing communicative skills in language studying. There is an explanation for motivation as a term and the description of its constituents.

The lack of this major factor makes difficult the process of learning Romanian as the official language in Republic of Moldova for foreign citizens and even the teachers efforts to teach Romanian to groups students speaking other languages are insignificant or fruitless.

The Council of Europe has formulated the priorities concerning the study of national languages but these are not yet available in our country.

The opportunity of total integration of the students in the social and economical life of Republic must be the perfect motivation in studying Romanian.

Contactele economice și culturale dintre popoare au stimulat întotdeauna învățarea unei (sau mai multor) limbi străine. Procesele tot mai intense de globalizare, de integrare a țărilor condiționează și impun cercetări metodic-pedagogice direcționate spre formarea și dezvoltarea eficientă a competenței comunicative [1]. Vizavi de aceasta, în literatura de specialitate au fost identificate principiile de bază, care urmează a fi respectate la formarea și dezvoltarea competențelor comunicative [2].

Se știe însă că factorul motivațional în dezvoltarea competențelor comunicative este foarte important, dacă nu chiar decisiv.

Asfel se explică faptul că în ultimul timp oamenii de știință acordă tot mai multă atenție cercetărilor metodologice ale *motivației* ca factor indispensabil în procesul însușirii unei limbi străine. Noțiunea de motivație, în acest sens, este formulată de mai mulți cercetători în mod diferit [3]. Comun în aceste formulări este că motivația, ca factor al formării și dezvoltării competențelor comunicative, este un complex de intenții (necesități, interese, motive, scopuri, predispoziții etc.) care a stat la baza însușirii competențelor comunicative.

În procesul însușirii unei limbi străine se pot distinge un șir de elemente constituente ale motivației. Aceste elemente ar putea fi grupate în mai multe categorii. O categorisire adecvată a elementelor respective ni se pare cea realizată de R.Gardner [4]. El distinge două tipuri de motivări: instrumentală și integrativă. Această structură a motivelor de studiere a limbilor moderne e împărtășită și de alți cercetători [5]. Prin motivație instrumentală R.Gardner subînțelege toate motivele constituente care determină dorința indivizilor (elevi, studenți etc.) de a însuși o limbă străină pentru realizarea unor scopuri practice (angajarea la un serviciu, deschiderea unor perspective de carieră, posibilitatea de a cunoaște cultura unui alt popor). Motivația integrativă presupune dorința indivizilor de a comunica cu cetățenii acelei țări a cărei limbă este studiată, căci aptitudinea de a comunica în limba acestei țări deschide noi orizonturi de integrare și de acces la informație.

Drept elemente constituente ale motivației (instrumentală integrativă sau externă și internă) pot fi enumerate:

- tendința de a studia o limbă străină ca simplu mijloc de dezvoltare generală;
- studierea limbii străine ca disciplină a planului de învățământ;
- obținerea unei note mai înalte la disciplina respectivă;
- studierea limbii străine ca semn de respect față de profesor;
- studierea limbii străine ca proces didactic ce trezește interes ș.a.m.d.

Condițiile formării și dezvoltării competențelor comunicative în procesul didactic al însușirii unei limbi moderne, în special cele ce țin de motivație, continuă astăzi să fie cercetate în perioada integrării europene cu și mai multă atenție.

Cu regret, sunt prea puține studiile în care ar fi trasate motivele (și mijloacele de generare a unor asemenea motive) care stau la baza procesului studierii limbii de stat de către concetățenii noștri alofoni.

În condițiile sociale și politice ale Republicii Moldova, formarea competențelor comunicative în procesul însușirii limbii de stat de către elevii și studenții alofoni este o activitate deseori deosebit de dificilă și chiar sterilă.

Această stare de lucruri nu a fost ameliorată nici prin aprobarea oficială a legislației lingvistice, nici prin Concepția politicii naționale de stat, nici prin anumite decizii sporadice la nivel guvernamental. Toate aceste

hotărâri au rămas niște acte formale, pentru că ele nu generează motivația instrumentală, nominalizată mai sus. Ele nu presupun scopuri practice, cele recunoscute în cadrul Consiliului Europei: cunoștințele lingvistice (în cazul nostru, ale limbii de stat) pot ameliora perspectivele de carieră, pentru a continua studiile, pentru a ocupa numeroase funcții cu un salariu mai ridicat. Atare legislații și decizii nu generează nici motivația integrativă, căci alolingvii, necunoscând limba de stat, în mod automat au devenit cetățeni ai statului. Fără a cunoaște limba, totuși, se integrează și așa în activitatea economică, socială și politică a țării. Ei ocupă înalte funcții de conducere în organele puterii de stat, în administrație, la întreprinderi etc. Alolingvii își pot continua studiile în instituțiile superioare de învățământ în limba rusă, limbă a unei diaspore, caz neîntâlnit în țările civilizate europene.

Formarea competențelor comunicative la orele de limbă română pentru alolingvi se deosebește de cea realizată în cadrul însușirii prin *case study* (studiu de caz). Prin cunoașterea și competențele comunicative privind limba de stat, studenții, ca viitori specialiști într-un oarecare domeniu al economiei sau culturii, trebuie să se încadreze plenar, nu de la caz la caz, să-și exercite profesia în limba de stat, să nutrească respect față de populația majoritară, să cunoască istoria și cultura ei.

Lipsa motivelor constituente principale ale motivației privind formarea și dezvoltarea competențelor comunicative, lipsa interesului practic, face ca procesul instructiv și didactic să fie mai puțin interesant.

Învățarea limbii de stat se bazează pe motive secundare: limba română se studiază numai pentru că prevede programa, pentru o notă mai înaltă, din respect față de profesor etc. [6].

Ținând cont de cerințele actuale ale modernizării procesului educațional, se poate afirma cu toată certitudinea că conceptualizarea activităților metodice și pedagogice asigură obținerea unui randament considerabil în pregătirea profesională a specialiștilor în devenire, „care satisface comanda socială într-un domeniu concret de activitate” [7].

Motivația conștientă de învățare a limbilor (în cazul nostru, a limbii de stat de către alolingvi) este bine formulată în documentele Consiliului Europei (în special în Portofoliul European al Limbilor). O astfel de motivație reiese din avantajele studierii limbilor formulate concis în “Dosarul informațional”: “Oricine merită șansa de a profita de avantajele culturale și economice pe care pot să le aducă cunoștințele lingvistice. Studiarea limbilor contribuie în egală măsură la consolidarea toleranței și înțelegerii dintre persoane care aparțin unor spații lingvistice și culturale diferite” [8].

Printre alte avantaje ale studierii limbilor în cadrul Consiliului Europei sunt trasate și următoarele:

- „Cunoștințele lingvistice pot ameliora perspectivele de carieră. Ele sunt indispensabile posibilității de a ocupa numeroase funcții, fiind deseori sinonime cu o promovare mai rapidă și un salariu mai ridicat.
- Cunoștințele lingvistice sunt esențiale pentru o participare activă la procesele democratice pe plan regional, național și european” [9].

În condițiile sociale din Republica Moldova, motivația însușirii limbii române de către alolingvi este jalonată și prin “Actele legislative ale R.S.S. Moldovenești cu privire la decretarea limbii moldovenești limbă de stat și revenirea ei la grafia latină” (Chișinău, 1990).

Odată ce, prin aceste acte legislative, limba română este luată “sub protecția statului”, este declarată limbă de stat care “se folosește în toate sferele vieții politice, economice, sociale și culturale și îndeplinește în legătură cu aceasta funcțiile limbii de comunicare interetnică pe teritoriul republicii” [10].

De aici rezultă că „pentru lucrătorii de conducere, pentru lucrătorii organelor puterii de stat, ai administrației de stat și ai organizațiilor obștești, precum și pentru lucrătorii de la întreprinderi, instituții și organizații, care în virtutea obligațiilor de serviciu vin în contact cu cetățenii (ocrotirea sănătății, învățământul public, cultura, mijloacele de informare în masă, transporturile, telecomunicațiile, comerțul, sfera deservirii sociale, gospodăria comunală și de locuințe, organele de ocrotire a normelor de drept, serviciul de salvare și de lichidare a avariilor ș.a.), indiferent de apartenența națională, în scopul de a asigura dreptul cetățeanului la alegerea limbii se stabilesc cerințe în ceea ce privește cunoașterea limbilor...” (articolul 7) [11]. Această cerință, obligatorie pentru toți cetățenii Republicii Moldova, inclusiv pentru cei care vor deveni specialiști în unul din domeniile indicate la articolul menționat, stă la baza motivației conștiente de învățare a limbii române ca factor uman ce atestă mai multe tipuri de resurse cognitive, competitive și afective.

În acest context, comunicarea în limba de stat prezintă dimensiunea de bază în pregătirea pentru viață și activitatea profesională a viitorului specialist.

Programa de studiere a limbii române pentru ciclul universitar prevede dezvoltarea competenței comunicative a studenților în diferite situații de comunicare, în special, la realizarea obligațiilor de serviciu în limba de stat.

Acesta este însă un aspect al pregătirii profesionale a viitorului specialist. A reduce pregătirea cadrelor numai la acest aspect ar însemna pentru procesul educațional o lacună flagrantă a activității noastre: absența la viitorii specialiști a valorilor intelectuale umanistice. Drept rezultat, are loc dezvoltarea snobismului tehnocratic sau ceea ce tot mai mult se face auzit, chiar din partea oficialităților, părerea ca “principalul e să fii bun specialist în domeniu”. Nu trebuie să uităm că absolventul universitar, pregătit în condiții umanistice dezvoltate, va deveni în activitatea sa profesională și un propagator, un ghid al înaltelor valori umane, intelectuale. Astfel, al doilea aspect al activității educaționale este pregătirea umanistică și intelectuală a viitorului specialist. Când ne referim la motivarea procesului de însușire a limbii române de către alolingvi, nu putem să omitem acest aspect educațional.

În realitate, se face vizibilă ruptura dintre motivația procesului de însușire a limbii române de către alolingvi și situația reală creată în urma unor factori social-politici. Această ruptură se manifestă prin următoarele realități:

- Deși legislația lingvistică declară limba majorității limbă de stat (articolul 7 stabilește anumite cerințe), prin aceleași acte legislative limbii ruse i se acordă aceleași funcții ca și limbii române.
- Drept limbă interetnică în Republica Moldova este declarată și limba rusă, astfel comunicarea moldovenilor cu reprezentanții altor etnii, care nu cunosc limba română, va avea loc în limba rusă.
- În condițiile unui “stat polietic”, după cum e declarată RM prin Concepția politicii naționale de stat, limba română nu poate avea privilegii mai mari decât rusa, ucraineana, găgăuza, bulgara etc.
- Prin Concepția politicii naționale de stat se cere “înfăptuirea construcției naționale pe baza bilingvismului moldo-rus și rus-moldovenesc statornicit istoricește. Bilingvismul “statornicit istoricește” este acela care prevede cunoașterea de către moldoveni a limbii ruse, dar și cunoașterea de către ruși a limbii române.

Acești factori (și nu numai) exclud simțitor motivarea ca element de bază în procesul de însușire a limbii române de către alolingvi. De aici reiese predarea inefficientă și nivelul scăzut al cunoașterii limbii române.

Astfel, volens nolens, ajungem la concluzia că în condițiile învățământului universitar de la noi rezultatele activității educaționale depind în mare măsură de bazele sociale ale motivației, gradul însușirii limbii române de către alolingvi fiind o oglindă a motivației, a realității social-politice din societate.

Referințe:

1. Ne putem referi la numeroase studii din acest domeniu printre care enumerăm: Johnson K.E. Understanding Communication in Second Language Classroom. - Cambridge: University Press, 1995; Hymens D. Vers la competence de la communication. - Paris: ESF, 1994; Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă. - Iași: Polirom, 2004; Galina Grădinari. Formarea competențelor comunicative ale studenților prin case study (studiu de caz). Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2006 ș.a.
2. Grigoroviță M. Predarea și învățarea limbilor străine. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p.33; Callo T. Educația comincării verbale. - Chișinău: Litera, 2003, p.61-69; G. Grădinari. Op. cit., p.20-21.
3. Galission V., Coste D. Dictionnaire de didactique de langues. - Paris: Hachette, 1976; Kovaliov V.I. Motivî povedenia i deiatelinosti. - Minsk, 1988, p.137-141; Sonin V.A. Dinamica motivov ucebnoi deiatelinosti studentov. Avtoreferat kandidatskoi dissertații. - Leningrad, 1974, p. 28; Stolin V.V. Motivația i samosoznanie. - Moskva: Pedagogika, 1982 ș.a. O trecere în revistă a definițiilor motivației în aceste surse bibliografice o face în cunoștință de cauză cercetătoarea Galina Grădinari. Op. cit., p.26-28.
4. Gardner R.C. An instrumentae Motivation in Language Study: Who Says it isn't Effective? Studies in Second Language Acquisition. - Newbury House. - 1972. - No13. - P.57-72.
5. Bazel Laura. Condiții pedagogice de formare a motivației pentru studierea limbilor moderne în ciclul liceal. Auto-referat al tezei de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2006, p.11.
6. Bazel Laura. Op. cit., p.11.
7. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. - Chișinău: CE USM, 2003, p.10.
8. Anul European al limbilor 2001. Dosar informațional, p.3.
9. Ibidem, p.4.
10. Actele legislative ale R.S.S. Moldovenești cu privire la decretarea limbii moldovenești limbă de stat și revenirea ei la grafia latină. - Chișinău, 1989, p.5-6.
11. Op.cit., p.7.

Prezentat la 07.05.2007

IMPACTUL MOTIVAȚIEI ASUPRA FORMĂRII PROFESIONALE PSIHOPEDAGOGICE

Valentina BOCANCEA

Catedra Științe ale Educației

The given work is the research on the forming of motivation for the realization of the professional pedagogic activity. The given work is a research on the forming of motivation for the realization of professional pedagogic activity. Motivation is the decisive, energizing impulse of the human activity, the motivation itself does not have to be considered and understood as an aim but it must be engaged in the process of getting some / high performances and the given work stresses this certain aspect.

The instructive-professional process must be realized from the perspective of forming of motivation to realize this.

The motivation's intensity and the level of performance is dependent on the complexity of activity performed by the subject. Activity being the essential form of existence and manifestation of the human being as a personality requires well established motives at the basis. Bigger is the value of motivational impulse, bigger is the interest towards the study and profession.

Impactul nemijlocit al motivației asupra multor aspecte ale funcționării psihosociale denotă în mod vizibil necesitatea abordării problemei date. În orice activitate motivația instigă, impulsionează, declanșează acțiunea, iar aceasta la rândul său, prin intermediul conexiunii inverse, influențează însăși baza motivațională și dinamica ei. Motivația este nucleul care dirijează atât interesul, intensitatea, cât și eficiența în cadrul activității profesionale.

Fiind una dintre problemele tradiționale de studiu ale comportamentului uman, motivația, în ultimii ani devine și mai importantă, datorită necesității de a deveni mai competitivă și nivelului în creștere a cerințelor societății. Indiferent de termenul folosit, pulsioni energetice, forțe propulsive sau motivație, se tinde spre evidențierea rolului unor fenomene și mecanisme psihice interne dotate cu capacitatea de a permite acțiunea independent de factorii exteriori.

Relația dintre motivație, mai bine-zis dintre intensitatea motivației și nivelul performanței, este dependentă de complexitatea activității pe care subiectul o are de îndeplinit. Conștientizarea și afirmarea propriei identități, contactul cu structurile sociale, pregătirea pentru profesie, tensiunea dintre sine și societate, orientarea spre ceva nou, ceva interesant – acestea sunt doar câteva dintre problemele unui tânăr de azi, ce-l determină a fi student. Paradoxul este că de cele mai multe ori abiturientul nu conștientizează motivele înscrierii la universitate sau mai corect motivele alegerii profesiei, nici aptitudinile, capacitățile și interesele sale, ci conștientizează mai mult prestigiul statutului de student în societate și beneficiile diplomei obținute la absolvire. Individul manifestă interes pentru cunoașterea mediului, a societății, dispune de o mare curiozitate intelectuală, dar nu întotdeauna axată pe studiul specialității alese.

Activitatea nu este doar o formă esențială de existență și manifestare a omului ca personalitate, ci și un proces prin intermediul căruia se realizează nu numai adaptarea propriilor stări și răspunsuri la influențele mediului extern, dar și transformarea și adecvarea situațiilor și stărilor mediului la propriile trebuințe și scopuri. Desfășurarea optimă orientată spre scopul activității reclamă nu numai prezența unui motiv, ci și un anumit grad de intensitate a lui. Astfel, apare problema dependenței reușitei și performanței activității de intensitatea impulsului motivațional.

În cadrul activității trebuie să optăm pentru o performanță cât mai bună, cât mai înaltă, care să semnifice nu doar o simplă realizare a personalității, ci o autodepășire a posibilităților ei. Stimulul motivațional este un imbold în realizarea unor progrese. Cu cât este mai mare valoarea impulsului motivațional, cu atât mai mare este interesul de a studia și de a profesa.

Motivele sunt o entitate operațională complexă care generează, susține și direcționează comportamentul uman. Motivația are impact asupra multor aspecte ale funcționării psihosociale. În dependență de modul în care o persoană își apreciază propria eficiență, sunt determinate formele de comportament, gândirea, motivația, starea afectivă și altele, dintre care motivația reprezintă totalitatea mobilurilor conduitei și acțiunii umane. Activitatea pedagogică este de o importanță deosebită și trebuie să aibă la bază o motivație bine conturată, care lipsește în mare măsură la studenții de la facultățile cu profil pedagogic sau este puțin conștientizată de ei. Paradoxul este că mulți studenți absolvec an de an facultățile pedagogice, dar școlile rămân în continuare fără profesori tineri.

Situația este determinată în mare parte de lipsa unei motivații bine delimitate, de lipsa unei conexiuni dintre finalitate și motivele clare ale implicării în procesul de formare profesională inițială, de lipsa unei corelații funcționale dintre motiv, proces de formare și posibilități de angajare în câmpul muncii. O altă cauză a nedorinței de a fi profesor este nu lipsa de interes pentru activitatea pedagogică și nici remunerarea scăzută, ci lipsa sau diminuarea prestigiului activității pedagogice la momentul actual, celelalte fiind doar pretexte. Prestigioase la etapa actuală în țara noastră se consideră facultățile de drept, economie, informatică, care oferă studenților specializări diverse, cu diverse posibilități de angajare considerate mult mai bine plătite comparativ cu cele de profil pedagogic. Dar aceasta nu e altceva decât o dezamăgire, realitatea fiind alta în ceea ce privește salariile tinerilor specialiști la început de activitate profesională.

Specific ființei umane este faptul de a tinde mereu spre ceva prestigios, ceva frumos, spre modern, absolut în toate domeniile. Acesta este un imbold de majorare a autoeficacității și autoîncrederii de sine. Prestigiul la rândul său intensifică nivelul motivațional față de activitate, iar sursa motivațională universală nu este suficientă pentru formarea unei concepții profesionale.

Evident, asupra motivației influențează contextul social-economic: salariile mici ale profesorilor, statutul social ce determină lipsa prestigiului profesiei. În acest context se conturează o întrebare: Putem să întreprindem ceva pentru a schimba situația? Dacă ținem cont de prioritățile unei societăți de consum, când se pune accent pe valorile materiale, constatăm cu regret, că buna intenție de a redresa situația dificilă din școlile noastre nu are sorți de izbândă. Cu toate acestea, e cazul să menționăm că nu doar salariul influențează o atitudine pozitivă față de o profesie și aprecierea acesteia. Considerăm că motivația formării profesionale a pedagogilor poate fi influențată mult de o serie de măsuri menite să acționeze întreaga societate asupra importanței acestei probleme.

În primul rând, trebuie elaborat statutul profesorului. Acest document oficial ar pune în valoare rolul profesional fără de care astăzi progresul este de neconceput. Considerăm că statutul profesorului trebuie să cuprindă:

- aprecierea/importanța acestei funcții social-profesionale;
- obiectivele funcției în realitate la obiectivele determinate de concepția educației;
- responsabilitățile cadrului didactic din perspectiva multitudinii de aspecte ale rolului social de educator;
- responsabilitățile societății față de cadrul didactic;
- angajamentele statutului (exprimate prin angajamentele organelor de resort) față de asigurarea condițiilor eficiente de exercitare a funcțiilor de serviciu a profesorului.

În al doilea rând, trebuie elaborată o concepție a pregătirii profesionale pedagogice fie la nivel de țară sau fiecare instituție sa-și elaboreze concepția sa, reieșind din specificul/tradițiile instituției.

Concepția poate cuprinde:

- prevederi generale față de pregătirea viitorilor profesori;
- principii de pregătire a viitorilor profesori;
- corelația dintre pregătirea teoretică și practică;
- modalități de eficientizare a calității pregătirii profesionale;
- obligațiile instituției de învățământ față de garantarea calității instruirii;
- obligațiile studenților față de instituțiile de învățământ, accentuând atitudinile responsabile față de statutul social de student și dimensiunile comportamentale determinate de acest statut.

În afară de aceste măsuri, considerăm necesară implicarea cadrelor didactice universitare în formarea unei motivații pozitive față de viitoarea profesie. Cadrele didactice trebuie să pună accent pe avantajele profesiei de profesor.

• Școala este o piață a forței de muncă relativ stabilă. Această caracteristică este destul de importantă în contextul instabilității perioadei pe care o trăim.

• Școala este un domeniu care mai necesită încă forțe de muncă. Absolvenții au posibilitatea alegerii (această posibilitate este diminuată în mun. Chișinău, în rest, de la nord până la sud – multe locuri vacante). Conform analizelor sociologice, învățământul ocupă al doilea loc, după agricultură, în ceea ce privește posibilitățile de angajare, circa 20% din locurile de muncă.

• Școala oferă salariul mediu pe economie. Cât ar părea de mic, salariul profesorilor este aproape egal cu salariile tinerilor specialiști din alte domenii: medicină, cultură.

• De multe ori tinerii preferă o altă muncă mai puțin prestigioasă și aproximativ cu același salariu din cauza că profesia de profesor se consideră dăunătoare sănătății (consum emotiv, nevoia implicării afective în

rezolvarea diferitelor probleme). Aceste argumente sunt false, pentru că profesia de profesor nu implică mai mult pericol sănătății decât alte profesii. Dimpotrivă, condițiile de muncă avantajează în mare măsură asigurarea unui confort fizic și psihic.

- Rolul/funcțiile profesionale cer o instruire permanentă, fapt ce solicită persoanei un studiu continuu, formarea unor dimensiuni de personalitate care îi asigură un statut de persoană elevată ce se află în pas cu timpul.
- Profesorul beneficiază de avantajele unei angajări cu un program flexibil în timpul zilei și săptămânii, cât și de cel mai mare concediu (48 zile).

Dacă aceste avantaje ar fi cunoscute de către viitorii profesori, o bună parte dintre ei și-ar schimba atitudinea în sens pozitiv. Recomandăm cadrelor didactice să acorde importanță nu doar conținutului disciplinei predate, dar și formării atitudinilor studenților.

Tendința de a schimba motivele comportamentului viitorilor profesori nu este o bravură, ci este determinată de o problemă foarte serioasă. Lipsa cadrelor didactice tinere înseamnă lipsa de viitor. În aceste condiții trebuie să fie propagată experiența, succesele celor care lucrează în școală. În contextul sugestiilor propuse s-ar încadra și formarea unui centru metodic pe care trebuie să-l aibă orice instituție cu profil pedagogic sau în care funcționează facultăți cu acest profil și care să realizeze o simbioză dintre formarea inițială și formarea continuă, accentul punându-se pe contactul studenți-tineri specialiști. Aceste sugestii vor genera efecte pozitive doar în cazul când vor funcționa ca un sistem.

Acțiunile omului trebuie abordate și privite permanent prin prisma motivațională a sa, motivația fiind un imbold rațional datorită căruia persoana se determină să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri. Actualizarea și conștientizarea motivelor este calea spre o activitate profesională performantă. Devenirea și manifestarea în act a sistemului personalității au la bază dialectica raportului dintre solicitările interne și cele externe, cel puțin la nivelul organizării sale psihocomportamentale, personalitatea fiind determinată și structurată rațional. Autoreglarea acțiunilor motivate și subordonarea lor trebuințelor umane este asigurată subiectului de realizarea profesională înaltă ce suscită autoaprecierea și aprecierea socială favorabilă. Motivația formării profesionale inițiale a viitorilor profesori depinde în mare măsură de instituția și facultatea la care studiază, sau instituția este aleasă în dependență de motiv. Motivele de formare profesională inițială sunt determinate de posibilitățile de angajare a viitorilor specialiști, de pregătirea lor în cadrul facultății, și nu în ultimul rând, motivația formării profesionale depinde de conținutul instruirii.

Astăzi este la modă a avea diplomă de studii superioare. Se întâmplă un paradox, tinerii și familiile acestora investesc timp, efort și resurse financiare fără a avea o finalitate serioasă, bine definită, în situația când pentru mulți studiile nu sunt un lux. Mulți dintre cei care capătă o pregătire profesională pedagogică nu activează în școală pentru că ei nu cunosc avantajele acestei profesii, preferă alte genuri de activitate celei pedagogice în detrimentul statutului social, condițiilor de muncă și chiar salariului în unele cazuri. Starea precară a lucrurilor este influențată de lipsa unei opinii publice față de această profesie. Mai mult ca atât, nu am constatat o preocupare de acest gen în instituțiile de învățământ. În procesul de învățământ se pune accent pe predarea disciplinelor. Chiar și ponderea aspectului atitudinal al comportamentului format la diverse discipline este neglijat în lipsa tendinței de a forma atitudini transdisciplinare.

Analizând sursele bibliografice (manualele de pedagogie) din care învață studenții, am constatat că majoritatea lor conțin informații care reflectă esența procesului educațional, însă cursurile de pedagogie nu sunt construite din perspectiva formării competențelor profesionale. În acest caz viitorul profesor nu conștientizează dimensiunile comportamentului profesional.

Sfera motivațională a pregătirii pedagogice poate fi îmbunătățită în cazul în care această problemă va deveni o prioritate a politicii educaționale, a procesului de orientare școlară și profesională, a pregătirii cadrelor pentru economia națională. În contextul acestor preocupări trebuie să fie elaborat statutul profesorului, concepția instruirii pedagogice și, desigur, implicarea mai amplă a cadrelor didactice universitare în formarea unor motive pozitive pentru angajarea în școală.

Dacă ne referim la bine cunoscuta maximă că puterea politică a unei țări depinde de puterea ei economică, iar aceasta la rândul ei de calitatea sistemului de învățământ, atunci parafrazând deducem că formarea cadrelor didactice este o problemă de primă importanță pe care trebuie s-o rezolve societatea noastră. De aceea cadrele didactice universitare ar trebui să acorde o importanță deosebită nu doar conținutului disciplinei predate, ci și formării atitudinilor actualilor studenți, viitori specialiști ai domeniului psihopedagogic.

Bibliografie:

1. Activitatea științifică a cadrelor didactice și cercetărilor. - Cluj-Napoca, 1997.
2. Albulescu I. Predarea și învățarea. - Iași: Polirom, 2000.
3. Alport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București, 1991.
4. Bogoslovschi. Psihologia. - Chișinău, 1992.
5. Buillerce B. Cum să ne motivăm. - București: Polirom, 2000.
6. Golu M. Dinamica personalității. - București: Geneze, 1993.
7. Golu M. Motivație și activitate. - București: Geneze, 1993.
8. Iliin E.P. Motivație și motive. - Moscova, 2000.
9. Maslov A. Motivația și personalitatea. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

Prezentat la 03.05.2007

ABORDAREA TEORETICĂ A FORMĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA STUDENȚI

Maia ȘEVCIUC

Catedra Științe ale Educației

Training of future specialists through higher education must be a process of discovering new areas correlated with a very good intellectual training and on efficient structuring of on intrinsic motivation, toward the profession and it is also important a creative attitude based on a proud for their domain.

Implementation of the competence construct in the educational practice is influenced by the need of the overcoming the distance between the theoretical part of the disciplines and future professional activity.

The "Competence" construct is the integrated system of specific qualities trained in different situations of mixing of studying and social responsible experiences in the same time the flexibility to move and reorganize for the placed purpose.

Pregătirea prin studii universitare a viitorilor specialiști, indiferent de domeniu, trebuie să se constituie ca o deschidere de orizonturi, corelate cu o foarte bună formare intelectuală, cu o eficiență structurare a motivației intrinseci pentru o profesie și cu o atitudine creativă față de inserția profesională, fundamentată pe mândria apartenenței la profesie.

La momentul actual, în învățământul superior se pune accentul pe formarea specialistului competent, pe formarea și dezvoltarea competenței drept calitate a personalității.

Pregătirea specialiștilor axată pe competențe nu este absolut nouă în învățământ. Cercetările realizate demonstrează că competența specialistului este o condiție obligatorie a eficienței activității profesionale.

Implementarea în practica învățământului a constructului „competențe” este condiționată de necesitatea depășirii contradicției dintre conținutul disciplinelor de studii și viitoarea activitate profesională. Astfel, competența este caracterizată drept o capacitate generală care se manifestă și se formează în activitatea profesională, bazată pe cunoștințe, valori și-i permite omului să stabilească legătura dintre cunoștințe și situația concretă, să determine sistemul de acțiuni pentru soluționarea eficientă a problemei. Spre deosebire de cunoștințe și deprinderi, care presupun acțiuni prin analogie, după model, competența presupune experiență de activitate independentă în baza cunoștințelor universale. Competența vizează un ansamblu integrat de achiziții specifice exersate în diferite situații, prin îmbinarea cunoașterii cu experiența socială responsabilă, precum și disponibilitatea de a mobiliza, reorganiza resursele interne și externe pentru atingerea scopului.

Procesul de formare a competențelor presupune activități de integrare de aceea competența profesională poate fi dezvoltată grație diverselor situații de integrare pe care le pune la dispoziție situația de învățare.

Calitatea învățământului superior contemporan este abordată prin prisma caracteristicii sistemice multidimensionale, în care calitatea rezultatului, calitatea pregătirii specialistului reprezintă o componentă de bază a acestei caracteristici.

Competența nu poate fi definită drept sumă a cunoștințelor și deprinderilor, deoarece se manifestă în condiții concrete. A fi competent înseamnă a mobiliza într-o situație concretă cunoștințele însușite și experiența. Competența nemanifestată, care rămâne la nivelul potențialității, este cel mult o „posibilitate camuflată”.

Totodată, trebuie să remarcăm că abordarea axată pe competențe în formarea profesională nu neagă valoarea cunoștințelor pe care pun accentul adepții abordării tradiționale. Dimpotrivă, cunoștințele pot avea valoare diferită, iar amplificarea valorii cunoștințelor nu înseamnă întotdeauna amplificarea nivelului de pregătire a studentului pentru activitatea profesională.

La descrierea componentei „profesionale”, pe lângă cerințele de calificare, mulți savanți pun accent pe competențele-cadru, competențele de bază și competențele speciale, cum ar fi:

- *competențe generale*, care-i sunt necesare în activitatea social-productivă oricărui specialist contemporan;
- *competențe de bază* - competențele într-un anumit domeniu profesional, nivelul de pregătire profesională a absolventului, care presupune posedarea de cunoștințe, capacități, atitudini necesare pentru realizarea anumitelor activități profesionale;
- *competențe speciale* - competențe în realizarea unei acțiuni concrete, de soluționare a unei probleme concrete sau sarcini profesionale.

V.Șadricov definește competența drept o caracteristică individuală a gradului de corespundere cerințelor profesiei și delimitează următoarele competențe:

- competențe speciale – stăpânirea activității profesionale la nivel suficient de înalt, capacitatea de a proiecta dezvoltarea profesională continuă;
- competență socială – stăpânirea activității profesionale în comun (în grup), prin colaborare, inclusiv a activității de comunicare profesională acceptate în cadrul unei profesii concrete, responsabilitatea socială personală pentru rezultatele muncii profesionale;
- competență axată pe personalitate – cunoașterea metodelor de automanifestare personală și autodezvoltare, a mijloacelor de rezistență în formarea profesională a personalității;
- competență individuală – cunoașterea procedeelelor de autorealizare și dezvoltare a individualității în limitele profesiei, capacitatea de autodesăvârșire individuală.

Realizarea acestor competențe este asigurată de dezvoltarea unor calități personale cum ar fi: memorie durabilă, gândire flexibilă divergentă, autoorganizare, echilibru emoțional, flexibilitatea atenției, spiritul de observație etc., care în concordanță cu sistemul stabil de valori morale asigură formarea componentelor necesare pentru instruire în cadrul oricărei specialități universitare.

Calitatea pregătirii profesionale, formarea competențelor-cadru este condiționată de tehnologiile utilizate în învățământul universitar. Organizarea interacțiunii între studenții unei instituții sau din instituții diferite depinde de valorile dominante. În funcție de axă, tehnologiile pot fi orientate atât spre amplificarea eficienței rezultatelor studenților, cât și spre crearea condițiilor de satisfacere a trebuințelor personale, determinarea posibilităților lor potențiale în activități concrete.

Învățământul universitar contemporan pune accent pe amplificarea caracterului practic-orientativ în formarea profesională, pregătirea specialiștilor capabili în timp scurt să se adapteze la condițiile schimbătoare ale domeniilor de activitate profesională, a noilor tehnologii informaționale și sisteme de comunicare. Astfel, pregătirea profesională în cadrul universitar trebuie să fie axată pe următoarele:

- invocarea activismului studenților;
- stimularea alegerii traseului individual de activitate și motivarea creativității;
- asigurarea manifestării gândirii critice și schimbului de opinii;
- asigurarea colaborării și soluționării problemelor în grup;
- organizarea trainingurilor vizând strategiile etice de comportament și formarea competențelor de comunicare profesională;
- asigurarea sprijinului în autoconducerea activității individuale.

Iar calitățile generale necesare formării unui specialist competent sunt:

- flexibilitatea, capacitatea de a modifica programul de activitate în conformitate cu cerințele situației;
- abstractizarea, capacitatea de a generaliza cu succes fapte concrete, de a se baza pe imagini în procesul de gândire;
- reflexia, capacitatea de a stoca informația în memoria de lungă durată, de fiecare dată reactualizând-o, gândirea minuțioasă a propriilor acțiuni.

A.Verbițchi propune un model de realizare a tehnologiilor educaționale, în care indică atât diferențele în activitatea de instruire realizată de student, cât și în realizarea ulterioară a activității profesionale. Totodată, condiționează trecerea de la un gen de activitate a studentului la altul prin schimbarea consecutivă a următoarelor modele de instruire:

- semiotice (orientate spre dezvoltarea competenței de lucru cu textul);
- de imitare (orientate spre dezvoltarea independenței în gândire și includerii personale a studentului într-o situație concretă a activității profesionale);
- sociale (situații de problemă tipice activității profesionale care necesită activitatea în comun a studenților).

Realizarea metodologică a acestui model presupune: elaborarea obiectivelor generale → motivația (activizarea activității de instruire a studenților) → lucrul cu textul (sursele primare și schemele de bază ce cuprind tezele fundamentale ale conținutului) → proiectarea situațiilor, imitând situații de problemă ale activității reale → organizarea reflexiei → evaluarea (autoevaluarea, evaluarea în grup a rezultatelor activității).

Logica propusă de realizare a activității include două grupuri de procedee metodice: 1) procedee orientate spre soluționarea unei sarcini concrete; 2) procedee pentru toate tipurile de activități ce ar contribui la dezvoltarea experienței profesionale subiective a studenților.

Utilizarea unui astfel de model ar schimba poziția cadrului didactic de la „transmițător de cunoștințe” spre „moderator, consultant”.

Modelul pregătirii profesionale axate pe competențe presupune realizarea obiectivelor legate atât de obiectul muncii, de realizarea funcțiilor concrete, cât și de cerințele interdisciplinare integrate la nivelul rezultatului procesului de învățământ. Pregătirea profesională trebuie să ofere studentului posibilitatea de a soluționa diferite situații în afaceri și în viață manifestând:

- competențe social-profesionale (referitoare la individ, subiect al activității și personalitate; sociale care determină interacțiunea lui cu alte persoane);
- competențe general-profesionale (informaționale legate de obținerea informației și prelucrarea ei; algoritmice, legate de capacitatea de a soluționa sarcini profesionale, utilizând adecvat cunoștințele manageriale).

Totodată, studentul trebuie să posede competențe speciale profesional-funcționale, care asigură concretizarea competențelor general-profesionale în cadrul unui domeniu concret al muncii.

Organizarea structurală a formării profesionale poate fi constituită din următoarele componente: managerială, conținutistă, procesuală și rezultativă.

Componenta managerială include: determinarea obiectivelor formării profesionale, în baza analizei sistematice a activității profesionale; determinarea conținutului învățământului în raport cu obiectivele proiectate; determinarea conținutului educațional necesar pentru realizarea obiectivelor.

Componenta conținutistă (ciclurile de discipline, curriculumurile disciplinare) presupune: flexibilitatea conținutului care este asigurată prin abordarea modulară a formării structurale a colectivelor studențești, individualizarea și realizarea feedback-ului efectiv, corelarea conținutului cu timpul și locul concret; toleranța programelor care să exprime dezvoltarea respectului față de sine și alții; continuitatea reflectată în lipsa limitelor de timp, procesuale și de vârstă; relevanță și dozare.

Conținutul pregătirii profesionale axate pe competențe trebuie să ia în considerație cerințele socioculturale și psihopedagogice, determinate de specificul activității profesionale în fiecare domeniu concret. Determinarea conținutului pentru pregătirea profesională competentă trebuie să se structureze pe logica activității de învățare, cvasiprofesionale (analogică celei profesionale).

Unitatea de bază a conținutului formării competențelor în contextul activității profesionale poate fi situația concretă (de exemplu, pedagogică).

Componenta procesuală include sistemul integrat al tipurilor de activitate, procedeele și acțiunilor, care orientează studentul spre sintetizarea profesionalului și moralului în viitoarea activitate profesională.

Componenta rezultativă vizează aprecierea rezultatelor activității de învățământ prin prisma competenței studentului de a se adapta la condițiile în schimbare din societate și dinamismul înalt al schimbărilor în activitatea profesională.

Formarea competențelor profesionale necesită includerea activității didactice a studenților în situațiile analogice activității profesionale, prezentate prin diferite forme de activitate cvasiprofesională.

Determinarea conținutului în vederea pregătirii studenților pentru activitatea profesională trebuie să se realizeze prin prisma contextuală, care presupune reconstituirea activității profesionale pe aspecte obiectuale și sociale. Modelul conținutului integrat al activității profesionale inclus în instruirea contextuală trebuie să prezinte un sistem de probleme profesionale, sarcini și funcții care sunt reflectate în integritatea sarcinilor cvasiprofesionale și instructiv-profesionale. Astfel va fi posibilă inițierea studentului în aspectele reale ale activității profesionale, a conținutului ei, dinamicii, formelor de organizare, normelor și valorilor.

Complexul de sarcini, metodele de activitate profesională, inclusiv a situațiilor interacțiunii lor social-psihologice, reglate de sistemul normativ-valoric al activității constituie contextul profesional al pregătirii axate pe competențe a viitorului specialist.

Bibliografie:

1. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
2. Шадриков В. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. - 2005. - № 9.
3. Пищулин В. Модель выпускника университета // Педагогика. - 2002. - №9.

Prezentat la 07.05.2007

DIMENSIUNEA DE GEN A FAMILIEI

Mariana BOTEZATU

Catedra Științe ale Educației

One of the basic functions of family is socialization. Under this context special attention should be paid to youth preparing for family life, future functional role, motivation for responsible parentality.

Una dintre funcțiile de bază ale familiei este funcția de socializare. Socializarea este un proces de transmitere–asimilare a atitudinilor, valorilor, concepțiilor sau modelelor de comportare specifice unui grup în vederea formării, adaptării și integrării sociale a unei persoane [7].

Conform acestei definiții preluate din *Dicționarul de sociologie*, C.Zamfir și L.Vlăsceanu susțin că părinții au rolul de a oferi copilului șansa formării sale sociale, dobândirii echilibrului emoțional, integrării sale în viața socială. În același timp, nu trebuie ignorat faptul că părinții exercită influențe educaționale asupra copiilor prin două modalități:

- 1) în mod direct, prin acțiuni mai mult sau mai puțin organizate și dirijate, utilizând o serie de metode și tehnici educative;
- 2) în mod indirect, prin metodele de conduită oferite, precum și prin climatul psihosocial existent în grupul familial.

În cadrul funcției de socializare, I.Mitrofan și C.Ciupercă propun delimitarea următoarelor subfuncții [3, p.173-174]:

1. *Integral-formativă*. Mai ales în fazele de început ale ontogenezei, copiii primesc răspuns la o întreagă avalanșă de întrebări, fiind recunoscută curiozitatea vie și setea lor de cunoaștere. Tot în cadrul familiei copiii primesc o amplă informație în legătură cu utilizarea diferitelor obiecte, unelte etc., formându-și o serie de deprinderi, priceperi și chiar aptitudini. Modalitățile de comunicare și posibilitățile intelectuale și afective sunt determinate în mare măsură de influențele exercitate de părinți.

2. *Psihomorală*. Pentru îndeplinirea eficientă a acestei subfuncții, o mare importanță o prezintă modelele de conduită oferite de părinți pe care copiii le preiau prin imitație și învățare, precum și climatul educativ în care se exercită influențele educaționale. Părinții între care există frecvente relații conflictuale sau care manifestă atitudini egoiste, oricât vor încerca să contureze la copiii lor modele comportamentale pozitive, nu vor putea să obțină rezultatele scontate.

3. *Social-integrativă*. Nivelul de adaptare și integrare este direct dependent de „achizițiile” realizate în cadrul grupului familial de apartenență. Astfel, modul de abordare interpersonal, modul de raportare la diferite norme și valori sociale, modul de implicare în viața și activitatea grupală pot fi mult influențate de modelele educaționale parentale.

4. *Cultural-formativă*. Constă în formarea și cultivarea „apetitelui” cultural-spiritual, a atitudinilor și sentimentelor estetice, a spiritului critic în receptarea unor produse artistice, în dezvoltarea unor capacități creatoare, în cultivarea atitudinilor și simțămintelor religioase etc.

Funcția de socializare a fost afectată și ea de mutațiile lumii contemporane. Sistemul școlar a înlocuit, în mare măsură, procesul instructiv–educativ al familiei, înlocuire datorată atât unor cauze subiective, cât și obiective. În acest context, putem aminti faptul că părinții nu mai pot asigura transmiterea de cunoștințe copiilor lor, nu le mai pot satisface nevoia de instrucție la standardul exigențelor actuale.

În altă ordine de idei, lucrând în afara familiei, părinții sunt mai puțin timp împreună cu copiii, care frecventează – de la cele mai fragede vârste – instituțiile specializate (creșe, grădinițe etc.). Astfel, ei nu numai că nu dispun de timpul necesar realizării unei școlarizări firești, dar, de multe ori, nici nu au conștiința necesității acțiunilor educative [6].

Din această perspectivă, se pot contura trei tipuri de familii [3, p.175]:

1. *Familii înalt educogene* care sprijină educarea copiilor și realizează o legătură strânsă cu școala pentru a asigura controlul activităților din această sferă.

2. *Familii satisfăcător educogene* care asigură copiilor condiții de educație familială, dar nu organizează și controlează sistematic activitatea în această direcție.

3. *Familii slab educogene*, caracterizate prin lipsa educației familiale și a controlului parental.

În același timp, cea mai mare greșeală rămâne cea a considerării copilului drept ființă pasivă, socializabilă după voia cuiva, ignorându-se faptul că el este un subiect care gândește și acționează, care intervine constant și direct în procesul propriei sale dezvoltări.

O altă greșeală este ignorarea procesului continuu al socializării: că acesta se manifestă pe tot parcursul vieții individului, părinții fiind ei înșiși supuși influențelor socializatoare, dincolo de influențele pe care le exercită asupra copiilor lor.

Problema familiei și rolului ei în formarea tinerei generații este o temă explorată destul de mult. Există numeroase lucrări care abordează subiectul dat din perspectiva aspectelor sale psihologice și pedagogice, istorice și sociologice. Dar mai continuă discuțiile savanților, pedagogilor, părinților și altor persoane interesate ținând cont de realitățile și schimbările sociale [2, p.44-46].

În ceea ce privește educația familială în societățile contemporane dezvoltate, întâlnim două teze opuse. Unii afirmă că nu mai există educație realizată în sânul familiei, fie pentru că aceasta a fost deposedată de privilegiul de a educa sub presiunea factorilor exteriori, fie pentru că ea însăși s-a eschivat de la responsabilitățile sale (lucru care astăzi este frecvent întâlnit și în societatea noastră). Alții, dimpotrivă, susțin că importanța educației familiale – care se exercită mai ales înainte de naștere și în primii ani de viață ai copilului – este atât de covârșitoare, încât dă naștere unui fel de determinism al traiectoriei viitoare [5].

La acest capitol putem constata studii și informații insuficiente asupra “rolurilor funcționale” ale mamei și tatălui în familie. Rolurile mamei și tatălui în calitate de agenți ai educației familiale și astăzi generează discuții deloc simple, fiind dominate de o multitudine de stereotipuri.

Unul dintre cele mai puternice stereotipuri de gen se referă la responsabilitățile pentru copii, conform căruia sarcina creșterii și educației copiilor revine în mod natural mamei. Rolul educativ al mamei a constituit multă vreme tema privilegiată a studiilor asupra dezvoltării și integrării sociale a copilului. În interpretarea sa, figura maternă a parcurs un drum controversat: de la apologie la blamare și invers. Astfel, în anii 1950-1960, cercetătorii americani au propus modelul familiei nucleare structurate pe axa instrumental (masculin) /expresiv (feminin) [5]. Cu alte cuvinte, s-a ajuns la o segregare netă a rolurilor: bărbatului îi revine activitatea profesională în afara familiei, asigurarea materială a familiei sau așa-numitul rol productiv, în timp ce femeii îi reveneau activitățile domestice și educarea copiilor sau așa-numitul rol reproductiv. Maternitatea a fost transformată în cult, femeia-mamă glorificată. Cercetătorii europeni (H.Desmet, J.-P.Pourtois ș.a.) au urmat același model, continuând definirea mediului educativ familial prin indicatori materni (prin atitudinile educative ale mamei, trăsăturile ei de personalitate etc.). Unele studii în cauză și-au construit argumentările pe teoria conform căreia sentimentul matern, spre deosebire de cel patern, are un fundament natural-biologic. Autorii interpretau maternitatea ca maternitate-feminitate, respectiv ca expresie a capacității naturale și general-feminine de a iubi, de dăruire de sine, generozitate etc.

O poziție absolut diferită față de subiectul în cauză au avut-o cercetătorii Caplan, Hall și McCarquodale (1985), care au ajuns la imaginea mamei culpabile de tulburările psihice și comportamentale ale copilului. Un loc aparte la acest capitol revine literaturii feministe. Unele autoare: M.O’Brein, S.Feristone, C. Belphy și altele, propun tratarea maternității drept o formă de sclavie a femeii – produs al unor raporturi inegale și inechitabile între genurile umane, indicând la fel că ea contribuie la interpretarea femeii ca o ființă slabă, neputincioasă, dependentă de soț. Cele mai radicale considerau că familia și maternitatea sunt izvoarele de bază ale patriarhatului, care pot fi depășite numai prin intermediul noilor tehnologii reproductive, contraceptivelor și evoluției sistemului de educație [8, 9, 10].

Aceste poziții teoretice și ideologice diferite atestă o lacună serioasă în analiza familiei în calitate de sistem unitar, unitate educațională. În mod insistent se propune necesitatea studierii implicării tatălui în procesul educațional, rolul lui de agent al educației. Abia în anii ‘70 specialiștii au început în mod serios să abordeze această temă. O parte dintre specialiști au încercat fie să confirme, fie să infirme existența complexului Oedip în modelele culturale ale diferitelor popoare. Puține studii au avut ca obiect raporturile educative ale tatălui cu copilul. Dupuis trata paternitatea drept una dintre achizițiile protoistoriei, „a cărei origine a devenit apoi atât de confuză, încât s-a putut crede că este înrădăcinată în conștiința umană dintr-un trecut imemorabil” [5]. Imaginea tatălui a fost relativ mai stabilă decât cea a mamei. Modelul tatălui autoritar impus de tradiție a avut o durată istorică mai lungă. Unii autori afirmă că începând cu sec.XIX autoritatea paternă începe să slăbească, cel puțin în clasele mijlocii și populare.

Astăzi unii cercetători consideră că modelul tatălui autoritar nu mai corespunde realității, iar teza legăturii slabe între copil și tată poate fi abandonată. În același timp, mai multe autoare propun a începe mișcarea pentru emanciparea bărbaților și eliberarea societății de ideea superioarității bărbătești, de privilegiile nemeritate, inclusiv în familie, care subminează spiritualitatea și profesionalismul lor [11]. Astfel, N.Șvedova menționează influența negativă a stereotipurilor de gen, când bărbăția este confundată cu agresivitatea, grosolănia, duritatea. Aceste calități se formează și ca rezultat al rănilor sufletești avute în copilărie (pornind chiar din familie), viciilor sociale și reprezentărilor deformate despre bărbăția adevărată. Dar agresivitatea este propusă drept o calitate ce caracterizează genul masculin, transformând-o în ideal social pentru bărbați, iar femeilor li se propune drept criteriu pentru aprecierea personalității bărbaților.

În acest context de idei, se impune necesitatea de a studia problema menționată ținând cont de condițiile istorice, socioculturale. Astfel, în Occident, unde parteneriatul între femei și bărbați (inclusiv în viața de familie) devine o normă a vieții, discuțiile despre importanța rolului tatălui în educația copilului și-au pierdut actualitatea. Se schimbă în plan pozitiv și imaginea bărbatului. În multe țări asistența tatei la naștere, participarea tatălui la îngrijirea nou-născutului, creșterea și educarea copiilor împreună cu mama, implicarea în lucrul casnic – toate acestea sunt privite ca absolut necesar și prezintă o condiție a coeziunii și armoniei familiale.

Desigur, exemple similare atestăm și în Moldova. În același timp, nu pot fi trecute cu vederea faptul că la etapa actuală institutul familiei în Republica Moldova se află într-un proces de transformări sociale complicate. Dezvoltarea familiei este afectată de existența unor probleme de ordin politic, socioeconomic și moral. În primul rând, este vorba despre criza socioeconomică, creșterea nivelului de sărăcie al populației, creșterea șomajului și a exodului populației apte de muncă peste hotare, la fel, lipsa politicilor adresate dezvoltării institutului familiei, în special a familiilor tinere.

Trecerea de la tradiționalism la modernism pe alocuri se face cu pași rapizi: dintr-o extremă în alta (de ex., avansarea libertinajului sexual al tinerilor, creșterea numărului copiilor născuți în afara căsătoriei, creșterea numărului adepților concubinajului etc.); pe de altă parte, se simte o confruntare dintre tradiții și ideile moderne: transformările rolurilor de gen în familie etc. Are loc o reevaluare a rolurilor tradiționale a femeii și bărbatului în familie, a responsabilităților acestora, a normelor de conviețuire și funcțiilor realizate, a relațiilor părinți–copii [4, p.448].

Destul de elocvente în acest sens sunt rezultatele studiului „Barometru de gen” [1, p.17-18], care denotă atitudini și poziții destul de controversate.

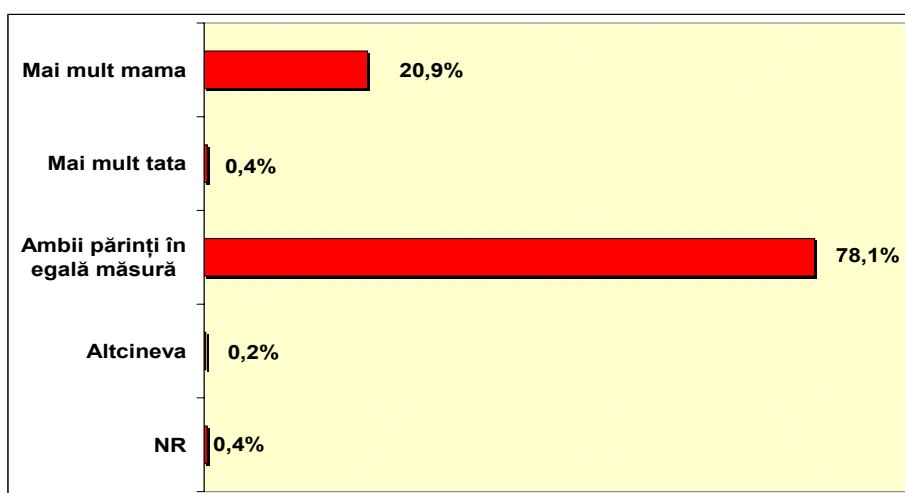
Astfel, în linii generale, rezultatele sondajului confirmă prezența continuă a modelului patriarhal în societatea moldovenească, potrivit căruia principala responsabilitate a femeii este de a avea grijă de familie și gospodărie. Majoritatea respondenților, atât bărbați, cât și femei, sunt de acord cu astfel de afirmații cum ar fi: *responsabilitatea bărbatului este de a aduce bani în casă, iar a femeii de a avea grijă de familie și gospodărie* (64,6%); *un loc de lucru e bine, însă ceea ce își doresc femeile, cu adevărat, este o casă și copii* (63,1%); *un copil de vârstă preșcolară are de suferit dacă mama lui lucrează* (62,8%); *viața de familie are de suferit dacă femeia lucrează ziua de muncă deplină* (61,6%); *nu este bine dacă bărbatul stă acasă și are grijă de copii, iar femeia lucrează* (55,8%). Pe de altă parte, constatăm faptul că nivelul/condițiile de trai din Moldova determină necesitatea implicării femeilor în activitatea de muncă pentru a contribui la bunăstarea familiei, lucru afirmat de marea majoritate a respondenților (79,1%), potrivit cărora *în prezent cele mai multe femei sunt nevoite să lucreze pentru a sprijini material familiile lor*.

Un alt aspect studiat a vizat abordarea problemei responsabilităților casnice și atitudinea față de aceste responsabilități. În acest sens, rezultatele obținute evidențiază clar poziția de superioritate a bărbatului față de femei în cazul responsabilităților casnice. Astfel, femeile în cele mai multe cazuri sunt responsabile atât de *bucătărie, curățenie în casă, spălarea rufelor și veselei*, cât și de *educația și grija zilnică de copii* (și aceasta în pofida faptului că 3/4 din respondenți bărbați și femei susțin ideea potrivit căreia *creșterea copiilor este responsabilitatea ambilor parteneri în egală măsură*) (Histograma 1). Spre deosebire de femei, bărbații sunt responsabili mai mult doar de problemele legate de *reparații ale instalațiilor din casă* (robinet, priză etc.) și mai puțin *grija de gospodărie în afara casei* (animale, păsări etc.), unde cota de participare a femeilor este, de asemenea, destul de mare. Deși femeile au un șir de responsabilități casnice, după cum a fost descris, acestea sunt responsabile să facă și *cumpărăturile zilnice pentru gospodărie* (conform afirmațiilor a 48% din respondenți) (tab.1).

În contextul situației prezentate mai sus, autorii studiului atrag atenția asupra faptului că deși circa jumătate din respondenți susțin că *muncile casnice sunt egale cu orișicare alt tip de muncă remunerat/plătit*, o parte considerabilă (fiecare al treilea) este de părere opusă. Ceea ce este mai important e faptul că părerea opusă persistă în proporție egală atât în cazul bărbaților, cât și a femeilor.

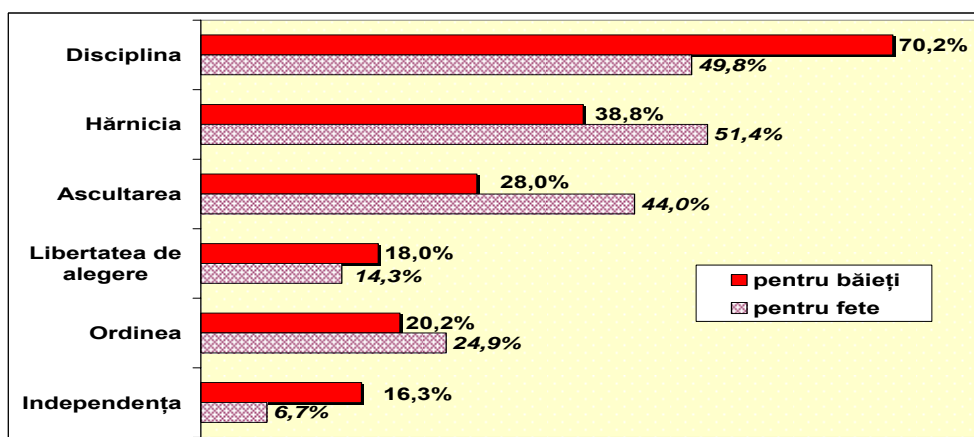
Tabelul 1

De obicei, cine face următoarele activități în gospodăria dvs.:	1. Mai des femeile 2. Mai des bărbații 3. Femeile și bărbații în egală măsură			Plătim pe cineva	NC*	NȘ/ NR
1. Are grijă de gospodărie (animale, păsări)	21,8%	30,1%	20,3%	4%	25,1%	2,4%
2. Repară instalațiile din casă (robinet, priză etc.)	10,1%	68,9%	7,6%	10,3%		3,1%
3. Pregătește mâncarea	81,1%	6,7%	10,8%	0,4%		1,0%
4. Face curat în casă	79,4%	6,0%	13,4%	0,4%		0,8%
5. Spală/calcă hainele	86,3%	5,3%	7,0%	0,5%		0,9%
6. Spală vasele	80,6%	5,6%	12,4%	0,3%		1,1%
7. Are grijă zilnic de copil / copii	37,5%	2,3%	21,5%	3%	37,0%	1,3%
8. Supraveghează lecțiile și timpul liber al copiilor	35,4%	3,5%	21,1%	3%	37,0%	2,6%
9. Merge cu copiii la doctor	37,4%	3,1%	20,1%	3%	37,0%	2,1%



Histograma 1. Cine ar trebui să se ocupe în familie de creșterea copiilor?

O concluzie importantă a studiului respectiv, care confirmă cadrul teoretic, constă în *faptul că băieții și fetele sunt educați diferit în societatea noastră*. Astfel, dacă în cazul educării băieților majoritatea respondenților se axează pe *disciplină*, atunci în cazul educării fetelor principiile de bază sunt *hărnicia, disciplina și ascultarea* (Histograma 2).



Histograma 2. Care sunt cele mai importante lucruri în educația băieților /fetelor?

În acest context, o atenție deosebită trebuie acordată pregătirii tinerilor pentru viața de familie, pentru rolurile funcționale în cadrul viitorului cuplu, motivației lor pentru parentalitate responsabilă.

Referințe:

1. Barometru de gen. Rezultate și studii în baza sondajului de opinie. - Chișinău: Arc, 2006.
2. Bodrug-Lungu V. Rolul familiei în educația copiilor // Revista Didactica Pro... - Chișinău. - 2001. - Nr.4(8). - P.44-46.
3. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. - București: Edit Press „MIGAELA”, 1998.
4. Papuc B., Bodrug-Lungu V. Familia în contextul transformărilor contemporane // Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova / col.red. G.Rusnac. - Ch.: CEP USM, 2006.
5. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. - Iași: Polirom, 1977.
6. Voinea M. Sociologia familiei. - București: T.U.B., 1993.
7. Zamfir C., Vlăsceanu L. Dicționar de sociologie. - București: Ed. Babel, 1993.
8. Современная женщина: проблема социализации. Материалы к образовательным программам / Отв. ред. Малевич Е.Ф. - Самара, 1997.
9. Семья, гендер, культура // Материалы межд. конференции. - Москва, 1997.
10. Тартаковская И. Н. Социология пола и семьи. - Самара, 1997.
11. Шведова Н. Просто о сложном: гендерное просвещение. - Москва: Антиква, 2002.

Prezentat la 07.05.2007

STRATEGII DE APLICARE A JOCULUI ÎN EDUCAȚIA FAMILIALĂ A COPILULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Larisa CUZNEȚOV

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The article represents a theoretical and aplicational study related to strategies of the use of the game in the family education of the seven to eight-years-old children.

The technologies of the education of the pupils from the primary school through games in the family framework are proposed.

Plecarea la școală a copilului influențează asupra întregului mod de viață și activitate a acestuia și a familiei. Școala devine o componentă reală a vieții cotidiene familiale. Părinții și copilul se conformează cerințelor înaintate de instituția de învățământ, iar aceasta, la rândul său, construiește și întreține relații de parteneriat cu familia, valorificând potențialul intelectual și moral al ambelor părți: adulți și copii.

În publicațiile anterioare [3, p.15-18] am analizat detaliat domeniile vieții de familie, influențate de instituția de învățământ. În studiul vizat le vom nominaliza pentru a observa în care context al vieții de familie putem implementa eficient jocul ca metodă de educație, corecție și relaxare a copilului de vârstă școlară mică. Astfel, domeniile vieții de familie influențate de școală sunt:

- ritmul, regimul/orarul vieții familiei;
- volumul și distribuirea responsabilităților familiale;
- bugetul familiei;
- conținutul educației familiale;
- supravegherea și controlul conduitei copiilor;
- climatul moral al familiei;
- imaginea/reputația familiei;
- stilul de viață și conduitele familiale;
- calitatea relației copii-adulți/părinți;
- competența și eficiența parentală/interesul pentru autoperfecționarea morală, intelectuală etc.;
- integrarea în comunitate;
- cariera școlară și orientarea profesională a copiilor.

Dacă cunoaștem și conștientizăm conținutul acestor domenii, devine clar momentul-cheie: aplicarea jocului în cadrul familiei, pentru a susține și a ajuta trecerea copilului de la vârsta preșcolară la o etapă nouă de viață foarte complicată, responsabilă, în care el devine elev, este absolut necesară și contribuie la umanizarea relațiilor familiale și la dezvoltarea creativității, intereselor cognitive ale copiilor.

Mediul școlar aduce cu sine un climat mai rece, distant și mai puțin protector decât cel familial sau cel oferit de grădinița de copii. Această situație stă la baza apariției unor conflicte de ordin interior și, desigur, de ordin extern, la nivel interpersonal cu părinții, uneori cu colegii de clasă, pedagogii. Perioada dată, conturată în limite cronologice asemănătoare, decurge diferit la diferiți copii, însă există un șir de achiziții anatomo-fiziologice și psihocomportamentale ce trebuie să fie prezente la fiecare copil care pleacă la școală, deoarece anume ele constituie acele premise/formațiuni psihopedagogice ce servesc drept repere importante pentru începutul școlarității și activitatea social-apreciativă de învățare. Disponibilitățile fizice se integrează treptat în dinamica solicitărilor psihice. Continuă procesele de creștere și maturizare la nivelul sistemului nervos. Are loc diminuarea egocentrismului, a dependenței de părinți, crește sociabilitatea, se observă un anumit interes pentru acțiunile de învățare, cele social-utile, *se dezvoltă constructivismul, ce caută prilejuri de a se exercita și de a se impune ca dominantă* [5]. Progrese evidente de-a lungul micii școlarități realizează percepția, memoria, gândirea, imaginația, voința. Se consolidează construcțiile logice, devenind mediate, reversibile; se dezvoltă operațiunile gândirii, se formează capacitățile citit-scrisului, ceea ce susține progresele limbajului.

Statutul de elev al copilului îi schimbă poziția și îi diversifică relațiile în cadrul familiei și a grupului de semeni. O parte de copii manifestă interes pentru învățatură, activitățile intelectuale le transpun în joc, sunt activi, preferă a desena, a citi, a discuta despre școală, pe când o altă categorie de copii se adaptează cu greu

la noile condiții, nu se încadrează în programul muncii școlare, au nivel scăzut de interiorizare a informației/ materiei de studiu și posedă o capacitate scăzută de muncă; sunt capricioși, nedisciplinați, cu greu își concentrează atenția, nu sunt apti pentru a-și planifica și controla acțiunile sale.

Tablourile descrise ale conduitelor elevilor de vârstă școlară mică denotă: primul – o coincidență normală, evidentă, iar al doilea – o necoincidență a nivelurilor constituirii premiselor psihofiziologice, pedagogice și sociale, necesare pentru începutul noii forme de activitate – învățătura.

Anume aici concepem rolul prioritar al învățătorului și al serviciului psihologic din școală, care ar trebui să învețe adulții a acționa împreună cu ei în direcția motivării elevului, cultivării intereselor cognitive și a capacității de reglare a manifestărilor comportamentale, valorificând posibilitățile educației prin joc.

La vârsta de 7-8 ani, jocul mai continuă să reprezinte pentru copil o sursă enormă de cunoaștere, oferindu-i copilului informații într-o formă interesantă, variată, accesibilă și plăcută.

Studierea literaturii de specialitate, sintezele realizate la nivelul observațiilor, cadrului experiențial și investigațiilor experimentale cu privire la problema abordată denotă faptul că jocul în școlaritatea mică poate fi aplicat eficient *în calitate de strategie, formă, metodă și procedeu de instruire/educare, corecție, relaxare*. Jocul aplicat în școlaritatea mică adecvat exigențelor pedagogice contribuie la dezvoltarea proceselor psihice cognitive, la consolidarea abilităților și competențelor intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice. Jocul ajută la reglarea manifestărilor comportamentale, cizelând deprinderile morale. Aplicat iscusit, jocul asigură dezvoltarea creativității, îl ajută pe copil să îndrăgească învățătura, școala și să asimileze conținutul noțiunilor și reprezentărilor socioumane [1, 2, 4, 5, 6].

După cum demonstrează viața și experiența avansată, aceste posibilități ale jocului sunt valorificate într-o anumită măsură în procesul instructiv-educativ al elevilor de vârstă școlară mică, pe când familiei, odată cu plecarea copilului la școală, îi scapă această practică importantă de educație a copilului. La momentul actual se observă o diminuare a practicării jocului în educația copiilor de vârstă școlară mică sau o înclinare exagerată spre jocurile computerizate, viziunea emisiunilor TV, care sunt și ele importante și necesare, dar excesul lor influențează negativ asupra sistemului nervos, formează lenea intelectuală și, deseori, reprezintă o sursă de inițiere a copilului în conduitele violente, agresive și imorale.

În discuțiile cu părinții privind educația prin joc deseori auzim: *s-au terminat toate jocurile, acum ești mare, mergi la școală și trebuie să înveți*.

Rezultatele sondajelor realizate pe un eșantion reprezentativ de părinți, care au copii în clasele primare au demonstrat următoarele:

- 47% de părinți consideră că odată cu plecarea la școală copilul nu mai are nevoie de joc;
- 29% de părinți susțin că copilul trebuie să se joace numai în timpul liber;
- 24% de părinți optează pentru *jocuri serioase cu caracter computerizat sau de construcții/modelare*.

Dacă ar trebui să aleagă ocupația copilului în timpul liber, 65% de părinți optează pentru lectură, iar ceilalți 35% consideră că copilul trebuie să fie liber în alegerea ocupațiilor sale.

Înclinați mai mult pentru a proiecta și a desfășura cu copiii diverse jocuri cu caracter dinamic, sportiv, sunt tații, frații mai mari în limita de 43%, pe când mamele optează pentru plimbări și încearcă a implica copiii în muncile de menaj casnic.

În localitățile rurale 52% de părinți consideră că copiii de 7-8 ani sunt apti de muncă și încearcă a-i implica pe copii în diverse tipuri de muncă fizică. În unele familii se practică jocurile de masă – 9%; jocul de șah, de dame – 7%. Mai frecvent se joacă cu copiii la fel, tații – 56% și frații/surorile – 65%.

Părinților le face plăcere să procure copiilor jucării, 74% dintre ei considerând că preșcolarii au mare nevoie de ele; școlarul trebuie să se axeze pe învățătura și să acorde ajutor adulților – 26%.

Situația conturată privind educația prin joc a micului școlar în cadrul familiei permite să scoatem în evidență trei tendințe ale familiei contemporane: *una care rezidă în aplicarea jocului ca o modalitate de recreație în timpul liber, a doua, care înclină spre viziunea că odată cu plecarea la școală a copilului acesta trebuie să fie preocupat de învățătura și lectură. A treia tendință, observată doar la 20% de părinți, denotă un interes pentru cunoașterea și valorificarea jocului în educația familială a copiilor de vârstă școlară mică*.

Organizarea activității unui microatelier de formare a părinților în cadrul școlii pentru părinți din două instituții de învățământ (municipiul Chișinău și raionul Ungheni), au demonstrat un șir de schimbări îmbucurătoare la acest capitol, pe care le-am elucidat în tabelul 1 și în formă grafică în figura 1.

Tabelul 1

Nr. cr.	Item-criteriu	Experimentul de constatare		Experimentul de verificare	
		s	%	s	%
1	Studiază literatura specială privind organizarea și conținutul jocului cu copiii de vârstă școlară mică	7	12,5	38	68
2	Aplică jocul în scopul formării anumitelor abilități și competențe intelectuale	11	19,6	43	77
3	Aplică jocul pentru a cizela conduita morală	9	16,1	38	68
4	Aplică jocul în procesul muncii de menaj casnic; în natură	13	23,2	51	91,1
5	Aplică jocul cu scop de relaxare în timpul odihnei, plimbărilor	19	34	48	86
6	Consideră că odată cu plecarea la școală jocul nu mai este necesar	37	66,1	52	93
7	Nu se implică în activitatea de joc a copilului	43	77	12	21,4

Pe parcurs am observat că acest experiment a influențat pozitiv starea de spirit, interesul și competențele părinților cu privire la aplicarea–dirijarea jocului în educația familială a copiilor de vârstă școlară mică. În cadrul experimentului de formare părinții au fost antrenați în activități de tipul *meselor rotunde*, *discuții-panel*, *lectură–comunicare*, *traininguri speciale*, în care erau implicați și copiii. Aceștia și-au îmbogățit cunoștințele, s-au antrenat în variate acțiuni de organizare–participare–monitorizare a jocurilor, ce pot fi aplicate în educația școlarelor mici în cadrul familiei. Activitatea miniatelierului s-a încheiat cu chestionarea finală de verificare a opțiunilor părinților și elaborarea unui portofoliu special privind *Cultura jocului în educația școlarului mic*.

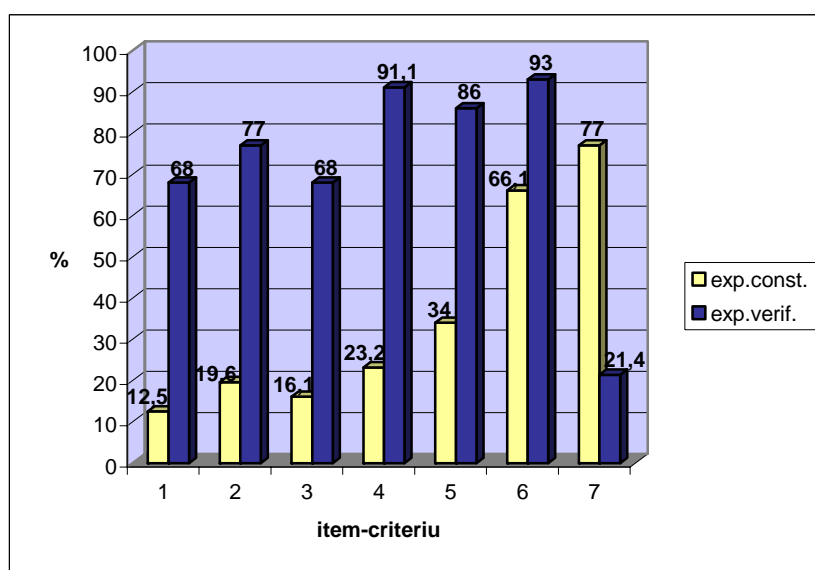


Fig.1. Jocul în cadrul educației familiale.

În continuare, prezentăm tematica activităților ce pot fi realizate cu părinții în cadrul *școlilor/atelierelor de formare a competențelor parentale privind aplicarea jocului în educația familială a școlarelor mici*.

I. Tematica activităților teoretice:

1. Copilul de vârstă școlară mică: particularități individual-psihologice și premise necesare pentru începutul activității de învățare.
2. Conținutul jocurilor aplicate în procesul instructiv-educativ la clasele primare.
3. Metode de autoperfecționare a competențelor parentale privind aplicarea jocului în educația familială.
4. Educația prin joc la vârsta școlară mică.

II. Tematica activităților practice:

1. Jocul ca modalitate de organizare și valorificare a timpului liber.
2. Jocurile intelectuale: strategii, metode și procedee de aplicare.
3. Jocurile de formare–consolidare a conduitei morale.
4. Jocurile în educația estetică a școlarului mic.
5. Jocuri mobile/sportive și strategia desfășurării lor.
6. Jocul ca mijloc de motivare, susținere a conduitei etice, consolidare și corecție a cunoștințelor și abilităților școlarului mic.
7. Viața familială, regimul zilei școlarului mic și cultura jocului.
8. Jocul ca remediu de soluționare a conflictelor familiale.

În contextul vizat, propunem cadrelor didactice și psihologilor școlari demersul teoretico-acțional cu caracter tehnologic, care poate fi aplicat în lucrul cu părinții, orientat spre umanizarea relațiilor familiale și formarea culturii educației prin joc a copiilor de vârstă școlară mică.

Plecând de la principiul *abordării sistemice a educației familiale* [4] și *cel al umanizării ecologice* [6], asigurarea comodității copiilor și a părinților, propunem *strategia exersării intelectuale contextuale a școlarului mic*, pe care ne-am axat în formarea culturii familiale de aplicare a jocului la preșcolari. Aceasta include diverse modalități, metode, tehnici și procedee, care presupun consolidarea cunoștințelor, dezvoltarea capacităților logice, a proceselor psihice cognitive, a creativității la copii în contextul cotidian de realizare a sarcinilor instructive școlare / lucrul pe acasă în cadrul vieții de familie. Strategia vizată orientează acțiunile părinților în direcția aplicării jocurilor intelectuale în procesul pregătirii lecțiilor și diverse condiții: la plimbare, în timpul odihnei la pădure, la lac, la mare; în zilele de odihnă, seara, în timpul liber sau în procesul unor activități cotidiene.

Următoarea strategie, ce presupune orientarea părinților spre aplicarea jocului în scopul consolidării abilităților și deprinderilor de conduită civilizată, *am definit-o ca axiologică, deoarece reperează pe explorarea valorilor și exersarea virtuților*. Jocurile selectate și aplicate în formarea–dezvoltarea conștiinței morale și a deprinderilor etice pot avea caracter diferit, principalul constând în a valorifica diverse subiecte și a modela situații din viața reală, ce țin de respectarea normelor civice, democratice, a unui mod demn, onest de viață, de ocrotire a naturii, de comportare civilizată, frumoasă cu adulții și semenii.

Strategia exersării fizice contextuale a școlarului mic orientează părinții spre implicarea copilului în acțiunile de organizare și desfășurare a unui stil sănătos de viață prin intermediul jocurilor de mișcare, de antrenare a abilităților psihofizice (mers, cățărare, alergare, săritură etc.).

Jocurile de mișcare contribuie nu numai la dezvoltarea, perfecționarea abilităților motrice, ci și la consolidarea calităților moral-volitiv (stăpânirea de sine, curajul, sentimentul responsabilității etc.).

Strategia exersării estetice și cea a exersării tehnologice contextuale orientează părinții spre aplicarea jocului în situațiile speciale când familia se pregătește de diverse sărbători, amenajează interiorul, organizează șezători, se ocupă de variate munci sau se odihnește (în pădure, la mare, la lac, la bunici, în excursii etc.). Contextul diferă în funcție de tipul familiei, localitatea în care locuiește aceasta, numărul membrilor, vârsta părinților, cultura și competențele parentale.

Jocurile aplicate în educația familială a copiilor de vârstă școlară mică, la fel, pot avea un caracter variat, unele vor fi axate pe diagnosticarea abilităților, conduitelor, altele vor forma, consolida, iar o altă categorie de jocuri vor corecta sau completa anumite competențe și comportamente. Jocurile se mai aplică la această vârstă în scopuri de relaxare, de energizare, distracție, formarea motivației pentru învățare și stimularea creativității.

Prin urmare, părinții concomitent cu organizarea condițiilor de învățare, lecturare, păstrează pentru copil și ungherașul petru joc, completându-l cu jucării și materiale adecvate vârstei copilului.

Propunem câteva jocuri orientate spre diagnosticarea, formarea morală și monitorizarea continuă a conduitei și manifestărilor caracteriale, care practicate în cadrul familiei cu micul elev îl inițiază pe acesta în acțiunile de autocercetare, planificare și depunere a efortului volitiv privind formarea sinelui, cizelarea sau debarasarea de unele trăsături negative. Acest joc are un specific prospectiv, este de durată, asigură o linie strategică clară și constantă de comportare a părinților și un suport moral, sociopsihopedagogic, acordat de aceștia în direcția aplicării jocurilor de autoformare, corecție și creare a unor condiții optime de creștere și educație a copilului de vârstă școlară mică. Principala condiție rezidă în implicarea periodică a părinților pentru a evalua situația și a învăța copiii să compare rezultatele și schimbările vizavi de calitățile și conduitele manifestate de ei în diverse situații din cadrul familial, școlar și cel social.

Model**Jocul: Taina Eu-lui meu / Taina formării universului meu interior****Obiective-cadru:**

- determinarea calităților de temperament și caracter;
- stabilirea trăsăturilor și stărilor emoționale trăite de copil frecvent;
- transformarea, anihilarea și lichidarea trăsăturilor și emoțiilor ce pot influența negativ formarea sinelui la copil;
- consolidarea conduitelor moral-etice.

Acțiuni:

1. Elaborează împreună cu părinții: copilul – *Autoportretul său*; părinții – *Portretul copilului său*, care trebuie să includă toate trăsăturile și manifestările acestuia.
 2. Analizează și discută fiecare trăsătură, cele stabile și constante le delimitează în *pozitive și negative, hașurându-le cu diferite culori*.
 3. Se propune copilului să deseneze un chenar frumos care reprezintă universul/lumea interioară a acestuia pe o coală mare de hârtie, apoi copilul scrie trăsăturile și emoțiile trăite frecvent separat: *cele pozitive pe o jumătate de coală și cele negative – pe cealaltă*.
 4. *Trăsăturile pozitive* se vopșesc cu un galben-auriu, adică *ele reprezintă partea luminoasă a universului interior, iar cealaltă – se vopșește cu o culoare mai închisă (albastru sau gri) și reprezintă partea întunecoasă ce urmează a fi cizelată*.
 5. Copilului i se explică sarcinile jocului, se atenționează faptul că acest joc este de durată lungă și presupune eforturi sistematice în ceea ce privește conduita acasă, la școală, în societate și străduința lui la învățătură.
 6. În cadrul acestui joc vor fi incluse multe alte jocuri cu caracter didactic, intelectual, distractiv, de relaxare, de tip corecțional etc.
 7. Este eficientă monitorizarea sistematică, când familia planifică de 2-3 ori pe săptămână analiza, discuția împreună cu copilul a situației concrete, pentru *a-i permite a înclia deasupra emoției sau trăsăturii, care nu se manifestă în comportarea acestuia mai mult timp și el este conștient de acest fapt*.
 8. Dacă copilul consideră că trăsătura mai persistă, nu se admite *operația de lichidare din chenar*. Acest lucru se referă și la opinia părinților.
 9. Părinții trebuie să explice copilului situația, să găsească împreună cu acesta diverse căi, metode, jocuri pentru a-l ajuta să obțină rezultate pozitive. În contextul vizat, părinții trebuie să servească drept model de conduită demnă, adecvată și pot să se includă în acest joc, elaborând *fișa sa cu partea luminoasă și cea sumbră a universului interior al său*.
 10. Acest joc poate fi îmbinat cu diverse tipuri de aprobare, recompense, îndeplinirea variatelor obligațiuni de onoare în cadrul familiei sau școlii. Dacă copilului i-a reușit să anihileze sau să se debaraseze de câteva deprinderi, trăsături negative, el poate fi îndemnat să construiască o nouă fișă, dar o păstrează pe cea precedentă (pentru a observa calea sa de perfecționare moral-volitivă, intelectuală etc.).
- Strategia descrisă a fost experimentată și continuă a fi valorificată în circa 60 de familii, care au fost implicate în activitatea școlilor, atelierelor pentru părinți. Paralel cu acest joc creativ ce se desfășoară continuu, se pot organiza diverse jocuri cu material didactic de masă, cu subiect, cu material special de tipul constructor, material din natură, nisip, apă, lut, inventar sportiv, inventar pentru munca în natură, la calculator etc. Esențiala regulă pe care trebuie s-o respecte părinții este: *jocul să fie îmbinat organic cu respectarea regimului școlar, regimului familial, activitățile de autoservire, munca de menaj casnic sau în gospodărie, care sunt accesibile copilului de vârstă școlară mică*.

Referințe:

1. Cemortan S. Copilul și literatura. - Chișinău: Stel-Part, 2006.
2. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera educațional, 2003.
3. Cuznețov L. L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. - Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2002.
4. Cuznețov L. L. Jocul copilului și cultura educației familiale. - Chișinău: CEP USM, 2007.
5. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. - București: EDP, 1992.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - Москва: Творческий центр, 2005.

Prezentat la 07.05.2007

CULTURA FAMILIEI: AUTOCUNOAȘTEREA, AUTOPERFEȚIONAREA ȘI CONFLICTUL INTERIOR

Larisa CUZNEȚOV

Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”

The article reflects a theoretical and applicational study regarding the optimization of the family culture through the knowledge of internal conflict, the mechanism for self-improvement and self-actualization of the personality.

Cultura familiei este de neconceput fără cunoașterea și aplicarea strategiilor de autoperfecționare, dirijare și soluționare a conflictelor interioare. În acest context, devine necesară pentru individ dezvoltarea capacității de autocunoaștere. Autocunoașterea se consideră foarte importantă, fiindcă anume ea ne permite să realizăm introspecția și să înțelegem trăsăturile esențiale și de fond ale propriei personalități.

Ca să conștientizăm rolul și însemnătatea autocunoașterii în abordarea conflictului interior și să ne putem orienta în multitudinea calităților umane este necesar să apelăm la principalele teorii ale psihologiei personalității. În contextul dat, ținem să menționăm că aceste teorii se pot delimita astfel:

- **psihodinamice**, care descriu și explică personalitatea, comportarea ei, pornind de la caracteristicile ei psihologice (interne, subiective);
- **sociodinamice**, în care rolul principal în determinarea comportării i se atribuie situației exterioare;
- **interacționiste**, bazate pe principiul acțiunilor reciproce ale factorilor exteriori și interiori în dirijarea comportamentului uman;
- **experimentale**, care au la bază analiza și generalizarea faptelor acumulate pe cale empirică;
- **observaționale/neexperimentale**, se bazează pe impresiile, observațiile și experiența acumulată pe parcursul vieții (fără a recurge la experiment);
- **structurale**, ce elucidează structura personalității și sistemul de noțiuni prin intermediul cărora ea se descrie;
- **dinamice**, reflectă transformarea, schimbarea și dezvoltarea personalității, adică dinamica ei.

Cunoașterea acestei clasificări permite să înțelegem complexitatea personalității și să sesizăm, estimându-ne, atât trăsăturile, cât și dificultățile, conflictele interioare, cele interpersonale, interrelația dintre acestea exprimată în comportament și fapte. Literatura de specialitate, în cadrul teoriei trăsăturilor, elucidează circa 200 de trăsături.

Pentru a le putea cunoaște mai bine, propunem spre examinare trăsăturile care, conform opiniei lui R.Mally, redau din plin personalitatea:

- încredere în sine - ezitare;
- caracter intelectual (analitic) - mediocritate;
- inteligență matură - inconsecvență, predispunere la influențe;
- chibzuință, cumpătate, statornicie - vanitate, instabilitate;
- blândețe - insensibilitate, cinism;
- bunătate, răbdare - egoism, pertinență;
- calm (stăpânire de sine) - impulsivitate, nervozitate;
- atitudine prietenoasă, fire îngăduitoare, tolerantă, caracter flexibil - rigiditate, spirit răzbunător;
- cordialitate - răutate, insensibilitate;
- realism - autism;
- voință puternică - abulie;
- conștiinciozitate - neconștiinciozitate;
- consecvență, disciplina gândirii - inconsecvență, dezordonare;
- fermitate - șovăire;
- maturitate - infantilitate;
- atitudine plină de tact - lipsă de tact;
- fire deschisă - caracter închis;
- jovial, hipertimic – hipotimic, ursuz;

- tip fascinant, carismatic - neinteresant, repulsiv;
- sociabilitate - tendință spre izolare;
- spirit activ - spirit pasiv;
- independență, nonconformism - conformism;
- tip expresiv – neexpresiv;
- diversitatea intereselor - limitarea intereselor;
- empatie, compasiune - răceală;
- expresivitate - reținere;
- seriozitate - superficialitate (comportament ușuratic);
- cinste - falsitate;
- agresivitate - bunătate;
- tărie de caracter, dârzenie – caracter maleabil;
- optimism - pesimism;
- îndrăzneală, curaj – timiditate, lașitate;
- generozitate - zgârcenie;
- corectitudine - incorectitudine;
- onestitate – josnicie, ipocrizie.

Teoria psihanalitică a personalității elaborată de S.Freud, fiind una de tipul celor psihodinamice, observaționale, structural-dinamice, asigură analiza în detalii a vieții omului, perceperea proprietăților psihologice interioare ale individului, mai cu seamă, contribuie la înțelegerea motivelor și așteptărilor acestuia, deci, permite aprecierea orientării personalității.

Conform viziunii lui Freud, structura personalității se constituie din trei componente: "Eu", "El" și "Supra-Eu". "Eu"-l – reprezintă conștiința. "Supra-Eu" este reprezentat atât la nivelul conștiinței, cât și la cel al subconștiinței. "El"- ul reprezintă inconștientul propriu-zis care include pasiunile, motivele și aspirațiile profunde.

Dacă componentul "El" acționează în corespundere cu așa-numitul principiu al satisfacției, "Eu" se orientează după principiul realității, iar "Supra-Eu"-l se orientează după reprezentările ideale (normele morale și valorile acceptate în societate), atunci, desigur, personalitatea este implicată într-un conflict interior.

Sistemul aspirațiilor ce au o însemnătate vitală pentru om dirijează activismul psihic al acestuia, reglând procesele și stările lui psihice.

Pasiunile inconștiente, provenite de la "El", de cele mai multe ori se află în stare de conflict cu ceea ce se conține în "Supra-Eu", adică cu estimările sociale și morale ale comportamentului uman. Din această cauză, între "El" și "Supra-Eu" apar contradicții permanente și inevitabile, care se pot soluționa numai cu ajutorul lui "Eu", adică a conștiinței ce acționează conform principiului realității și caută să împace în mod rațional ambele părți aflate în conflict în așa mod, încât pasiunile lui "El" să fie satisfăcute la maximum și, totodată, să nu fie încălcate normele morale.

Starea de neliniște a individului și nemulțumirea de sine, după Freud și concepțiile neofreudiștilor, este o reflectare subiectivă în conștiința omului a luptei dintre "El" și "Supra-Eu", niște contradicții nerezolvabile sau nerezolvate între ceea ce servește ca imbold al comportării în realitate (El și ceea ce trebuie să dirijeze aceasta comportare) "Supra-Eu".

Căutând să se izbăvească de aceste stări emoționale neplăcute, omul prin intermediul "Eu"-lui elaborează în sine niște mecanisme de protecție. Enumerăm mecanismele la care individul recurge mai frecvent:

1. Negarea. Dacă realitatea este neplăcută individului, el apelează la negarea acesteia sau se străduie să reducă seriozitatea pericolului apărut pentru "Supra-Eu". Cea mai frecventă modalitate de comportare utilizată de acest gen, este neluarea în seamă, negarea criticii din partea altor persoane.

2. Reprimarea face parte din blocarea de către "Eu" a impulsurilor și a amenințărilor interioare provenite de la "Supra-Eu". În acest caz gândurile neplăcute, frământările respective sunt parcă "eliminate" din sfera conștiinței, nu au influență asupra comportării reale. De cele mai dese ori sunt reprimare acele gânduri și dorințe ce vin în contradicție cu valorile și normele morale acceptate de către individ.

3. Raționalizarea este o modalitate de justificare rațională a unor fapte sau acțiuni ce vin în contradicție cu normele etice, care provoacă tensionări, neliniște, frustrații, conflicte interioare. Cele mai tipice modalități de raționalizare sunt următoarele:

- a) justificarea propriei incapacități de a face ceva prin nedorința de a săvârși acest act;
- b) justificarea săvârșirii unei acțiuni nedorite prin împrejurări neadecvate, nefavorabile.

4. Intelectualizarea reprezintă mecanismul de soluționare a unei situații dificile, o modalitate de a ieși dintr-o stare emoțională negativă pe calea examinării *de la o parte, cu ochii altuia*

5. Proiecția. Mecanismul proiecției își manifestă acțiunea sa prin faptul că omul atribuie în mod inconștient propriile calități negative altei persoane, deseori, exagerându-le.

6. Substituirea reacției. Uneori oamenii ascund de sine motivul propriei comportări, reprimându-l prin intermediul unui motiv de tip opus, foarte pronunțat și susținut în mod conștient.

Dacă aceste și alte mecanisme de protecție nu acționează, apoi impulsurile nesatisfăcute, generate de "Ei", se resimt de către individ într-o formă codificată, simbolică, de exemplu, în visuri, erori de exprimare, glume, comportament bizar, inclusiv patologic (Freud S., 1924; Horny C., 1945 etc.).

În sensul susținerii formării culturii familiale și a necesității de autocunoaștere a individului putem apela și la teoria lui K.Rogers, reprezentant al *psihologiei umaniste*, conform căreia fiecare om posedă aspirație de cizelare și dispune de capacitatea de autoperfecționare. Conceptul central al teoriei lui Rogers a devenit unul dintre componentele structurale ale personalității, a "Eu"-lui, ce include reprezentările, ideile, scopurile și valorile, prin intermediul cărora omul se autocaracterizează și își planifică perspectivele propriei dezvoltări.

Principalele probleme pe care le conștientizează și trebuie să le rezolve fiecare om sunt următoarele:

- Cine sunt eu?
- Pentru ce trăiesc?
- Ce sa fac ca să devin cel ce vreau să fiu?

Prin urmare, chipul "Eu"-lui, ce se formează ca rezultat al propriei experiențe de viață, exercită o influență puternică asupra percepției altor persoane, a lumii acestora și, desigur, asupra estimărilor pe care le face individul vizavi de propriul comportament.

Conform teoriilor umaniste ale personalității, principala năzuință a omului o reprezintă **autoactualizarea**, care presupune scopul final al dezvoltării personalității, obținerea integrității ei în baza conștientizării și diferențierii depline a calităților sale și a corelării lor cu situația reală de viață. Autoactualizarea presupune sprijinul pe forțele proprii, activizarea lor, prezența opiniei proprii, independente privind soluționarea principalelor probleme vitale. A.Maslow susține că autoactualizarea reprezintă procesul dezvoltării continue a personalității și capacitatea individului de a realiza practic propriile posibilități.

Dacă analizăm condițiile autoactualizării și mijloacele de comportare ce o asigură în cadrul familiei, apoi ne convingem că aceasta e imposibilă în lipsa cunoașterii reciproce a partenerilor familiari, autocunoașterea individului și fără tendința spre autoperfecționare continuă și armonizarea interioară în corelație cu cea interpersonală.

Referindu-ne la necesitatea autocunoașterii, nu putem trece cu vederea **trăsăturile principale** proprii personalității ce se **autoactualizează**, evidențiate de A. Maslow:

1. Perceperea adecvată și conștientă a realității și capacitatea de a se orienta în ea. Libertatea de prejudecăți, interesul față de ceea ce e necunoscut.

2. Acceptarea propriei persoane și a altora așa cum sunt.

3. Spontaneitatea manifestărilor, simplitatea și naturalitatea acestora; respectarea ritualurilor, tradițiilor și ceremoniilor stabilite cu o doză de conformism conștient.

4. Orientarea constructivă. Personalitățile ce se autoactualizează își concentrează atenția atât la interesele și aspirațiile strict individuale, cât și la scopuri sociale mai ample. Majoritatea persoanelor ce se autoactualizează își consacră viața unei vocații.

5. Capacitatea de a privi viața cu *ochi deschiși*, de a o estima în mod obiectiv, nepărtinitor.

6. Autonomia și independența, stabilitatea la factorii ce exercită diferite influențe negative.

7. Trăirea-limită ce se caracterizează prin senzația de catharsis.

8. Prospețimea percepției, priceperea de a găsi de fiecare dată ceva nou în ceea ce e deja cunoscut.

9. Sentimentul interrelației, comunicării cu omenirea, conștientizarea propriei persoane ca cetățean al omenirii.

10. Lipsa manifestărilor de dușmănie în relațiile interpersonale. Prietenia cu alte personalități ce se autoactualizează. Spiritul democratic, de colaborare în interacțiuni, disponibilitatea de a învăța de la alții.

11. *Simțul filosofic* al umorului. Privesc la viață în general și la sine în particular cu o suficientă doză de umor.

12. Principii, norme morale, etice interioare stabile. Personalitățile ce se autoactualizează manifestă un comportament moral, percep acut binele, răul, nedreptatea, sunt orientate spre un scop pozitiv, iar mijloacele le subordonează acestui scop.

13. Manifestă creativitate, indiferent de faptul cu ce fel de activitate se ocupă.

14. Se poate manifesta nonconformist, dar echilibrat, se observă lipsa predispoziției pentru spiritul de revoltă nesăbuit.

15. Individul nu acceptă necondiționat acea cultură la care aparține după origine, ci are o atitudine critică, fiind orientat să aleagă din ea tot ce e mai valoros.

În această ordine de idei, menționăm faptul că autoactualizarea nu se poate desfășura eficient fără cunoașterea de sine, care presupune capacitatea de a ține un dialog interior, *dialogul cu sine însuși*.

Dialogul cu sine se desfășoară în timpul când nu purtăm conversații directe cu alte persoane, medităm în singurătate, analizăm faptele noastre. Autoactualizarea este un proces de dezvoltare permanentă și de realizare practică a aptitudinilor individuale.

Ea reprezintă potențialul actual al individului și ajută acestuia să renunțe la iluzii, la unele viziuni greșite despre sine și alte persoane, să se autocunoască mai profund, ceea ce asigură aplanarea și soluționarea multor conflicte interioare și, desigur, interpersonale.

Analizată din această perspectivă, o putem eficient corela cu teoria lui L.I. Bojovici cu privire la formarea capacităților de autocunoaștere, care se raportează la categoria celor psihodinamice, experimentale, structural-dinamice și cuprinde perioada de dezvoltare a personalității, începând cu copilăria preșcolară timpurie și finalizând cu vârsta adolescentină, vârsta când se formează la individ concepția despre lume, numită *poziție interioară*. Asumează această poziție constituie una dintre principalele caracteristici ale personalității, premisa dezvoltării ei, care este interpretată ca o totalitate a principalelor motive ale activității umane (Bojovici L.I., 1968; Leontiev A.N., 1983; Platonov K.K.; Rubinstein S.L., 1926).

Așadar, formarea *poziției* individului presupune prezența structurilor conștiinței de sine și a structurilor opozițional-evaluative/sovestea, care asigură procesul comparării, identificării, evaluării și reevaluării trăsăturilor personalității, realizării aptitudinilor acesteia, ceea ce creează un șir de condiții favorabile pentru apariția conflictelor interioare. Cercetând conflictele interioare, S.Kartasev (1996) stabilește tipologia acestora. Cultura familiei va avea numai de câștigat dacă adulții vor cunoaște mecanismele apariției conflictelor interioare, a celor interpersonale, remediile de profilaxie și soluționare a acestora, se vor axa pe fenomenul autoactualizării.

Conflictele interioare ce apar în perioada formării personalității, ca urmare a interacțiunii tuturor factorilor dezvoltării acesteia, a autodeterminării și integrării sociale pot fi depășite numai prin intermediul autocunoașterii și aspirației spre autoperfecționare. Conflictele se clasifică în funcție de maturizarea structurilor interne ale personalității după cum urmează:

a) *Perioada de la 1 până la 1 an și 6 luni*. Perioadă calmă, fără conflicte interioare, deoarece structurile interne ale personalității nu sunt formate; este considerată biologic securizată.

b) *Perioada de la 1 an și 6 luni până la 3 ani și 6 luni*. Formarea primară a componentelor conștiinței de sine nu sunt încă evident delimitate; se dezvoltă structurile psihoemoționale.

Apar primele semne ale conflictelor interioare, legate de interacțiunea structurilor conștiinței și sfera afectivă. Structurile opozițional-evaluative practic nu sunt dezvoltate și conflictualitatea internă nu se conștientizează și nu se poate observa din exterior.

c) *Perioada de la 3 ani și 6 luni până la 12 ani*. Tempoul dezvoltării sinelui coincide cu dezvoltarea gândirii logice și a sferei cognitive. Conflictualitatea interioară este mică și e provocată mai frecvent de particularitățile dezvoltării somatice în corelație cu sfera afectivă și cea volitivă a copilului. Conștientizarea conflictualității interioare este slabă și practic nu se proiectează în exterior, cu excepția unor copii prea sensibili.

d) *Perioada de la 12 ani până la 14 ani*. Pubertatea este vârstă unor mari transformări anatomo-fiziologice, morfologice, psihice etc., care se resimt de întreaga personalitate a copilului. Către această vârstă survine o criză care, în opinia lui Bojovici, se deosebește de celelalte crize prin apariția unui nou nivel al autoconștiinței, ce se caracterizează prin necesitatea și capacitatea puberului de a se cunoaște singur pe sine. Acest moment este important, deoarece creează premisele autoafirmării, autorealizării și ale autoeducației, ceea ce, de fapt, reprezintă fundamentul autoactualizării viitorului adult.

În această perioadă de vârstă se formează poziția interioară a puberului, adică atitudinea lui față de situația obiectivă, reală ocupată în viață și situația spre care tinde el. Pubertatea este etapa formării active a sistemului de interese, de valori personale, orientări morale. Toate acestea, interacționând cu influențele venite din mediul exterior, creează dezarmonii, tensionări ce provoacă conflicte interioare care deseori au proiecție externă în comportamentul puberului.

e) Perioada de la 14 ani până la 21/24 de ani. Etapa de bază e determinată nu numai de procesele de maturizare biologică, ci și de noua situație socială a adolescenților, detașarea de familie, autodeterminarea socială, morală și profesională, creează condiții ce dau naștere conflictelor interioare. Conflictelor exterioare, la nivel interpersonal sunt provocate de contradicțiile interne. La această vârstă cercetătorii în domeniu delimitează următoarele subtipuri de conflicte interioare:

- conflictele detașării de familie;
- conflictele necoincidenței posibilităților cu exigențele mediului social;
- conflictele necoincidenței reprezentărilor personale despre sine cu reprezentările altor persoane /conflicte de ambiție;
- conflictele necoincidenței acțiunilor reale cu orientarea de principiu/ conflicte de inferioritate;
- conflictele necoincidenței reprezentărilor personale despre realitate cu realitatea concretă/ conflicte de dezamăgire.

Conflictelor interioare la această vârstă sunt foarte acute, iraționale, slab conștientizate; nu se înțeleg cauzele și mecanismele apariției și derulării lor, nu pot fi dirijate de către individ. Sunt caracteristice tranzațiile și proiectarea din interior spre exterior, se observă diverse conduite, reacții, chiar și devieri de comportament. Anume în aceste perioade complicate copiii au nevoie de înțelegere din partea părinților, de susținere morală, comunicare și relații empatică, de orientare spre interiorizarea mecanismelor, de autoperfecționare și autoactualizare.

f) Perioada de la 24 de ani până la 35 de ani. Are loc trecerea la procesul final de autonomizare a structurilor psihice și a structurilor personalității. Transferul intereselor și motivației din sfera interioară în cea exterioară, cristalizarea și stabilizarea componentelor constitutive ale personalității. Conflictualitatea interioară scade, iar la mulți indivizi chiar dispare.

g) Perioada de la 35 de ani până la 40/42 de ani. Perioadă puțin cercetată, dar empiric se poate observa o tendință de restructurare a personalității. Majoritatea conflictelor interioare se declanșează în legătură cu epuizarea posibilităților de dezvoltare și lărgire a structurilor intelectuale și trecerea la modelele stereotipice ale comportării. Principalele subtipuri de conflicte interioare la această vârstă sunt:

- conflicte ce apar în urma nerealizării potențialului intelectual;
- conflicte ce apar în urma nesolicitării aptitudinilor și posibilităților personalității;
- conflicte ce apar în urma necoincidenței scopurilor personale cu condițiile sociale reale;
- conflicte de *soveste* /de comparare a conduitei cu idealurile sale;
- conflictele de neadecvanță cu sensul vieții.

Pentru această perioadă, numită și *vârsta de răscruce a vieții omului*, sunt caracteristice formele acute ale conflictelor. Perioadele ulterioare sunt mai calme, are loc o scădere treptată și ciclică a tuturor formelor de conflictualitate internă.

O altă categorie de conflicte interioare apar în perioada restructurării personalității în legătură cu metamorfozele de vârstă. Aici pot să apară conflicte ce sunt provocate de decesul soțului sau din cauza incapacității de a interioriza rolurile sociale noi/de socri, bunici etc. Aceste conflicte se declanșează în procesul căutării sferei și spațiului de autorealizare, în urma schimbării formelor de activitate, reevaluare a valorilor, autocunoașterii și autoactualizării, schimbării anturajului, condițiilor social-economice, politice etc.

Deosebit de conflictuale sunt momentele cruciale, când individul ia decizii foarte importante pentru sine, pentru viață, carieră, care vin în contradicție cu ambianța precedentă a individului.

Dacă conflictele restructurării personalității sunt legate de aprofundarea autocunoașterii și autoactualizării, apoi conflictele de incursiune sunt provocate de factori cum ar fi:

- influențe opuse posibilităților psihice, fizice, morale și ale sistemului de valori adoptat și urmat de personalitate;
- influențe orientate spre deformarea structurilor interne ale personalității;
- influențe ce forțază integrarea personalității în anumite sisteme sociale;
- influențe ce limitează sau împiedică integrarea socială;
- influențe critice, mobilizatoare sau supramobilizatoare etc.

Situațiile conflictuale de incursiune scot în evidență indivizii sensibili sau invers, pe cei rigizi, care se conformează cu greu exigențelor sociale. Cultura individului și grija de cultivare a semenilor, a întregii familii asigură autoactualizarea, învingerea dificultăților de incursiune și a conflictelor interioare provocate de acestea, consolidează dezvoltarea personalității și statutului ei, evidențiază posibilitățile de autoperfecționare sporind

eficiența individului. După cum am observat, spectrul conflictelor interioare este foarte variat. În acest context, credem că este necesar să reliefăm un grup de conflicte intrapersonale frecvent întâlnite, care se declanșează din cauza acestora. Astfel, *conflictele de esență/sens* sunt provocate de trăirea absurdității, lipsei de sens a acțiunilor și faptelor proprii sau ale altor persoane. Criza de esență provoacă indispoziție, dezamăgire, uneori provoacă frustrare sau amenință starea sănătății psihice și fizice a individului. *Conflictele de soveste* apar în baza necoincidenței acțiunilor și faptelor individului cu sistemul de valori interiorizat și acceptat. *Conflictele de imagine* pot fi provocate de sine sau de alte persoane în baza necoincidenței imaginii proprii cu diferite structuri ideale sau modele de autoperfecționare adoptate. *Conflictele de nostalgie* apar deseori în condițiile schimbării mediului de trai sau a amintirilor din trecut, ce se proiectează în prezent și nu coincid cu realitatea.

Conflictele interioare nominalizate pot avea un caracter stabil, funcționează autonom în structura psihoemoțională a personalității și se manifestă deseori *ca fragmente* ale evenimentelor ce au avut loc anterior, *imagini ale trecutului*. În condițiile favorabile de existență, ele pot să nu se manifeste deloc sau au o derulare calmă.

Sperăm că lecturarea studiului vă va provoca o meditație profundă, o introspecție eficientă, înțelegerea mai bună a semenilor, optimizarea culturii familiei, relațiilor interpersonale și va incita o autoperfecționare continuă.

Bibliografie:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București: EDP, 1991.
2. Cuznețov L.L. Etica educației familiale. - Chișinău: CEP ASEM, 2000.
3. Debesse M. Psihologia copilului. - București: EDP, 1970.
4. Grant Wendi. Rezolvarea conflictelor. - București: Teora, 1997.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Москва, 1968.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-изд. - Санкт-Петербург: Питер, 2003.
7. Фрейд З. О клиническом психанализе. - Москва, 1991.

Prezentat la 12.04.2007

PRIVIRE GENERALĂ ASUPRA SOCIALIZĂRII DE GEN A TINERILOR

Valentina BODRUG-LUNGU

Catedra Științe ale Educației

Gender socialization represents the process of assimilation by the human being gender cultural system of society when he/ she lives. The status of women and men is the result of the process of child socialization.

În DEX găsim specificată socializarea ca proces de integrare socială a unui individ într-o colectivitate [3, p.999]. Dicționarul de sociologie atestă socializarea ca un proces de transmitere a comportamentului, rolurilor, așteptărilor și reprezentărilor generațiilor următoare [4]. Asupra formării personalității copilului influențează diferiți factori. Copilul treptat asimilează sau interiorizează informația învățată. De regulă, participanții la procesul de socializare sunt deținătorii reprezentărilor stereotipe asupra caracteristicilor atribuite fiecărui gen. H.Weinreich (sex-role, socialisation, 1978) afirmă că socializarea de gen oglindește așteptările bazate pe aceste reprezentări.

Socializarea fetelor și băieților (adică procesul de „asimilare” a unor sau altor norme sociale, a tradițiilor acumulate de societate și cultură) reprezintă procesul includerii acestora în societate. Dar acest proces decurge în mod diferit la copiii de sex diferit. De ce?

Răspunsul la această întrebare în pedagogie și psihologie impune cercetătorii să analizeze și să ia atitudine față de concepțiile de bază – a celei biologice („determinismul biologic”) sau a condiționării sociale a comportamentului persoanei în dependență de sex: toți înțeleg că omul este o ființă biosocială, dar care componentă prevalează – biologic sau social – anume aceasta se află în centrul discuției.

Rădăcinile *abordării biologice* le găsim în psihanaliză. Întemeietorul psihanalizei S.Freud afirma că „anatomia este destinul” și, respectiv, caracteristicile personalității copilului sunt determinate de sexul cu care se naște dat de la Dumnezeu. În corespundere cu acest sex dat de Natură/Dumnezeu copilul se „construiește” ca băiețel/bărbat sau ca fetiță/femeie.

Adepții *abordării sociale* a dezvoltării copiilor combat diferențierea oamenilor în două sexe (care pare a fi absolut naturală) și repartizarea rolurilor sociale ale femeilor și bărbaților „ca fiind natural determinate”. Aceștia dau prioritate influenței sistemului educațional asupra copilului, considerând că sexul persoanei dat de Natură/Dumnezeu reprezintă numai o premisă de „însciere” a fetelor și băieților la un gen sau altul, dar determinantă este influența societății. Statutul bărbatului și al femeii se dobândește în procesul de socializare a copilului. Cel mai bine această idee a fost exprimată prin aforismul Simonei de Bouvoire: „Nu te naști, ci devii femeie” (despre faptul că „bărbații nu se nasc, ci devin” se știa și așa...) [2].

În măsura posibilităților, corectând „formarea” copilului ca băiat sau ca fată, se poate ajunge la un rezultat sau altul.

Concluzionând cele expuse mai sus, se constată că procesele socializării de gen sunt tratate în contextul diverselor abordări și concepte. În primul rând, în conceptele elaborate în cadrul diverselor orientări psihologice (psihanalică, neobehavioristă, cognitivistă). Acestea sunt teoriile învățării sociale, modelării, teoria dezvoltării cognitive. În al doilea rând, în concepțiile special elaborate întru clarificarea mecanismelor de asimilare a rolurilor de gen de către copii în procesul de socializare. Acestea sunt teoriile de tipul: noua psihologie a genului și teoria schemei de gen [6, p.132]. *Astfel, putem defini socializarea de gen în calitate de proces de asimilare a normelor, regulilor comportamentale, orientărilor de viață în corespundere cu reprezentările culturale asupra rolurilor, statusurile și predestinației bărbaților și femeilor în societate.*

Socializarea de gen poate fi definită ca un proces de asimilare de către individ a sistemului cultural de gen a societății în care trăiește [1, p.82]. Reprezentanții psihologiei sociale folosesc și termenul de „socializare diferențiată”, evidențiind astfel faptul că în cadrul procesului general de socializare femeile și bărbații se formează în condiții sociopsihologice diferite.

Socializarea de gen include două componente în interacțiune:

- a) asimilarea de către individ a modelelor acceptate de comportamentul masculin și feminin, a relațiilor, normelor, valorilor și stereotipurilor de gen;
- b) influența societății, a mediului social asupra individului în scopul cultivării unor reguli și standarde de comportament, social-acceptate pentru bărbați și femei. În primul rând, se asimilează normele colective, de importanță socială generală, acestea devin component al personalității și dirijează subconștient comportamentul.

Informația care se referă la comportamentul diferențiat se reflectă în conștiința omului în formă de scheme de gen. Specialiștii evidențiază *două faze în socializarea de gen*:

- 1) de adaptare (adaptarea externă la normele, relațiile și rolurile de gen existente);
- 2) de interiorizare (asimilarea esențială a rolurilor femeilor și bărbaților, a relațiilor și valorilor de gen) [5].

Referindu-ne la procesul socializării de gen, este oportună specificarea a două aspecte de bază: însușirea (procesul asimilării experienței sociale, adică influența mediului asupra individului) și materializarea/personificarea (procesul reproducerii experienței sociale, adică a influenței ființei umane asupra mediului). În cadrul socializării de gen prin însușire se subînțelege faptul că de la bun început copilul asimilează ce înseamnă a fi băiat și fetiță, bărbat și femeie. Personificarea este înțeleasă drept realizare în practică a schemelor de gen asimilate.

Printre factorii de bază de socializare pot fi menționați: familia, semenii, instituțiile de învățământ, mass-media, biserica etc. În calitate de mecanisme de realizare a socializării de gen menționăm:

- a) fortificarea diferențiată: stimularea comportamentului acceptabil de gen și pedepsirea celui inacceptabil prin descurajare socială;
- b) imitarea diferențiată: alegerea de către individ a modelelor de gen din grupurile apropiate – familia, semenii, școala etc. și imitarea comportamentului acceptat de către aceștia.

Socializarea de gen se realizează pe parcursul întregii vieți umane, dar odată cu maturizarea persoanei crește independența alegerii valorilor și standardelor. În unele situații adulții pot trăi resocializarea de gen sau, cu alte cuvinte, demolarea valorilor și modelelor anterioare și asimilarea altora noi.

Cercetările efectuate demonstrează că comportamentul părinților și al pedagogilor în procesul de socializare a copiilor este diferențiat după sex: băieților li se oferă mai multe oportunități pentru rezolvarea individuală a problemelor comparativ cu fetele. Vorbind de fete, accentul se pune asupra docilității, responsabilității și sânguinței, referitor la băieți – asupra orientărilor spre realizări, competiție și încredere în propriile forțe. În cazul când copilul nu corespunde așteptărilor de gen, acesta este stigmatizat, poreclit, persecutat etc. S-a observat că în societățile unde femeile sunt mai puțin dependente economic, în educația fetelor este mai slab accentul asupra docilității și supușeniei. Specialiștii afirmă că socializarea de gen în cadrul diferitelor culturi este asemănătoare cu modul asemănărilor diviziunii muncii după criteriul de gen.

Perioada socializării primare este legată în general, de mecanismele subconștiente și pasive de asimilare a culturii, în timp ce *socializarea secundară* presupune conectarea mecanismelor cognitive, inclusiv a mecanismului concret de asimilare și transformare a valorilor culturale și posibilitatea de transformare creativă a mediului. Identitatea primară de sex se dobândește, în opinia psihologilor, în copilăria timpurie. La vârsta de 3 ani copiii, de obicei, destul de sigur se conștientizează drept indivizi ai sexului feminin sau masculin, identitatea de gen – constantă – se formează la vârsta de 3-5 ani, iar mai departe are loc dezvoltarea acesteia și completarea grație experiențelor de viață. Stabilirea identității de gen trece prin perioade senzitive la vârstele de 5-7 ani, 12-15 și așa mai departe.

Viața a demonstrat că transformările mai ușoare și mai stabile au loc în cazurile când există modele pozitive comportamentale, când tinerii pot sesiza comportamente ale bărbaților și femeilor cu experiențe de viață. În viziunea experților, deosebit de important acest lucru este pentru fete și domnișoare, deoarece orientările tradiționale de gen sunt deosebit de active și agresive față de modelul „feminin” comportamental.

Studiile psihologilor străini (L.Popova, M.Ariutiunean, I.Kliotina) [5, 6, 9] vin să confirme faptul că anume perioada de pubertate (12-15 ani) se prezintă drept una critică, de „frânare” a strategiilor de viață ale fetelor, diminuarea aspirațiilor acestora, perioada care coincide cu etapa de maturizare și construirii feminității, adică dobândirii identității de gen. La această etapă fetele devin în special sensibile și „educabile” referitor la modelele de masculinitate și feminitate, propuse de cultura societății în care trăiește. Experții recunosc că societatea noastră, rămânând patriarhală în esență, prin diverse instituții sociale exercită o presiune puternică asupra personalității fiecărui adolescent, cultivându-le un tip concret de relații de gen și impunerea modelelor de gen, stereotipurile naționale ale „feminității” și „masculinității”. Pentru fetele adolescente această perioadă reprezintă o etapă importantă în viață. Pe de o parte, acestea îmbibă ca sugativele mesajele mediului, pe de altă parte, simțul de percepere este destul de flexibil, fapt ce permite a influența asupra extinderii reprezentărilor de gen ale fetelor, schimbarea accentelor de pe sex pe personalitate

Anume la vârsta adolescentină are loc socializarea repetată de gen, legată de psihofiziologia maturizării sexuale, la fel și de stabilirea identității de sex în sens social, care actualmente este caracterizată printr-o noțiune specială – identitatea de gen. Drept etapă importantă în socializarea secundară se atestă vârsta între

17-25 de ani, când se formează concepția despre lume, reprezentările referitor la propria persoană, locul acesteia în societate și sensul vieții.

Importanța agenților de socializare este diferită la diverse etape de viață. La etapa prunciei și copilăriei (socializarea primară) rolul principal revine familiei, semenilor, mass-media respective, școlii etc. Pe parcurs, în perioada socializării secundare, deosebit de importante devin instituțiile de învățământ, diverse organizații obștești, mass-media etc. Anume în această perioadă se formează mediul, care este acceptat de individ, cu care se identifică și existența căreia o susține.

Astfel, L.Popova (Rusia) evidențiază manifestările de bază ale socializării de gen, care influențează într-un mod sau altul asupra autoactualizării persoanei la diverse etape ale vieții prin formarea imaginii de sine:

- identificarea de gen în copilărie;
- stereotipurile societății referitor la bărbați și femei;
- așteptările personale ale femeilor și bărbaților,
- reprezentările și așteptările părinților;
- mama și tata în calitate de modele de rol;
- experiența acumulată în instruire;
- influența semenilor [5, p.31-32].

Trebuie de menționat faptul că acestea sunt doar caracteristici generale fără a lua în considerație particularitățile individuale. De exemplu, unii specialiști afirmă că formarea stereotipului de gen depinde de nivelul general al dezvoltării intelectuale.

Astfel putem constata că socializarea de gen include formarea identității de gen și dobândirea rolurilor de gen, analiza influenței stereotipurilor de gen asupra acestui proces. O atenție deosebită se acordă consecințelor negative ale socializării tradiționale de gen: barierele de autoactualizare a bărbaților și femeilor, apariției comportamentelor agresive, discriminării după criteriul de gen.

În contextul celor expuse mai sus, se impune evidențierea în prim-plan și structurarea mecanismelor psihologice și modalităților socializării de gen.

În calitate de mecanisme psihologice ale socializării de gen sunt enumerate: procesul de identificare (teoria psihanalitică); consolidările sociale (teoria învățării sociale și tipizării de gen); conștientizarea rolului social de gen (teoria dezvoltării cognitive), așteptările sociale (psihologia nouă de gen), schemele de gen (teoria schemei de gen) [6, p.135]. În mod separat fiecare dintre aceste mecanisme nu ar fi putut să explice socializarea de gen.

Sociologul american R.Hartly propune evidențierea a patru modalități de bază de construire de către maturi a rolului de gen al copilului:

- *socializarea prin manipulare*: de ex., preocuparea mamei de exteriorul fetei;
- *apelarea verbală*: adresări frecvente de tipul „frumoasa mea”, evidențierea puterii de atracție. (Astfel, copilul învață a se privi cu ochii mamei, apelarea verbală vine să întărească manipularea. Fetița învață că exteriorul, haina frumoasă este ceva foarte important);
- *canalizarea*: orientarea atenției copilului asupra unor obiecte, de ex., jucării corespunzătoare jocului „De-a mama și fiica” sau care imită unele obiecte de uz casnic. (Copiii sunt deseori încurajați pentru jocul cu jucării „corespunzătoare sexului”);
- *demonstrarea activității*: care se poate manifesta, de ex., în faptul că fetelor comparativ cu băieții mai des li se cere să ajute la treburile casnice. (Astfel, fetele sunt învățate să se comporte „ca mama”, iar băieții „ca tata”) [10, p.70].

Înțelegerea proceselor menționate ar fi incompletă fără noțiunea „resocializare”. Acesta este un proces în urma căruia are loc distrugerea normelor și modelelor comportamentale asimilate anterior din care decurge procesul de asimilare sau formare a altor norme. De regulă, resocializarea poate fi legată de situații critice și nerelevante normelor anterioare cum ar fi: etapa dezvoltării pubertane, formarea familiei și nașterea copiilor, avansarea în carieră, schimbul profesiei, transferul în alt oraș, altă țară etc. În mod special trebuie menționat fenomenul „migrațiunii economice” și restructurările rolurilor de gen în acest context.

Importantă este înțelegerea faptului că resocializarea de gen, în contextul transformărilor contemporane din Moldova, este un proces deloc ușor, care necesită o analiză multilaterală. Una dintre problemele majore în domeniu mai rămâne a fi insuficiența de studii privind socializarea de gen a copiilor și adolescenților. Cercetătorii din țară sunt nevoiți să se bazeze mai mult pe studiile psihologilor și sociologilor din alte țări în proiectarea abordării de gen a pedagogiei și să realizeze studii pe parcurs de sine stătător.

În procesul de resocializare apar norme și valori noi, care reglează interacțiunea socială în noile condiții. Toate acestea pun problema reevaluării tuturor politicilor și strategiilor de dezvoltare, dar în special a politicilor educaționale.

Un rol aparte în acest sens revine familiei. Familia se prezintă ca un subiect și obiect al procesului socializării de gen. Pe de o parte, familia este un instrument important al socializării de gen al membrilor acesteia și deseori în mod direct contribuie la reproducerea stereotipurilor de gen în societate. Pe de altă parte, familia este supusă presiunilor rezultatelor procesului menționat. În viața de familie deseori așteptările de rol și valorile de viață ale partenerilor nu coincid, fapt ce duce la conflicte. Aceste conflicte se intensifică, mai ales, în cazurile când femeile încearcă să trăiască independent, depășind hotarele tradițiilor.

Se atestă o tendință interesantă când copiii, la rândul lor, încep a-i educa pe propriii părinți, în special referitor la valorile de viață. Părinții de azi ai generației în creștere, fiind purtătorii reprezentărilor stereotipe de gen, se confruntă cu probleme în educarea copiilor în noile condiții. Divergențele în valori, relațiile părinți-copii se răsfrâng asupra identificării fetelor și băieților. Pedagogii menționează că puțini dintre copii doresc să le semene părinților, mamei sau tatălui. Cauzele pot fi diferite, dar în același timp trebuie menționat numărul redus de modele pozitive pentru imitare. Specialiștii insistă asupra faptului că băieții duc lipsă de modele comportamentale pozitive, inclusiv parentale și conjugale. Acută rămâne a fi și problema ridicării prestigiului parentalității prin prisma trebuințelor fetelor și băieților, la fel și în calitate de modalitate de autorealizare a bărbaților [5, p.49].

Studiile de gen denotă un șir de obstacole în perspectivele de dezvoltare a strategiilor de viață ale femeilor și bărbaților. Astfel, psihologul rus L.Popova menționează diferențele esențiale dintre valorile băieților și fetelor legate de socializarea de gen și care, în același timp, constituie o temelie pentru divergențele principiale în următoarele strategii vitale și profesionale. Sub presiunea stereotipurilor de sex-rol (ce se permite și ce nu se permite femeilor) multe fete cu capacități pronunțate nu menționează calitățile cum sunt încrederea în sine, o viață activă, aspirații înalte în învățământ în calitate de valori care asigură autorealizarea. Studiile au demonstrat că chiar și fetele dotate se orientează spre deservirea familiei, lucrul în sfera de deservire, nivel mediu de aspirații în autorealizare. Băieții, deopotrivă, demonstrează un nivel înalt de ierarhizare a valorilor cum ar fi încrederea în sine, avansarea în carieră, autorealizarea în sectorul privat (ca businessmani). L.Popova consideră că stereotipurile tradiționale de gen limitează dezvoltarea fetițelor și domnișoarelor, nu contribuie la dezvoltarea capacităților organizatorice, de lideri la general. Specialistul rus I. Kon accentuează criza masculinității: în ziua de azi bărbaților le vine tot mai greu să facă față rolurilor prescrise de normele existente [7, 8].

În acest context, prezintă interes relatările lui William Pollak, autorul cărții "Băieții, așa cum sunt ei: să eliberăm fiii de mituri" (1998), care menționează că a venit timpul să distrugem stereotipul arhaic bărbătesc „singuraticul luptător”, „căutător de aventuri”, „omul îndrăzneț”. La fel, atrage atenția asupra faptului că pentru majoritatea oamenilor un bărbat normal și sănătos este acela care lucrează bine, se ocupă cu sportul, poate să construiască relații și poate să schimbe scutecele. „Noi vrem ca băieții noștri să crească puternici, să fie personalități cu scop în viață, capabili de eroism, de dragoste, de relații bune, stabile, de încredere cu soțiile, copiii, părinții, vecinii și prietenii” [9, p.92].

Astfel, se atestă necesitatea reevaluării normelor și pozițiilor sociale referitor la relațiile familiale, rolurilor de gen, pregătirea tinerilor pentru viața de familie. O analiză profundă necesită procesul de transformare a valorilor de viață a bărbaților și a femeilor.

În contextul celor expuse mai sus, este evident faptul că pedagogia, în general, și educația, ca fenomen pedagogic, necesită reevaluarea transformărilor contradictorii menționate și corectarea pozițiilor referitor la socializarea de gen a tinerei generații.

Drept rezultat este expectată transformarea treptată a conștiinței femeilor și bărbaților, asigurarea condițiilor pentru trecerea de la patriarhatul tradițional, egalitarism și patriarhat de stat (specifice comunismului) spre o altă combinație, anume spre parteneriat, așa cum ar fi progresist să se întâmple și cum se întâmplă de altfel în țările Uniunii Europene, țări care sunt tratate ca model normativ.

Concluzii:

1. Socializarea de gen reprezintă un proces de asimilare de către individ a sistemului cultural de gen a societății în care trăiește. Statutul bărbatului și al femeii se dobândește în procesul de socializare a copilului.
2. Standardele culturale tradiționale referitor la feminitate și bărbăție devin obstacolul obiectiv în socializarea eficientă a tinerei generații în lumea transformării fenomenelor sociale. Respectiv, pedagogia,

în general, și educația, ca fenomen pedagogic, trebuie să includă dimensiunea de gen și să contribuie la corectarea pozițiilor referitor la socializarea de gen a tinerei generații.

3. Drept rezultat este expectată formarea treptată a conștiinței de gen a femeilor și bărbaților, asigurarea condițiilor pentru trecerea de la patriarhatul tradițional la relații constructive de parteneriat.

Referințe:

1. Bodrug-Lungu V. Formarea conștiinței de gen a populației. Univ. de Stat din Moldova, Gender-Centru. - Chișinău: CEP USM, 2006.
2. Beauvoir de Simone. Al doilea sex. - București: Ed. Univers, 1998.
3. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a. - București: Univers enciclopedic, 1996.
4. Dicționar de sociologie / Zamfir C. etc. - București, 1998.
5. Гендерная педагогика и психология / Ключко О. - Саранск, 2005.
6. Клещина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. - СПб.: Алетейя, 2004.
7. Кон И.С. Вкус запретного плода: сексология для всех. - Москва, 1997.
8. Шведова Н.А. Просто о сложном: гендерное просвещение (пособие). - Москва: Антиква, 2002.
9. Штылѐва Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // Женщина в российском обществе. - 2000. - №3. - электронный вариант.
10. Тартаковская И. Социология пола и семьи. - Самара, 1997, с.70.

Prezentat la 07.05.2007

PRIVIRE GENERALĂ ASUPRA FENOMENULUI VIOLENȚEI ÎN FAMILIE

Ludmila ZMUNCILA

Catedra Științe ale Educației

Violence has bad consequences (social, economic, psychological, etc.) as for women and children as well for men. The tolerance of violence acceptable in many countries once again shows the necessity of changing of gender role in society and gender stereotypes. Such changes well do towards the prevention of violent, abusive behavior in gender relationship.

Ce este violența domestică/vioența în familie?

Violența domestică reprezintă orice acțiune sau inacțiune comisă în cadrul familiei de către unul dintre membrii acesteia, care amenință viața, integritatea fizică sau fiziologică sau libertatea unui alt membru al familiei și cauzează un prejudiciu serios dezvoltării personalității acestuia [4].

Înțelegerea fenomenului poate fi facilitată prin specificarea noțiunilor de violență în familie și violență domestică. La analiza acestora trebuie ținut cont atât de conținutul definițiilor, cât și de aspectele psihosociale și legislative. Astfel, violența în familie se referă la toate acțiunile fizice, sexuale, psihologice, economice, de ordin abuziv într-o relație de tip familial legal. Noțiunea de violență domestică (domestic violence – engl.) este mai largă, acoperind și sfera relațiilor agresive dintre concubini. J.Mertus propune a considera drept violență domestică violența dintre membrii familiilor sau membrii aceleiași gospodării, specificând că în aceste cazuri o persoană obține puterea prin utilizarea coerciției fizice sau emoționale [1, p.111]. În același timp, specialiștii menționează atitudinea rezervată din partea populației față de formula „violență domestică”, atestând astfel importanța selectării noțiunilor adecvate și accesibile¹.

Violența în familie – orice acțiune sau inacțiune intenționată, care nu include acțiunile de autoapărare sau apărare a altor persoane, manifestată fizic sau verbal, prin abuz fizic, psihologic, economic, spiritual sau sexual sau prin cauzare de prejudiciu material sau moral, comisă de un membru al familiei contra unor alți membri ai familiei, inclusiv acțiuni contra minorilor și contra proprietății comune sau personale [3].

Analiza violenței în bază de gen include complexitatea factorilor, condițiilor specifice și consecințelor acțiunilor violente dintre bărbați și femei. Determinarea caracteristicilor de bază ale manifestărilor de violență facilitează prevenirea și combaterea comportamentelor violente.

Tipurile de violență

Violență fizică – vătămare intenționată a integrității corporale sau a sănătății prin exercitarea unor acțiuni: de lovire, îmbrâncire, trântire, tragere de păr, înțepare, tăiere, ardere, strangulare, mușcare, în orice formă și de orice intensitate; otrăvire, intoxicare, alte acțiuni cu efect similar.

Violență sexuală – se consideră orice violență cu caracter sexual sau conduită sexuală ilegală în cadrul familiei sau în alte relații interpersonale, cum ar fi violul conjugal, interzicerea folosirii metodelor de contracepție, hărțuirea sexuală; orice conduită sexuală nedorită, impusă; obligarea practicării prostituției; orice comportament sexual ilegal în raport cu un membru minor al familiei, inclusiv prin mângâieri, sărutări, pozarea copilului și alte atingeri nedorite cu tentă sexuală sau alte acțiuni cu efect similar.

Violență psihologică – include: impunerea voinței sau a controlului personal, provocarea stărilor de tensiune și suferință psihică prin ofense, luare în derâdere, înjurare, insultare, poreclire, șantajare, distrugere demonstrativă a obiectelor; amenințări verbale sau prin afișarea ostentativă a armelor, lovirea animalelor domestice; neglijarea; implicarea în viața personală; acte de gelozie; impunerea izolării prin detenție, inclusiv în locuința familială, izolarea de familie, de comunitate, de prieteni; interzicerea realizării profesionale; interzicerea frecventării școlii sau universității, deposedarea de acte de identitate sau privarea intenționată de acces la informație; alte acțiuni cu efect similar.

¹ Drept exemplu, în cadrul discuțiilor asupra proiectului Legii cu privire la prevenirea și combaterea violenței domestice în Moldova majoritatea participanților s-au expus pentru formula „violența în familie”.

Violență economică – privarea de resurse economice, inclusiv, între altele: lipsirea de mijloace de existență primară cum ar fi hrană, medicamente, obiecte de primă necesitate; abuzarea de variate situații de superioritate pentru a sustrage bunurile persoanei; interzicerea dreptului de a poseda, folosi și dispune de bunurile comune; controlul inechitabil asupra bunurilor și resurselor comune; refuzul de a susține familia; impunerea la munci grele și nocive în detrimentul sănătății, inclusiv a unui membru minor; alte acțiuni cu efect similar.

Violență spirituală – subestimarea sau diminuarea importanței satisfacerii necesităților moral-spirituale prin interzicere, limitare, ridiculizare, penalizare a aspirațiilor membrilor familiei, interzicere, limitare, luare în derâdere sau pedepsire a accesului la valorile culturale, etnice, lingvistice sau religioase; impunerea unui sistem de valori personal-inacceptabile, alte acțiuni cu efect similar sau cu repercusiuni similare.

Statul are drept responsabilitate să respecte, să protejeze și să realizeze drepturile tuturor cetățenilor.

Dimensiunea de gen a violenței

Violența domestică include toate aspectele de violență apărute într-o relație de tip familial între rude de sânge, rude prin alianță, soți sau concubini [5]. Pentru o analiză profundă a fenomenului violenței domestice este importantă delimitarea clară a următoarelor poziții:

- cine este jertfa și cine-i abuzatorul;
- ce fel de acțiuni și comportamente trebuie calificate drept „violență domestică”.

Formularea clară a noțiunilor are caracter politic și social, creând posibilități de a evidenția conținuturile de bază ale aspectelor rămase în afara atenției societății, ceea ce ar facilita redresarea situațiilor respective. La formularea noțiunii de violență domestică este importantă analiza fenomenului din perspectivă de gen:

▪ Manifestări ale violenței domestice au loc indiferent de astfel de factori ca etnia, mediul cultural și religios, situația economică, nivelul de educație etc. Violența domestică se răsfrânge atât asupra femeilor, cât și asupra bărbaților. Însă majoritatea acțiunilor de violență domestică sunt întreprinse de bărbați împotriva femeilor.

▪ Femeile, în comparație cu bărbații, mai des sunt supuse violenței domestice pe parcursul vieții; mai des devin obiectul victimizării repetate; mult mai frecvent suferă de leziuni corporale și au nevoie de asistență medicală; mai des sunt amenințate.

▪ În plan practic, consecințele violenței domestice asupra modului de trai, a situației financiare și a educației copiilor sunt mai serioase pentru femei comparativ cu bărbații.

Astfel, recunoașterea și sublinierea faptului că anume femeile constituie obiectul direct al violenței domestice, prezintă o parte importantă a definiției acestui flagel; sintagma folosindu-se pentru a desemna, de obicei, violența bărbatului împotriva partenerei sale.

Experții Consiliului Europei afirmă că **violenta față de femei** constituie rezultatul diferenței de putere între bărbați și femei, ducând la discriminarea femeii și în societate, și în familie. Violența în familie subminează dezvoltarea pozitivă a legislației, politicilor și practicilor. Violența față de femei constituie o încălcare a drepturilor omului, depravând femeile de abilitatea de a se bucura de libertățile fundamentale. Violența față de femei este în detrimentul păcii, securității și democrației în Europa.

Definiția ONU a noțiunii “violenta împotriva femeilor” înseamnă „orice act de violență ce are la bază diferențele de sex și care are ca urmare sau poate să aibă ca urmare traume fizice, sexuale sau psihologice sau suferință provocate femeilor, inclusiv amenințarea cu astfel de acte, coerciția sau privarea arbitrară de libertate, fie că au loc în viața publică, fie în cea privată” [2].

În acest context de idei, este extrem de importantă evidențierea factorilor care pot contribui direct sau indirect la manifestarea acțiunilor de violență în bază de gen.

Factorii ce favorizează manifestările de violență având la bază diferențele de gen în contextul cultural, politic și social-economic al Republicii Moldova pot fi specificați în felul următor:

Factori culturali:

- definițiile culturale stereotipe ale rolurilor atribuite fiecărui gen;
- credința în superioritatea inerentă a bărbaților; valorile ce îi dau bărbatului drept de proprietate asupra femeilor și a fetelor;
- familia tratată ca o sferă privată, aflată sub controlul bărbaților – „capul familiei”;
- indiferența opiniei publice față de fenomenul violenței domestice, în special față de femeile agresate;
- tolerarea violenței ca mijloc de rezolvare a conflictelor familiale.

Factori economici:

- dependența economică a femeilor față de bărbați; accesul limitat al femeilor la resurse și credite;
- șomajul sporit în rândul femeilor și al bărbaților;
- discriminarea la angajarea în câmpul muncii;
- sporirea numărului femeilor sărace;
- migrarea economică în masă a femeilor peste hotarele țării în căutarea locurilor de lucru.

Factori juridici:

- analfabetismul juridic al populației în domeniu;
- funcționalitatea inadecvată a legislației existente;
- nedefinitivarea mecanismelor de contracarare a violenței domestice, inclusiv a pedepselor alternative.

Factori politici:

- reprezentarea insuficientă a femeilor în organele puterii, în politică și în sfera juridică;
- tratarea institutului familiei drept o chestiune privată care se află în afara controlului statului;
- afirmarea insuficientă a femeilor ca forță politică.

Violența domestică se află în corelație directă cu rolurile tradiționale ale genurilor și cu interpretarea masculinității. Manifestările agresive au rădăcini adânci în tradițiile culturale și religioase, de multe ori fiind justificate și încurajate prin acțiuni de „a încredința bărbaților grija față de femei”, prin aceasta oferindu-li-se, de fapt, privilegiul nelimitat de a o predomina, controla și stăpâni. Sistemele educaționale și judiciare din unele țări contribuie la infiltrarea în conștiința membrilor societății a faptului, precum că comportamentul violent al bărbaților față de femei ar fi firesc și acceptabil. Avorturile selective (renunțarea la feții de gen feminin), omorârea fetițelor nou-născute, mutilarea genitală a femeilor, maltratarea femeilor sunt acțiuni atestate de veacuri, acceptate, încurajate sau „neobservate” în unele țări.

În acest articol este vizat atât comportamentul abuziv al bărbaților în raport cu femeile, cât și violența bărbaților față de alte persoane de același gen. Orice violență poate avea consecințe nefaste – de ordin social-economic, psihologic și moral atât pentru femei și copii, cât și pentru bărbați. Faptul că atât violența domestică, cât și agresivitatea bărbaților unul față de celălalt sunt acceptate și tolerate în multe țări ale lumii, subliniază necesitatea schimbărilor în repartizarea rolurilor de gen în societate, precum și a lichidării stereotipurilor ce domină în această privință. Atare schimbări ar conduce la prevenirea comportamentului abuziv, violent.

La etapa actuală, însă, fenomenul există, constituind un serios flagel social de pe urma căruia suferă, în primul rând, femeile și copiii. Femeile, de cele mai multe ori, preferă să nu declare cazurile de violență împotriva lor din mai multe motive:

- atitudinea societății față de violență și față de femeie în general deseori provoacă victimei un sentiment acut de rușine și chiar de vină pentru că a fost agresată;
- femeilor le este frică de răzbunarea agresorului, în caz că ele vor face public actul de violență;
- femeile nu au încredere în sistemul judiciar și cel al ocrotirii sănătății;
- atitudinea indiferentă a societății față de violență, îndeosebi violența domestică o poate face pe femeie să se resemneze și să accepte durerea și umilința ca pe „o normă a vieții”.

Bărbații, de asemenea, sunt supuși violenței de cele mai multe ori din cauza stereotipurilor masculine foarte răspândite. Se consideră că bărbații trebuie să manifeste fermitate și rezistență, iar bătăile dintre ei deseori sunt considerate un “ritual”, ceva obișnuit, „un fel de joacă de-a masculinitatea”, deși violența bărbaților față de semenii lor trebuie calificată drept un comportament antisocial, constituind și ea o problemă socială de amploare.

Etape ale violenței domestice

Violența în familie se manifestă ciclic. Din figura 1 conchidem că pot fi distinse trei etape în ciclul violenței.

1. Atmosfera tensionată (de escaladare) – manifestări de violență neînsemnată: gelozie, ironie, certuri neînsemnate, învinuiri etc. Partea victimizată menține starea de spirit, încearcă să influențeze pozitiv atmosfera sau își apără drepturile într-un mod mai puțin activ. Ambele părți încearcă să explice comportamentul agresiv al partenerului/partenerii: stres, probleme financiare, situații tensionate la serviciu, comportamentul unor persoane terțe etc. Cu cât tensiunea sporește, cu atât capacitatea de apărare a victimei se diminuează. La această etapă sunt eficiente serviciile psihologice, îndeosebi pentru sporirea potențialului de apărare a victimei care,

luând decizii oportune, poate combate acțiunile inadecvate ale partenerului/partenerii. În anumite condiții, comportamentul ferm al suferindei/ului poate contribui la obținerea unor schimbări în conduitele agresorului, îl poate convinge prin apeluri la propria conștiință, se pot adresa la servicii specializate, unde ar fi ajutat să excludă parțial, iar apoi total impulsunile violente.

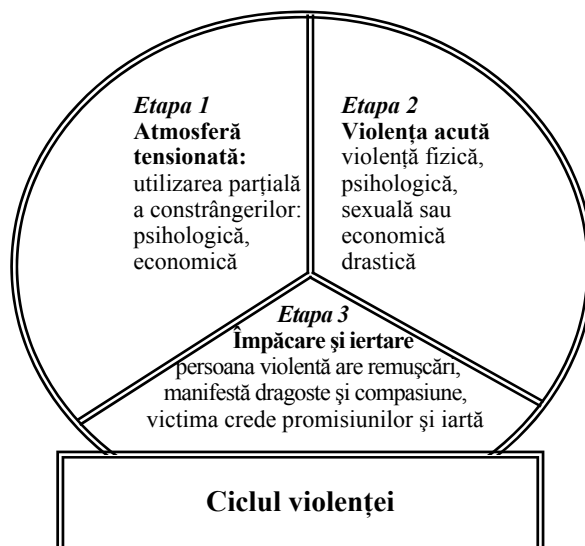


Fig.1. Ciclul violenței.

2. Violența acută – manifestarea comportamentului violent atinge proporții maxime. De regulă, la această etapă victima devine extrem de vulnerabilă, nu mai poate recurge la acțiuni de apărare, tot mai des cade în depresie. Agresorul nu-și mai neagă adevăratele intenții. În cazuri grave incidentul poate fi curmat doar prin implicarea organelor de drept, prin recurgerea la servicii medicale. E de menționat că victima, de regulă, nu se adresează după ajutor. Ea poate fi ajutată de organele de asistență socială, de comunitate și organele comunitare. Rar recurge și la ajutorul rudelor, prietenilor. Dacă aceștia o conving să instituie „pacea în familie”, încep tratative ale părților cu participarea rudelor, care scad din tensiune, dar nu exclud violența.

3. „Luna de miere” (*de detensionare*) – agresorul demonstrează comportament de împăcare, își recunoaște vina. Totuși, găsește loc și pentru învinuirea la adresa partenerului – de regulă acesta este tratat ca fiind cel care provoacă sau, în cel mai bun caz, ca fiind incapabil să curme acțiunile primului. Victima crede, obține promisiuni, speră că „totul va fi bine”. Uită de perioadele precedente. Dar violența poartă un caracter ciclic și ulterior se va manifesta cu o forță sporită.

Partenerii văd unul în altul o persoană sinceră și iubitoare. Încep să creadă că aceasta este realitatea, că sunt potriviți unul pentru altul. Victima crede că dacă îl va ajuta, partenerul se va schimba. Apare o SIMBIOZĂ între parteneri: fiecare e dependent de celalalt. În timpul fazei a III-ea, când armonia în cuplu prevalează, se naște o legătură sufletească între parteneri. Apar toate premisele unei căsnicii reușite, victimei fiindu-i foarte greu să pună capăt relației.

Atitudinea calmă și iubitoare lasă loc pentru incidente. Ciclul violenței poate reîncepe oricând.

Multe femei bătute – și copiii lor – recunosc patternul comportamental (adică un complex de comportamente care tind să apară împreună, formând ceea ce în mod generic este numit „*pattern* comportamental de tip A”) al partenerului lor și încearcă variate mecanisme de a face față episodului violent și de a diminua intensitatea acestuia. De obicei, indiferent de ce face o femeie, aceasta tot este bătută. Multe femei abuzate se tem de acte de violență, se simt vinovate sau își fac griji pentru situația lor economică dacă și-ar părăsi partenerul. Familia este prinsă în această spirală a ciclului violenței. Membrii familiei sunt izolați, imobilizați, speriați și defensivi. Toți își fac iluzii că totul se va schimba, dar nu fac nimic în mod real. Acest model al ciclului violenței prezintă anumite diferențe, de la o situație la alta:

– deși ciclul violenței apare în majoritatea relațiilor violente, perioada dintre două episoade violente poate varia de la zile la săptămâni sau luni;

- nu toate femeile trăiesc experiența violenței în acest fel; unele pot să nu experimenteze faza "lunii de miere";
- ciclul violenței face referire doar la incidentul violent în sine și nu ia în considerare comportamentul dominant care se manifestă tot timpul;
- nu ia în considerare toate formele de abuz cum ar fi cel sexual, verbal, psihologic, spiritual, economic sau social;
- conduce la un model de intervenție în care abuzatorul este învățat să-și controleze comportamentul violent prin furie, care nu ia în considerare atitudinile privind statutul femeii.

Consecințele violenței domestice

Violența domestică are efecte dezastruoase asupra femeii: sănătatea fizică și psihică afectată, productivitatea muncii redusă, calitatea vieții scăzută etc. Extrem de afectați sunt și copiii care au fost martorii actelor violente dintre părinți (deseori ei reproduc violența în propriile familii). Consecințele violenței domestice asupra femeilor și bărbaților [6, p.100]:

- *sănătatea fizică*: disabilități permanente, obezitate severă, disfuncții gastrointestinale, complicații somatice;
- *sănătatea sexual-reproductivă*: disfuncții ginecologice, infertilitate, disfuncții sexuale, inflamații pelviene, sarcină cu complicații/avort spontan, sarcină nedorită, ITS, HIV;
- *sănătatea psihologică și comportamentală*: stres posttraumatic, depresie, anxietate, fobie/panică, disfuncții ale somnului și digestiei, stimă de sine joasă, dereglări psihosomatice, fumat, abuz de alcool și droguri, comportament suicidal, comportament sexual de risc etc.;
- *consecințe fatale*: omucidere, suicid, mortalitate maternă, SIDA.

Cunoașterea aspectelor menționate mai sus poate facilita lucrul de prevenire a violenței în familie a specialiștilor din diverse domenii.

Un rol aparte la acest capitol revine sistemului de învățământ, care reprezintă un instrument important de socializare a tinerilor.

Recomandări:

1. Elaborarea unui plan național de acțiuni întru implementarea Legii cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie.
2. Organizarea campaniilor de informare a populației asupra fenomenului violenței în familie și prevenirea acestuia.
3. Introducerea subiectului prevenirii violenței în familie în activitățile educaționale ale sistemului de învățământ la toate treptele și nivelurile.
4. Antrenarea cadrelor didactice în scopul pregătirii acestora pentru abordarea subiectului menționat în cadrul activităților educaționale formale și nonformale.

Referințe:

1. Acțiune locală / Schimbare globală: Studiu despre drepturile umane ale femeilor / J.Mertus, N.Flowers, M.Dutt. - Chișinău, 2005, p.111.
2. Declarația asupra eliminării violenței față de femei, 1993, art.1.
3. Legea cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie, martie 2007.
4. Recomandarea Consiliului Europei 1 nr. 85(4) privind violența domestică.
5. Violența domestică: aspecte sociale și legislative. - Chișinău: USM, 2005.
6. World report on violence and health, WHO. - Geneva, 2002.

Prezentat la 07.05.2007

ABORDAREA DE GEN A PEDAGOGIEI

Valentina BODRUG-LUNGU

Catedra Științe ale Educației

Introduction of "gender" definition into the pedagogical process is very important step in education. Exactly in schools are forms ideas on professional orientation, life strategies, access to power and resources, reproduced patriarchal stereotypes, all them based on gender definition. Under this context correction of youth gender socialization in period of social-economical and cultural transformation should become a special objective for gender pedagogical studies.

Pedagogia este **știința despre educația ființei umane**, despre fenomenele, procesele, structurile prin care **se transmite experiența socială** de la o generație la alta, prin care **se formează și se dezvoltă personalitatea umană** ca individualitate și ca membru al unei comunități sociale, ca purtătoare a unui sistem de valori și ca subiect integrat în viața socială [4, p.9]. Definiția propusă denotă faptul că anume educația reprezintă veriga centrală și baza activității pedagogice. În cadrul procesului de interacțiune a educației și mediului înconjurător se desfășoară socializarea copiilor, adică asimilarea de către aceștia a elementelor de cultură, a normelor și valorilor sociale acceptate în societate. Spre deosebire de factorii mediului, educația constituie o interacțiune specială, orientată, sistematizată și organizată a educatorilor cu educabilii. În cadrul procesului educațional sunt create condiții pentru dezvoltarea eficientă și autorealizarea personalității copiilor în calitate de garanție a autorealizării personalității adulților pe viitor.

Referindu-ne, în plan major, la dezvoltarea societății din Moldova pe parcursul anilor de independență, putem constata unele contradicții sociale: pe de o parte, deschiderea mai multor posibilități de autorealizare a personalității în condițiile tranziției la relațiile de piață și, pe de altă parte, creșterea bruscă a numărului de persoane cu potențial enorm nevalorificat. În mod special acest lucru se referă la femei. Dintre cele două strategii globale de supraviețuire posibile în epoca transformărilor sociale, supraviețuirea și dezvoltarea, femeile, de obicei, alegeau prima, care-i mai puțin prospectivă. Unii experți au formulat teza referitor la eficacitatea insuficientă sau nevalorificarea potențialului a peste 52% din populația țării (G.Silaste, S.Aivazova, N.Șvedova (Rusia), M.Miroiu (România), autoarea lucrării etc.) [1, 3, 5, 6, 8].

Faptul că în societatea noastră femeile practic sunt puțin acceptate la procesul decizional în politică, economie, business, știință, sunt limitate în acces la resurse financiare și la locuri de muncă bine plătite, se datorează, nu în ultimul rând, și sistemului motivațional și valoric din societate, dominării în rândurile populației a stereotipurilor bărbăției și feminității, rolurilor tradiționale de gen.

În contextul celor expuse mai sus, este evident faptul că pedagogia, în general, și educația, ca fenomen pedagogic, necesită reevaluarea transformărilor contradictorii menționate și corectarea pozițiilor referitor la socializarea de gen a tinerei generații.

La fel este cert și faptul că standardele culturale tradiționale referitor la feminitate și masculinitate, reproduse de școală prin instruire/educație, se prezintă ca anacronisme și devin obstacol obiectiv în socializarea eficientă a tinerei generații în lumea transformării fenomenelor sociale.

Introducerea dimensiunii de gen în științele socioumanistice și reflecția socială, dezvoltarea studiilor de gen pot duce la schimbări inovatoare semnificative, care pot fi comparate cu descoperirea geneticii [9]. Pentru știința socială contemporană și pedagogia în calitate de parte componentă, noțiunea gen/gender este una esențială pentru analiza bazelor sociale și formelor acesteia. Pedagogia este una dintre științele chemate să asigure trebuințele societății în păstrarea și transmiterea eficientă a culturii din generație în generație. Dar însăși cultura ca formă a activității umane de reproducere și înnoire a existenței sociale se schimbă, prezentând, de fapt, tot mai mult o condiționare reciprocă a diferitelor tradiții și inovații.

Mai mulți savanți recunosc că introducerea dimensiunii de gen în științele socioumanistice în esență prezintă mult mai mult decât apariția încă a unei noi teorii [9]. Aceasta-i o teorie principial nouă, recunoașterea căreia deseori înseamnă schimbarea orientărilor valorice ale persoanei, reevaluarea multor reprezentări și „adevăruri” obișnuite, proces destul de dureros pentru mulți oameni. Astfel, înțelegerea faptului că sexul nu mai prezintă o temelie pentru discriminare, oferă șanse ambelor genuri de a se folosi pe deplin de drepturile umane

și libertățile fundamentale, le dă forțe de a sparge barierele în autorealizarea personală și profesională, deschide noi perspective în restructurarea pozițiilor și relațiilor femeilor și bărbaților în viața publică și privată etc.

Schimbarea paradigmei cercetărilor adresate socializării de gen a tinerilor vine să oglindească procesele obiective care au loc în toate culturile industriale și post-industriale. Împărțind poziția specialiștilor internaționali în domeniu (I.Kon, O.Zdravomîslova-Stoiunina, N.Rimașevscaia, L.Popova, T.Klimenkova, T.Jurjenco, N.Davâdova, S.Aivazova, G.Silaste ș.a.), ținem să evidențiem în mod special următoarele ca fiind mai evidente:

1. Spargerea sistemului tradițional de stratificare de gen, reducerea bruscă a polarizării rolurilor sociale ale femeilor și bărbaților. Diviziunea muncii tradițională pe sexe își pierde din rigiditate și normativitate, o bună parte din rolurile sociale nu se mai diferențiază în bază de sex. Munca și instruirea în comun duc în mare măsură la nivelarea diferențelor în normele comportamentale și psihologia femeilor și bărbaților. Bineînțeles, mai există încă profesii preponderent considerate feminine sau masculine, diferențe de roluri bărbătești și femeiești în familie etc., dar lucrurile se schimbă treptat sub presiunea transformărilor sociale, în special a fenomenului migrațiunii economice.

2. Schimbarea treptată a stereotipurilor culturale a masculinității și feminității. Acestea devin mai puțin rigide și polare. Calitățile tradiționale se intersectează cu altele noi, mai des sunt luate în considerație diversitatea situațiilor individuale. Și, lucru foarte important, acestea actualmente mai des oglesc punctul de vedere feminin.

3. Transformări serioase în relațiile de cuplu și de familie. Astfel se atestă slăbirea unor funcții economice și sociale tradiționale ale familiei (de ex., în calitate de unitate de producție și drept mediu de bază al socializării copiilor etc.), fapt ce ar trebui să ducă la creșterea valorii intimității psihologice și spirituale între membrii familiei, atât între soți/parteneri, cât și între părinți-copii. Căsătoria devine mai selectivă în plan individual, crește diversitatea relațiilor de căsnicie, fapt ce corespunde creșterii valorice a individualității. În același timp, scade stabilitatea căsătoriilor în baza compatibilității psihologice. În centrul relațiilor de căsătorie se stabilește individul și nu grupul familial cum a fost anterior. Restructurările în relațiile de căsnicie se fortifică și se transmit prin schimbările din sistemul de socializare de gen a fetelor și băieților.

4. Schimbări semnificative la nivel de cultură. Are loc demontarea atitudinilor sexiste față de femei. Treptat se schimbă atitudinea față de sexualitatea umană, care nu mai este privită de tineri ca ceva urât și rușinos. Se restructurează canoanele corporale și lingvistice. Au slăbit restricțiile culturale vis-a-vis de nuditate, sunt folosite tot mai multe cuvinte anterior considerate indecente. Schimbarea atitudinii față de corp este legată și de schimbarea generală față de emoții. „Educarea emoțiilor” în ziua de azi se referă nu numai la capacitatea de a controla și a dirija emoțiile, ci și de a-și exprima propriile emoții, de a-și „asculta inima”. Este cert faptul că în perioada transformărilor sociale unele fenomene nu rareori preiau și forme extreme. În același timp, acestea nu pot fi ignorate.

În acest context, drept **obiect de studiu al pedagogiei de gen**, paralel cu alte subiecte, se propune și **problema corectării procesului de socializare de gen a tinerilor** în epoca transformărilor socioeconomice și culturale.

Trebuie recunoscut faptul că în perioada anterioară de dezvoltare, pedagogia autohtonă (practic similară celei sovietice) a scăpat din vedere un aspect important al socializării indivizilor, care este intens valorificat pe parcursul ultimilor 20 de ani în Occident și căruia i s-a conferit un termen special – *gender*.

În viziunea specialiștilor, esența noțiunii *gen/gender* constă, mai întâi de toate, în ideea construirii/modelării sociale a genului (spre deosebire de sexul biologic care se formează genetic). Genul social se construiește de către practica socială. Societatea creează un sistem de norme comportamentale, care prescriu unele roluri concrete în dependență de sexul biologic al individului. Respectiv, apare un set de reprezentări rigide asupra a ceea ce este „feminin” și ce este „masculin” în societatea de față.

Introducerea noțiunii *gen/gender* în procesul pedagogic are importanță principială, deoarece anume în școală se formează multe idei referitor la autodeterminarea profesională, strategiile vitale, accesul la resurse și putere care au la bază dimensiunea de gen. Valorificarea noțiunilor și ideilor menționate mai sus duce la apariția noilor termeni în știința pedagogică, care în mod obligatoriu implică schimbări semnificative în tratarea fenomenului educațional, conținuturilor și tehnologiilor educaționale. Astfel, apare necesitatea introducerii noțiunilor cum sunt: *pedagogia de gen*, *educația de gen*, *abordarea de gen a educației ș.a.*

Problema pedagogiei de gen, abordării de gen a educației sunt printre cele mai puțin analizate în cadrul studiilor de gen atât în Moldova, cât și în alte țări. Astfel, L.Ștăliova din Rusia insistă asupra faptului că abor-

darea de gen a pedagogiei este privită ca ceva exotic. Este semnificativ acest lucru, în special ținând cont de faptul că sistemul de învățământ este destul de conservativ și cu greu acceptă „inovațiile”, care abia mai târziu pot fi apreciate drept progresive. Pedagogia trebuie să se „deprindă” cu noile idei. O altă problemă constituie interpretarea neunivocă a noțiunilor și conținuturilor, fapt ce poate duce la situații controversate, când persoanele utilizând o noțiune, se referă la lucruri diferite. În acest context, este foarte important a înțelege inovația principială și eficiența abordării de gen a procesului educațional, de a specifica esența acesteia și de a face o delimitare clară de abordarea de sex-rol în educație.

După cum s-a menționat anterior, sexul se referă la diferențele fizice, corporale dintre bărbați și femei, iar gen/gender – la particularitățile lor psihologice, sociale și culturale. După expresia lui I. Devali: „Sexul este starea când bărbatul și femeia sunt dezbrăcați, iar gender – deja îmbrăcați” [3]. Astfel, a fi bărbat sau femeie deloc nu înseamnă a fi persoană cu anatomia bărbatului sau femeii. Aceasta înseamnă a se conforma unor așteptări concrete socioculturale, adresate oamenilor de către societate în baza „regulilor sexului” acceptate de această societate. Aici este binevenită formula Simonei de Bouvoir, filosofă franceză, feministă: „Nu te naști, ci devii femeie” [2]. Același lucru se referă, respectiv, și la bărbați.

În viziunea Ludmilei Ștăliova, „Pedagogia de gen constituie totalitatea abordărilor, orientate spre a ajuta copiii să se simtă confortabil în școală și să înfrunte problemele socializării, a căror parte componentă este autoidentificarea copilului ca băiat sau fată. Scopul pedagogiei de gen – corecția influenței stereotipurilor de gen în favoarea manifestării și dezvoltării vocațiilor personale ale individului” [7].

Prin dimensiunea de gen se presupune evaluarea impactului și rezultatelor influenței eforturilor educaționale ale pedagogilor asupra dezvoltării băieților și fetelor, conștientizării de către aceștia a propriei identități, alegerea idealurilor și scopurilor vitale, statutul copiilor în colectivul școlar, grupul semenilor în dependență de sexul biologic.

Realizarea abordării de gen în instruirea copiilor presupune a acționa prin înțelegerea provenienței sociale, constructiviste a categoriilor „masculin” și „feminin” în societate, a plasa personalitatea și individualitatea copilului în dezvoltare și educare mai sus de cadrul tradițional al sexului. Respectiv, *sensibilitatea de gen* presupune capacitatea pedagogului de a percepe, conștientiza și modela acțiunile influențelor verbale, non-verbale și materiale ale mediului social, a metodelor și formelor de lucru cu copiii asupra formării identității de gen a copilului, capacitatea de a sesiza și a reacționa la orice manifestare de discriminare în bază de sex (sexism).

Absența în terminologia profesională și științifică a categoriei *gen/gender*, care ar fi corespuns noțiunii corelativ culturale de *sex*, ducea inevitabil la deficitul lingvistic, trecerea în tăcere a esenței procesului de construire a feminității și bărbăției la nivel de societate, de grup și de individ, a rolului tehnologiilor pedagogice în acest proces.

Posibil aceasta a fost una dintre cauzele că în structura teoriei educației comuniste „educația sexelor” era interpretată drept „educație sexuală”, ocupând poziții periferice. În știința pedagogică aceasta se asocia mai mult cu informarea sanitară și aspectele medico-igienice ale vieții sexuale decât cu pedagogia proceselor sociale.

În viziunea specialiștilor, elaborarea abordării de gen în educație constituie un pas nou în dezvoltarea științei despre om, a pedagogiei în genere. În calitate de obiective în dezvoltarea educației de gen, prin integrarea și prelucrarea cunoștințelor acumulate de către alte științe despre om, sunt propuse:

- evidențierea și demonstrarea aspectelor pedagogice ale procesului socializării de gen a fetelor și băieților în calitate de subiecți ai învățământului școlar, influenței interacțiunilor complicate și multidimensionale cu părinții, semenii, pedagogii, materialul manualelor și disciplinelor școlare asupra formării identității de gen a indivizilor de ambele genuri;
- analiza școlii în calitate de instituție socială în socializarea de gen a fetelor și băieților, contribuții la lichidarea discriminării în bază de sex, depășirea celor mai rigide stereotipuri de gen în practica pedagogică școlară;
- identificarea legităților și metodicii influenței pedagogice asupra identității de gen a elevilor, pentru ca în procesul de interacțiune pedagogică, corectând influența mediului, a extinde posibilitățile de autorealizare a elevilor.

Se presupune că dacă în procesul educației de gen a elevilor va fi posibilă crearea condițiilor de educare a relațiilor dintre genuri, libere de stereotipurile patriarhale rigide ale masculinității și feminității, aceasta poate deveni o garanție/precondiție de cultivare/formare a unei personalități noi cu grad înalt de intenții transparente

și adaptabile la diverse culturi, cu priorități pacifiste și a democrației paritare în toate domeniile vieții, cu capacități nelimitate de alegere individuală a strategiei vitale și autorealizării.

Reieșind din problematica socializării de gen a individului, se conturează următoarele grupuri de întrebări care necesită a fi studiate și interpretate respectiv în contextul noii direcții pedagogice proclamate [8]:

Primul grup al problemelor de cercetare, care poate fi numit convențional „Societate, sex, gender”, include întrebările relațiilor reciproce ale aspectelor naturale și sociale în socializarea de gen, analiza consecințelor asimetriei de gen pentru dezvoltarea personalității copilului, construirea tehnologiilor de influență a mediului social asupra individului în scopul formării unui model concret de identitate de gen. În scopul determinării criteriilor eficienței socializării de gen, o mare importanță revine studierii de către pedagogi a esenței transformărilor sociale în relațiile dintre genuri care au loc în societățile postindustriale, familiarizarea cu consecințele transformărilor identității de gen în țările scandinave.

Al doilea grup de probleme, numit convențional "Gender și pedagogie", vine să acopere următoarele: retrospectiva istorică a atitudinii pedagogiei ca știință și practică față de întrebările socializării copiilor, analiza lucrărilor anilor '60–'80 ai secolului trecut referitor la educația sexuală, cercetarea diferențelor în socializarea de gen a fetelor și băieților, a rolurilor disciplinelor școlare, interacțiunea cu învățătorii de ambele genuri în realizarea egalității genurilor. Pentru introducerea abordării de gen în lucrul cu copiii, este necesar a studia care dintre factorii mediului pedagogic (agenții și tehnologiile) influențează și sunt primordiali în procesul de formare a identității de gen a educabililor de diferită vârstă, ce forme ale activității școlare sunt importante pentru socializarea și resocializarea de gen.

Al treilea grup, "Problemele includerii abordării de gen în activitatea școlii și pregătirea cadrelor didactice", vine să acopere problemele metodologiei, strategiilor și tacticilor de promovare a studiilor de gen în pregătirea profesională a pedagogilor de diferite vârste, aspectele metodice de introducere a inovațiilor de gen în procesul instructiv-educational al instituțiilor de învățământ. Se impune necesitatea identificării și analizei stereotipurilor mai rigide și mai răspândite între pedagogi, evidențierii modalităților de prezentare a acestora elevilor, analizării metodelor și modalităților deconstruirii și reconstruirii eficiente.

Studiile de gen se deosebesc de studiile tradiționale existente referitor la „educația sexuală” a elevilor. În primul rând, în teoriile biologic orientate „a educației sexuale” constituirea identității feminine și masculine se prezenta drept determinată de funcția reproductivă și modalitatea „naturală” a diviziunii muncii pe criterii de sex. Dar cercetările antropologilor și realitățile civilizației postmoderniste din țările dezvoltate au scos la iveală necorespunderea acestor teorii cu viața practică. Studiile de gen asupra socializării copiilor pe criterii de sex dau preferințe influenței mediului social asupra stabilirii și construirii identității de gen a indivizilor și relațiilor de gen, fără a nega importanța și influența sexului biologic.

În al doilea rând, pedagogia de gen pune la bază faptul că identitatea de gen nu este ceva unificat, rigid, comun pentru toți bărbații și toate femeile în cadrul propriului gen. Cercetătorii reies din recunoașterea multitudinii, individualității, plasticității diferențelor de gen.

În al treilea rând, odată cu individualizarea identității de gen, cercetătorii socializării de gen își transferă atenția de la analiza funcțiilor și statuturilor obiective ale genurilor în societate asupra studierii esențelor și importanțelor subiective ale constituirii unui sau altui tip de model de identitate de către fiecare individ.

În rândul patru, odată cu trecerea de la problema „educației sexuale” în aspect medico-igienic la problema educației de gen, modelele medico-pedagogice cedează locul modelelor psihopedagogice și social-pedagogice mai perspective de reconstruire a obiectelor de studii.

Cele expuse nu înseamnă deloc că biologia sexelor și sexualitatea trebuie excluse din vizorul pedagogilor. Ba mai mult, pedagogii și psihologii școlari, medicii pediatri ș.a. trebuie să fie la curent cu toate realizările de ultimă oră din biologie, medicină, genetică ce țin de problemele cu care se confruntă ambele genuri.

De fapt, educația de gen are nu numai caracter educațional, dar și importanță politică, reieșind din scopul suprem de construire a unei societăți democratice. Dar o societate cu adevărat democratică se poate baza numai pe astfel de calități cum sunt toleranța, gândirea critică, independența. Respectiv, fără educație de gen nu putem cultiva calitățile indicate elevilor și studenților, deoarece nu le putem forma relații de gen armonioase. Alt moment important îl constituie faptul că educația sistematică de gen duce și la crearea unei opinii publice pozitive și un mediu social favorabil pentru promovarea în societate/la nivel de structuri politice a egalității genurilor.

Referințe:

1. Bodrug-Lungu V. Formarea conștiinței de gen a populației. Univ. de Stat din Moldova, Gender-Centru. - Chișinău: CEP USM, 2006.
2. Beauvoir de Simone. Al doilea sex. - București: Ed. Univers, 1998.
3. Клещина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. - СПб: Алтейя, 2004.
4. Manual de pedagogie contemporană (Partea I). Obiectul și temele fundamentale ale pedagogiei / Florea Voiculescu - Cluj-Napoca: Risoprint, 2005.
5. Miroiu M. Lungul drum către autonomie: efectele perverse ale tranziției asupra femeilor din România în gen și politici educaționale. - București, 2001.
6. Шведова Н.А. Просто о сложном: гендерное просвещение (пособие). - Москва: Антиква, 2002
7. Штылева Л.В. Основные понятия и важнейшие термины / Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч.2. - Мурманск, 2001, с.77-87
8. Штылёва Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // Женщина в российском обществе. - 2000. - №3. - электронный вариант.
9. Штылева Л.В. Гендерное измерение в образовании: всплывающая Атлантида / Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы. Материалы международной научной конференции. Иваново, 15-16 сентября 2000 г. Часть I. Методология, образовательная политика, философия, с.63-69.

Prezentat la 07.05.2007

STABILIREA COGNEMELOR CA ELEMENT INTEGRATIV ÎN BAZA RELAȚIEI INFORMAȚIE/COGNIȚIE

Tatiana CALLO

Catedra Științe ale Educației

La relation connaissance/information est une relation complexe. Mais il y a actuellement une tendance „d’informatiser” le processus de la connaissance, qui diminue l’effort intellectuel de celui qui apprend. Pourtant la connaissance est quantifiée par l’effort appliqué et les forces mobilisées. Donc l’équilibre des deux éléments ici évoqués a un rôle considérable dans la constitution d’une intégralité de la connaissance. Nous nous demandons quelle est la meilleure solution pour faire „émanciper” la connaissance par rapport à l’information; le *champ conceptuel* et le *code cognitif* sont dans ce contexte les notions qui permettent à proportionner quantitativement la nouveauté de la connaissance dans les attentes de celui qui apprend.

L’intégralité des connaissances suppose dans ce sens un ordre, une structuration, une rigueur des connaissances. Et la question qui reste toujours ouverte est comment faire pour que l’information ne „sature” pas l’élève.

Ființa umană dispune de posibilitatea de a se separa de lumea posibilă și, în același timp, de a se detașa de sine însuși prin faptul că poate reflecta asupra ambelor, din perspective diferite, descoperindu-le înțelesul. Prin intelectul cunoscător, elevul poate cunoaște și analiza faptul de „a fi în sine”. El descoperă, în școlaritate, două idei fundamentale și definitorii: faptul de **a fi** și de **a cunoaște**. Existența lui este inseparabilă de cunoașterea, iar cunoașterea este inseparabilă de acțiune. *A fi*, *a cunoaște* și *a face* sunt trăsăturile care dau specificitate ființei umane în general.

Actualmente, asistăm la un moment de schimbare a oamenilor și societății, o adevărată „mutație” de la *știință la informație*. Cunoștințele devin informații care, stocate în „băncile de date”, pot oricând servi ca sursă oricărei nevoi de cunoaștere. Perspectiva informativă a cunoștințelor tinde să înlocuiască rapid domeniul științei. *Cunoașterea este personalizată*, deoarece este un efort intelectual, fiind rezultatul unui model de gândire, pe când informația *nu este personalizată*, ea are un caracter de „depozit de date”, nu necesită efort de cunoaștere prin descoperire intelectuală, acoperind orice domeniu și fiind universală.

Informația. Ca formă specializată a comunicării, informația se transformă într-o salvare, o ieșire din pasul în care surplusul de semnificații se face tot mai simțit în viața omului în general și a elevului în special. Informația stă la baza construcției, schimbării și controlului lumii, constituindu-se ca o forță, deoarece reprezintă ontologic modul de organizare a realității, a lumii ca devenire. Limba, în acest context, este o **megainformație**, un instrument de formulare a informației și o formă de relativizare a informației în procesul educațional [1, p.27].

Însă informarea, afirmă I.Ramorcet, *obosește (elevul)*, iar informarea despre „informație” *obosește și mai mult*. Ideea nu este nouă, afirmă și D.Bougnoux, deoarece practica informațională s-a dovedit întotdeauna dificilă: *informația se prelucrează, se smulge și să te informezi este obositor* [1, p.31].

Ca entitate esențială, informația se construiește din semnificații prin intermediul diferitelor operații, acțiuni, mișcări, manevre, strategii etc. Ea se produce și se consumă, iar prelucrarea informației de către elevi se produce prin limbaj, care are capacitatea să „deghizeze” gândirea elevului. Informația este mai întâi o nouă semnificație, apoi devine pentru elev un nou element de cunoaștere.

Cogniția. Viața face din orice cunoaștere despre ceva un lucru practic prin importanța ce i-o alocă. Necesitatea cunoașterii este cuantificată prin energia și efortul ce se consumă, interesul ce se acordă, investiția ce se realizează și forțele ce se mobilizează în construirea, păstrarea și prelucrarea ei. Tot ceea ce vede elevul este o *cunoaștere imediată*, concretă, o „luare la cunoștință” cu caracter empiric constatativ, iar tot ceea ce *înțelege* este o *cunoaștere mediată*, reflexivă, o „descoperire” cu caracter rațional-explicativ, de tip conceptual. Cunoașterea este înțelegere, trecerea de la „vizibil” la „invizibil”, având o anumită ordine interioară. Din momentul în care elevului „îi aparține” ceea ce nu i-a aparținut informativ, se anulează „vina cunoașterii” și el își extinde aria de stăpânire asupra lui însuși și asupra lumii. Orice cunoaștere este o înaintare.

Dacă încercăm să examinăm cadrul *cognitiv* sau al *gnozei*, ca *informații organizate*, atunci trebuie să precizăm că premisele de la care se pornește în delimitarea elementelor integrative sunt câteva, în șirul cărora se înscriu următoarele, ca factori de risc:

- **disonanța cognitivă** [2, p.269];
- **decalajul cognitiv** [3, p.129];
- **instanța cognitivă** [1, p.147].

În primul caz, sensul *disonanței cognitive* este redat de faptul că nu se pun de acord cunoștințele și informațiile organizate despre sine și despre lume. Aceste cunoștințe și informații sunt încărcate cu energii și emoții ale elevilor și reprezintă o mare investiție a lor. Elevul tinde să le „apere”, manifestându-se „zestrea” instincțională a lui.

În cazul doi vorbim despre faptul că sporirea volumului de informație are drept rezultat *accentuarea decalajului*, nu atenuarea, deoarece cei mai bine instruiți elevi sunt și cei mai capabili de a asimila această informație. Decalajul cognitiv are ca rezultat accentuarea decalajului în sfera competențelor și atitudinilor.

În cel de-al treilea caz, **instanța cognitivă** presupune că elevul *nu are la dispoziție toate cunoștințele ce alcătuiesc sistemul* sau nu le poate accesa pe toate. Cunoștințele lui, aflate deja în *instanță*, fiind într-o relație de *stimulare contextuală*, în congruență cu starea de moment vor putea fi utilizate în procesare. Ele se află în zona de penetrație primară a cunoștințelor din instanța cognitivă.

Integralitatea. Prima întrebare care apare atunci când intrăm în cadrul integralității este dacă aceasta este un parametru funcțional al cogniției și informației. Constatăm că da, deoarece parametrii funcționali ai informației sunt: flexibilitatea, actualitatea, operativitatea prelucrării, selectivitatea și integralitatea; iar **factorii de calitate** a informației sunt: realismul, complexitatea, concizia sau claritatea, oportunitatea, fiabilitatea, dinamismul, adaptabilitatea [4, p.155].

Un model original al integrării conținuturilor îl desprindem din analiza ideilor lui M.Minder, care pune un accent deosebit pe **conceptualizare** și **câmpul conceptual** în învățarea integrată [5, p.301]. În felul acesta, în opinia cercetătorului, cunoștința integrată este o codificare a cunoștințelor, un **cod cognitiv**. Pedagogia globală a câmpului conceptual, afirmă M.Minder, este o împletire de reziduuri cognitive și structurarea lor în rețele și ansambluri de situații contribuie la descoperirea relațiilor dintre diferite concepte care gravitează în jur. Coloana vertebrală a conținuturilor este **conceptul integrator**, ca centru de gravitație, care oferă un element stabilizator și unificator învățării multidimensionale [5, p.302]. *Codul cognitiv* este o axă verticală și orizontală, care eșalonează învățarea în funcție de necesitățile socioculturale și obiectivele școlii și ale disciplinei. Un factor decisiv în acest proces este transformarea cunoștințelor punctuale în cunoștințe conceptuale, organizarea cunoștințelor în cadrul *activităților funcționale*; **compactarea** (conservarea simplă și economică) a cunoștințelor.

La fel, vorbește despre posibilitatea unui cod cognitiv integrator Șt.Vlăduțescu, însă îl numește **scenariu cognitiv**, care se activează la impactul instanței cognitive cu obiectul informațional accesat. Autorul menționează importanța, în acest caz, a inteligibilității informației, deoarece o noutate prea „abruptă” nu are conexiune la circuitul de consum al elevului și, neputând fi astfel înțeleasă, este „pedepsită” cel puțin cu o amânare, dacă nu printr-o respingere sau neînțelegere [1, p.149]. Cercetătorul dă și o formulă a prezentării informației, pentru ca aceasta să nu rămână doar o virtualitate:

Inf. —————> elemente de *cunoaștere noi* 1/3 + *confirmare* a cunoașterii 2/3.

Cantitatea de noutate din conținutul unei informații nu trebuie să depășească elementul de cunoaștere în examinare, volumul de cunoaștere în domeniu din baza de cunoaștere a elevului. Chiar informațiile-bombă respectă această regulă. Informația cea mai valoroasă nu este cea care înseamnă totală noutate, originalitate, dar cea în care se respectă raportul **noutate / așteptare a elevului** [1, p.151]. Prin urmare, valoarea informației o dă nu noutatea ei, ci măsura în care conținutul acoperă necesitatea la baza căreia se află așteptarea elevului și obiectivul educațional. O informație „prea nouă” pentru elev este inevitabil sancționată de instanța cognitivă: calitatea sa de excelență se întoarce împotriva informației ca atare, *valoarea erodează cantitatea, iar esența erodează existența*. Pentru calitatea informației noutatea este obligatorie, dar dimensiunea și amploarea nu este decisivă. Esența informației este organizarea, iar măsura ei este noutatea.

Calitatea informației este de trei feluri: (a) calitatea structurală, care se organizează în jurul semnificației; (b) calitatea semantică, care se modelează împrejurul relevanței; (c) calitatea pragmatică, ce se articulează în jurul utilității, iar ca să fie utilă, informația trebuie să îndeplinească următoarele condiții: să fie relevantă pentru elev; să fie pertinentă; să fie concludentă, să răspundă intereselor, intențiilor elevului [1, p.163].

Cognemele lingvistice. Pornind de la ideea lui L.Radu, formulată într-un studiu al schemelor cognitive de bază referitoare la reprezentările sociale, care se bazează pe un șir de tehnici, una dintre care valorifică **cognemele** ca elemente componente ale unei structuri largi de cunoaștere, între care se stabilesc relații de conectare [6, p.66], am acceptat termenul de **cogneme** în sensul unui element integrator al conceptului-bază cu un concept subordonat, iar cognemul lingvistic vizează, de exemplu, integralitatea conceptelor lingvistice (cel integrator și cel subordonat) în cadrul unui *câmp cognitiv*.

Constatăm că disciplina școlară numită *Educație lingvistică* și-a lărgit câmpul dincolo de ariile cunoștințelor produse în mediul științific, școala propunându-și să promoveze practici lingvistice specifice societății actuale, după cum remarcă A.Panfil. De asemenea, este nevoie de selectarea, din domeniul de referință (lingvistic) a unor elemente compatibile și inovatoare [7, p.8]. Autoarea vorbește despre instituirea unei *viziuni integratoare*, trăsăturile distinctive ale disciplinei fiind deschiderea, extinderea, de-canonizarea, de-școlarizarea prin:

– elaborarea **unităților de învățare** (valorificate în cadrul lecțiilor de limbă, de literatură, de comunicare). Acest aspect este precizat prin procedeul **utilizarea acoladei în predarea limbii**, atunci când două-trei fenomene sunt predate împreună [7, p.34];

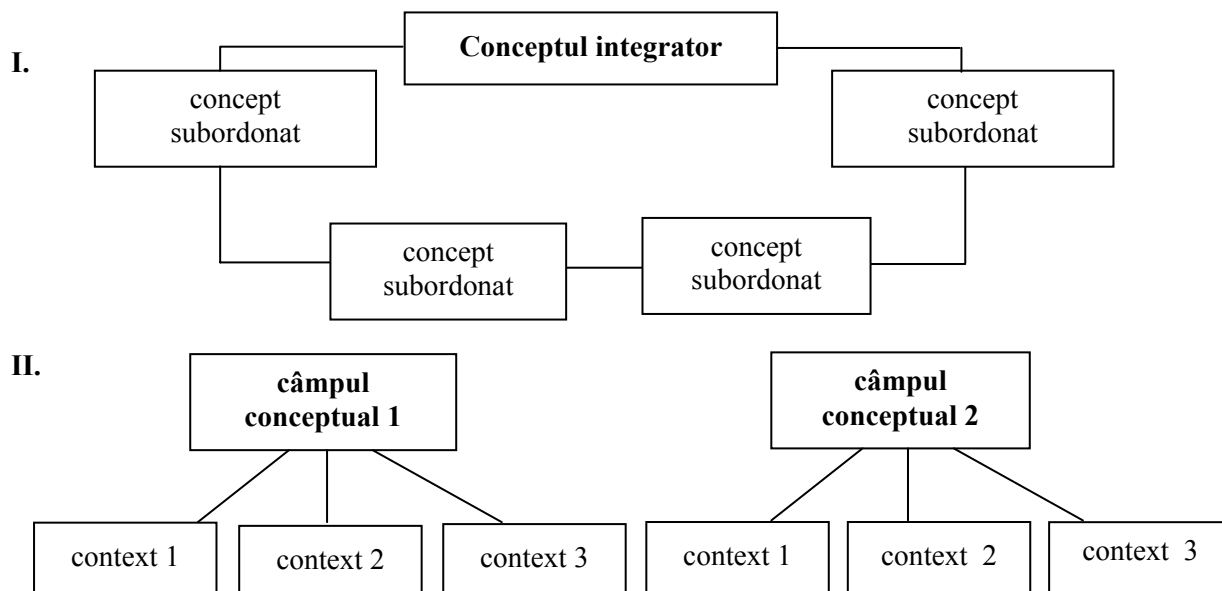
– **accentuarea** mai puternică a următoarelor **domenii**: sintaxa textului; problematica discursului; extinderea lexicului (serii lexicale, câmp lexical, distribuții lexicale, rețelele cuvintelor etc.);

– **integralitatea conținuturilor** care presupune: (a) **acuratețea** cunoștințelor; (b) **structurarea riguroasă** a lor; (c) prezența **ordinii** ceea ce înseamnă: (1) asimilarea exactă a cunoștințelor; (2) aplicarea corectă a lor; (3) luarea în considerare a contextului în care se înscriu cunoștințele [7, p. 72].

A.Panfil formulează una dintre cele mai simple, dar și mai complexe idei în raport cu reorganizarea predării limbii: este rațional a fi formată elevilor competența PRIVESC CUVÂNTUL (în baza predării lexicului, morfologiei) și PRIVESC ÎN JURUL CUVÂNTULUI (în baza semanticii, sintaxei, textului) [7, p.146].

Ca sinteză teoretică, în baza analizelor de mai sus, putem proiecta următorul **Publipostaj al integrării cunoștințelor**:

Ideea orientativă: Raportul optim noutate /așteptările elevului



III. Recontextualizare/Decontextualizare

IV. Codul cognitiv

Unde:

I este **câmpul conceptual**, în care se stabilesc interconexiuni intradisCIPLINARE și interDISCIPLINARE; asocierea conceptului integrator și a unui concept subordonat formează un **cognem** în cadrul câmpului conceptual;

II presupune **regruparea câmpurilor conceptuale** în ansambluri contextuale;

III prevede **recontextualizarea** ca aplicare a câmpului conceptual dintr-un context în altul și **decontextualizarea** ca aplicare liberă a câmpului conceptual;

IV sintetizează **codul cognitiv** care este elementul fundamental al integrării cunoașterii.

Putem, deci, concluziona că găsirea soluțiilor pentru problemele expuse mai jos ar fi primul pas în acțiunea de integralizare a cunoștințelor în cadrul educației lingvistice:

- Cum să facem ca informația/cunoașterea să nu obosească elevul, iar *codul cognitiv* să devină fundamentul structurării conținuturilor în curriculum?
- Cum poate fi pus în acord cunoașterea / informația despre sine a elevului cu cea despre lume prin implicarea limbii?
- Cum pot fi transformați factorii de risc ai *disonanței cognitive, decalajului cognitiv și instanței cognitive* în factori de progres integrativ?
- Cum poate fi înlocuit studiul *sistemului limbii* cu *integralitatea conținuturilor lingvistice*?
- Care pot fi mecanismele de transformare a *cunoștințelor punctuale* în *cunoștințe conceptuale*?
- Cum pot fi selectate din domeniul de referință (lingvistic) elementele compatibile și inovative în vederea integrării?
- Cum poate fi pusă în slujba curriculumului perspectiva informativă a cunoștințelor?

Aceste repere pot fi puse la baza integrării cunoștințelor în cadrul diverselor discipline școlare, dacă se operează adecvat cu conceptele fundamentale ale integralității cognitive:

(a) concept integrator; (b) câmp conceptual; (c) cognem; (d) recontextualizare/decontextualizare; (e) cod cognitiv.

Referințe:

1. Vlăduțescu Șt. Informația de la teorie către știință. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
2. Birkenbihl V. Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege. - București: Editura Gemma Press, 1998.
3. Crețu A., Peptan, E. Comunicare de masă. - București: Editura ASE, 2004.
4. Bazele managementului educațional. - Chișinău, 2004.
5. Mider M. Didactica funcțională. - Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003.
6. Radu I. Progrese în studiul reprezentărilor sociale. În stereotipuri, reprezentări și identitate socială. - Pitești: Editura Universității din Pitești, 2000.
7. Panfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. - Pitești: Editura Paralela.

Prezentat la 07.05.2007

VALENȚELE FORMATIVE ALE LIMBAJULUI PEDAGOGIC

Maria SURUCEANU

Institutul de Științe ale Educației

The educational practice shows the flexible behavior of school teaching staff in connection with analytical message of content of their activity. In this case its very important the favorable auto-presentation in co-relation teacher-teacher by adequate utilization of pedagogical language. It involves the selection, transmission, reception, content valuation of arguments in the pedagogical relation. The results of formative action of pedagogical action-cognitive, affective, behavioral - are the validation prove of quality of professional intervention. The action paradigm of pedagogical language produces the consecutive transition from action of terminological conceptualization, experience transmission, the recommendation formulation, the interpretation of pedagogical facts, analysis and synthesis of product shown by extension and intensity of language, the development of professional values, the regulation of professional behavior, the change of cognitive-professional and the choice of improvement types, all these are as a goal of teacher professional legitimation.

Fenomenul general al varietății limbajului, pus în evidență prin *limbajul pedagogic* utilizat de către cadrele didactice școlare în procesul educațional și la nivelul parteneriatului profesional, ne conduce în mod firesc spre urmărirea factorilor care condiționează acțiunea lui formativă, spre felul în care decurge înțelegerea în cadrul comunicării profesionale și a felului în care circumstanțele concrete își lasă amprenta asupra limbajului pedagogic.

În cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte ale limbajului pedagogic. Prin descrierea acestuia, identificabilă la nivel formativ, poate fi explicat specificul perspectivei acțiunii lui pozitive. Înțelegerea relației limbaj-pedagog-acțiune-formare reprezintă o situație specială de analiză. În raport cu realitatea pedagogică, limbajul poate fi reprezentat în forma unei paradigme de-a lungul căreia se ordonează gândirea în diversitatea ei curentă.

Implicând o activitate de formare, atât emitentul, cât și receptorul unui limbaj sunt concepuți ca purtători ai unei identități pedagogice, care, în mod obișnuit, are o funcție determinant acțională, dar și interacțională.

Pornind de la aceste constatări, în **acțiunea de formare** au fost incluși 110 subiecți – 75 profesori de limba și literatura română și 35 învățători ai claselor primare, pentru a determina nivelul acțiunii formative în procesul de valorificare a limbajului pedagogic.

Proba propusă subiecților a inclus analiza paralelă a limbajului pedagogic al unui coleg de grupă și al unui lector, în cadrul cursurilor de perfecționare, proiectarea de perspectivă a acțiunilor de perfecționare a propriului limbaj pedagogic și comentarea opțiunilor făcute.

Activitatea s-a desfășurat în baza *Fișei de analiza paralelă*.

Forma de lucru a presupus *activitatea în grup și activitatea independentă*. Indicatorii de referință analitică au vizat produsul acțiunilor de formare în cadrul blocurilor *Paradigmei limbajului pedagogic acțional*: impactul asupra extensiunii și intensiunii limbajului pedagogic utilizat; schimbarea produsă în comportamentul profesional la nivel de limbaj pedagogic acțional; modalitățile de reglare a comportamentului profesional prin limbaj pedagogic acțional; opțiunile pentru dezvoltarea profesională în continuare.

Abordarea hermeneutică a limbajului pedagogic la nivel de extensiune/intensiune a dezvăluit anumite caracteristici identificate de profesorii incluși. Fiecare caracteristică a limbajului pedagogic a fost luată în considerare prin aplicarea de punctaj în vederea stabilirii rezultatelor:

Prima caracteristică – 1 punct, luând ca standard 100 puncte.

Profesorii de limba și literatura română au evidențiat următoarele caracteristici (în ordinea apariției acestora în text):

• Limbajul pedagogic acțional *pozitiv* utilizat de cadrele didactice școlare:

- | | |
|--|--|
| 1 – este universal | 6 – se bazează mai mult pe practica educațională |
| 2 – presupune simplitate | 7 – este „presărat” cu unele neologisme |
| 3 – este specific relației profesor-elev | 8 – operează cu mulți termeni de specialitate |
| 4 – are drept cadru de referință metodologia modernă | 9 – este o tentativă evidentă de a folosi terminologia specifică ariei curriculare |
| 5 – are un pronunțat specific didactic | |

- | | |
|---|---|
| 10 – este, de fapt, un limbaj simplu | 15 – este bine cunoscut |
| 11 – afectiv | 16 – deseori acest limbaj este de natură foarte emotivă, prevalând emoțiile |
| 12 – modest | 17 – conținutul sau semnificațiile redată sunt mai puține |
| 13 – este înțeles de majoritatea cadrelor didactice | 18 – se utilizează și la nivel de elev–elev. |
| 14 – este neartificializat | |

• Limbajul pedagogic acțional *negativ* utilizat de cadrele didactice școlare:

- | | |
|---|--|
| 1 – este specific | 7 – sunt atestate pauze nemotivate |
| 2 – redă unele evenimente izolate | 8 – care reflectă străduința de a găsi termenul necesar |
| 3 – este influențabil de factori externi | 9 – și unele imperfecțiuni terminologice |
| 4 – și este expus uneori nesigur | 10 – se folosesc termeni fără a cunoaște semnificația lor pedagogică |
| 5 – sunt atestate mai multe greșeli de pronunțare | 11 – generând uneori o stare stresantă pentru cei vizați |
| 6 – se recurge deseori la termeni tradiționali | |

• Limbajul pedagogic acțional *pozitiv* al cadrelor didactice universitare de la I.Ș.E:

- | | |
|--|--|
| 1 – este universal | 18 – cu multe neologisme |
| 2 – influențabil de mai mulți factori interni | 19 – presupune o exprimare mai liberă a terminologiei pedagogice actuale |
| 3 – presupune un nivel științific | 20 – sunt utilizate, în vederea exemplificării, maxime |
| 4 – și elevat | 21 – este adaptat disciplinei predate |
| 5 – este specific relației profesor–profesor | 22 – posesorii acestui limbaj operează ușor |
| 6 – are preponderent un caracter teoretic | 23 – operează „senin” cu terminologia pedagogică |
| 7 – vocabularul pus în circulație este mai bogat | 24 – expun convingător conținutul |
| 8 – termenii pedagogici sunt utilizați corect | 25 – acest limbaj argumentează |
| 9 – exprimarea fiind cursivă | 26 – convinge |
| 10 – fluentă | 27 – stimulează |
| 11 – nuanțată | 28 – incită |
| 12 – acest limbaj este cizelat | 29 – sugerează idei în vederea perfecționării activității |
| 13 – perfect | 30 – este model de exprimare |
| 14 – cultivat | 31 – denotă corectitudine lingvistică |
| 15 – afectuos | 32 – denotă corectitudine stilistică |
| 16 – flexibil | |
| 17 – curent | |

• Limbajul pedagogic acțional *negativ* al cadrelor didactice universitare de la I.Ș.E.

- | | |
|--|--|
| 1 – are drept cadru de referință o metodologie clasică | 4 – de aceea uneori nu este înțeles de către destinatari |
| 2 – metodologie tradițională | 5 – este, de multe ori, problematic |
| 3 – este mai închisat în limitele științifice | 6 – este generator de emoții negative |

Învățătorii claselor primare nu au putut face o demarcație netă între limbajul pedagogic pozitiv și negativ, între limbajul pedagogic utilizat de către cadrele didactice școlare și cele universitare. Astfel, au reușit să identifice mai puține caracteristici pentru limbajul pedagogic acțional, scăpând din câmpul lor de vedere asemenea aspecte cum ar fi relațiile dintre subiectul și obiectul acțiunii pedagogice (relația elev/profesor; profesor/profesor), nivelul metodologic, vocabularul, un șir de caracteristici (elevat, neartificializat, afectiv, convingător, sugestiv etc.), nivelul utilizării, necesitatea cunoașterii etc. Dimensiunile de extensie și intensie ale limbajului pedagogic au rămas în afara atenției cadrelor didactice respective, învățătorii au avut dificultăți în a stabili că un context al acțiunii pedagogice constituie o organizare specifică, au folosit insuficient numeroasele posibilități de a alege între modalitățile de expunere în procesul de valorificare a limbajului pedagogic. Ei au beneficiat mai puțin de participarea la acțiuni de interrelaționare prin intermediul limbajului pedagogic, nu au avut ocazia să facă opțiuni interpretative, de justificare și comentare, explicare, aceasta reprezentând o deficiență tactică în utilizarea lui. Efortul pentru determinarea limbajului pedagogic a fost mare, însă efectele mai puțin pertinente, deci merită mai puțin efortul depus.

• Limbajul pedagogic acțional (pozitiv și negativ) al cadrelor didactice școlare:

- | | |
|---|--|
| 1 – depinde de situația educativă în care este utilizat | 11 – ci să fie emotiv |
| 2 – nu este exclus să depindă de persoana cu care vorbește profesorul | 12 – poate vorbi științific |
| 3 – este simplu | 13 – dar să explice cuvintele neînțelese |
| 4 – este pe înțelesul tuturor | 14 – folosesc activ cuvinte noi, intrate recent în uz curriculum, obiective, operațional etc |
| 5 – respectuos | 15 – care demonstrează o pregătire mai bună |
| 6 – este răspicit (dacă trebuie să-l convingă pe coleg în ceva) | 16 – nu este bine când învățătorul strigă |
| 7 – chiar categoric | 17 – înjosește copiii |
| 8 – contează să fie ascultat | 18 – este uneori “zgârcit” în laude |
| 9 – și susținut | 19 – rece |
| 10 – profesorul nu trebuie să vorbească ca din cărți | 20 – neprietenos |

• Limbajul cadrelor didactice universitare de la IȘE:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1 – este științific | 9 – dar nu toți profesorii utilizează un vocabular bogat |
| 2 – profesional | 10 – corect |
| 3 – mai bogat în cuvinte noi | 11 – unii au un limbaj tautologic |
| 4 – în cunoștință de cauză | 12 – care supără auzul |
| 5 – cumpătat | 13 – nu pot exemplifica cele spuse |
| 6 – respectuos | 14 – vorbirea unora nu se deosebește esențial de vorbirea altora |
| 7 – explicativ | 15 – doar că este teoretică |
| 8 – cu un lexic terminologic bogat | |

În acest context, trebuie să menționăm că profesorii școlari care au beneficiat de unele instrumente analitice, neutralizează abandonul demonstrativ al argumentării, interpretării, convingerii, explicației, justificării prin intermediul mesajului profesional exprimat corect, orientat spre înțelegere, acceptare, perfecționare, dezvoltare continuă cu efecte reale în aspect profesional. Competențele de limbaj au fost valorificate într-o activitate conștientizată suficient și realizată cu interes. În sensul dezvoltării competențelor subiecților s-a putut urmări o creștere treptată a acestora. Profesorii au dispus de o structură de acțiune de perspectivă, punând în mișcare reflecția, obiectualizând atât din perspectiva unui observator, cât și din cea a unui participant activ, relațiile reciproce dintre *eu-ul profesional* personal și al celuilalt, ca pe un tot întreg, determinant. Acțiunea lor devine treptat una strategică, deducând așteptările comportamentale din intențiile atribuite. Perspectiva profesorului de simplu observator se schimbă paralel cu perspectivele *eu-celălalt* într-un sistem de relații transformabile una în alta.

Rezultatele obținute demonstrează, în plan comparativ, schimbarea cognitiv-profesională prin intensiunea și extensiunea limbajului pedagogic în urma acțiunii formative. Schimbarea s-a produs, deoarece a fost antrenată sesizarea necesităților acestui limbaj, care nu este numai transformat printr-o anumită acțiune, ci și se transformă el însuși. Trainingul formativ al valorificării limbajului pedagogic prin diverse acțiuni marchează produse cu semnificație reală, care se manifestă la momentul necesar, procedurile formative demonstrându-și consistența.

Pentru a constata unele rezultate în ceea ce privește reglementarea comportamentului profesional prin limbaj pedagogic în procesul dezvoltării profesionale și proiectarea acțiunilor de perfecționare ulterioară, a fost solicitat ca profesorii să noteze unele acțiuni de perspectivă.

Listăm mai jos opțiunile profesorilor.

- I.
 1. Cunoașterea sensului neologismelor
 2. Lecturarea operelor artistice și a celor teoretico-științifice
 3. Comunicarea. Comunicare didactică
 4. Pregătirea și prezentarea alocuțiunilor, cuvântărilor în public
 5. Lucrul cu tot tipul de dicționare

- II. 1. Prin lectura literaturii de specialitate
- 2. Prin cercetarea diferitelor tipuri de dicționare
- 3. Prin eforturile de a-l aplica în practică
- 4. Prin comunicarea cu colegii zi de zi
- 5. Prin audierea cursurilor de perfecționare
- III. 1. Lucrul cu dicționarul
- 2. Participarea la stagiile de formare continuă
- 3. Autoinstruirea
- 4. Schimb de experiență
- 5. Utilizarea zilnică a terminologiei noi
- IV. 1. Să citim cu creionul în mână literatura de specialitate
- 2. Consultarea dicționarelor de specialitate
- 3. Vizionarea emisiunilor TV
- 4. Colaborarea cu diferite cadre didactice
- 5. Încadrarea în anumite proiecte

Am luat ca bază varianta-standard, la care am raportat, prin aplicare de punctaj acumulat de fiecare lot de subiecți, variantele structurate de către ei. Pentru fiecare corespundere corectă în raport cu consecutivitatea acțiunilor s-au dat câte 20 de puncte, pentru desemnarea acțiunii câte 10 puncte și pentru identificarea unui element corect al acțiunii respective – câte 5 puncte. În felul acesta, fiecare lot a acumulat un anumit număr de puncte.

Varianta-standard:

- 1. Formarea independentă prin lecturi de specialitate intensive și lucrul cu dicționarele de pedagogie.
- 2. Observarea și interpretarea fenomenelor pedagogice atât la nivel teoretic, cât și practic.
- 3. Comunicarea profesională, prin care se operează formulări de recomandări, sugestii, schimb de experiență.
- 4. Schimbarea (intenția de schimbare), reglarea comportamentului profesional în aspect valoric, cognitiv, atitudinal, de convingere.
- 5. Formarea continuă în centre de perfecționare.

Profesorii s-au distanțat de varianta respectivă cu 25 puncte în minus, luând o atitudine acceptabilă și reprezentativă la nivel de dezvoltare profesională în baza limbajului pedagogic, precizând mai multe domenii de aplicare, operând cu recomandările de acțiune valorificate în cadrul experimentului.

Varianta A:

- 1. Documentarea personală prin lectură – 20 puncte.
- 2. Lucrul cu dicționarele – 5 puncte.
- 3. Comunicarea profesională – 20 puncte.
- 4. Observarea fenomenelor pedagogice – 10 puncte.
- 5. Formarea continuă la cursuri – 20 de puncte.

Observăm că profesorii înaintează în prim-plan acțiunile de valorificare independentă a potențialului profesional prin limbaj pedagogic, deoarece au ales pentru primele două acțiuni documentarea și lucrul cu dicționarele. Acțiunea de dezvoltare a comunicării profesionale înseamnă pentru ei asigurarea reușitei relațiilor bilaterale, adică acțiunea este privită prin prisma utilizării unui limbaj pozitiv și desemnează o reacție corespunzătoare a tuturor subiecților. Ei au dat o importanță preferențială acestui tip de dezvoltare profesională, plasând-o pe locul trei în contextul respectiv.

Învățătorii s-au distanțat de varianta respectivă cu 70 de puncte în minus, luând o atitudine nesigură, neargumentată la nivel de dezvoltare profesională, rămânând în afara clarificării mai multor domenii de aplicare, operând intuitiv în baza recomandărilor de acțiune.

Varianta B:

- 1. Participarea la cursurile de perfecționare – 10 puncte.
- 2. Participarea la seminare metodologice – 5 puncte.
- 3. Atestarea – 0 puncte.
- 4. Lectura literaturii de specialitate – 10 punct.
- 5. Organizarea schimbului de experiență – 5 puncte.

În cazul acesta, subiecții se pronunță preferențial pentru dezvoltarea profesională prin cursuri, plasând-o pe primul loc, sursa lor de informare se află într-o arie tematică bazată pe plauzibil și probabil, nu pe certitudine logică în ceea ce privește limbajul pedagogic la nivel de relație pedagog–pedagog. Atestarea, la care se referă subiecții, nu presupune o acțiune formativă, ci rezultatul unei formări, este o evaluare a activității cadrului didactic și este exterioară acestei activități, pe când limbajul pedagogic face parte din această activitate.

Cele mai evidente particularități ale acestui training formativ demonstrează că aplicarea *limbajului pedagogic acțional*:

1) corelează în mod dinamic elementele de referință ale limbajului pedagogic ca entitate – limbajul ca o activitate, ca o competență, ca un produs;

2) completează vocabularul cadrelor didactice școlare cu conceptul *limbaj pedagogic acțional* și stabilește specificul lui noțional;

3) demonstrează caracterul de necesitate a valorificării limbajului pedagogic din perspectiva formării unui ansamblu de competențe a explicației pedagogice, de interpretare prin limbaj pedagogic a influenței pedagogice, de comentare a experienței profesionale, de semnificare terminologică în baza limbajului pedagogic, de justificare a fenomenelor pedagogice;

4) deschide noi orizonturi de înțelegere a corelației dintre acțiunea și produsul limbajului din perspectiva intențiilor, dorințelor, necesităților, convingerilor, atitudinilor în procesul de dezvoltare și cea de reglare a comportamentului profesional, de schimbare la nivel cognitiv și profesional prin dezvoltarea limbajului pedagogic;

5) contribuie la deschiderea spre nou a cadrelor didactice școlare implicate într-un proces de dezvoltare profesională;

6) fixează un cadru de referință pentru mai multe posibilități în domeniul de formare continuă, în baza valorificării limbajului pedagogic în relația pedagog–pedagog.

Bibliografie:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000.
2. Devitt M., Sterelny K. Limbaj și realitate (O introducere în filozofia limbajului). - Iași: Ed. Polirom, 2000.
3. Ducrot O., Schaeffer J. M. Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului. - București: Ed. Babel, 1996.
4. Kneller F. G. Logica și limbajul educației. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973.
5. Minder M. Didactica funcțională. - Chișinău: Ed. Cartier Educațional, 2003.
6. Păunescu C. Limbaj și intelect. - București: Ed. Științifică, 1973.

Prezentat la 07.05.2007

CÂMPUL SEMANTIC ȘI ROLUL LUI ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI COPILOR

Liuba CIOBANU-MOCANU

Institutul de Științe ale Educației

The present article deals with some general aspects of lexico - semantic field, its nature, structure and variety.

It is mentioned that the theory of semantic field is based on the concept of some semantic groups' existence in a language as well as the possibility of linguistic units penetration into one or more groups of this type.

The pedagogical (teaching) approach of semantic field, its importance in the children's speech development (kindergarten and primary school) is also demonstrated.

Drept obiecte de cercetare în domeniul semanticii lexicale tot mai frecvent apar componentele sistemului lexico-semantic al limbii: grupurile lexico-semantic, grupurile tematice, câmpurile semantice. Abordarea problemei câmpurilor constituie una dintre direcțiile de perspectivă de însușire a limbii, în general, și a lexicului, în special.

Evaluarea câmpurilor semantice și determinarea structurii semantice a acestora constituie unele dintre posibilitățile de însușire a relațiilor semantice dintre unitățile lexicale.

Problema prezentării lexicului sub forma unui sistem autonom de cuvinte a fost discutată în lucrările de specialitate încă în sec. XIX (М.М. Покровский). Primele încercări de desprindere a câmpurilor semantice au fost întreprinse în timpul alcătuirii dicționarelor ideografice (П.Роже). Termenul de „câmp semantic” a devenit activ utilizat după apariția lucrărilor lui I.Trier (1931), G.Ipsen etc.

Câmpurile s-au bucurat de un interes deosebit abia după ce au fost corelate metodologic cu analiza componențială, inițiativă aparținând lui E. Coșeriu [1, p.155]. Cu interpretări științifice vin mai târziu Ș.Balli, Ф.П.Филин, Ю.Д.Апресян, Л.А.Новиков, А.Уфимцев, Д.Н.Шмелев și mulți alții, deși până astăzi definiția noțiunii de câmp semantic rămâne a fi confuză.

Conform unei poziții, câmpul semantic reprezintă un fenomen extralingvistic (psihologic sau logic), dar care își găsește reflectare în limbă. Potrivit alteia, acesta este un fenomen al limbii și evidențierea lui trebuie să se facă în temeiul datelor lingvistice. În funcție de acestea și are loc interpretarea noțiunii de câmp semantic.

N.Novikov susține că lexemele unui câmp semantic au unul și același cod conotativ și se păstrează împreună în creierul omenesc; că acest câmp semantic reprezintă modalitatea de reflectare a unui sau altui segment al realității în conștiința noastră. Această reflectare, însă, nu constituie o oglindă, dar întotdeauna reprezintă, conține o careva interpretare a fragmentului lumii și a modelului lui conceptual. Completarea spațiului semantic cu unități lingvistice încă nu creează o imagine despre structura câmpului semantic. Este important a determina cum acest spațiu se completează, se umple cu semnificații.

A.A.Уфимцев consideră câmpul, grupul lexico-semantic, șirul sinonimic ca tipuri egale ale unor asociații paradigmatică mult mai extinse.

Unii specialiști susțin că valoarea câmpurilor semantice în semantică este similară cu cea a fonologiei pentru fonetică.

Este știut că vocabularul oricărei limbi este construit după principiul ierarhic. El poate fi segmentat în clase de cuvinte mai mici – câmpuri semantice, care la rândul lor se divizează în clase lexico-semantic, familii, grupuri tematice, cuiburi de cuvinte, centre, serii lexico-semantic, cuvinte separate etc. N.Corlăteanu relevă că lexemele „se reunesc în serii lexico-semantic în cadrul unui anumit grup noțional”. În acest sens, „unitățile lexicale se clasifică ...după sensul lor apropiat sau identic. Cuvinte ca: nas, gât, ureche, deget, numind diferite părți ale corpului omenesc, formează o paradigmă lexicală sau un câmp semantic, întrucât apar, de obicei, în ambianțe lexicale de același tip” [2, p.22].

Relațiile de felul acesta dintre cuvinte nu sunt veșnice. De la o epocă la alta se schimbă și structura câmpurilor semantice.

Câmpul lexico-semantic se dovedește a fi mai extins decât grupul tematic și pe care îl cuprinde în sine. De pildă, în câmpul lexico-semantic „natura” intră grupurile tematice: *fenomene ale naturii, denumiri geografice, lumea vegetală, lumea animală etc.*, fiind numite și microcâmpuri.

Câmp semantic se numește sfera de cuprindere a cuvintelor care definesc obiecte, stări, însușiri înrudite, poate fi înțeles ca un fragment din ansamblul lexical al unei limbi, izolat relativ și considerat autonom, pentru a i se determina structura [1, p.154].

Angela Bidu-Vrânceanu, în temeiul unor analize semantice moderne, relevă că din punct de vedere al dicționarelor analogice, câmpurile lexicale se consideră ca fiind „grupări semantice după familii de concepte sau după obiectele desemnate”, justifică „statutul de nivel analizat în vocabularul românesc, alături de polisemie, sinonimie și antonimie” [1, p.154].

Cercetătoarea, în *Limba română contemporană*, vol.II [3, p.220], propune termenul (sub)ansamblu, deși, după cum precizează dumneaei, interpretarea lui nu se diferențiază principial de câmpul considerat în concepția lui E.Coșeriu. Câmpul lexical a fost definit de E.Coșeriu ca alegere lexicală, chiar dacă nu a precizat detaliile acestei alegeri, relevă A.Bidu-Vrânceanu (1, p.157), și ca „substanță semantică continuă”. Autoarea menționează că poate și din acest motiv câmpurile au fost corelate cu onomasiologia care analizează cuvintele legate prin faptul că exprimă o noțiune sau noțiuni înrudite, idee susținută și de alți cercetători (M.A.Бородин, В.Г.Гак etc.).

Deoarece de cele mai dese ori noțiunea este exprimată prin diferite cuvinte, cercetările onomasiologice ne conduc la cele ale grupurilor de cuvinte apropiate după sens [4, p.83]. Asemenea grupuri de cuvinte, după cum se știe, sunt numite câmpuri lexico-semantice (CLS).

Fiecare cuvânt, drept unitate de bază a vocabularului, face parte dintr-un anumit câmp lexico-semantic și nu numai unul. Cuvintele polisemantice, de exemplu, pot intra în diferite câmpuri [6, p.229]. De exemplu, adjectivul *proaspăt*, grație semnificațiilor lui, reprezintă câmpurile *produse alimentare*, care se mai divid în *lactate, făinoase, produse din carne (porc, vită, pasăre, pește), articole de vestimentație, fructe, legume etc.*

Grație repartizării cuvintelor în anumite clase semantice și se reliefează caracterul de sistem al vocabularului limbii [5, p.48].

În procesul de utilizare a unui cuvânt în conștiința vorbitorului și a ascultătorului (sau a cititorului) se ivește simțul unui alt cuvânt sau a mai multora, ce intră în anumite relații semantice „de vecinătate” cu primul. Vecinătatea în cauză dintre cuvinte apare datorită asemănărilor sau deosebirilor de sens ale acestora și a noțiunilor ce stau în spatele lor [6, p.228].

Potrivit concepției lui I.Trier, toate noțiunile, incluse în limbă, se divid în grupuri închise mai mari sau mai mici potrivit asemănării sau deosebirii sensurilor [6, p.228] și că anume astfel și au loc modificările structurii câmpului semantic, în urma modificării sensului fiecărui component separat al câmpului, și, deci, și a sistemului lexical al limbii în întregime [6, p.229].

Deși concepția lui I.Trier a constituit un stimul pentru investigațiile ulterioare privind relațiile structurale dintre cuvintele limbii, unii dintre cercetători (Попов З.Д., Стернин И.А. etc.) au criticat anumite principii ale teoriei câmpului lexico-semantic lansate de primul și îndeosebi caracterul închis al câmpului.

Majoritatea lingviștilor susțin, însă, că orice clasă lexico-semantică are, aproape din principiu, caracter deschis, sau nelimitat din cauza mobilității vocabularului.

La baza teoriei câmpului semantic se află concepția despre existența în limbă a unor grupuri semantice și despre posibilitatea pătrunderii unităților lingvistice în una sau câteva grupuri de acest gen. Astfel, lexicul limbii, sensurile cuvintelor pot intra în anumite raporturi, formând clase separate de lexeme: raport sinonimic, antonimic etc.

Apartenența unui câmp la ansamblul vocabularului poate fi considerată ca o subordonare directă sau indirectă, explicită sau implicită. Această multiplă subordonare face ca analiza structurală a câmpurilor să pună mai multe probleme decât în cazul celorlalte niveluri semantice (sinonimie, antonimie) [1, p.159].

Referitor la proprietățile câmpului semantic menționăm:

1. Câmpul semantic intuitiv este clar vorbitorului și dispune de realitate psihologică.
2. Câmpul semantic este autonom și poate fi defalcat ca subsistem independent al limbii.
3. Unitățile câmpului semantic sunt corelate prin anumite raporturi sistemice semantice.
4. Fiecare câmp semantic este corelat cu alte câmpuri de același gen și care în comun formează sistemul limbii.

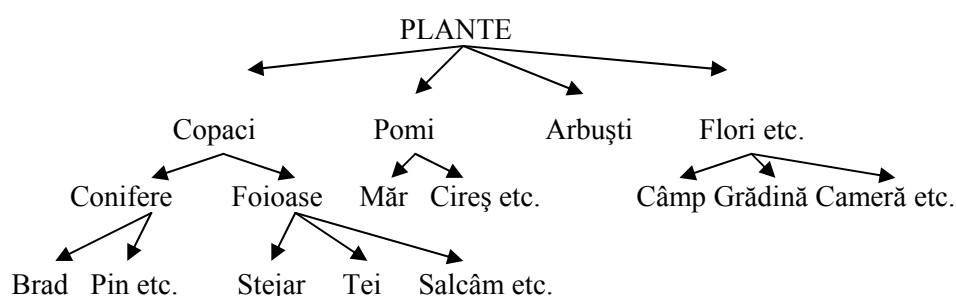
Așadar, elementele unui câmp semantic sunt corelate prin raporturi regulate și sistemice și, deci, toate cuvintele câmpului sunt reciproc comparate.

Câmpurile semantice pot să se intersecteze sau totalmente să se cuprindă unul în altul. Sensul fiecărui cuvânt poate fi determinat mai plenar doar în cazul când sunt cunoscute semnificația altor cuvinte din același câmp.

Este știut că un cuvânt poate avea mai multe sensuri din care cauză el și poate face parte din mai multe câmpuri semantice. De pildă, substantivul *față* face parte din câmpurile *omul, corpul omenesc* alături de denumirile altor organe, precum și din *articole de vestimentație, casă, biserică și altele*.

Una dintre cele mai simple varietăți ale câmpului semantic o constituie cea paradigmatică. Unitățile acestuia sunt lexemele ce reprezintă una și aceeași parte de vorbire și unite în semnificație prin același sem categorial. Asemenea câmpuri se numesc clase semantice sau grupuri lexico-semantice. Unii cercetători (И. М.Кобозев, Л.М.Васильев etc.) relevă că corelația dintre unitățile unui câmp semantic separat pot să se deosebească prin „extindere” și prin specificul lor. Cele mai generale tipuri de corelare sunt cele de gen paradigmatic (sinonimice, noțiuni de gen, antonimice etc.). De exemplu, grupul de cuvinte *floare – tulpină – petale – frunză – rădăcini* poate forma atât câmpul semantic ce reprezintă „întreg-partea”, cât și cel ce ține de „plante”. În asemenea caz lexemul *floare* va servi drept hiperonim (noțiune de gen) pentru alte lexeme ca *trandafir, păpădie, mușcată* etc. care, de asemenea, pot fi grupate în flori de câmp, de cameră, de grădină, de toamnă, primăvară, medicinale, cu frunze late etc.

O putere mare de generalizare o are și noțiunea *plante* ce reprezintă un câmp semantic extins în componența căruia se includ mai multe clase lexico-semantice.



Substantivul *picior* are o polisemie deosebit de bogată grupată, conform DEX, în mai multe categorii de sensuri a căror legătură nu e la fel de clară și ușor de stabilit. Sensul de bază este „fiecare dintre cele două membre inferioare ale corpului omenesc... și cere o precizare contextuală de tipul: „copilul și-a rupt un picior”. Pe lângă acest sens de bază avem încă opt sensuri secundare și mai multe sensuri figurativ-abstracte.

Referindu-ne la contextul „Nepotul este iute de picior”, constatăm că sensul substantivului *picior* se deosebește de cel de bază prin componenta de sens (reactivitate).

Astfel, construcția dată apare în aceeași serie sinonimică cu „sprinten”, „agil”, „rapid”, „iute”.

Cât privește expresia „Unde nu-i cap vai de picioare”, sensul substantivului „picior” se deosebește de cel de bază prin componenta de sens / latura concretă materială a lucrurilor/. În acest exemplu cuvântul luat în discuție nu are antonim în limba română și de aceea delimitarea și semnificația sa se realizează contextual. În exemplul nostru, *picioare* nu se opune cuvântului *cap* în sensul său propriu decât dacă ne gândim că unul denuște extremitatea superioară, iar celălalt extremitatea inferioară a corpului.

Un sem cum este *animal*, menționează A.Bidu-Vrânceanu, poate duce la o grupare foarte largă de unități lexicale, dar care se pot restrânge dacă avem în vedere alte două seme comune: *domestic* și *sălbatic*, care la rândul lor pot permite delimitarea unui număr diferit de paradigme în funcție de specia concretă a animalului respectiv. De aceea denumirile animalelor reprezintă unul dintre exemplele de ramificare paradigmatică maximă, în care secționarea produsă se face pe o treaptă superioară, mai apropiată de *ansamblul* vocabularului [1, p.163]. Semele variabile din acest câmp se pot grupa după generație (adult, pui), sex (mascul, femelă) etc. De pildă: *cal, iapă; mînz, mînză, mînzac, sau rață, rățoi; boboc (rățoiăș), rățușcă*.

Exemplul vizat face parte din câmpurile în care paradigmele lexico-semantice au un termen-bază, precum și în cazul numelor de culori, dar sunt și numeroase altele în care acesta nu există (nume de rudenie), dat fiind că termenul-bază din anumite paradigme lexico-semantice organizează pe toți ceilalți termeni din paradigma dată în jurul lui și pot fi caracterizate ca ordonate.

Numele de culori includ în sine 6 termeni de bază cu paradigmele respective: *galben, roșu, albastru, verde, alb, negru*. Semele în cauză (galben, roșu...) funcționează de la o paradigmă la alta ca seme variabile distinctive. De exemplu: *gălbui* se opune lui *verzui* tocmai prin semul *galben*, respectiv *verde* [1, p.173].

Câmpul semantic al verbelor, adjectivelor din vorbire poate fi prezentat și prin șiruri sinonimice, cupluri antonimice etc. care, la rândul lor, unele dintre acestea pot reprezenta diverse alte câmpuri. De exemplu, *uscat* definit prin trăsăturile de sens / (caracteristică) adjectivală/, /umiditate/ stabilește relații de antonimie în funcție de context, astfel:

uscat - ud (în contexte ca *obiecte, rufe*);
uscat - umed (în contexte ca *vreme, aer*);
uscat - gras (în contexte ca *păr, piele*) etc.

Actualmente, sintagma *câmp semantic* tot mai frecvent este substituită de termeni lingvistici mai înguști: *câmp lexical, șir sinonimic, câmp lexico-semantic, (sub) ansamblu* etc.

Câmpurile, după cum relevă A. Bidu-Vrânceanu, nu constituie o metodă, ci un **nivel** de analiză lexico-semantică [1, p.155].

Pentru a determina și a descrie câmpul semantic, adesea se recurge la metodele de analiză componentială și la experimentul asociativ. Grupurile de cuvinte obținute în urma experimentului asociativ și se numesc câmpuri asociative. Dat fiind că semele unui câmp asociativ pot reprezenta diferite clase și formează poliparadigme (constituite din suma sau reuniunea a cel puțin două paradigme), spre deosebire de cele monoparadigmatice (care nu admit mai mult de o paradigmă sau nu au subdiviziuni paradigmatică). De pildă: termenul-bază *aripă* poate face parte din următoarele clase paradigmatică: *animale (păsări), pești, insecte, clădiri, transport* etc.

Întru a evalua și a dezvolta la copii nivelul capacității de a asocia, concomitent cu cel al evoluării limbajului, se poate recurge la proba asociativ-verbală cu instrucțiunea: „Eu voi numi un cuvânt. Voi trebuie să numiți cât mai multe alte cuvinte ce vă apar în minte în legătură cu cel auzit”. Etapa de formare ține de efectuarea unui șir de jocuri, exerciții de genul: Ce are aripi? Cine are aripi? Ce poate fi în preajma aripilor? Din ce sunt aripile? Ce fac aripile? Cum pot fi aripile? etc. Acestea, prin reliefarea diverselor clase paradigmatică, vor contribui incontestabil la dezvoltarea atât cantitativă, cât și calitativă a vocabularului copiilor, la evoluarea proceselor psihice.

Dat fiind faptul că sărăcia limbajului copiilor mici constituie una dintre cauzele ce provoacă dezadaptarea școlară, recurgerea cât mai frecventă la câmpurile semantice, începând mult înainte de vârsta școlară mică, ar conduce considerabil la dezvoltarea intelectuală, la evoluția sistemului lexical, a limbajului și comunicării.

În temeiul cercetărilor psiholingvistice întreprinse de A.П.Лурия, Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, Tatiana Slama-Cazacu etc. despre cuvânt, structura semnificației lui, legitățile formării lexicului în ontogeneză etc. activitatea întreprinsă în cheia celor discutate poate fi axată pe următoarele:

- determinarea și conștientizarea sensurilor cuvintelor;
- includerea sensului cuvântului în semnificația îmbinărilor de cuvinte;
- însușirea relațiilor de sens (situative, figurate) a cuvintelor;
- formarea noțiunilor, a proceselor de clasificare;
- evidențierea relațiilor de sinonimie, antonimie, polisemie;
- perceperea noțiunilor de gen etc.

În consecință, putem afirma că pentru a concretiza una dintre virtualitățile semantice pe care le comportă semnificația unui cuvânt este suficient ca acel cuvânt să fie întrebuințat într-o situație bine determinată, adică folosit de un anumit vorbitor, în anumite împrejurări.

Cuvântul în sine, luat singur, nu este purtătorul unui mesaj lingvistic concret; el primește acest statut numai ancorat la realitate, prin marcarea existenței sau inexistenței.

Referințe:

1. Bidu-Vrânceanu A., Forăscu N. Modele de structurare semantică. - Timișoara, 1984. - 279 p.
2. Corlăteanu N. Limba moldovenească literară contemporană. Lexicologia. - Chișinău: Lumina, 1982. - 237 p.
3. Limba română contemporană. Vol. II. - București, 1975.
4. Бородин М. А., Гак В.Г. К типологии и методике историко-семантических исследований. - Ленинград, 1979. - 83 p.
5. Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания. - Москва: Высшая школа, 1974. - 202 p.
6. Филин Ф.П. Очерки по теории языкознания. - Москва: Наука, 1982. - 336 p.

Prezentat la 25.04.2007

TEHNOLOGIA DIDACTICĂ – FACTOR AL EFICIENTIZĂRII PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Silvia NUȚA, Olga CIOBANU

Catedra Limba Franceză

Différents qualificatifs ont été utilisés pour définir la technologie d'apprentissage et parmi ceux-ci, on retrouve: une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience.

Aujourd'hui, on constate que les technologies didactiques sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.

Educația trebuie să anticipeze nivelul de dezvoltare a societății. Educația anticipativă presupune formarea capacităților decizionale de responsabilitate socială, de previziune a activității în diverse condiții de viață, de analiză a acțiunilor, a faptelor proprii, precum și formarea unui comportament flexibil, adaptabil la noile condiții social-economice [1, p.112].

Schimbările presupun și reformarea radicală a sistemului educațional. Concomitent, în politica reformei educaționale, renovarea curriculumului ocupă o poziție prioritară.

Se preconizează un model de învățământ universitar formativ mobil și flexibil, cu disponibilități multiple de modificare și reglare funcțională, de adaptare la mutațiile continue ale realității. Un astfel de model va impune un ansamblu nou și flexibil de obiective care vizează formarea cunoștințelor fundamentale, a competențelor profesionale. Universitatea va trebui să ofere modele de gândire și acțiune, tehnici de muncă intelectuală și de inserție socială, modele de adaptare, capacități comunicative, inclusiv într-o limbă străină.

Din dorința de a se asigura atât la nivelul discursului teoretic, cât mai ales la nivelul praxisului educațional, o reală și o semnificativă deplasare de accent de pe dimensiunea informativă pe cea formativă a procesului de învățământ, noua viziune curriculară nu mai centrează acțiunea educațională pe conținuturi, ci pe formarea de competențe educaționale complexe și variate. Nu este vorba numai de competențe intelectuale/cognitive, ci și de competențe psihomotorii și afectiv-atitudinale, toate aceste categorii asigurând caracterul funcțional al cunoștințelor și achizițiilor studenților, care vor putea fi aplicate în contexte situaționale noi.

Vectorii principali, în desfășurarea procesului didactic, vor fi considerate metodele, procedeele și strategiile didactice operaționale acțional euristice și mijloacele auxiliare în vederea formării personalității studenților în conformitate cu idealul educațional.

Aplicarea diversificativă a metodelor de învățare, de evaluare a rezultatelor, facilitează trecerea de la o activitate la alta, de la un nivel cognitiv la altul, de la concret la abstract și invers, dinamizează în ansamblu gândirea viitorului specialist. Activitățile creative, învățarea independentă, individuală vor oferi studenților stimularea afirmării și dezvoltarea inițiativei și inovației, a fanteziei și inteligenței creatoare, îi vor pregăti pentru cerințele ce evoluează rapid, deosebit de schimbătoare ale epocii moderne, pentru adaptarea lor activă și creatoare la transformările funcțiilor socioprofesionale.

Promotorii „noilor idei” preconizează restructurări substanțiale în desfășurarea procesului didactic, având drept cerințe fundamentale următoarele elemente:

- a) activitatea practică – sursă principală de cunoaștere a studentului;
- b) la baza procesului instructiv – satisfacerea trebuințelor de cunoaștere ale studentului;
- c) conținutul și metodele de lucru trebuie să fie determinate de interesul studentului;
- d) profesorul este organizatorul activității studentului.

Analizând aceste cerințe, putem concluda că la baza lor stă aceeași idee – activismul studentului. Principalul instrument în valorificarea tendinței spre activitate și efort propriu a studentului sunt metodele active.

Este evident că învățământul de mâine va fi cel centrat pe elev, bazat pe participarea activă a acestuia. Trecerea de la învățământul actual, centrat pe profesor, la învățământul centrat pe elev, va duce la formarea unor tineri autonomi, responsabili, creativi, capabili de a-și exprima punctul de vedere și de a evolua rapid în viitor.

Punerea în circuit a conceptului de tehnologie didactică este legată de Consiliul Național American pentru Tehnologia Educațională. Evoluția noțiunii „tehnologii pedagogice” de la „tehnologii în învățământ” (technology in education) la „tehnologia învățământului” (educațională) (technology of education) acoperă un evantai larg (tehnologii pedagogice, tehnologii didactice, tehnologii educaționale) și corespunde întregii game a conținutului și formelor de activitate cu care se confruntă educatorul în procesul de instruire și educație [2, p.84].

Analiza retrospectivă a evoluției acestui concept permite să constatăm existența unei diversități mari de definiții a noțiunii de **tehnologie pedagogică**. Însă în cadrul acestei diversități se evidențiază clar două abordări esențiale:

- Definiții care abordează tehnologia pedagogică în calitate de mod sistematic de proiectare, realizare și evaluare a procesului de predare-învățare pe baza obiectivelor stabilite prin cercetare științifică [3, p.126].
- Definiții care abordează tehnologia pedagogică din punctul de vedere al aplicării mijloacelor tehnice și al instruirii programate (S.D.F in, M. Clarc).

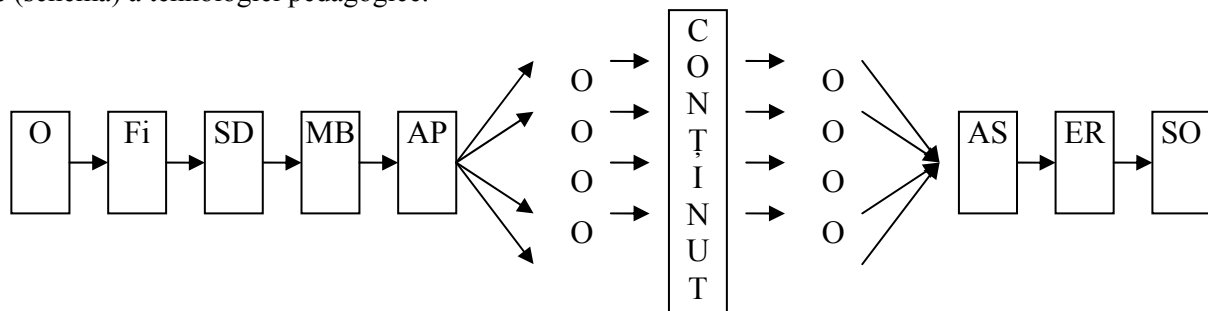
Noțiunea de „tehnologie didactică” a constituit obiectul cercetărilor științifice atât al unor autori din țările europene, cât și din Republica Moldova. O contribuție deosebită la dezvoltarea conceptului de „tehnologie didactică” au adus: K.Devies, M.Walman, S.Spolding, R.Kifer, M.Meier (SUA, Anglia, Germania), Șt.Bărsănescu, J.Cerghit (România), M.Mahmutov, J.Marincova, V.Bespenco (Rusia), V.Mândăcanu, D.Patrașcu, Vl.Guțu (Republica Moldova).

M.Walman relevă că tehnologia didactică este un complex de obiecte, procedee, metode utilizate pentru ridicarea eficienței procesului educațional [3, p.122]

De altă părere este F.Ianușchevici care caracterizează tehnologia pedagogică ca fiind un sistem de indicații (sugestii, privind pregătirea specialistului de profil; necesară într-o unitate de timp și la un nivel calitativ).

J.Marincova interpretează tehnologia didactică prin prisma conținutului educațional, a formelor, metodelor, proceselor, mijloacelor și a condițiilor de instruire, relațiilor profesor-student, procesului educațional, rezultatului final, exprimat calitativ, cantitativ și valoric.

M.Mahmutov definește tehnologia ca un algoritm al învățării, ca o paradigmă educațională care asigură atingerea obiectivelor preconizate. Numai existența unui algoritm de activitate a profesorului și a studentului permite să vorbim despre tehnologizarea procesului educațional. M.Mahmutov propune astfel de algoritm o linie (schemă) a tehnologiei pedagogice.



O – obiective; Fi – forme de instruire; SD – strategii didactice; MB – metode binare; AP – activitatea profesorului; Pp – procedee de predare; Pi – procedee de învățare; AS – activitatea studentului; ER - evaluarea rezultatelor și realizarea feedbackului; SO – schimbarea obiectivelor [4, p.107].

S.Spolding abordează problema dintr-o perspectivă mai largă: „Tehnologia pedagogică include întregul proces de elaborare a obiectivelor, renovare permanentă a planurilor și programelor, testarea strategiilor alternative și a materialelor didactice, evaluarea sistemelor de învățământ în ansamblu [3, p.129].

Analiza concepțiilor privind tehnologiile didactice de pe pozițiile teoriei instruirii permite să stabilim caracterul lor operațional. J.de Landsheere, în acest context, definește noțiunea de „tehnologie didactică” ca „ansamblul cunoștințelor practice orientate spre organizarea, evaluarea și funcționarea unității de învățământ la nivel de sistem” [5, p.139].

Aspectul operațional al tehnologiilor didactice este indicat și în următoarele definiții: „Tehnologia didactică este tehnica de realizare a procesului educațional” [5, p.25]; „Tehnologia didactică reprezintă ansamblul prevederilor, procedeele și modalităților de instruire” [3, p.101]. „Tehnologia didactică este partea componentă a sistemului pedagogic” [2, p.33].

O combinare a celor două abordări esențiale o găsim în definiția elaborată de M.Matei: „Ansamblul cunoștințelor teoretice despre învățământ și educație, despre psihologia învățării și despre metodele, procedeele și strategiile operaționale și mijloacele auxiliare folosite în vederea formării personalității studenților în conformitate cu idealul contemporan”.

Deoarece aspectul tehnologic (tehnic) al pedagogiei contemporane mulți pedagogi îl explică prin tendința de a folosi tehnica modernă, un deosebit interes prezintă definiția lansată de F.Ianușchevici care consideră că „Tehnologia pedagogică este o desemnare științific-argumentată a procesului de învățământ, bazată pe o largă utilizare a mijloacelor tehnice de instruire a materialului didactic, a metodelor și tehnicilor didactice” [5, p.28].

Pedagogia ca știință și artă are un important aspect aplicativ. În acest sens, pedagogii sunt interesați de corelația dintre tehnică și creativitate în activitatea pedagogică. Fluxul folosirii rapide în învățământ a mijloacelor tehnice audio-vizuale a început în perioada anilor '50, aplicând pe larg magnetofonul, retroproiectorul, diapozitivele, filmul.

În anii '60 tehnologia este dominată de teoria și practica instruirii programate. În acești ani specialiștii învățământului programat și audio-vizual găsesc un limbaj comun în planul tehnologiilor pedagogice.

În anii '70 începe o nouă perioadă a tehnologizării învățământului prin folosirea computerelor.

Treptat tehnologiile în învățământ încep să includă în afară de mijloacele tehnice și alte aspecte „invizibile” intangibile, adică și alte mijloace suplimentare. Din ele fac parte psihologia comunicării, creativității, sociologia, etica, folosite astfel pentru a alcătui metoda însușirii optime a cunoștințelor sau a determina modele de activități ale diferitelor sisteme de instruire.

Includerea în tehnologiile de învățământ și a altor aspecte psihologice, pedagogice, sociologice a dus la înțelegerea mai completă a noțiunii de „tehnologii didactice”.

Însăși natura firească a tehnologiilor a devenit mai înțeleasă, mai clară pentru procesul instructiv-educativ și ca mijloc de instruire și ca sistem de activizare în planificarea, realizarea, evaluarea rezultatelor comunicării, precum și asigurării, atingerii scopului în instruire și educație. Adică, tehnologia didactică este îmbinarea resurselor umane și celor materiale pentru obținerea unei instruirii eficiente.

În pedagogie este important nu numai rezultatul, dar și căile, mijloacele care asigură un scop propus. Astfel, folosind tehnologii pedagogice, ne vom include în astfel de activități care vor fi legate de planificarea și evaluarea procesului, de motivație, de comunicare, de creativitate și dezvoltare, spre a atinge scopul pe care și l-a propus respectivul segment educațional.

Analiza profundă a tuturor indicilor ce caracterizează tehnologia didactică (pedagogică) efectuată în cercetările specialiștilor cu renume – M.Klarin, F.Ianușchevici – a demonstrat că un indice din cei mai importanți este asigurarea rezultatului conform scopului propus. Excluderea acestui indice din ansamblul celorlalte componente ale tehnologiei (conținutul, metodele, principiile instruirii, procesul comunicativ, evaluarea etc.) nu ne permite să înțelegem esența internă a tehnologiei pedagogice.

Cu alte cuvinte, tehnologiile stabilesc relațiile dintre toate subdomeniile curriculare. Vorbind despre tehnologii în context curricular, trebuie să acceptăm existența unui conglomerat interdisciplinar care asigură interacțiunea tuturor componentelor în scopul asigurării succesului, adică a atingerii scopului pe o cale optimă.

Referințe:

1. Neașcu I. Educație și acțiune. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
2. Mândăcanu V. Tehnologii educaționale moderne. Vol. IV. - Chișinău, 1996.
3. Curriculum de bază. - Cimișlia: Editura TIPCIM, 1997.
4. Логинова В.Г. О лингвистическом потенциале аудиовизуальных источников информации. - Москва, 1989.
5. Mândăcanu V. Tehnologii educaționale moderne. Vol. III. - Chișinău, 1994.

Prezentat la 25.04.2007

TEHNOLOGIA DE FORMARE A COMPETENȚEI DIGITALE PRIN INCLUDEREA MANUALULUI ELECTRONIC ÎN PROCESUL DIDACTIC REAL

Elena RAILEAN

Catedra Științe ale Educației

The rapidly increasing use of computer in the didactic process, and in particular, the migration of many university courses to web-based education, has caused a resurgence of interest among specialists in the science of education in non-traditional methods of course design and delivery. This article provides some results of the applied three-dimensional model in design of electronic textbooks for the study of informatics. First, some of the theoretical approaches are listed. Then, some of the common problems are described, and solutions are pointed to in the literature and practical applications. Finally, the main result is analyzed: the possibility to obtain curve J by means of including an electronic textbook in the real didactic process.

Introducere

Utilizarea resurselor educaționale computerizate în procesul didactic contemporan constituie o dovadă în plus a justificării proprietății de autoreglare a sistemului educațional în calitate de sistem deschis la influențele factorilor externi asupra celor două componente principale: *sarcina didactică* și *tehnologia de instruire* [1-3]. Constatăm, deci, o cauzabilitate determinată de influențele externe asupra structurii sistemului educațional la nivel *macro-* și *micro-*. Astfel, la nivel *macro-* are loc re-modelarea filosofiei sistemului educațional și reducerea influențelor externe la nivel *micro-* în urma „proceselor de autoorganizare” [2]. În același timp, cât ar părea de paradoxal, dar proiectarea resurselor educaționale computerizate continuă a fi realizată prin două căi: *teoretică* și *empirică* [4-7]. Proiectarea prin abordarea empirică are loc de la obiectul de instruire spre acțiunile de instruire și finalizează cu o programă computerizată „puțin eficientă din punct de vedere didactic” [10]. Și, viceversa, în abordarea teoretică se pune accent pe următoarele:

- proiectarea procesului de instruire;
- materializarea tehnologică a procesului de instruire în soft educațional;
- validarea programei elaborate prin prelucrarea statistică a datelor colectate în procesul didactic real.

Proiectarea conceptuală a softului educațional, în particular manualul electronic, poate fi inițiată prin elaborarea unui model. În viziunea lui Brenda Mergel [8] cu referință la Dorin Demmin și Gabel (1990), „un model constituie o descriere (imagine) mentală care ajută a înțelege ceea ce putem direct observa sau experimenta”. Modelul educațional, descris de Rastrigin [9], include două componente:

- fragmentul de instruire;
- interdependența dintre noțiunile necesare a fi asimilate de către instruit ca finalitate.

Modelul este reprezentat prin următoarea formulă:

$$M = \langle I, B \rangle$$

unde: I – fragmentul instructiv; B – interdependența dintre noțiuni.

În realitate, realizarea unui proces didactic efectiv cu/fără includerea calculatorului este mult mai complexă, incluzând:

- *fundamente filosofice* corelate cu nivelul de dezvoltare a filosofiei, din care derivă filosofia educației, paradigma instruirii etc.;
- *fundamente sociale* care cauzează trecerea de la metodele individualizate de instruire la „metodele colective și colaborative de instruire și evaluare” (Roberts, 2005);
- *fundamente pedagogice* care specifică resursele, metodele, principiile și tehnicile de formare a cunoștințelor, abilităților și competențelor;
- *fundamente psihologice* ale proiectării resurselor computerizate cauzate de specificul mecanismelor de prelucrare primară și secundară a informațiilor, genotipul instruitului, legitățile psihofiziologice de formare a personalității; influențele fenotipului etc.

În această ordine de idei, modelul poate constitui un caz particular al teoriei psihopedagogice a învățării prin intermediul computerului cu accent pe legitățile de stabilizare a mecanismului de realizare a procesului didactic

real. Aplicarea practică a teoriei desemnate este tehnologia de elaborare a softului educațional, posibil a fi realizată în trei etape: *etapa de proiectare*, *etapa de elaborare* și *etapa de validare*. Etapa de proiectare include:

- proiectarea la nivelul filosofico-conceptual;
- proiectarea la nivelul general-științific;
- proiectarea la nivelul concret-științific.

Etapa de elaborare include elaborarea structurii, conținutului instructiv și de evaluare, iar etapa de validare – justificarea conceptului prin metodele statistice.

Proiectarea la nivel filosofico-conceptual

Proiectarea la nivel filosofico-conceptual este inițiată cu enunțarea scopului de proiectare a resurselor computerizate. În viziunea lui Кречетников [10], scopul poate fi proiectat și elaborat pe *termen scurt* sau pe *termen lung* în baza obiectivelor educaționale generale. În același timp, „nativii digitali” (Prensky, 2002); enunțarea termenului de „competențe fundamentale pentru instruirea de-a lungul vieții” în documentele Comisiei Europene (Bruxelles, 10.11.2005; Bruxelles, 16.05.2006) vizavi de stabilitatea mecanismului de realizare a procesului didactic în condițiile în care filosofia, trecând prin „etapele de generalizare și de integrare a paradigmatelor behavioriste și cognitive, se concentrează asupra sintezei cu scopul de a elabora un sistem de gândire al cunoașterii valorilor culturii civilizației umane” [11], introducând unele corecții importante în proiectarea scopului. Dacă apelăm la filosofie, observăm că accentul major este pus pe *filosofia constructivistă*, pentru care omul devine o componentă indispensabilă a totalității universului și constructorul principal al viitorului său. Dar se știe că realizarea unei construcții noi și durabile necesită *resurse*, *timp* și *efort*. O încercare de a ierarhiza aceste trei noțiuni conduc la ideea că în dependență de calitatea resurselor, timpul și efortul este diferit. Observăm, astfel, interdependențe de tipul structură–conținut desemnate de legitățile, principiile, metodele și tehnicile de proiectare/elaborare/validare, fiind argumentate în studiul lui Garrido [12] cu referință la Octavi Fulat (1979) după care „nu există o filosofie a educației, ci mai multe și chiar într-o inevitabilă schimbare” (fig.1).

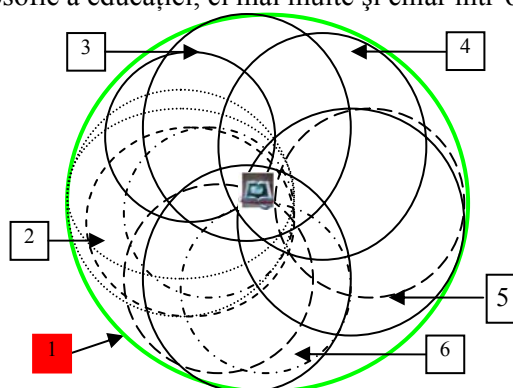


Fig.1. Filosofia educației reprezentată prin cercurile Euler: 1 - *filosofia educației*; 2 - *direcția scentrico-tehocratică*: neumanism; neopragmatism; behaviorism; constructivism; 3 - *direcția conservativă*: pragmatism; 4 - *direcția raționalistă*: umanism; 5 - *direcția iraționalistă*: filosofia vieții + existențialism; 6 - *direcția hermeneutică*: radicală și analitică.

Putem concluziona că scopul la etapa de proiectare realizată la nivelul filosofico–conceptual depinde de starea lucrurilor în filosofie, în general, și în filosofia educației, în particular. Direcțiile și curentele filosofice constituie o sinteză reușită marcată de constructivism, pragmatism, existențialism, neumanism și filosofia hermeneutică. Aceste filosofii stabilizează conceptul filosofic în proiectarea manualului electronic. Structura și conținutul manualului electronic corelează cu numărul de bytes care sunt necesari a fi transmiși instruitului și numărul de bytes care pot fi stocați în formă de cunoștințe/abilități/competențe.

Proiectarea la nivel general-științific

Proiectarea la nivel general-științific are drept scop generalizarea legităților, principiilor, procedeeleor, metodelor și tehnicilor de formare a competențelor-cheie prin realizarea unui proces didactic prin intermediul resurselor educaționale computerizate. Definim prin competențe joncțiunea dintre cunoștințe, abilități și atitudini personale referitoare la situații concrete. (Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning, Brussels, 2005).

Tabelul 1

Analiza comparativă a paradigmei dominante, statutul proiectării instrucționale și psihologia instruirii

Perioada de timp	1960-1975	1976-1988	1989-prezent
1. Paradigma dominantă	Psihologia behavioristă	Psihologia de tratare a informației (cognitivă)	Construirea cunoștințelor / medierea socială
2. Statutul proiectării instrucționale (PI)	Apariția PI	PI apărută în elaborare de teorie și model	PI în re-definire
3. Statutul psihologiei instruirii	Tip behaviorist	Trecere la cognitivism	Cognitivism + constructivism
4. Dependența dintre PI și psihologia instructivă	PI și psihologia instructivă sunt interdependente	Divergențe dintre PI și psihologia instructivă	PI+psihologia instructivă în dialog

Brenda Mergel [13] observă că un model pedagogic este rezultatul influenței cel puțin a unuia dintre cele trei curente psihologice: *behaviorismul*, *cognitivismul* și *constructivismul*. Curentul psihologic determină paradigma instruirii [14] (Tab.1).

În conformitate cu cercetările lui Ertmer și Newby (2003), cu cât nivelul de cunoștințe al instruitului este mai mic, cu atât trecerea de la o strategie la alta este mai lentă. Cum are loc trecerea de la o strategie la alta în cazul unui proces didactic computerizat? O posibilă soluție poate fi determinată din studiul lui Bepalco [15], care observă o similaritate între coeficientul de asimilare (K) a conținuturilor instructive și calitatea asimilării. În viziunea autorului, K poate fi considerat un indice al eficienței operației de măsurare a calității asimilării, în cazul în care:

$$K = \frac{a}{p},$$

unde: a – numărul de operații corect îndeplinite, p - numărul total de operații. Coeficientul de asimilare este stabilizat în limitele ($0 \leq K \leq 1$). Pentru $K \geq 0,7$ procesul de instruire al studentului poate fi considerat finalizat, studentul fiind capabil a autoregla instruirea sa; pentru $K < 0,7$ procesul de instruire necesită unele corecții în urma faptului că studentul comite greșeli sistematice și nu este în stare a le corecta independent. Semnificația lui $K \geq 0,7$ este denumită de autor *indicator de finalitate a procesului de instruire și de începere a procesului de autoreglare* cu observația că la etapa de autoinstruire, pentru care $K = 0,7 \div 1$ studenții, deși își perfecționează cunoștințele, învață pe greșelile proprii, iar acest lucru este imposibil a fi realizat în pregătirea viitorilor chirurghi, aviatori, șoferi etc. În viziune proprie, trecerea de la o strategie de instruire la alta poate fi realizată prin structurarea modulară a conținutului manualului electronic la finalitatea $K \geq 0,7$. Acest punct de vedere constituie un caz particular al realizării educației contemporane, după Midoro [16], care observă o trecere de la instruirea centrată pe profesor spre instruirea centrată pe instruit (Tab.2).

Tabelul 2

Mediile centrate pe profesor și mediile centrate pe instruit

	Medii de instruire centrate pe profesor	Medii de instruire centrate pe instruit
Activitatea de clasă	Centrată pe profesor, didactică	Centrată pe instruit, interactivă
Rolul profesorului	Povestitor, de obicei, expert	Colaborator, câteodată ceea ce-l învață
Accentele instrucționale	Memorizarea faptelor	Interdependențe și creativitate
Conceptele de cunoștințe	Acumulare de fapte, cantitate	Transformarea faptelor
Demonstrarea succesului	Cu referințe la norme	Calitatea comprehensiunii
Evaluarea	Itemi cu alegere multiplă	Referitor la criterii, portofoliu și performanțe
Utilizarea tehnologiei	Exerciții și practică	Comunicare, acces, colaborare, reflexii

În paradigma instruirii centrate pe student dirijarea instruirii este liniară, dar cu conținuturi personificate. Procesul de predare-învățare-evaluare este raportat la comprehensiunea totală a realităților în dependență de experiența instruitului. În acest context, manualul electronic poate fi analizat ca o posibilitate de inițiere de structură „într-un sistem deschis ierarhic în care interacțiunea autorului cu textul este neliniară, nestatornică în timp, tematic selectivă, neomogenă în spațiul întrebărilor propuse”, după cum enunță Поизнер în

Нелинейная динамика учебника. Astfel, structura modelului manualului electronic va include mai multe nivele, posibil a fi concepute în conceptul teoriei sistemelor bioecologice. *Așadar, putem considera modelul o formă simplificată a totalității influențelor externe și interne cu rol major în realizarea unui proces didactic cu accent pe formarea competențelor prin intermediul manualului electronic* (Fig.2).

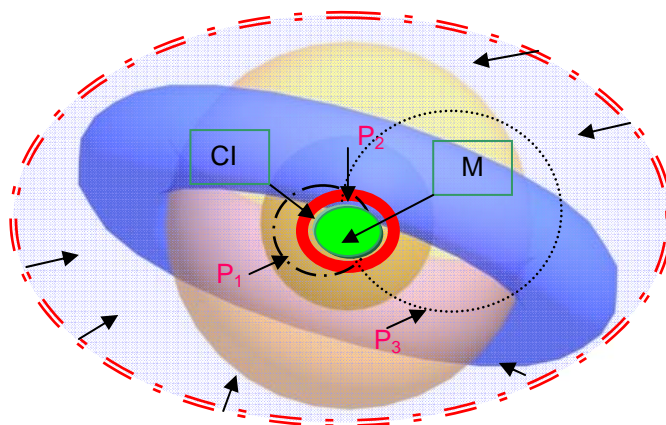


Fig.2. Modelul tridimensional al manualului electronic.

În baza modelului, *procesul (P) de formare a competențelor (C) prin intermediul (I) manualului electronic (ME)* depinde de genotipul instruitului (P_1), influențele fenotipului (P_2) și de filosofia educației (P_3). Simplificat:

$$V_{PCIME} = \{P_1, P_2, P_3\}.$$

În conformitate cu acest model, procesul de formare a cunoștințelor/abilităților/competențelor este determinat de legitățile psihofiziologice de dezvoltare a individului de influențele fenotipului și de filosofia educației. Legitățile psihofiziologice determină legitățile psihopedagogice de proiectare a manualelor electronice; influențele fenotipului – necesitatea de a considera procesul de predare-învățare o posibilitate reală de incluziune socială, iar filosofia educației – adaptarea și acomodarea la legitățile vieții reale. Astfel, poate fi trasat un model pedagogic în care are loc o trecere de la behaviorism la constructivism prin module structurate diferit în baza criteriului $K \geq 0,7$, dar cu accent pe noțiuni puternic interconectate prin graful cunoștințelor fie la nivel de proiectare, fie prin schema de reper. Modelul manualului electronic este elaborat pentru $T=const$. Astfel, legitățile de formare a competențelor sunt dependente de vârsta instruitului și, respectiv, de psihopedagogia de învățare a sa. În această ordine de idei, în dependență de etapa fiziologică, recomandările pentru structurarea contextului instructiv sunt diferite, de exemplu până la 15 ani - Epistemologia genetică a lui Piaget, iar după – principiile teoriei Andragogy, cercetată de Knowles (1986). Din alt punct de vedere, stabilit în baza analizei mai multor teorii educaționale, principiile de proiectare a resurselor educaționale enunță importanța *legităților fiziologice de procesare a informației* (principiul fragmente mici de instruire; principiul genetic-epistemologic; principiul totalității gestaltiste); *a principiilor psihologice de prelucrare primară și secundară a informației* (principiul încărcării memoriei de lucru; principiul formării pe etape a acțiunilor mintale) sau a *tehnichilor cibernetice* (principiul interacțiunii cu mai multe medii). Psihopedagogia contemporană este enunțată pe tehnici de realizare a principiului de autoreglare a instruirii, după care învățarea „nu este neapărat învățare solitară” și care „maximalizează responsabilitatea și controlul individual, având rezultate semnificative” (Boekaerts, 1997, 1999, 2002; Bolhuis, 2003; Butler, 2002; Gerard van den Boom, Fred Paas, Jeroen J.G. van Merriënboer, 2004).

Proiectarea manualului electronic la nivel concret-științific

Încă în 1913, în lucrarea *Education, The first book*, Thorndike constată că „este necesar ca elevul să fie instruit în a citi fiecare porțiune de informație ajutătoare, întrebările stimulente și altele numai după ce el va petrece un anumit timp încercând a face pentru sine ceea ce și-a propus a face”. Autorul presupune eficiența unui model de acomodare a conținutului manualului în dependență de necesitățile instruitului posibil a fi realizat „printr-un miracol al ingeniozității mecanice în urma căruia o carte ar putea fi pregătită numai pentru un elev, ca el să poată selecta conținutul structurat pe o pagină și să-l poată imprima [17]. În această ordine de idei, manualul electronic, ca modalitate de formare a competențelor, este binivellar și include:

- manualul profesorului;
- manualul studentului.

Modelul structurează conținutul teoretic în *partea teoretică* și *partea aplicativă*, dar diferit, în dependență de utilizator. Manualul profesorului reprezintă totalitatea resurselor educaționale, centrate pentru student în scopul realizării unui proces didactic efektiv: *manualul de bază* cu noțiuni puternic interconectate, conținut structurat în baza strategiilor behavioriste, cognitiviste și constructiviste; resurse video, test de evaluare la sfârșit de modul și teste de autoevaluare la modulele II și III; varianta electronică www.dl.info.md.

În raport cu manualul profesorului, manualul studentului reprezintă o totalitate personalizată de resurse educaționale, derivate din resursele profesorului, și nu numai. În procesul de învățare, studentul are nevoie de mai multe resurse educaționale, în dependență de nivelul său de pregătire. Astfel, pentru completarea părții de activități, studentul poate apela la manualele electronice, disponibile pe WWW, de exemplu, Birotica <http://www.unibuc.ro/eBooks/informatica/Birotica/index.htm> la resursele muzeelor virtuale, *History of Computers*, pot stoca resurse audio, grafice sau video. În acest context, manualul electronic este o parte constituantă a portofoliului electronic, ca instrumentariu care demonstrează „creșterea performanțelor în timp” [18]. În cadrul experimentului pedagogic au fost elaborate versiunea (A) și (B) (Fig.3):

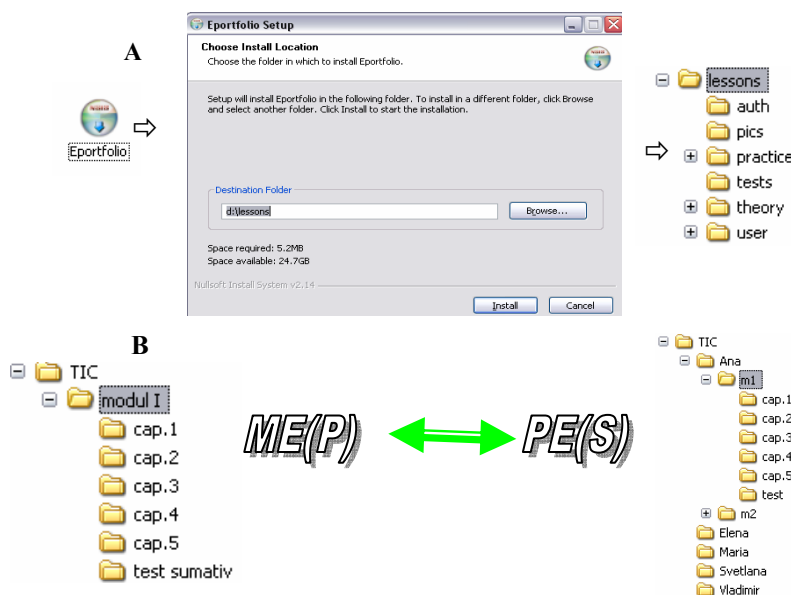


Fig.3. Două modalități de creare a portofoliului personal al studentului.

Structura portofoliului electronic include varianta „manualul profesorului”, dar este mult mai complexă, deoarece permite vizualizarea finalității procesului de învățare prin capitolele completate a celor trei module, schema de reper, concluzii și generalizări, prezentarea *Power Point* ca proces de predare-învățare a avut loc. Structurarea conținutului instructiv în dependență de progresul studentului îi oferă posibilitatea de a reflecta asupra celor studiate. De exemplu, tema “Structura Ferestrei” în modulul „Informația și Informatica” este prezentată sub formă de o listă de marcaj, necesar a fi completată prin fotografia componentei respective, obținută prin intermediul tastei *Print Screen* și decupare prin aplicația *Paint*. În modulul „Microsoft Word” fereastra programului de aplicație este studiată prin completarea câmpului pentru introducerea răspunsului cu cifra respectivă, iar în modulul „Microsoft Excel” – prin determinarea asemănărilor și deosebirilor dintre toate cele trei tipuri de ferestre studiate anterior. Această modalitate de învățare prin analogie și comparare este argumentată de principiile psihologiei cognitive. Trecerea de la un modul la altul este realizată în baza testului de evaluare sumativă care include 30 operații de test de nivelele I (α_1) și II (α_2), cu condiția ca $K \geq 0,7$.

Validarea tehnologiei

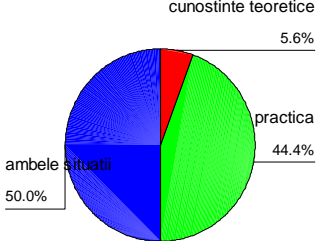
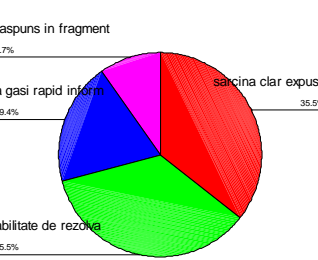
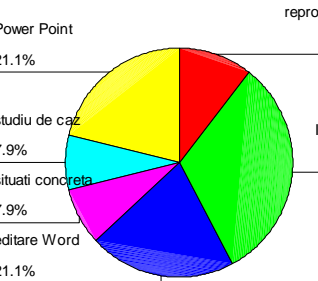
Tehnologia a fost realizată în perioada 2005-2006. Validarea tehnologiei a fost realizată prin experimentul pedagogic la etapele:

1. Experiment de validare a principiilor de proiectare: studiu de caz, sondaj de opinie (I-V, 2005);
2. Experiment de constatare a necesităților de proiectare a manualului electronic: test de autoevaluare (IX, 2005; I, 2006; IX, 2006);

3. Experiment de validare a tehnologiei manual electronic în portofoliul electronic: metoda analizei portofoliului, metoda anchetei (XII, 2005 – V, 2006; IX-XII, 2006);

4. Analiza comparativă a datelor (V-VI, 2006).

Eșantionul experimental a fost format din 144 studenți. În urma rezultatelor obținute s-a constatat (Fig. 4, 5, 6):

 <p>Fig.4. Accent pe competența digitală.</p>	<p>Tehnologia pune accent pe formarea competenței digitale. Sarcinile teoretice și practice sunt expuse în egală măsură (50%).</p>
 <p>Fig.5. Validarea principiului clarității.</p>	<p>În elaborarea sarcinilor este necesar a aplica principiul clarității (26,5%). Abilitatea de a căuta, a colecta și a procesa informația în mod critic și sistemic sunt redade în diferite raporturi.</p>
 <p>Fig.6. Principiul personalizării instruirii.</p>	<p>Studenții au rămas impresionați de sarcinile care necesitau utilizarea Internetului (31,6%) și realizarea unei prezentări Power Point în baza temei semnificative (21,1%).</p>

Rezultatul principal al tehnologiei elaborate este *validarea experimentală a curbei J comparativ cu distribuția Gauss* (Fig.7). Acest rezultat a fost observat prin metoda analizei portofoliului personal al fiecărui student în parte și confirmat prin analiza comparativă a notelor obținute la testarea finală, prelucrate în baza testului Student. Datele obținute ($t=9,034$ la utilizarea tehnologiei și 1,24 fără utilizarea tehnologiei) au permis argumentarea principiilor de formare a competenței digitale prin includerea manualului electronic în procesul didactic real.

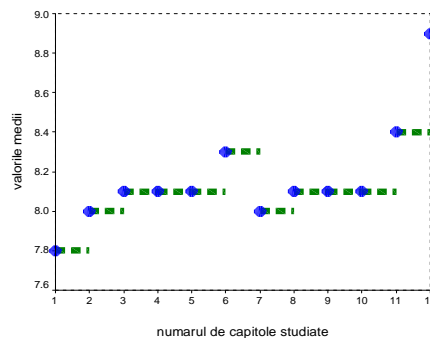


Fig.7. Obținerea curbei J prin metoda analizei portofoliului.

În prezent tehnologia se aplică în studierea cursului tehnologii informațional-comunicaționale (TIC) la Facultatea de Istorie și Psihologie.

Concluzii și generalizări

Studentii implicați în experiment au demonstrat cunoștințe mai profunde la examenul final comparativ cu studenții care au studiat după metoda tradițională. Acest fapt presupune că tehnologia citată cu accent pe crearea portofoliului personal al studentului constituie o posibilitate reală de formare a competențelor ca output într-un proces didactic eficient. Conceptele-cheie ale tehnologiei sunt elaborate în baza paradigmei „instruirea centrată pe student”, personalizarea instruirii, context semnificativ și formarea competenței digitale ca finalitate. Această nouă tehnologie face posibilă realizarea unui proces de instruire real în care profesorul este manager, iar studentul – formator activ al propriilor cunoștințe, abilități și competențe. Luând drept punct de reper caracteristicile contemporane de input și output, tehnologia citată pune accent pe învățarea prin feedback. Într-o astfel de viziune comunicarea profesor-student este de natură constructivistă, dar posibil a fi modelată printr-o perioadă behavioristă în care sarcinile sunt personificate la nivelul cognitiv/afectiv și în dependență de interesul fiecărui student. „Transferul” de behaviorism la constructivism este realizat prin testul de evaluare computerizat la sfârșitul I modul, cu condiția $K \geq 0,7$, includerea sarcinilor cognitive și afective în modulul II și III. Păstrarea motivației intrinsece devine posibilă prin activități de editare, formatare și prezentare a unei lucrări semnificative pentru student.

Referințe:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - Москва: Педагогика, 1989.
2. Накен Н. Visions of Synergetics, J. Franklin Institute. - 1997. - Vol.334B. - No5/6. - P.759-792.
3. Frick T. W. Restructuring Education Through Technology, 1991.
<http://education.indiana.edu/%7Efrick/fastback/fastback326.html#journ>
4. Гальперин П. Я., Решетова З. А., Талызина Н. Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. - Москва, 1966.
5. Никандров Н. Д. Психолого-педагогические вопросы составления программных материалов в работах зарубежных программ. - Москва: Знание, 1970.
6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - Москва: Педагогика, 1988.
7. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. - 2005. - №4. - С.10-18.
8. Brenda Mergel. Instructional Design&Learning Theory, 1998,
<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm#Learning%20Theories%20and%20the%20Pract>
9. Rastrigin L.A. Instruction with models (in Russian). - Moscow, 1979.
10. Кречетников К.Г. Проектирование средств информационных технологий обучения. Educational Technology & Society 5(1), 2002, с.222-243.
11. Florian M. Filosofie generală. - București, 1995.
12. Garrido Jose Luis Gacia. Fundamente ale educației contemporane. - București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995.
13. Brenda Mergel. Instructional Design&Learning Theory, 1998,
<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm#Learning%20Theories%20and%20the%20Pract>
14. Brent G. Wilson, Cognitive teaching models / in David H. Jonassen, Handbooc of research in instructional technology. - New York: Scholastic Press, 1996. <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/hndbkch.html>
15. Беспалько В. П. Теория учебника. - Москва: Педагогика, 1988. - 160 с.
16. Mittorio Midoro. A Common European Framework for teachers' Professional Profile in ICT for Education. Edizioni MENABO, Didactica, 2005.
17. Edward L. Thorndike. Online reference, saw <
http://web.ics.purdue.edu/~yangyc/index/theory/basic/basic_behaviorism.html#Edward%20L.%20Thorndike > 4 march 2003.
18. Helen C. Barrett. Electronic Portfolios - A chapter in Educational Technology, 2001
<http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>

Prezentat la 19.04.2007

**EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ: DILEME ȘI DESCHIDERI ACTUALE PRIVIND
STRATEGIILE CENTRĂRII PE ELEV ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR
ROMÂNESC – ANALIZA COMPARATIVĂ A PROGRAMELOR ȘCOLARE DIN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL OBLIGATORIU (domeniul pedagogie)**

Venera-Mihaela COJOCARIU

Universitatea din Bacău (România)

The comparative study of teaching programmes from the Romanian compulsory education for the objects in the curricular area „Technologies” can be approached in an original manner from the perspective of *student centred strategies*.

At least *three elements of novelty* are brought together: reconsidering technological education as a formative process, from the perspective of its specificity, its role and importance within the educational system; seriously rethinking the manner in which programmes are worked out and their contents from a curricular point of view; their methodological restructuring, with a view to fully valuing the student as an important resource of the instructive-educational system.

The study sprang from the intention of discovering whether *these new programmes of a new educational approach meets with the student centred requirements*. The answers shaped as conclusions will demonstrate that there are clearly such relations at the level of *only one teaching programme*, that is *entrepreneurial education for the 10th grade*. At the level of other programmes, there are, however, *numerous implicit openings and possibilities for developing the didactic strategy* in the mentioned direction.

Educația tehnologică în cadrul sistemului de învățământ românesc, începând cu anul 1992, a cunoscut o *lentă, dificilă, sinuoasă, dar ascendentă evoluție*. Aceasta a presupus o *autentică reconsiderare pedagogică* a problematicii educației profesionale și o *inițiere a procesului de introducere a educației tehnologice propriu-zise*, într-un context nu tocmai facil. Este o dovadă suplimentară a conștientizării superioare a necesității și impactului acesteia, a posibilităților pe care le deschid demersurile sale specifice asupra formării unei personalități proactive, creative, cu inițiativă și cu posibilitate superioară de raportare la cerințele pieței muncii.

Scopul său fundamental este „dezvoltarea gândirii centrate pe tehnică și dirijate spre înțelegerea marilor principii, care explică descoperirile științei, urmărește să dezvolte curiozitatea intelectuală, înclinată spre cercetarea personală, să provoace o atitudine de reacție față de mediul tehnic, să stimuleze spiritul pozitiv și critic, să alimenteze creativitatea” [2].

Conform *International Technology Education Association (ITEA)* [3], *educația tehnologică* se referă la „Studiul tehnologiei, care furnizează elevilor o oportunitate de a învăța despre procese și cunoaștere în legătură cu tehnologia care este *necesară rezolvării problemelor și extinderii competențelor umane*”.

Pornind de la aceste premise, am intenționat să studiem programele școlare ale disciplinelor integrate ariei curriculare „Tehnologii” cu intenția de a constata în ce măsură asigură ele deschideri integrării în demersul educațional a *strategiilor centrării pe elev*.

Ipoteza de la care am plecat este că „dacă există prefigurate, în mod obiectiv, în programele școlare, deschideri privind integrarea *strategiilor centrării pe elev* în demersul educațional, șansa ca acestea să devină reale și funcționale crește, și o dată cu aceasta și eficiența educației tehnologice”.

Programele asupra cărora am realizat studiul analitic și comparativ sunt următoarele:

1. Programa „Activităților practice și a elementelor de activitate casnică” (disciplina integrată planului de învățământ de la grădiniță din domeniul Tehnologiei) [4];

2. Programa școlară pentru „Abilități practice” este aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.4686/ 05.08.2003 [5, 6] și este în vigoare din anul școlar 2003-2004 pentru clasele I și a II-a;

3. Programa școlară pentru „Educație tehnologică” la clasele a III-a și a IV-a este aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.5198/ 01.11.2004 [7, 8], cea de la clasa a IV-a urmând să intre în vigoare din anul școlar următor;

4. Programa la disciplina „Educație tehnologică” pentru clasele V-VIII este aprobată prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr.3727/30.04.2004 [9] și este în vigoare din anul școlar 2004-2005, urmând ca la clasa a VIII-a să intre în vigoare din anul școlar 2007-2008;

5. Programele pentru disciplinele din aria Tehnologii pentru clasa a IX-a sunt aprobate prin Ordinul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului nr.3458/30.04.2004 [11];

6. Programele școlare pentru clasa a X-a de liceu și școala de arte și meserii pentru disciplinele din aria curriculară Tehnologii [13] au fost aprobate în același mod, în același an, prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.4598/31.08.2004.

Lectura comparativă a părții introductive a tuturor programelor menționate intenționează să identifice o serie de *elemente definitorii de paradigmă* educativă care să dea unitate și noutate demersurilor specifice noii discipline introduse în planurile de învățământ. După studierea acestora este destul de greu să se afirme că există așa ceva, mai ales din perspectiva *intențiilor explicite ale centrării pe elev/subiectul învățării*, poate doar în mod indirect și implicit. În schimb, se pot determina câteva *elemente comune ale preocupărilor specifice acestor discipline*, după cum urmează:

- intenția de asigurare a unei *abordări sistemice* bazată pe *continuitate și flexibilitate* a demersurilor formative desfășurate în diferite cicluri și clase;

- dorința de materializare a *caracterului practic-aplicativ* al disciplinelor din aria Tehnologii;

- asigurarea superioară a *caracterului interdisciplinar* al disciplinelor menționate;

- intenția de practicare a unor *strategii didactice euristice, activ-participative* care să valorifice și să dezvolte *experiența de viață* a elevilor;

- dorința ca prin demersurile specifice să valorizeze *potențialul, disponibilitățile și nevoile* concrete ale beneficiarului educației, să asigure într-un plan superior *diferențierea și individualizarea* acțiunilor formative.

Pornind de la constatarea acestor elemente comune, de platformă și paradigmă pedagogică, putem continua studiul programelor cu intenția de a descoperi acea parte a lor care face trimitere directă la strategiile didactice valorificate în studiul respectivelor discipline școlare. Descoperim următoarele aspecte [4-8, 10-12, 14]:

1. Pentru „Programa învățământului preșcolar”, „Activități practice și elemente de activitate casnică”:

a) la nivel de *Considerații generale* se discută despre faptul că elaborarea programei pune *în centrul atenției copilul* de astăzi; că într-o lume în care se vorbește de *a treia alfabetizare* nu mai este admisibil ca preșcolarul să fie încătușat de *prejudecățile unei metodologii învechite*;

b) la nivelul *Programei propriu-zise*, **nu se identifică** nici un fel de explicitare a strategiilor didactice care ar putea fi valorificate în activitățile specifice.

2. Pentru *Programa ciclului primar*, disciplinele *Abilități practice* (clasele I și a II-a) și *Educație tehnologică* (clasele a III-a și a IV-a):

a) la nivel de *Considerații generale* se precizează că programa este însoțită de un *Ghid metodologic* cu rol de evidențiere a principalelor demersuri metodice recomandate (care, în format electronic, nu este de găsit la nivelul nici unui site de specialitate). Pe de altă parte, analiza programei realizată la nivel de Consiliu Național al Curriculumului subliniază faptul că „*Centrarea pe obiective/ competențe* reprezintă unica modalitate prin care sintagma *centrarea pe elev* să devină realitate” [15];

b) la nivelul *Programei propriu-zise* **nu se identifică** nici un fel de explicitare a strategiilor didactice care ar putea fi valorificate în activitățile specifice.

3. Pentru *Programa ciclului gimnazial*, disciplina *Educație tehnologică* (clasele V-VIII):

a) în *Nota de prezentare* există precizări privind modul de construire și aplicare a strategiilor de instruire-învățare-evaluare conform cărora se recomandă [10, p.2]:

- crearea unui context ambiental plăcut și adecvat *activității exploratorii* a elevului;

- familiarizarea elevilor cu modalități și procedee de utilizare a diferitelor surse de informare precum și crearea unor oportunități de învățare care să favorizeze *cunoașterea prin experiență proprie*;

- stimularea elevilor în observarea și *investigarea mediului înconjurător*, în punerea de întrebări referitoare la funcționarea, alcătuirea și modul de întreținere a diferitelor obiecte create de om, în căutarea soluțiilor de remediere a unor defecțiuni, în aplicarea unor tehnici de rezolvare a disfuncționalităților sesizate în mediul apropiat;

- *încurajarea reflecției personale* privind impactul tehnologiei asupra individului, mediului și societății;

- punerea în fața elevilor a unor sarcini autentice de învățare, *în contexte semnificative*;

- utilizarea de *scheme structurale, schițe, alte reprezentări grafice* care organizează cunoștințele elevilor și îi ghidează în experiențele de învățare ulterioare.

Același document [10, p.3] recomandă ca *în selectarea și diferențierea procedeelelor didactice* să se producă duble raportări atât față de *tipurile de competențe* urmărite spre realizare de către elevi (competențe de cu-

noaștere și înțelegere, de explicare și interpretare, de evaluare și gândire critică, aplicative), cât și față de nivelul de complexitate al achizițiilor de învățare prevăzute de programă.

b) La nivelul *Programei propriu-zise* **nu se identifică** nici un fel de explicitare a strategiilor didactice care ar putea fi valorificate în activitățile specifice.

4. Programa la nivelul claselor a IX-a și a X-a, disciplinele *Informatică, TIC și Educație antreprenorială*

a1) în *Nota de prezentare* a programei de informatică pentru profilul real se subliniază ideea că în „procesul de predare-învățare activitatea va fi orientată spre următoarele probleme: analiza unor situații practice (generale sau specifice unui anumit domeniu), identificarea fluxului informațional, elaborarea unui model algoritmic de rezolvare” [11];

b1) la nivelul *Programei propriu-zise* **există un pachet substanțial de sugestii metodologice**, dintre care amintim, ca definitorii, *orientarea spre rezolvarea de probleme*, utilizându-se preponderent *metode activ-participative* și punându-se accent pe analiza problemei. Pentru buna desfășurare a orelor și aplicarea programei se sugerează următoarele activități de învățare: *modelarea* unor activități cotidiene cu ajutorul instrumentelor informatice; *compararea* unor algoritmi de rezolvare a unei probleme, în scopul alegerii algoritmului eficient; *exersarea creării și aplicării* algoritmilor pentru rezolvarea unor probleme întâlnite de elevi în studiul altor discipline școlare sau în viața cotidiană; activități de *formare a deprinderilor de organizare a informațiilor* în tablouri unidimensionale, prin exemplificări concludente; *evidențierea analogiilor și diferențelor* dintre citirea/scrierea utilizând dispozitivele-standard de intrare/ieșire și fișiere text; *evidențierea greșelilor tipice* în elaborarea programelor; *încurajarea discuțiilor purtate între elevi, exprimarea și ascultarea părerilor fiecăruia*. Datorită caracterului pregnant aplicativ al disciplinei informatica, se recomandă desfășurarea orelor în laboratorul de informatică.

a2) În *Nota de prezentare* a programei de IAC pentru profilul real [11, p.2] se precizează că disciplina „Tehnologia informației și comunicației” trebuie să asigure achiziții din domeniul tehnologiei informației și comunicării la nivel „de cultură generală, necesare unor activități cu caracter aplicativ utile în mediul în care își vor desfășura activitatea”. Documentul surprinde dualitatea specificului acțional al disciplinei care, pe de o parte, deși „este esențial legată de lucrul individual pe un calculator, deci, dezvoltă *deprinderea de a lucra individual*”, totuși, pe de altă parte, acceptă ca esențială „*educarea elevilor în spiritul unei activități desfășurate în grup, în colaborare*”. Acest fapt se realizează prin *predarea informaticii orientată pe proiecte*, ceea ce are efecte benefice cum ar fi: „obișnuirea elevilor cu responsabilități, cu *răspunderea privind finalizarea propriei munci* și asigurarea înlănțuirii unor elemente realizate în paralel; îi va pregăti în mod cât se poate de clar pentru o activitate pe care cu siguranță o vor întâlni în viitor”. Aceeași sursă, în autoanaliză, subliniază principalele avantaje din perspectiva metodologiei didactice integrate [idem]:

- curriculum centrat pe *raționalizarea activităților de învățare*, în funcție de competențele generale și de competențele specifice;

- *încurajarea cooperării* între elevi prin activități de grup cu *asumarea de roluri* individuale pentru realizarea unor sarcini de lucru.

b2) La nivelul *Programei propriu-zise* **există un pachet substanțial de sugestii metodologice**. Acestea pleacă de la bun început studiul TIC într-un cadru „orientat pe *rezolvarea unor sarcini de lucru*, utilizându-se preponderent metoda învățării și a formării deprinderilor prin *rezolvarea unei game cât mai variate de aplicații practice* și punându-se accent pe *realizarea cu exactitate și la timp a cerințelor sarcinilor de lucru*. Realizarea *proiectelor* în cadrul activităților practice va urmări dezvoltarea *abilităților de lucru în echipă*. Specificul disciplinei „*impune metode didactice interactive*, recomandând cu precădere aplicațiile practice individuale, *metoda descoperirii*, a demonstrației, *conversația euristică*”. După ce profesorul s-a asigurat că elevii au asimilat algoritmul de lucru, poate valorifica respectarea „*ritmului de instruire propriu acestora*, în funcție de particularitățile lor” [ibidem, p.11]. Este interesant de constatat că programa nuanțează suplimentar orientările metodologice la nivelul activităților de învățare specifice atât fiecărui tip de liceu, cât și școlilor de arte și meserii. Pentru toate specializările se recomandă un pachet de sugestii [ibidem, p.12-13], dintre care le-am selectat pe cele cu relevanță pentru zona noastră de interes teoretic: descoperirea a cât mai multe dintre cazurile particulare; formularea întrebărilor de tipul “Ce s-ar întâmpla dacă...?”; dezbateri pe tema fixării rolurilor în echipă în funcție de interesele și aptitudinile individuale; formularea unor probleme care să poată fi realizate în grupuri de elevi pe baza unor discuții preliminare și analiza problemei; prezentarea și dezbateri aplicațiilor realizate.

Sugestiile urmează întregul curs al curriculumului, explicitând și evaluarea, la nivelul căreia trebuie să se urmărească, mai ales, „interpretarea creativă a informațiilor și capacitatea de a rezolva o situație-problemă cu ajutorul calculatorului” [ibidem, p.11].

a3) În *Nota de prezentare* a programei de Educație antreprenorială [14, p.1-3] se subliniază atât buna racordare a disciplinei la solicitările europene privind dimensiunile acțiunii de formare profesională, cât și unele elemente de noutate, relevante pentru noi cum ar fi: orientarea spre *latura pragmatică* a aplicării curriculumului și includerea unor *sugestii metodologice* care să orienteze spre modalități didactice concrete de utilizare a curriculumului în proiectarea și realizarea activităților de predare-învățare-evaluare. Urmărind, în esență, „dezvoltarea competențelor antreprenoriale și de relaționare la mediul economico-social”, programa se anunță ca fiind concepută spre „încurajarea creativității didactice și adecvarea demersurilor didactice la particularitățile elevilor”.

b3) La nivelul Programei propriu-zise **există un pachet explicit de sugestii metodologice** care „au în vedere deplasarea accentului de pe conținuturi pe competențe”.

În mod explicit, **în această programă, apare pentru prima dată, trimiterea la „centrarea pe elev ca subiect al activității instructiv-educative”** și explicitarea, deși tot relativ vagă, a modului în care acest deziderat se poate realiza prin educație antreprenorială:

- utilizarea unor *metode active* (de exemplu, învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, simularea, jocul de roluri), care pot contribui la dezvoltarea receptivității și capacității de abordare rațională a problemelor economice, personale și publice, în contextul unui mediu economic, social și cultural complex și dinamic;

- realizarea unor observații, studii de caz, elaborarea unor planuri de afaceri și portofolii, individual și în grupuri de lucru, pentru exersarea competențelor de întreprinzător, utilizarea calculatorului (a softului educațional și Internetului) în exerciții de simulare a derulării, monitorizării și evaluării afacerii care pot apropia procesul de predare-învățare-evaluare de realitatea economică;

- operarea cu diferite alternative explicative în interpretarea unor fapte, fenomene, procese economice care poate contribui la dezvoltarea unui comportament competitiv și rațional în utilizarea resurselor proprii.

Inclusiv pentru domeniul evaluării, se poate constata o *mult mai bună apropiere a practicilor față de centrarea pe elev*, acolo unde se recomandă utilizarea *evaluării continue, formative*, integrarea formelor și instrumentelor clasice de evaluare cu forme și instrumente complementare cum sunt: proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor.

Pornind de la *elementele comune ale preocupărilor specifice acestor discipline*, așa cum au fost ele sintetizate și prezentate, inclusiv analitic, mai sus, precum și de la întreaga gamă a considerațiilor precedente, de natură teoretică și practică, propunem o *sinteză* care să evidențieze față în față, în contextul dat, cele mai evidente *resurse și restricții* care asigură/îngreunează realizarea cu succes a demersului educației tehnologice în învățământul obligatoriu din sistemul nostru de învățământ (Tab.1).

Tabelul 1

Nr. crt.	RESURSE	RESTRICȚII
1	<i>Politică educațională modernă</i>	a) <i>birocrație</i> în aplicarea și realizarea ei; b) <i>dificultatea unor ajustări mai rapide</i> , în raport cu diferiți factori determinanți ai curriculumului, în special, din direcția pieței forței de muncă
2	<i>Documente școlare actualizate care încearcă să coreleze documentele de politică școlară națională cu cerințele internaționale, în special, europene (planuri de învățământ, programe, manuale, alte auxiliare)</i>	a) unele <i>neajnsuri psihopedagogice</i> în elaborarea documentelor școlare [pentru a analiză detaliată se poate consulta 14]; b) <i>menținerea unor neconcordanțe sau „rupturi”</i> , mai ales pe verticală, în asigurarea continuității activității; c) <i>disonanțe între conținutul documentelor școlare și conținutul practicii educative</i> , încă centrat pe dimensiunea teoretică a disciplinelor de studiu
3	<i>Agenți ai educației tehnologice calificați și bine pregătiți</i>	a) existența, încă, în sistem, a unui număr considerabil (dar în scădere) de <i>cadre didactice necalificate</i> , suplinitoare sau fără pregătire psihopedagogică; b) <i>pregătirea</i> (mai ales psihopedagogică), <i>motivația, gradul de implicare, atitudinea față de schimbare, recunoașterea socială și financiară insuficiente</i> la nivel de macrogrup

4.	<i>Beneficiari ai educației, posibilitatea organizării atât frontal, cât, mai ales, pe grupe</i>	a) existența unui număr diferit de elevi în clasele de studii, ceea ce poate favoriza, sau, dimpotrivă, îngreuna activitatea practică, de formare a deprinderilor și capacităților; b) <i>dificultăți ale activității profesorului</i> în organizarea, conducerea, monitorizarea și evaluarea activităților organizate pe grupe sau integrate metodei proiectului
5	<i>Gamă largă și diversă de strategii didactice</i>	a) <i>comoditatea profesorilor</i> în valorificarea lor, <i>insuficiența lor cunoaștere</i> , cantonarea în rutină, reticența față de strategiile noi, interactive, ale centrării pe elev și nevoile acestuia; b) <i>efort și timp suplimentar</i> destinate proiectării, pregătirii, desfășurării și evaluării activității didactice, îndeosebi în direcția <i>diferențierii și personalizării demersului educativ</i>
6	<i>Resurse materiale</i> implicate în predarea – învățarea – evaluarea disciplinelor din aria tehnologii	<i>insuficiența resurselor materiale</i> implicate în predarea–învățarea–evaluarea disciplinelor din aria curriculară tehnologii, <i>uzura lor morală, inadecvarea lor</i> în raport cu exigențele programelor școlare, <i>lipsa sau insuficiența spațiului școlar</i> destinat acestor activități, <i>costuri suplimentare</i> antrenate de profesor sau instituția școlară pentru achiziționarea chiar a unor materii prime și materiale elementare (ață, lipic, foarfece...)
7	Existența unor <i>proceduri clare, standardizate</i> de folosire a aparatelor implicate în procesul școlar	a) <i>posibilitatea apariției unor accidente</i> în urma folosirii neatențe, necorespunzătoare sau nesupravegheate a aparatelor și materialelor utilizate în procesul didactic; b) <i>dependența de o serie de resurse energetice</i> a căror întrerupere sau sistare ar anihila sau îngreuna procesul didactic

Așadar, se impun câteva concluzii:

- Ceea ce în anii '70 era necesitate, „*pătrunderea tehnologiei în învățământul obligatoriu ca disciplină cu funcție culturală, formativă și orientativă*”, poate fi considerată astăzi realitate.

- Introducerea în structura Planului de învățământ a unei arii de sine stătătoare, cu denumirea de „Tehnologii” a marcat „un salt necesar în învățământul românesc” [1, p.190].

- Activități practice și elemente de activitate casnică, abilități practice, educație tehnologică (până la clasa a VIII-a) și tehnologia informației și comunicării, informatică și educație antreprenorială (clasele a IX-a, a X-a) sunt disciplinele școlare care structurează actualul curriculum obligatoriu al ariei “tehnologie”. Ele promovează “*schimbări importante în capacitățile elevilor și fundamentează mai consistent activitatea profesorilor*” [idem].

- Precedenta analiză demonstrează suficient *multiplele valențe educative*, precum și *noile deschideri formative* asigurate de educația tehnologică pe toate treptele sistemului și procesului de învățământ, ca expresie a unei reconsiderări lente, dar benefice a rolului și modalităților sale specifice de realizare.

- *Centrarea pe elev nu este o preocupare explicită* la nivelul programelor școlare de educație tehnologică, excepție face cea de educație antreprenorială, dar modul de abordare a metodologiei didactice este unul *încurajator și permisiv din această perspectivă*.

- Pe această bază, se poate determina că *ipoteza studiului se confirmă*. Centrarea pe elev, în măsura în care va pătrunde explicit în spiritul documentelor școlare, dar, mai ales, în practica educațională efectivă, va deschide căi suplimentare de succes educațional.

- *Factorul determinant* care poate face ca abordarea politică a procesului educațional să devină una eficientă rămâne *factorul uman*, calitatea formării sale, calitatea competențelor asigurate atât prin formarea inițială și continuă, cât, tot mai pregnant, prin autoeducație.

- Nota distinctivă a *noului umanism* al tehnicii/tehnologiei promovate prin educația tehnologică este cea a *atitudinilor realiste și pragmatice, solide axiologice*, care să asigure *comportamente echilibrate rațional și emoțional*, integrarea acestor dimensiuni în acțiunea cotidiană fără declanșarea unor conflicte morale fundamentale.

- Dincolo de toate categoriile de argumente (ontic, etic, intelectual și pragmatic) care susțin demersurile educației tehnologice și în acord cu acestea, ea reprezintă una dintre *modalitățile paideice cele mai ancorate în viața profesională* a beneficiarilor de educație, cea care îi pune cel mai rapid și mai bine în acord cu viața și cu lumea muncii.

- Dimensiunea sa *aplicativă* este cea care o promovează atât de puternic, încât a ajuns să se transforme din componentă a educației integrale în *disciplină de specialitate de sine stătătoare*, cu poziție determinată în planurile și programele școlare, ceea ce nu se întâmplă, de exemplu, cu educația intelectuală, morală, estetică. Influențele specifice acestora din urmă sunt disipate în/prin studiul diferitelor alte discipline de învățământ, mai multe sau mai puține, existând sau dispărând la diferite clase, cu un număr mai mare sau mai mic de ore.

- Se impune continuarea demersurilor *de perfecționare a curriculumului* disciplinelor din aria tehnologii pentru *învățământul obligatoriu* atât pentru partea de conținut, strategii didactice, în direcția celor specifice *centrării pe subiectul învățării*, cât mai ales, în direcția *ridicării calității pregătirii profesionale* a specialiștilor în educație tehnologică.

Referințe:

1. Toma S. Analiza disciplinelor „Abilități practice”, cls. I-IV și „Educație tehnologică”, cls. V-VIII, 2001, p.171-194, www.cedu.ro/programe/raport/doc/capitolul8.pdf
2. XXX (f.a.) Educația tehnologică - o disciplină care se adresează viitorului elevului, www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=1809
3. (3) XXX (f.a.) International Technology Education Association (ITEA) Terms <http://www.iteawww.org/>
4. XXX (2005) Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii, M.Ed.C. - București: Editura V&I Integral.
5. XXX (2003) Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.4686/ 05.08.2003 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ și a programelor școlare pentru clasele I-a și a II-a, în condițiile începerii învățământului obligatoriu la vârsta de 6 ani.
6. XXX (2003) Anexele la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.4686/ 05.08.2003 (Planul de învățământ la clasele I și a II-a, în vigoare).
7. XXX (2004) Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.5198/ 01.11.2004 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a III-a și a IV-a și a noilor programe școlare pentru clasa a III-a.
8. XXX (2004) Anexele la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.5198/ 01.11.2004 (Planul de învățământ la clasele a III-a și a IV-a, în vigoare).
9. XXX (2004) Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr.3727/30.04.2004 privind aprobarea și aplicarea programelor școlare la disciplina de trunchi comun Educație tehnologică pentru clasele a V-a–a VIII-a.
10. XXX (2004) Anexa la Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr.3727/30.04.2004 privind aprobarea și aplicarea programelor școlare la disciplina de trunchi comun Educație tehnologică pentru clasele a V-a–a VIII-a.
11. XXX (2004) Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.3458/09.03.2004 privind aprobarea programelor școlare pentru clasa a IX-a de liceu și a programelor școlare ale disciplinelor de cultură generală pentru școala de arte și meserii.
12. XXX (2004) Programa școlară pentru clasa a IX-a, ciclul inferior al liceului, Tehnologia informației și a comunicațiilor, aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.3458/09.03.2004.
13. XXX (2004) Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.4598/31.08.2004 privind aprobarea programelor școlare pentru clasa a X-a de liceu și a programelor școlare de religie pentru clasa a X-a de liceu și de la școala de arte și meserii.
14. XXX (2004) Programa școlară pentru clasa a X-a, ciclul inferior al liceului, Educație antreprenorială, aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.4598/31.08.2004.
15. XXX (f.a.) Centrarea pe elev, <http://cnc.ise.ro/>.

Prezentat la 04.04.2007

НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Светлана КОНСТАНТИНОВА

Кафедра педагогических наук

În acest articol este cercetat aspectul moral al formării profesionale a viitorului pedagog. Se consideră că moralitatea pedagogică este orientată în direcția rațională a procesului didactic al instituției de învățământ superior, creându-se condițiile care asigură dezvoltarea dinamică a moralității pedagogice la viitorii specialiști.

The moral aspect of professional formation of the future pedagogue is examined. A supposition that the pedagogical morality is formed purposefully in educational activity of higher institutions is made. There are grounded the conditions that assure a dynamic development of pedagogical morality of the future specialists.

Подготовка профессиональных педагогов диктуется кардинальными изменениями, происходящими в обществе. Отрицательные последствия внезапного вхождения в рыночные отношения, крах тоталитарного общества и его нравственных ценностей активизировали в молодежной среде такие негативные социальные явления, как эгоцентризм, групповой эгоизм, моральную ущербность, комплекс социальной неполноценности, резкое падение шкалы нравственных ценностей, неверие в социальный прогресс, неуверенность и т.п. Подобные настроения студенчества в определенной мере преодолевает образовательная политика высшей школы, усиливая воспитательную работу со студентами. Роль воспитательной компоненты профессионального образования особенно велика, ибо именно ему предстоит стать защитной системой общества, способной привить будущим специалистам нравственные качества, необходимые для успешного развития общества в целом. В новых социально-педагогических условиях требуется педагог-профессионал. В отличие от учителя-специалиста, педагог-профессионал, во-первых, является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; во-вторых, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков; в-третьих, умеет практически использовать образовательные процессы, создавать образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи [1, с.72].

Педагог – это особая профессия, в высшей мере человеческая и милосердная, благородная и одухотворенная. Она требует умения любить людей, предполагает неимоверный труд души, добровольно взятую на себя ответственность за судьбу другого человека, готовность быть ему полезным и нужным, преодолевать во имя этого личные трудности. Чтобы заложить фундамент, основу будущей профессиональной деятельности, недостаточно только знаний, хотя их значимость неоспорима, так как преподавание неизбежно начинается с понимания того, чему нужно научить и как это следует делать. Студенту даются теоретические знания о морали, нравственности, этике и этикете, направленные на формирование нравственного сознания, мировоззрения, адекватного отношения к профессии, нравственно-гуманистической миссии специалиста. С этой целью в учебные программы включены такие дисциплины, как «Введение в педагогическую профессию», «Введение в специальность», «Педагогическая этика». Нравственность служит ориентиром в обучении: она направляет его, упорядочивает, иногда накладывает ограничения и определяет его содержание. Фактически первая задача образования – это научить школьников со знанием дела, критически оценивать нравственные аспекты жизни [2, с.247]. На учебных занятиях преподаватели, анализируя конкретные случаи и организуя дискуссии, стремятся развить у студентов способность рассуждать с опорой на нравственные критерии, умение решать, что следует делать в конкретных ситуациях, а также навыки разрешения профессиональных нравственных дилемм или конфликтов.

Не менее важен такой компонент подготовки специалиста, как нравственно-гуманистический. Еще Л.Н.Толстой говорил, что если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, как мать, он будет лучше того учителя, который

прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если же учитель соединяет в себе и любовь к делу, и любовь к ученикам, он – совершенный учитель. Именно развитие нравственных качеств личности будущего педагога составляет основу его моральной компетентности и мастерства.

Однако развитие нравственных качеств личности достаточно взрослого человека – сложная задача. Как правило, к началу обучения в вузе человек уже обладает определенными моральными убеждениями, установками, системой ценностей, а значит, ему достаточно трудно пересмотреть уже сложившиеся взгляды. Поэтому приходится скорее говорить не о формировании, а о коррекции нравственных качеств, которая должна осуществляться в течение всех лет обучения не хаотично, а системно и последовательно. Как показывает практика, организация такой деятельности в период обучения носит, как правило, стихийный характер и зависит от инициативы преподавателей, что не позволяет говорить об организованном полноценном процессе нравственного воспитания. Тем не менее, к этому следует стремиться, более того – в процессе обучения и воспитания в вузе необходимо создавать условия, позволяющие приобрести практический опыт нравственной деятельности. Рассмотрим эти условия более подробно.

О процессе обучения и его возможностях мы говорили выше. Предмет дальнейшего исследования – процесс воспитания и возможности его в профессиональном становлении. *Прежде всего выделим методологический смысл понятия «воспитание».* Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на это вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» (Смирнов С.Д., 1995). Еще со времени создания университетов существовали разные взгляды на необходимость воспитания в вузе: одни вообще отрицают необходимость специально организованной воспитательной работы со студентами; другие полагают, что она должна осуществляться в процессе обучения в соответствии с воспитательной функцией; третьи считают, что в связи с создавшимися общественно-политическими особенностями нашего времени есть необходимость в такой работе, поскольку учебный процесс не дает возможности решать многие задачи воспитания, среди которых проблемы гражданского, гендерного, нравственного становления молодого человека. Таким образом, мы соглашаемся с положением о том, что внеаудиторная воспитательная работа со студентами является самостоятельной категорией, которая содействует нравственному становлению студента и постепенно готовит будущих учителей к профессиональной деятельности.

Непременным условием нравственного становления личности будущего специалиста является **включенность в общение и межличностные отношения** на основе привязанностей, желания совместной деятельности. Более развернуто эту мысль можно представить так: чтобы поведение воспитуемых соответствовало общественным идеалам, необходимо, чтобы они были включены в приемлемые для этого межличностные отношения, возникающие в результате целенаправленных усилий воспитателя посредством организации определенной деятельности, т.е. самодеятельности, с уяснением ее нравственной сути. Формула проста: достоянием человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности чувственно–эмоционально и рационально пережил. Поэтому студенческое самоуправление может выступать как фактор воспитания

Основополагающим принципом формирования норм взаимоотношений между субъектами воспитательной деятельности является принцип гуманизма, который провозглашает ценность любого человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление заложенных в каждом человеке способностей. Это такая система, в которой благо человека является критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность – желаемой нормой отношений в обществе. Выделим некоторые из правил реализации этого принципа в вузе:

- безусловное принятие и поддержка каждого человека со всеми его достоинствами и недостатками;
- отказ от деления студентов по разным критериям (на бюджетных и контрактников; на людей, имеющих отклонения в здоровье и без таковых и др.);
- терпимость к поступкам и нестандартному поведению других людей;

- вера в возможность развития каждого студента;
- признание права каждого студента быть самим собой, уважительное к нему отношение;
- создание паритетных отношений сопереживания и взаимоподдержки, понимания и сочувствия, общей атмосферы ответственности во взаимоотношениях между студентами и преподавателями и др.

Цели нравственного воспитания реализуются в едином целевом комплексе, состоящем из многих конкретных взаимосвязанных педагогических целей. Их реализация способствует разностороннему развитию личности студентов.

Цели формирования качеств:

- политических
- нравственных
- эстетических и др.

Цели формирования ценностей:

- гражданских и др.



Цели формирования отношений:

- политических
- нравственных
- эстетических и др.

Цели формирования способностей:

- педагогических и др.

На данной схеме представлен не весь комплекс целей, так как их может быть больше, а лишь отражено место целей нравственного воспитания в комплексе конкретных задач. Проблема состоит в том, чтобы целеполагание стало совместным актом деятельности преподавателей и студентов, так как цели выдвигаются, как правило, преподавателями, кураторами, деканатами, и студенты относятся к этим целям по-разному.

Стержневым моментом, обеспечивающим нравственно-гуманистическую функцию воспитания, является **создание единого воспитывающего пространства**, в идеале – в университете, а реально – на конкретном факультете с учетом специфики факультета, курса, особенностей группы. Мы отождествляем это понятие с созданием воспитательной системы в вузе, поскольку система имеет свою логику функционирования и развития, самоорганизации и саморегуляции [3, с.28-34], однако обязательно включаем сюда и микроклимат нравственно-эстетического характера. Это означает, что в нем всё – от вестибюля и до аудитории – должно воспитывать всех и каждого: студентов, преподавателей, посетителей, что в этом пространстве витает своеобразный «воспитующий дух». Более вероятна реализация этой идеи в масштабе факультета. Преимущества такой системы заключаются в том, что она сама, без обязательного личного участия педагогов, постоянно воспроизводит эффективные в воспитательном отношении ситуации. Важно подчеркнуть именно момент самовоспроизводства. Сеем утверждать, что хороший факультет – это всегда небольшая общность, где принято вести себя определенным образом, где существуют нормы, традиции, привычки, «создающие в совокупности питательную среду для развития порядочного и толкового человека» [4, с.26]. Следует иметь в виду, что воспитывающее пространство само по себе не предполагает немедленных положительных изменений, но обеспечивает устойчивый эффект и результат.

Еще одно условие – **превращение студента в активного субъекта воспитания**, вытекающее из предыдущего и предполагающее постепенный переход от системы управления к самоуправлению, самоорганизации студентами своего «пространства».

Развитие высокой чувствительности к моральным факторам предполагает, что гуманизм в педагогической работе должен быть не только теоретической основой, но и практическим содержанием деятельности; и будущий специалист должен выработать в себе привычку постоянной нравственной оценки явлений и действий с помощью полученных в процессе обучения и воспитания знаний и усвоенных взглядов. Способствовать этому призвана педагогическая практика, организуемая ежегодно в системе профессионального образования. Именно здесь, общаясь друг с другом, студенты знакомятся с разными людьми, пытаются осознать, что каждый человек обладает присущими ему достоинствами и недостатками, что любая жизнь индивидуальна и бесценна, и нужно быть терпимым к поступкам и поведению других людей.

Подводя итог вышесказанному, отметим еще раз, что современное состояние общества, его общий кризис делает проблему профессиональной нравственности будущего специалиста особенно актуальной.

Она приобретает статус одной из концептуальных идей профессионального образования и должна занять свое определённое место в комплексе учебно-воспитательной деятельности вуза. Педагогическая нравственность формируется на основе системы ценностей и духовно-нравственных качеств личности студента-будущего педагога.

Первым шагом в становлении педагогической нравственности должно быть осознание субъектами учебно-воспитательного процесса того, что главной задачей является подготовка к профессиональной деятельности, компонентом которой выступает нравственно-гуманистический аспект. Следующий шаг – обеспечение условий для реализации этой функции, куда входит приобретение соответствующих знаний, организация целостного педагогического процесса, создание воспитывающего пространства на факультете и др. Мы предполагаем, что создавая условия для динамичного саморазвития будущего педагога, воспитание ориентирует студента на его будущую профессиональную деятельность по проектированию и созданию аналогичного нравственного пространства в школе.

Литература:

1. Слободчиков В.Н., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. - 1996. - № 4. - С.72-80.
2. Что должны знать учителя: Сборник / Под ред. Д.Дилла (пер. с англ.). - Москва, 2001.
3. Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. - Москва, 1996, с.28-34.
4. Сидоркин А.М. Пособие для начинающих робеспьеров. - Москва, 1990, с.26.

Prezentat la 11.05.2007

LECTIA ÎN PERSPECTIVA DIDACTICII MODERNE.

CONTRIBUȚIA LUI JAN AMOS COMENIUS

Ionuț VLĂDESCU

Universitatea „Andrei Șaguna”, Constanța (România)

The lesson as “Students’ activity is performed under the teaching staff in order to acquire the knowledge and skills provided by one topic included in the school-curriculum and during one precisely defined period of time (the class, which is usually 50 minutes). The lesson is the most widely recognized form of the teaching process.

The author points out the fact that the lesson should be based on principles bringing forward five *methodological advantages*, which can be considered *norms* that put order and structure in teaching activities: 1. Refreshing attention; 2. Checking the level of “proper understanding by all students the issues explained by the teaching staff; otherwise, the students should be helped at once, in their benefit”; 3. Repeating, “Until even the slowest-minded students understand the issues”; 4. Frequent repeating, which ensures that “all students know the lesson better than through long personal efforts”; 5. Ensuring the success, which means that “the student would be from time to time promoted to the teacher’s position”, resulting in “keeping fresh in his or her attitude certain sharpness and ardour for learning, as well as certain degree of independence from his fellows, which would be very useful in the adult’s life”.

În dicționarele și tratatele de specialitate lecția este definită ca „activitate a elevilor realizată sub îndrumarea cadrului didactic în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute de o temă din programa școlară într-un timp determinat (ora de clasă, de regulă - 50 min.)” [1]. Lecția rămâne cea mai cunoscută formă de organizare concretă a procesului de învățământ. Este o „unitate didactică fundamentală prin intermediul căreia o cantitate de informații este percepută și asimilată activ de elevi într-un timp determinat, provocând o modificare în sensul formării dorite” [2].

Jan Amos Comenius (1592-1670), autorul primei opere pedagogice autonome „Didactica magna” (1657), consacră două *principii* de bază ale procesului de învățământ, care vor influența în mod decisiv evoluția lecției în cadrul pedagogiei moderne:

1. *Principiul instruirii colective*, care cere elevilor să atingă un nivel apropiat de cunoștințe, priceperi și deprinderi, stabilite conform programelor școlare.

2. *Principiul clasei de elevi*, care cere școlii să organizeze învățământul în colective de aproximativ 30-40 de elevi de aceeași vârstă și cu un nivel de pregătire minim comun.

Cele două principii, privite separat și mai ales în interacțiunea și interdependența lor, contribuie la afirmarea lecției ca formă principală de organizare a învățământului, într-o tipologie pe care astăzi o numim *învățământ frontal*.

Pentru a înțelege mai bine contribuția lui Jan Amos Comenius la afirmarea lecției ca formă de bază pentru organizarea învățământului frontal, cu întreaga clasă de elevi, trebuie să avem în vedere *principiile didactice* pe care marele pedagog ceh le propune și le comentează. Ne vom referi la două *categorii de principii*:

I. *Principiile de maximă generalitate*, care se referă la tot procesul de învățământ. J.A. Comenius le numește „cerințele generale ale predării și învățării, adică ale predării și învățării în așa fel, încât efectul să fie sigur”. Noi le vom numi *principiile procesului de învățământ*.

II. *Principiile* numite de J.A. Comenius „*ale predării, învățării lesnicioase și temeinice*”, care fac deja trimitere în modul eficace de desfășurare a activității cu întreaga clasă de elevi. Noi vom numi aceste principii, *principiile lecției*.

Principiile procesului de învățământ sunt concepute de J.A. Comenius în ideea că profesorul, drept conductor al activității de instruire, realizează o operă de cultivare a calităților tuturor elevilor clasei. Este o operă comparată cu opera naturală a grădinarului, a păsărilor, a arhitectului, a pictorului, a sculptorului. Plecând de aici, Comenius propune un set mai mare de *principii ale procesului de învățământ*.

Noi vom grupa principiile respective, aflate în această categorie generală, în cadrul a șapte principii. Mai mult decât atât, vom încerca să le redefinim, prin adaptarea textului original la cerințele didacticii moderne, asigurând o deschidere spre problematica managementului lecției. Ca urmare, vom identifica următoarele șapte *principii ale procesului de învățământ* [3]:

1. *Principiul organizării* procesului de învățământ în timpul potrivit (asigurarea calendarului școlar optim, programarea orelor de dimineață, respectarea particularităților de vârstă).

2. Principiul *proiectării* procesului de învățământ, în vederea „îndreptării învățării” prin cărți care formează capacități de cunoaștere a limbii, gramatică, științe reale, „cu exemple care să premeargă regulilor”.

3. Principiul *organizării* procesului de învățământ, astfel încât „materia să devină aptă spre a primi *formă*”, după exemplul pictorului, grădinarului, arhitectului”.

4. Principiul *ordonării* procesului de învățământ, după exemplul naturii, care „nu acționează de-a valma, ci rezolvă distinct fiecare lucru în parte”.

5. Principiul *dirijării* procesului de învățământ pentru „*deschiderea* minții și justa sa folosire”.

6. Principiul *valorificării* procesului de învățământ, plecând de la ceea ce este general, organizând „*totul gradat, nimic prin salturi*”.

7. Principiul *deschiderii* procesului de învățământ, astfel încât pe toată perioada școlii „nimeni să nu înceteze până nu-și termină lucrarea”, ajungând la „adevăratele izvoare ale înțelepciunii, moralității și pietății”.

Dacă privim aceste principii din perspectiva diacronică a managementului procesului de învățământ, vom observa faptul că ele formează un tot unitar, chiar un sistem de cerințe generale referitoare la următoarele: a) *organizare* (care se bazează pe valorificarea optimă a resurselor de *timp*); b) *planificare* a studiului pe disciplinele considerate cele mai importante (limbi, gramatică, științe reale); c) *formare* a elevului după un model al naturii (înțeles de Comenius ca model ideal); d) *ordonare* a învățării (în raport de același model al naturii ideale); e) *dirijare, gradare și finalizare* a învățării până la sfârșitul unei perioade de școlarizare.

Aceste reguli demonstrează maniera modernă de abordare a lecției, manieră promovată de J.A.Comenius în acord cu principiile procesului de învățământ. Din unghiul de vedere al managementului lecției, putem sesiza câteva elemente extrem de importante, care vorbesc de la sine despre modernitatea gândirii didactice a lui J.A.Comenius: a) prezentarea *scopului* lecției ca *obiectiv general*, mesajul didactic fiind conceput, transmis, valorificat, „cu aceeași țintă”; b) raportarea permanentă a *învățării* la toate *resursele psihologice* cognitive (senzoriale, logice) ale elevului - „simțurile, memoria și mintea elevilor”; c) promovarea *metodelor* care asigură relația optimă dintre *conținutul* predat și capacitatea de înțelegere a elevilor; d) selectarea *conținuturilor esențiale* pentru predare și învățare.

Ca *model de proiectare*, J.A.Comenius are în vedere *lecția* organizată *prin exerciții* care implică un număr cât mai mare de elevi ai clasei. Astfel, „în fiecare oră, după ce materia a fost expusă pe scurt și sensul cuvintelor explicat clar și s-a arătat lămurit folosul lucrului este chemat un elev (ca și când el însuși ar fi învățător) și pus să repete tot ce a predat învățătorul (...). Acolo unde greșește îl îndreaptă învățătorul. Apoi este chemat un alt elev care face același lucru, în timp ce toți ceilalți ascultă; apoi încă un al treilea, al patrulea - atâția *până ce devine evident că toți au înțeles*, pot reproduce și *învață pe alții*” (subl. n.).

Drept urmare, lecția bazată pe un asemenea set de exerciții oferă cinci *avantaje metodologice*, interpretabile ca *norme* care ordonează și chiar structurează desfășurarea activității didactice: 1) menținerea atenției; 2) verificarea gradului în care „tot ceea ce s-a predat a fost înțeles corect de toți și unde nu (...) pentru a ajuta imediat în folosul propriu și al elevilor”; 3) repetarea „până vor înțelege și cei mai slabi (înceți)”; 4) repetarea frecventă care asigură ca „toți să cunoască lecția mai bine decât prin îndelungata frământare personală”; 5) asigurarea succesului care înseamnă că „elevul va fi admis din când în când în funcția de învățător”, ceea ce „va deștepta în spiritul său o anumită agerime și ardoare de a învăța, o anumita libertate față de semenii săi, care va fi de mare folos în viață” [4].

Referințe:

1. Dicționar de pedagogie. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1979, p.247.
2. Ionescu Miron, Radu Ion (coordonator), Didactica modernă. - Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001, p.191.
3. Jan Amos Comenius. Didactica Magna, 1970, pag.60-68.
4. Idem, p. 83, 84.

Prezentat la 16.05.2007

O NOUĂ ETAPĂ ÎN MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR LA CHIMIE

*Galina DRAGALINA, Petru CHETRUȘ, Svetlana KUDRIȚKAIA, Nadejda VELIȘCO**

Universitatea de Stat din Moldova

**Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova*

Ce matériau scientifique et méthodique décrit les étapes du développement de l'enseignement de la chimie, de la réforme curriculaire, les types d'élaborations et d'implantations, qu' ont réalisées dans la période des années 1995-2007 les membres du groupe de création „Chimcont” à la Faculté de Chimie et Technologie Chimique de l'Université d'Etat du Moldova, y compris les manuels scolaires pour les cycles gymnase (les classes VII-IX) et lycée (les classes X-XII), les guides pour les professeurs et autres.

*„Învățătura trebuie să fie uneori
un drum, totdeauna – un orizont”.
(N.Iorga)*

E bine cunoscut faptul că anii '70-'80 ai secolului XX au constituit o perioadă în care învățământul, în ansamblu, era bazat pe un concept rigid, comun și obligatoriu pentru republicile ex-sovietice și care nu lăsa loc pentru modificări, devieri, modernizări. În contextul social, politic și economic din Republica Moldova tot mai mult se simțea necesitatea refacerii din temelii a sistemului educațional. Aceasta presupunea, în primul rând, deideologizarea, democratizarea și modernizarea conținutului educațional al școlii naționale, realizarea demersurilor reformante, crearea bazei legislative și conceptuale a învățământului.

Chiar din momentul demarării dezbaterilor și argumentării necesităților de reformare a învățământului, un grup de profesori de la Facultatea de Chimie a USM, la inițiativa regretatului Victor Isac, pe atunci decan al facultății, a decis să-și asume responsabilitatea pentru toate transformările din învățământul preuniversitar privind chimia, asigurând, în același timp, și continuitatea în catena etapelor de instruire în domeniu.

Învățând din mers lucruri absolut noi, precum ar fi *curriculum național, curriculum de bază, obiective generale, obiective de referință*, grupul de creație (ulterior numit CCP „Chimcont”) asigura nu doar editarea diverselor elaborări, ci și aplicarea lor, materializându-le în pregătirea cadrelor didactice din școli și licee. Această perioadă de înaltă responsabilitate a permis schimbarea mentalității profesorului și a elevului. Reușita a fost posibilă datorită faptului că grupul nostru a organizat și a condus de-a lungul anilor (și până în prezent) Seminarul profesorilor de chimie din toată republica. La seminar erau explicate și argumentate noi viziuni și tendințe, se învăța o nouă nomenclatură educațională, într-o formă interactivă se ajungea la noi conținuturi optime în conformitate cu curriculumul. Aplicarea inovațiilor în chimie se baza pe responsabilitatea liceelor-pilot, ca apoi să fie utilizate în toate instituțiile școlare.

Această activitate a asigurat fundamentul în elaborarea de curriculumuri și în baza lor – a primei generații de manuale naționale de chimie recomandate de Ministerul Educației al Republicii Moldova. Concomitent au fost elaborate și ghidurile metodologice corespunzătoare.

Perioada anilor 2002-2006 a fost una de acumulare a experienței în monitorizarea învățământului preuniversitar la chimie. În aspect managerial au fost eficientizate liceele ca instituții de perspectivă, reducându-se tot mai mult misiunea școlilor medii din republică. Dar, cu toate că sistemul educațional în ansamblu pe republică intrase într-o criză socială și economică (cadrele didactice sedimentându-se în pătura cea mai săracă a societății, iar mulți chiar abandonând învățământul și plecând peste hotare), totuși, grupul de creație a reușit să asigure motivarea profesională a cadrelor didactice preuniversitare. Filierile de motivare au fost și rămân a fi seminarele republicane, școala republicană fără frecvență, școala duminicală, olimpiadele republicane de chimie, comisia republicană de atestare a cadrelor didactice la chimie ș.a.

Același grup de profesori de la Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică este activ implicat în activitățile de reformare a învățământului universitar, legate de aderarea la Procesul de la Bologna din mai 2005, ceea ce permite asigurarea continuității curriculare la chimie.

O analiză riguroasă a stării de lucruri din școli în această perioadă a demonstrat o suprasolicitare informațională a elevului, ceea ce diminuează vădit calitatea finalităților în demersul educațional. Se impuneau anumite modificări în aspect calitativ și cantitativ curricular.

Anul 2006 a fost marcat drept început al unei noi etape de transformări cu genericul *Învățământ de calitate*. E remarcabil că a fost câștigat și lansat în același an un proiect finanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova, *Educație de calitate în mediul rural*, proiect care va permite dotarea cabinetelor de chimie, biologie, fizică, informatică, elaborarea unei noi generații de manuale, ghiduri, materiale didactice etc.

În acest context, colectivul CCP „Chimcont” a organizat și a realizat elaborarea unui nou curriculum, descongestionat, pentru învățământul liceal (clasele X-XII) la profilurile real și umanist prin care au fost determinate: repartizarea orelor pe săptămână, obiectivele generale și de referință, conținuturile corespunzătoare la chimia anorganică, chimia organică, chimia generală, chimia analitică.

În scopul asigurării unui învățământ de calitate la chimie, au fost elaborate și prezentate modele de proiecte didactice pentru profesorii din licee. Structura proiectelor se axează pe corelația: obiective, conținuturi, strategii de predare–învățare–evaluare și timpul alocat.

Spre deosebire de structura curriculumului anterior la chimie, aici se pune în valoare integrarea curriculară: intra-, multi-, inter- și transdisciplinaritatea drept condiție de dezvoltare multilaterală a personalității elevului.

Către începutul anului 2007 a fost elaborat *Ghidul de implementare a curriculumului modernizat la chimie în învățământul liceal*. Prin acest ghid ne-am propus să facilităm activitatea cadrelor didactice în valorificarea potențialului intelectual și creativ al liceenilor, în formarea competențelor și valorilor general-umane ale viitorilor absolvenți. În noul ghid sunt tratate:

- reperele conceptuale;
- sugestiile metodologice privind implementarea curriculumului modernizat la chimie cu utilizarea manualelor existente;
- proiectarea didactică;
- strategii didactice;
- evaluarea rezultatelor școlare la chimie.

Ghidul oferă, de asemenea, modele de proiecte didactice de lungă durată.

În scopul formării la elevi a competențelor de a răspunde la „provocările vieții”, ghidul include anumite situații-problemă din viața cotidiană și variante de soluții.

În aprilie 2007, sub egida Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova au fost organizate seminare de instruire a formatorilor locali din republică la care au fost discutate condițiile de implementare în licee a prescripțiilor curriculumului liceal descongestionat, modalitățile de asigurare a calității în pregătirea temeinică la chimie a personalității elevului.

În procesul de instruire profesorul va cere nu memorare și reproducere, ci înțelegere și explicare, aplicare și integrare. În acest context, la compartimentul *obiective de referință* în ghid, ca moment inovator, a fost introdusă și recomandarea: *Elevul va fi capabil să prezinte lucrări de tip creativ la chimie, elaborate individual sau prin colaborare în grup*.

Ținând cont de imperativul reformei educaționale (descongestionarea sau descărcarea informațională), se preconizează a efectua la nivel preuniversitar următoarele:

- reducerea numărului de discipline (prin crearea de module);
- revizuirea volumului de ore la unele discipline școlare;
- revederea listei disciplinelor obligatorii și opționale în favoarea opțiunilor;
- optimizarea continuității dintre ciclurile curriculare la chimie (gimnaziu–liceu–facultate).

Ultimele demersuri, ce vizează continuitatea, vor constitui primele obiective la nivelul învățământului universitar. Urmează ca, în cel mai scurt timp, la Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică să fie revizuite programele în concordanță cu noul curriculum liceal pentru a nu se admite goluri în conținutul curricular la diversele aspecte ale chimiei în ultima etapă de pregătire a specialistului chimist – etapa universitară, obiective ce urmează a fi elaborate de CCP „Chimcont”.

Bibliografie:

1. Isac V., Kudrițkaia S., Dragalina G., Pasecinic B., Velișco N. Standarde ale învățământului la chimie // Făclia din 21.02.94.
2. Kudrițkaia S., Pasecinic B., Dragalina G., Velișco N., Chetruș P., Isac V. Concepția învățământului la chimie în RM. Structura și mecanismul de realizare. Teze la Conferința jubiliară din 02.10.96, USM. - Chișinău: Editura Centrală, 1996, p.230.
3. Kudrițkaia S., Dragalina G., Chetruș P., Revenco M. Elaborarea Sistemului învățământului preuniversitar la chimie și problemele pregătirii cadrelor pedagogice. Teze la Conferința corp. didactico-științific, USM. Științe socioumanistice, 2003.
4. Guțu V. Cadrul de referință al curriculumului național. - Chișinău: ÎEP „Știința”, 2007.
5. Dragalina G., Druță V., Cupcinenco V., Țapcov V. Ghid de implementare a curriculumului modernizat la chimie în învățământul liceal. - Chișinău: ÎEP „Știința”, 2007.

Prezentat la 27.04.2007

PROLEGOMENE LA O FILOSOFIE A ACTIVITĂȚILOR CORPORALE AUTOTELICE¹**Boris BOGUȘ, Mihail EPURAN****Catedra Cultură Fizică și Sport***Academia Națională Educație Fizică și Sport, București (România)*

The progress of the last fifty years in the field of corporal activities, which has become a ‘social force’ and of its theory have generated the need of conceptual generalizations of philosophy.

In the present article, we insist on this point of view based on practical considerations which are learned from the analysis of the way the instructive-educative activity in the field of corporal activities is planned. The starting point resides in how the teachers and coaches understand its implementation and evaluation and how the decision makers manage to direct it. Both the teacher and manager shall treat the philosophy as fundamental convictions, concepts, and attitudes regarding the activities and the programs they carry out. The compiling of the plans and of the programs should be based on the understanding of the given philosophy and its connection with education. It is imperative that everyone have a clear idea about the education before planning and organizing the activities.

„Omul este măsura tuturor lucrurilor, a celor ce sunt,
a celor ce nu sunt în ce fel nu sunt”

Protagoras - 481-411 a.c.

Introducere

Dacă pornim de la definiția filosofică, care este o concepție generală despre lume și viață, filosofia activităților corporale este o filosofie a unei activități cu specific propriu, destul de bine definit și deosebit de alte activități ale omului.

Atributele lui *homo* de „faber”, „sapiens”, „oeconomicu”, „ludens”, „atleticus” etc. nu sunt decât etichete prin care se evidențiază una sau unele dintre caracteristicile acestei ființe complexe, contradictorii și dornice de a-și depăși propriile determinări.

Problemele filosofiei nu sunt nici simple, nici puține. Dacă filosofia este o concepție de maximă generalitate, sinteză de multiple cunoștințe, privite holistic, vom înțelege de ce devine dificil un demers privitor la o filosofie a unui domeniu considerat în cea mai mare măsură orientat pragmatic.

Se mai adaugă încă o dificultate: raportul dintre filosofia și știința activităților corporale.

Sunt numeroase afirmațiile pe care le fac cercetătorii din domeniu care deplâng chiar faptul că știința educației fizice și sportului n-a reușit să devină o disciplină unitară și încheiată (O.Grupe, citat de Hagele, 1991). Față de astfel de rețineri înțelegem și rezervele față de filosofie, față de filosofie în general și față de ea în particular, ca filosofie a domeniului² nostru de referință.

Stearn și Roberts, 1992, afirmă clar că oamenii domeniului sunt neîncredători fie în filosofie, fie în forțele lor, în posibilitățile lor de a înțelege și a aplica această filosofie. Rainer Martens (1987), un specialist în domeniul performanței, nu un filosof al domeniului activităților corporale, explică de ce este important ca profesorul și antrenorul să facă și să aplice filosofia. Este, desigur, regretabil faptul că filosofia a fost neglijată multe decenii în curricula liceelor și că nici în facultăți nu se mai predă. De unde să cunoască tinerii cercetători și profesori problemele acestea?

Progresele din ultimele cinci decenii ale domeniului (devenit „forță socială”) și ale teoriei acestuia au generat nevoia de generalizări conceptuale ale filosofiei.

Mai adăugăm teama sau rețineră specialiștilor din domeniu, care au puțină sau deloc cultură filosofică (cei care vin din direcțiile celelalte nu înțeleg „sportul”). Ultimul aspect este discutat și de R.Martens (1979, 1987), W.Stearn și G.Roberts (1992).

¹ *Prolegomene* – (gr. *pro* „înainte” și *legomai* „spun”) expunere succintă care servește ca introducere în problematica unei anumite științe sau discipline (Dicționar de filosofie, 1978 sau „Ansamblul noțiunilor preliminare ale unei științe” (Le Petit Larousse, 1993). Noi considerăm aici prima semnificație.

² Atât teoreticienii, unii dintre ei filosofi, cât și practicienii vorbesc despre domeniul și știința educației fizice și sportului, neuitând să sublinieze că este numai o sintagmă, cu conotații mult mai complexe – sănătate, exerciții, joc, recreații, dans ș.a.

Și totuși, înainte de 1980 s-au formulat nu numai năzuințe, dar au fost și încercări bine conturate pentru constituirea unui corp de aserțiuni filosofice în domeniul „educației fizice și sportului” – E.C.Davis & D.M.Miller, 1967; E.Zeigler, 1977, pentru ca ulterior să apară „Filosofia practică a sportului” – S.Kretchmar, 1994, „Cercetările filosofice în sport” – W. Morgan & K. Meyer, 1995, în USA; europenii au „filosofat” deferit; francezii au excelat prin prezentări eseistice (E.Loiser, R.Jeudon (1941); Rioux și Chappuis (1968, 1971), în timp ce vest-germanii au procedat tematic și au studiat cu minuțiozitate temele centrale - H. Lenk (1982 și 1987); O. Grupe & D. Kurz (1987); D.Hackfort (1990); Haag et al. (1992).

Abia în ultimul deceniu se poate vorbi de încercări de clarificare și fundamentare specifică a teoriei domeniului „educației fizice și sportului” a „activităților corporale” sau a „motricității”. Nu sunt de neglijat eforturile făcute în direcția terminologiei, pentru stabilirea tezaurului de termeni și de definire a celor mai importante concepte, încercări pe care le putem așeza la întemeierea unei gândiri logice și sistematice în domeniu.

Un prim-început pentru formarea unor paradigme filosofice în domeniu este constituit de încercările lui Ion Bâțlan cu probleme de olimpism și axiologie (1995, 1996, 2000), N. Guidea, performanță, competiție, olimpism ș.a. (1998) și Fl. Georgescu – praxiologia exercițiilor fizice (2000), precum și cele privind aspectele „metateoretice”.

Nevoia de filosofie

Vom insista asupra acestui punct de vedere din considerente de ordin practic, pe care le aflăm din analiza modului cum este proiectată activitatea instructiv-educatională în domeniul activităților corporale, pornind de la cum înțeleg profesorii să o realizeze și cum evaluează, ajungând la modul când factorii de decizie înțeleg să o direcționeze. Pentru profesor ca și pentru manager filosofia va fi înțeleasă drept *convingeri, concepte și atitudini fundamentale* privitoare la activitățile și programele pe care le desfășoară. Alcătuirea planurilor și programelor trebuie să se bazeze pe înțelegerea acestei filosofii și a legăturii ei cu educația. Este imperios necesar ca fiecare să aibă o filosofie clară despre educație și pregătire, înainte de a-și proiecta activitățile și organizarea lor. Tot atât de important este ca managerii să aibă o filosofie solidă, adică o concepție realist-științifică despre menirea școlii și despre căile cele mai corecte de realizare a obiectivelor educaționale ale ei.

În condițiile diversificării orientărilor și formelor lor de organizare a multor instituții școlare, precum și varietății încă nesistematice a deciziilor de reformă a învățământului, nevoia de filosofie este foarte mare, lipsa acesteia generând greșeli grave de concepție, direcționare și organizare.

Dar o bună și practică filosofie nu se oprește numai la aspectele de orientare și atitudini, ci privește și modul concret în care sunt formulate diferite sarcini ale procesului: raportul dintre filosofia profesorului și modul cum stabilește caracterul „performanței” observabile a elevilor (cf. C.R.Bartel, 1976), precum și selectarea metodelor, mijloacelor și materialelor (Jinga, 1983) propuse pentru realizarea comportamentului complex observabil deschis (motric) și intern închis (cognitiv și afectiv-moral-social) al elevilor.

În activitatea de instruire profesorul trebuie să fie conștient de faptul că orientarea lui filosofică va cuprinde legi, principii, convingeri, concepte, atitudini care vor conduce oamenii aflați într-o ambianță determinată, conducere diferențiată după tipurile, sarcinile și caracteristicile instruirii (C.R. Bartel, 1976, p.25). Orientarea spre elev sau spre program poate fi ușor observată din desfășurarea lecției. Dar atât elevul, cât și atitudinile profesorului se schimbă, reflectând experiența și maturizarea psihocomportamentală a unuia și conceptuală a celuilalt.

Dacă profesorul are o filosofie personală, aceasta îl obligă să gândească logic și analitic, să considere valorile adevărate ale activității. Dacă nu are, este ca și cum ar călători pe meleaguri străine fără hartă și fără busolă.

Câteva repere orientativ-filosofice în direcția instruirii și educației din domeniul activităților specifice sunt furnizate de Bartel, Lumpkin, Davies & Miler, Bucher & Wuest:

- educația și diferitele forme de instruire trebuie să fie continui, începând de la naștere, pe tot parcursul vieții (în acest sens militează și Consiliul Internațional pentru Știința Sportului și Educației Fizice (ICSSPE);
- fiecare persoană trebuie să primească educație și pregătire echilibrată, care includ atât orientări generale în cunoaștere, cât și pregătire pentru profesie, toate adecvate individualității și situațiilor;
- toți subiecții trebuie să aibă posibilități egale pentru educație și instruire, conținuturile fiind adecvate nevoilor lor specifice;
- cursurile și activitățile practice trebuie să fie astfel structurate, încât să stimuleze experimentarea și creativitatea;
- între filosofie, scopuri și obiective trebuie să existe o interrelație permanentă, rațională.

În domeniul pregătirii profesorilor/formatori. Cei care se ocupă de sistemele de pregătire a formatorilor au, evident, diferite orientări constituite în timp și acordate realității. Capacitatea de anticipare a viitorului societății și a cerințelor față de oamenii școlii sunt foarte importante.

Cum poate profesorul sau antrenorul să-și formeze o filosofie solidă, reală și susceptibilă de a-i orienta activitatea?

Una dintre soluții este să-și realizeze o *concepție eclectică* (A.Lumpkin, 1986, p.35) pe baza informațiilor obținute la disciplinele de fundamentare științifică a profesiei (științe biologice și psihologice–pedagogice–sociologice). Dar și această concepție eclectică se formează prin lecturi filosofice sau chiar prin frecventarea unor cursuri, în finalul cărora profesorul să poată considera că are convingeri, crede în ele și urmărește să obțină valorile de care au nevoie elevii lor.

C.Bucher și D.Wuest recomandă tinerilor să facă următorii pași pentru realizarea unei filosofii proprii:

- revizuirea critică a propriei experiențe educaționale în domeniu: ce a fost bun, ce a fost nemulțumitor și de ce;
- lecturi despre diferitele filosofii; care dintre ele se apropie mai mult de propriile convingeri;
- cunoașterea filosofiei diferiților lideri din domeniu și care idei anume sunt mai compatibile punctului propriu de vedere;
- folosirea diferitelor prilejuri de a discuta cu colegii despre filosofia lor;
- exprimarea propriei filosofii drept o cale de verificare a modului ei de structurare. Această structurare poate fi considerată că nu se sfârșește niciodată.

Credem că nu greșim dacă sugerăm un demers managerial curricular adresat formatorilor de formatori, pornind de la constatarea că foarte mulți, indiferent de vârstă, nu au urmat cursuri de filosofie, iar unii, de la specialități tehnice sau biologice nu au urmat nici cursuri de psihologie, pedagogice și metodică instruirii (chestiune valabilă pentru învățământul superior de specialitate). Așadar, încă o dată se vedește necesitatea însușirii filosofiei.

În domeniul cercetării. Mai mult decât problematica filosofiei educației, filosofia științei s-a bucurat de atenție deosebită atât pe planul generalizării și abstractizării, cât și pe cel al științelor empirice care fundamentează activitățile corporale. Amintim aici, printre altele, discuțiile legate de paradigmele revoluțiilor din științe (Th. Kuhn, 1976) și de poziția cu caracter critic la adresa inducției a lui Karl Popper (1981) și adepților lui, care consideră știința ca un sistem de aserțiune acceptat de cei mai mulți, sistem care, prin natura lui, va fi modificat prin formularea altor adevăruri (teoria falsificabilității). În legătură cu problemele filosofice ale cercetării în domeniul activităților corporale am făcut considerațiuni destul de ample în lucrarea „Metodologia cercetării” (Epuran, 1992).

În domeniul activităților corporale (tab.1). Trebuie să recunoaștem aici ce vom argumenta *pro domo*. În principal este vorba de *conceptul de activități corporale* pe care îl susținem de aproape trei decenii și care considerăm că este justificat, acoperind, prin cele cinci tipuri de activități (*ludice, gimnice, agonistice, recreative și compensatorii*), întreaga gamă de expresii motrice ale ființei umane cu orientare *autotelică și autoplastică*.

Tabelul 1

Tipurile de activități corporale

1	Activități corporale <i>ludice</i> , de joc (lat. - <i>ludus</i>)
2	Activități corporale <i>agonistice</i> (lat. - <i>agon</i>)
3	Activități corporale <i>gimnice</i> (lat. - <i>gymnas</i>)
4	Activități corporale <i>recreative și de timp liber</i> (lat. - <i>recreatio</i>)
5	Activități corporale <i>compensatorii</i> (lat. - <i>compensatio</i>)

Activitățile corporale pot fi gândite și analizate atât independente, cu scopuri, obiective și manifestări proprii, cât și ca *familie de activități* în care întrepătrunderea unor funcții și finalități determină o varietate mare de modalități (chiar de sisteme) expresive. Dăm aici un singur exemplu: sporturi cu caracter ludic și compensator sau recreativ, în funcție de ambianță, condițiile și nevoile individualității.

Conceptul și taxonomia. Activitățile corporale se diversifică din multiple puncte de vedere: „hormic” - al tendințelor și motivațiilor, al „valorii”, al „funcțiilor” ca alternative de satisfacere a nevoilor ființelor active, al cerințelor și „modelor” sociale.

Dintre activitățile corporale, cele sportive-agonistice au cucerit adeziunea publicului. Celelalte sunt așezate pe o scală a valorii educaționale-formative deasupra celor sportive.

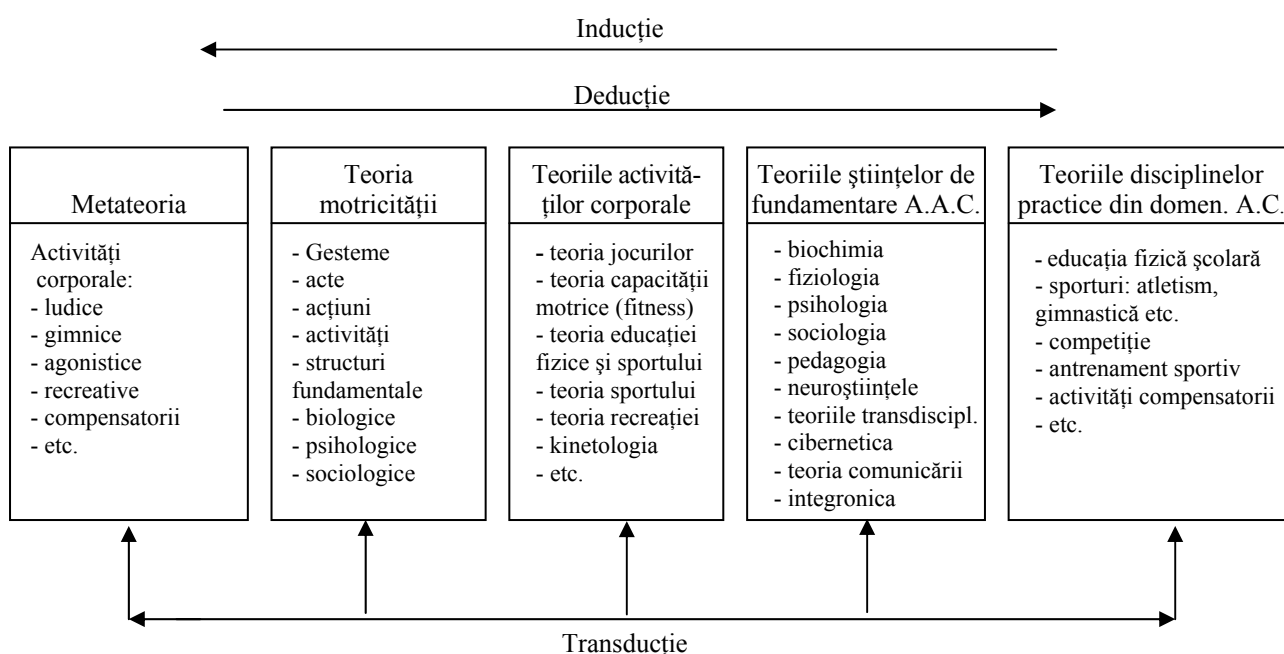
Probleme deosebite vom întâmpina în domeniul acesta când vom trece la analiza filosofică și logică-metodologică a conceptelor și efectelor de natură practică a înțelesului acestora. Aici este cazul să subliniem însemnătatea *terminologiei*, a limbajului acestei științe, care deși a numărat mulți adepți, la noi, din nevoile practice ale diferitelor sporturi, este departe de a fi unitară. Se observă însă o intervenție cu caracter științific, prin alinierea la sistemul internațional al *tezaurului de termeni* din domeniul educației fizice și sportului.

Nu revenim cu detalii asupra unei chestiuni prezentată nu demult (Epuran, 2000, 2001), și anume, a teoriilor din domeniul activităților corporale. Am considerat că teoria generală a activităților corporale este o *metateorie* căreia i se subsumează, conceptual, patru tipuri sau clase de teorii.

Sistemul teoriei din domeniul activităților corporale poate constitui o bază de discuție pentru aspectul epistemologic al filosofiei acestui domeniu (tab.2).

Tabelul 2

Teoriile domeniului activităților corporale



Reproducem aici un fragment dintr-o meditație anterioară: „Este cunoscut faptul că în domeniul teoriei activităților corporale s-au exprimat, în decursul anilor, și mai ales în ultimele două decenii, mai multe puncte de vedere și paradigme, toate justificate din multiple rațiuni, dintre care cele mai importante la noi sunt:

„Relativ întârziata trezire a conștiinței de sine științifică a domeniului; reacția la frustrarea produsă în principal de lipsa de informații semnificative și absența apetitului pentru dezbateri teoretico-filosofice a multor slujitori ai sectorului universitar”.

„Ne punem întrebarea dacă dispunem de condițiile subiective ale angajării în discutarea problemelor de ordin general-teoretic (filosofic, antropologic, metodologic), pentru realizarea unor înțelegeri cât mai coerente a acestora.

Uneori avem impresia că suntem cantonați în Turnul Babel. Avem mare nevoie de „unitatea de diversitate” (Epuran, 2000).

Paradigme ale filosofiei activităților corporale

Prezentăm în continuare o încercare de clasificare a paradigmei existente în filosofia domeniului nostru până în momentul de față:

1. *Paradigma direcțiilor clasice ale filosofiei*: ontologia (metafizica), gnoseologia și epistemologia, axiologia, logica și metodologia, etica, estetica.

2. *Paradigma conceptelor sau curentelor filosofice* constituite de-a lungul istoriei cele pe care le considerăm „punctul de vedere al punctelor de vedere”, prin care temele principale ale domeniului sunt discutate analitic: idealismul, realismul/nominalismul, pragmatismul, filosofia analitică, existențialismul, filosofia educației. Concluzia la această paradigmă este că cititorul și profesorul trebuie să înlăture prin efort propriu contradicțiile dintre diferitele sisteme de gândire.

3. *Paradigma activităților corporale–motrice*, exprimată mai ales sub forma metateoriei și pe care o susținem noi.

4. *Paradigma filosofiei* cultivată și aplicată de profesori, antrenori, manageri ca ghid/busolă / pentru asigurarea eficienței activităților practice. (Cel mai mult aplicată în activitățile performanțiale energetice, euristice sau expresive).

Ea poate fi etichetată ca *filosofie electrică*, incomplet fundamentală și conștientizată. Așadar, viitorul poate aparține acestui punct de vedere, dacă va avea susținere metodologică.

Exemplificări

În continuare vom exemplifica unele aspecte care prezintă principalele diviziuni clasice ale filosofiei: ontologia (vechea denumire de metafizică dată problemei existenței), epistemologia (ca teorie a cunoașterii științifice), axiologia (ca teorie a valorii). Caracterul acestor exemplificări este departe de a fi un „inventar” de probleme ale ființei privită din punctul de vedere corporal-motric.

1. **Problema ontologică** privește existența ca existență ca atare; privește realitatea materie–energie–informație (Săhleanu, 1976), precum și existența socială și conștiința socială în contextul larg al *acțiunii umane*.

Ontologia specifică domeniului activităților corporale este ontologia umanului, a omului ca ființă acțională, a lui *homo ateticus*. Parafrazându-l pe Descartes cu al său „Cogito, ergo sum - cuget, deci exist”, H. Rohrs (1982) crede că putem afirma ca un specific al omului „atletic”, „mă mișc, deci exist”.

Relația corp–suflet este în centrul preocupărilor filosofilor. Dezvoltarea ființei umane trebuie privită ca funcție axiologică, antropologică. Discuțiile teoretice se poartă în legătură cu diferitele concepții și atitudini privind această relație în activitățile noastre specifice

Există părerea despre corpul–obiect, corpul–unealtă sau instrument asupra căreia „se lucrează” în exerciții de body-building, relaxare, conștientizarea corporală, yoga ș.a cu scopuri foarte diferite: pregătirea pentru performanță, fitness sportiv, fitness general, „impresie”, autoapărare sau chiar agresivitate.

Dar corpul nu este numai instrument, el este ceea ce ne aparține, este „propriul”, cum scrie Allport. Personalitatea umană este un tot privit sistematic și holistic, e întrupare a sistemului de trăsături unice care-l caracterizează pe om ca ființă vie.

Și în domeniul nostru, ca și în psihologie și sociologie, vorbim despre *spațiul personal* cu conotații mult deosebite față de cele din etologie (animalele își marchează teritoriul), sau cele din antropologie, unde lupta pentru supraviețuire sau proprietate conduce la agresiune sau crimă, așa cum spune legenda fondării Romei, Romulus ucigându-și fratele geamăn care a cutezat să treacă peste granița desenată de el.

Încălcarea intimității persoanei este invocată de cei care sunt împotriva probelor biologice de sânge sau urină la controlul antidoping.

Tot astfel, dar și cu conotații de purism, în unele țări ca Anglia, Canada sau Olanda, profesorul nu are voie să atingă elevul, asigurarea fiind făcută de colegii elevului.

Pe de altă parte, vorbim în sport de sociomotricitate și de spațiu sociomotric, de schimb de informații ne-verbale în terenul sportiv, precum și de distanța de contact și duritatea acestuia în rugby, fotbal sau handbal (Pierr Parlebas, 1978). În plus, Chappuis și Rioux (1970) fac tipologia sportivilor după cum acceptă sau caută contactul personal. Sub raport cultural se consideră că există diferențe de apărare a spațiului personal la indivizii din SUA și occident european.

Pe alt plan se situează hărțuirea de către antrenori/oare a sportivilor/sportivelor, fenomen destul de frecvent și la noi, dar căruia nu i se acordă atenția cuvenită. (Se poate face legătură cu tematica eticii sportive).

Pentru educație psihomotrică se folosesc tehnicile *conștientizării corporale*, care conduc la precizarea kinesteziei, schemei corporale și a imaginii de sine. Conștientizarea corporală (embodiment) are și alte funcții cum sunt cele de expresie, comunicare și semnificație. Se cunoaște bine fenomenul de amplificare a trăirilor provocate de mișcare–satisfacție, bucuria trăirii mișcării („le vesu”) și a excitării prin exces de risc, temă foarte apropiată filosofilor fenomenologi.

Din punct de vedere științific, biochimic, există ipoteza că enzima MAO-monoaminoxidaza este răspunzătoare de manifestările de curaj ale toreadorilor (cercetări spaniole) și de agresivitatea unor delincvenți periculoși (cercetări efectuate în Anglia). Pe de altă parte, endorfinele, morfina endogenă, sunt răspunzătoare de satisfacțiile și senzațiile de confort și chiar euforie produse de mișcare și de nesimțirea durerii pe câmpul luptei sportive. (Leonard Gavrițiu, 1998, p.169, stabilește funcția sinapselor dopaminergice, numite sinapse hedonice).

2. Epistemologia este metodologia obținerii cunoștințelor. Și în domeniul nostru epistemologia este temeiul constituirii științei activităților corporale, a modului cum se construiesc teoriile domeniului, evoluția teoriilor în acord cu evoluția științei, construirea modelelor „ipotetice” privind evoluția științei activităților corporale (Epuran; 1973, Ziegler, 1976). Există mai multe metode epistemologice privind corpul de cunoștințe în domeniile educației fizice, sporturilor, recreației, jocurilor etc. (Lumpkin, Ojime, Renson, Ziegler, Haag, Bouchard, Beck-Hopkins, Davis et al Coetzee, R. Thomas, Le Boulch, Sheedy, Whiting ș.a.). O taxonomie sau cel puțin o listă a temelor va fi foarte utilă meditației filosofice specifice.

Teoria cognitivă a produs mutații și în domeniul nostru, în modul de abordare a cunoașterii. Ea se completează cu tezele teoriei informației și ale ciberneticii, aducând un plus de certitudine și teme pentru aserțiunile științifice.

Problematika științei activităților corporale și a dobândirii cunoașterii domeniului prin cercetări empirice a fost tratată și de noi în diferite lucrări (Epuran, 1973, 1992, 1995, 2000).

3. Axiologia. Sportul a fost etichetat de cineva ca „fleacul cel mai important al secolului”; ce valoare are o activitate care nu produce și care este calificată „neserioasă”? Care sunt valorile extrinseci și intrinseci ale activității corporale?

Dintre activitățile corporale sportul ridică cele mai multe probleme ca de ex.: fair-play-ul și agresivitatea, egalitatea femei-bărbați, riscul extrem etc. care sunt proprii punctului de vedere axiologic.

Exemplificăm prin câteva considerente furnizate de Davis (1991). Autorii consideră mai multe categorii de *valori ale activităților corporale*:

a) *valori instrumentale*, legate de performanțele fizice: dezvoltare, sănătate/condiție, abilități, dibăcie;

b) *economice*, cele utile în viața de fiecare zi și valabile pentru societate: pregătire pentru muncă, timp liber, ergonomie, sport și recreare, apărare, sănătate;

c) *valori umaniste*, care stau la baza dezvoltării complete a personalității, ca autorealizarea morală, cod al comportării, posibilități de conducere, disponibilitate de acțiune și socializare, în plan emoțional – sentimente sociale, control și expresie, nurturanță și colaborare, capacitatea de decizie;

d) *calitatea vieții*, aceea care depășește normalitatea în privința conștientizării și angajamentului în activitate: simț estetic, vitalitate, angajament, întrecere cu sine, întrecere cu alții, creativitate.

Ne oprim aici cu exemplificările. În afara celorlalte sectoare ale filosofiei amintite mai sus vom sugera posibilitatea de a privi din punctul de vedere al concepției generale despre lume și viață câteva teme care țin de domenii înrudite cu activitățile corporale, și anume:

Teme antropologice-biologice: specificul naturii umane; axiologia ca știință a dezvoltării fizice și mentale a individului; legitățile dezvoltării ființei umane de-a lungul vieții.

Teme sociologice-psihologice: dezvoltarea umanistă a individului; caracterul voluntar al participării omului în activitățile de timp liber, autodezvoltarea/fitness/, dans sau sport. Această caracteristică nu este contrariată decât de devenirea profesionistă a sportului în care subiectul este angajat prin contract de muncă. Un aspect particular îl are educația fizică școlară, devenită obiectul de studiu obligatoriu ca și alte discipline (matematica, fizica, limba modernă și străină), impuse de societate de grija de dezvoltare intelectuală, fizică și morală a generației tinere, care este forța de muncă a societății în devenire. Să nu uităm că „obiectul” educației fizice este prevăzut și prin discipline opționale. Încercând o explicație a motivației subiecților maturi pentru practica voluntară a activităților corporale, a dansului, fitnessului sau sportului, D.Siendentop (1991) consideră că aceștia sunt conștienți de binefacerile acestor activități pe care în mentalitatea lor le consideră forme de joc, activități care au valoare în ele însele, la ceea ce le oferă valoros pentru moment și pentru calitatea vieții.

Daryl Siendentop (1991, p.250) spune: Jocul adulților este foarte diferit de al copiilor (Caillois, 1961). Jocul adulților este caracterizat de competență /pricepere, ritual, gustul pentru dificultățile impuse, organizare și afiliere, mai mult decât pentru spontaneitate, lipsa organizării și tulburența ce caracterizează jocul copiilor. Copiii sunt educați și socializați în mod gradat prin formele adulte ale jocului, în școli, echipe, cluburi, saloane de dans și altele de acest fel. Ceea ce se întâmplă în aceste locuri este educație, scopul dublu al acesteia fiind

mărima capacităților performanțiale și predispoziția de a participa. Când această educație este realizată cu succes, adulții desfășoară participare în anumite forme instituționalizate de activități corporale jucăuse (sub formă de joc).

Socializarea și înstrăinarea, distorsiunile din comunicare, riscul, surmenajul, abandonul și retragerea, obligațiile și constrângerile sunt teme de interes filosofic.

Științele acțiunii, ca științe praxiologice ale acțiunii eficiente din care fac parte pedagogia, medicina, ingineria, ergonomia, managementul, designul tehnic, logistica, facilitățile – toate în relație directă cu aspectele cele mai diverse ale activităților corporale, au fost incluse în preocupările filosofiei în ultimele patru decenii.

Științele sportului. Sintagma este discutabilă, căci sportul este activitate agonistică, cu elemente ludice, gimnice, de timp liber și compensator. Eticheta este folosită din motive de economie și chiar de obișnuință lingvistică. Pentru precizare, grupul de lucru instituit de Consiliul Internațional pentru Știința Sportului și Educației Fizice (ICSSEP) a formulat următoarea definiție: „*Termenul de știința sportului desemnează o disciplină academică specifică ce are ca obiectiv activitățile fizice (corporale) umane, cum sunt sportul, jocul, jocurile sportive și exercițiile fizice, în contextul lor individual și social*” (sublinierea noastră) (HAAG. H. et al.).

Într-o discuție privind *filosofia sportului*, discuție pe care o rezervăm altei ocazii, am început prin a exprima un truism: „*sportul e altă lume*”. Aspectele filosofice ale acestei lumi prezintă mare importanță pentru viitorul sportului, mai ales, pentru cel de mare performanță. De câțiva ani se vorbește despre funcții și disfuncții ale sportului, despre distorsiuni informaționale, despre încălcarea principiilor deontologice, înșelătorii, agresivitate etc. *Distanțarea* este un nume dat unui proces care nu are nimic negativ în el și ne spune că lumea corporalității trăită e alta decât lumea lucrurilor și persoanelor obișnuite, dar înstrăinarea sau alinierea, împreună cu alte forme de antiumanism, exprimă în ele ceea ce cultivă sportul de mare performanță și sportul extreme, într-un fel de inconștiență pe care numai „goana după aur” o explică, dar nu o poate scuza.

Exacerbarea scenelor de brutalitate extremă, dorința unor spectatori de vizionare a scenelor horror (aici avem gradații - de la elogiul fanilor pe TV, la scenele de accidente grave reluate la nesfârșit), fac parte din „atitudinile și concepțiile filosofice antiumaniste a celor mai declasați manageri sportivi”. O bună și sănătoasă filosofie trebuie să contribuie la salvarea concepției umaniste din sport, în ciuda tuturor provocărilor.

Note conclusive:

1. Temele centrale, ale nucleului activităților corporale sunt prezente, sub aspecte specifice, în toate punctele de vedere listate mai sus, de la cele fundamentale, la cele mai aplicate.

2. Istoric, constatăm un proces de continuă dezvoltare – amplificare a fiecărei activități și în același timp, de diferențiere, diviziune și de creștere a complexității (ex.: apariția de noi sporturi, modificări ale condițiilor și restricțiilor competiționale, intervenția unor factori nesportivi” etc.). Care este explicația? Răspuns: tendința creativă a omului care însoțește legic procesele de autodezvoltare individuală și socială. Creșterea capacităților psihice, a competențelor comportamentale și atracția noului îl împinge înainte, chiar dacă la limită, provoacă și ignoră spiritul de autoconservare.

3. Filosofia unei activități ne trimite la considerente antropologice și psihologice.

4. Tema eficienței ne trimite la proiect, organizare, control – la cibernetică și neurocibernetică.

5. Rezultă că filosofia unei activități și a științei acesteia are o arie foarte largă a cărei cunoaștere este hotărâtoare pentru analiza lor critică, pentru cunoașterea adecvată a celor mai generale determinări, ca un ghid sigur în ceea ce întreprinde specialistul în domeniu.

6. Este necesară dezvoltarea gândirii critice fundamentată pe datele cunoașterii obiective a fenomenelor vieții, ale realității, paralel și simultan cu însușirea obișnuinței de a filozofa și a discuta filosofic problemele domeniului nostru.

Bibliografie:

1. Bartel R. Carl. Instructional Analysis and Materials Development. Homewood Illinois. American Technical Publishers, Inc., 1976.
2. Bîțlan Ion. Introducere în istoria și filosofia culturii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. Bîțlan Ion. Știința neștiinței noastre. Studii și eseuri filosofice. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
4. Bucher A., Charls & Wuest, A. Deborah. Foundation of Physical Education and Spors. Tenth Edition. Times Mirror/ Mosby/, St. Louis, Toronto, Santa Clara, 1987.

5. Coetzee N.A.J. In search of a Founded Epistemology For Human Movement Science // International Journal of Physical Education, XXXI, 1, 1994.
6. Davis Bob et al. Physical Education and the Study of Sport. Frome.
7. Davies Elwood, Craig & Miller, Donna Mae. The philosophical Process in Physical Education. Second edition. - Philadelphia: Lea & Febinger, 1967; Somerset. England, Wolfe Publishing Ltd., 1991.
8. Dragnea Adrian, Bota Aura. Kinatropologia - o alternativă la definirea științei despre mișcarea umană // Revista Știința Sportului. - 1995. - Nr.1.
9. Epuran Mihai. Activitățile corporale în lumina științei educației fizice și sportului // Educație Fizică și Sport, XXII, 10, 1969.
10. Epuran Mihai. Teoria activităților corporale este o metateorie. Sesiune jubiliară. - Cluj-Napoca: Facultatea de Educație Fizică și Sport a Universității „Babeș-Bolyai”, 21-22 septembrie 2000.
11. Epuran Mihai. Metodologia cercetării activităților corporale. Vol.2. Ediția a 2-a. - București: ANEFS, 1992.
12. Guidea Nicolae. Filosofia Educației Fizice și Sportului. - Bacău, 1998.
13. Popper Karl. Logica cercetării. - București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981.
14. Sidentop Daryl. Developing Teaching Skills in Physical Education. Third edition. Mountain View, California, London, Toronto, Mayfield Publ. Co., 1991.
15. Talaban Denisa. Antropologia sportului. Aspecte naturale și culturale // Revista Știința Sportului, - 1998. - № 13.
16. Zeigler E. F. A model for the optimum development of a social force known as sport // International Journal of Physical Education, XIII, 1, 1976.
17. Widmer, Konrad. Social Science of Sport and Sport Pedagogy as Part of Sport Science. // International Journal of Physical Education. - XIV. - 1977. - №2.

Prezentat la 14.05.2007

FORMAREA PROFESORULUI-MUZICIAN PENTRU INSTRUIREA COPIILOR SUPRADOTAȚI

Tatiana BULARGA

Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo”

The present material is a presentation of some essential positions of the Concept for the university's formation of the teacher of musical education which is competent in education of gifted/talented children. The Concept's elements related in this article are called to show the most important objectives of professional training of the future teacher for gifted pupils including: professional competences; personal characteristics; basic attitudes.

Copiii dotații și supradotați, dispunând de abilitatea de a fi creatori ai valorilor în diverse domenii ale artei și științei, conceptori de idei avansate, reprezintă potențialul progresiv al societății. Ofertele serviciilor educaționale propuse în măsură neesențială acestei categorii de elevi se soldează cu pierderi sociale considerabile. Asemenea situație poate fi evitată, mai ales în cadrul educației artistice, datorită aplicării unui program de pregătire specială a profesorului-muzician în perioada cursurilor universitare și de formare. În acest context, la Facultatea Muzică și Pedagogie Muzicală a universității bălțene se efectuează în mod sistemic cercetări asupra problemei pregătirii profesorilor de educație muzicală pentru instruirea elevilor cu potențialități muzicale speciale/avansate. Unul dintre elementele esențiale în fundamentarea teoretică a cadrului universitar de formare a profesorilor pentru categoria de elevi dotați îl reprezintă *conceptul* respectiv.

Având la bază studiile și tradițiile educației/instruirii elevilor dotați existente în Europa și SUA, *Conceptul de formare a specialiștilor în problema instruirii elevilor dotați muzical* debutează în Republica Moldova cu o viziune adaptată la condițiile învățământului național preuniversitar, universitar și postuniversitar.

În articolul de față sunt propuse unele poziții esențiale ale conceptului vizavi de strategia formării profesorului-muzician, care să fie competent în problema instruirii elevilor dotați muzical, și anume, *finalitățile specifice* ale procesului desemnat. Conceptul în cauză este chemat să contribuie la reformarea situației actuale în instruirea/educarea elevilor dotați muzical în învățământul școlar general și special. Despre valențele constructive ale conceptului va fi posibil a judeca în urma analizei situației existente în domeniul instruirii elevilor dotați muzical, ca rezultat al implementării conceptului în cadrul instituțiilor pedagogice.

Principalul teren de implementare a conceptului îl constituie Facultatea de Muzică și Pedagogie Muzicală a Universității de Stat „Alec Russo”, care vizează formarea specialistului în domeniul de față în mod sistemic la nivel universitar și postuniversitar și reprezintă centrul teritorial de perfecționare a cadrelor didactice școlare care au obținut calificarea respectivă până la implementarea conceptului și care pot fi specializați în domeniul instruirii diferențiate a elevilor dotați muzical.

Varianta adaptată a conceptului (unele elemente ale conceptului) poate fi aplicată în scopul formării la viitorii profesori a viziunii adecvate vizavi de specificul instruirii/educării copiilor/elevilor dotați, de către Facultatea de Pedagogie și Psihologie a USB; instituțiile de învățământ superior ce dispun de facultăți de pedagogie care vizează formarea specialistului din învățământul preșcolar și primar, unde educația muzicală constituie una dintre disciplinele curriculare; colegiile pedagogice din republică care reprezintă nivelul preuniversitar de formare a profesorilor.

Activitatea specialistului în problema vizată ține de instruirea/educarea elevilor dotați/supradotați muzical în cadrul învățământului general (gimnazii, licee), cu extinderi curriculare și extracurriculare, și cel special muzical-artistic (școli, studii de muzică/arte pentru copii). Specificul activității profesorului cu elevii dotați și supradotați constă în necesitatea depistării, sprijinirii și stimulării elevilor înzestrați cu capacități superioare, preponderent, în grupurile eterogene, fapt ce confirmă o dată în plus actualitatea prezenței la profesor a însușirilor care vor fi menționate în continuare.

Finalitățile specifice ale procesului de formare a profesorului pentru elevii dotați

Înainte de a da citire finalităților specifice ale procesului de formare a profesorului pentru elevii dotați care, de asemenea, pot fi numite *însușiri/calități și competențe eficiente* în instruirea dotaților, este oportun a desemna un aspect semnificativ. Așadar, deseori, în contextul vizat apare întrebarea: care trebuie să fie gradul dotării a

însuși profesorului de muzică implicat în instruirea/educarea elevilor înzestrați cu un potențial aptitudinal ridicat? În legătură cu acest aspect, optăm pentru poziția conform căreia un educator bun nu trebuie să aibă, în mod obligatoriu, un grad ridicat al dotării muzicale/a talentului pentru muzică (acesta constituie doar o însușire dezirabilă), ci trebuie să știe a identifica, a valorifica, a dezvolta capacitatea discipolilor săi, să dispună de calități comportamentale care vor facilita atingerea obiectivelor educaționale. De asemenea, e nevoie a preciza că finalitățile specifice, care vor urma, sunt generice pentru toate disciplinele/cursurile universitare orientate spre formarea profesorului elevilor dotați muzical, fiind totodată generice pentru diverse niveluri de învățământ (primar, gimnazial, liceal), mediu (urban, rural), specificul grupului de elevi (omogen, eterogen), treapta de formare profesională (universitară, postuniversitară).

Analiza studiilor de referință în literatura de specialitate a permis să formulăm **competențele și însușirile eficiente** ale profesorului pentru elevii dotați muzical după cum urmează:

Sub aspectul competențelor profesionale profesorul elevilor dotați trebuie:

- să fie competent în domeniul artei muzicale¹;
- să faciliteze procesul instructiv-educativ (în acest context se impun următoarele funcții/competențe: a) crearea și menținerea în cadrul grupului de elevi a atmosferei comunicative pozitive; b) utilizarea flexibilă a timpului și programului de învățământ atât în cadrul orelor de curs, cât și în afara acestora, în dependență de necesitățile, interesele, aptitudinile speciale și particularitățile psihologice generale ale elevilor);
- să identifice adecvat aptitudinile elevilor;
- să știe a colabora efectiv cu părinții elevilor dotați;
- să fie capabil a diagnostica și a depăși dificultățile de adaptare la procesul educațional a elevilor cu necesități muzicale speciale;
- să utilizeze creativ și individualizat activitățile muzicale și tehnologiile educaționale;
- să aibă abilități de proiectare a programelor individualizate de studiu, centrate pe necesitățile personale ale elevilor dotați muzical;
- să înțeleagă problemele speciale ale elevilor dotați muzical/talentați pentru muzică;
- să fie capabil a încuraja elevii în dificultate și a aprecia adecvat succesul.

Din punctul de vedere al însușirilor personale, profesorul pentru elevii dotați urmează:

- să se deosebească printr-o independență a gândirii;
- să fie empatic (intuiție și anticipare);
- să dispună de flexibilitate personală;
- să fie democratic, respectuos față de unicitatea fiecărui elev;
- să fie entuziast, creativ, inovativ;
- să fie punctual, responsabil și perseverent față de activitatea sa;
- să exerseze un comportament amabil, politicos, sociabil.

Atitudini dominante ale profesorului elevilor dotați:

- interese diversificate ce țin de domenii variate ale artei, culturii, științei;
- deschidere față de tendințe, idei noi;
- atitudine interesată față de performanțele elevilor;

¹ *Competențe specifice domeniului de educație muzicală (licență)*

Absolventul va fi capabil:

- să cultive la elevi o atitudine emoțională și conștientă față de arta muzicală, alte genuri de artă;
- să dirijeze dezvoltarea necesităților muzical-estetice, a gustului artistic și a interesului față de muzică, de artă în general;
- să contribuie la cultivarea prin muzică (artă) a lumii spirituale și a calităților morale ale elevilor;
- să promoveze diverse activități muzicale (artistice) în afara orelor de curs după interesele elevilor;
- să evalueze adecvat, reieșind din specificul artei, rezultatele școlare, aptitudinile și cultura muzical-artistice a elevilor;
- să cultive la elevi deprinderi de muncă independentă în studierea artei, inclusiv arta de a asculta muzica;
- să posede arta interpretării vocale, instrumentale, dirijorale, coregrafice;
- să analizeze, să generalizeze și să împărtășească experiența pedagogică avansată, să-și cultive deprinderi de autoinstruire continuă;
- să posede abilități în tehnologiile educaționale, comunicare muzicală și prin muzică;
- să posede capacități de predare-învățare-evaluare;
- să proiecteze strategii didactice muzicală din perspectiva exigențelor contemporane în învățământul formativ-dezvoltativ;
- să analizeze conceptele, tendințele și direcțiile de dezvoltare a pedagogiei muzicale contemporane (I.Gagim, M. Tetelea, M.Morari. Standardul de formare profesională. 2007, p.5-6).

- opțiunea pentru învățământul dezvoltativ-formativ;
- opțiunea pentru instruire/educație diferențiată;
- necesitatea internă de cunoaștere și autoperfecționare continuă.

Oportunitatea pregătirii speciale a profesorilor pentru clasele cu elevi dotați muzical poate fi argumentată din punctul de vedere a mai multor aspecte. Vom menționa doar unul dintre acestea, care este determinant pentru întregul sistem al instruirii/educației copiilor cu necesități muzicale speciale. Astfel, s-a dovedit că prezența la copil a gradului ridicat al dotării muzicale, deși identificat adecvat și de timpuriu, nu determină în mod obligatoriu atingerea performanțelor muzical-artistice înalte, deoarece, frecvent, profesorii care nu au nivelul cerut de pregătire nu pot asigura programul educațional optim pentru categoria dată de copii.

Programul de formare a specialiștilor în problema instruirii elevilor dotați muzical la nivel universitar și post-universitar în cadrul Facultății Muzică și Pedagogie Muzicală urmărește atingerea finalităților trasate anterior, care fiind sintetizate se pot reduce la conștientizarea de către profesori a structurii, caracteristicilor și nivelurilor dotării muzicale/talentului pentru muzică; operarea cu tehnicile de constatare a aptitudinilor muzicale; soluționarea situațiilor psihosociale legate de școlarizarea elevilor dotați/talentați; formarea competențelor pentru instruirea efectivă a acestei categorii de elevi.

Bibliografie:

1. Выготский Л. Педагогическая психология / Под ред. В.Давыдова. - Москва: Педагогика, 1991.
2. Stănescu M.-L. Instruirea diferențiată a elevilor supradotați. - Iași: Polirom, 2002.
3. Jigău M. Copiii supradotați. - București: S.A. Știință și Tehnică, 1994.
4. Stănescu M.-L. Instruirea diferențiată a elevilor supradotați/ M.-L.Stănescu. - Iași: Polirom, 2002. -216 p.
5. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității/ V.Pavelcu. Editura Didactică și Pedagogică, 1982. - 380 p.
6. Roșca Al. Aptitudinile/ Al.Roșca, B.Zorgo. - București: Editura Științifică, 1972. - 150 p.
7. Standard de formare profesională / I.Gagim, M.Tetelea, M.Morari. - Bălți, 2007.
8. Todoran D. Individualitate și educație / D.Todoran. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. - 400 p.
9. Zisulescu Șt. Aptitudini și talente / Șt.Zisulescu. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971. - 217 p.

Prezentat la 07.05.2007

MODELUL FUNCȚIONAL AL ACȚIUNII MUZICAL-ARTISTICE A ELEVULUI

Vladimir BABII

Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo”

The current study treats the musical-artistic action as a factor, which unites the educational theory and praxiology. For the first time the author's research realizes the systematization of musical/artistic actions (MAA). There are distinguished aspects: criteria, environments, conditions, of the action's efficiency.

Acțiunea este un cuvânt de proveniență latină cu sensul de „acsio”, adică *a face, a acționa*. Pornind de la esența noțiunii, vom specifica că principalul sens al acesteia se reduce la fenomenul de *acționare*, însă nu la voia întâmplării, ci pentru a atinge un anumit scop. În legătură cu abordarea acțiunii în plan educațional apare întrebarea: „Care este dimensiunea procesului de acționare?” În literatură acțiunea este interpretată ca act practic al unei activități. Însă acțiunea nu se reduce numai la sfera practică, ci cuprinde și sfera proiectării/planificării, adică sfera teoretică. Cu alte cuvinte, însuși faptul de a înainta scopul acțiunii, intenția de a proiecta procesul realizării, constituie un pas acțional, care întrece hotarele unui act acțional practic propriu-zis.

Dezvoltarea orientată valorifică capacitățile și potențialitățile generale, particulare și individuale ale copilului, fiind “o creație continuă a omului de către om” (I.Cernit). Curricula școlară, constituind un ansamblu de acțiuni educaționale planificate cum sunt definirea obiectivelor, conținuturilor, metodelor etc., este orientată spre un nivel mediu de dezvoltare a elevului, în timp ce sondajele de teren atestă că în fiecare clasă există copii cu abilități intelectuale generale și speciale (ex., muzical-artistice), care pot fi calificați sub aspectul a cel puțin trei niveluri (*inferior dotați, mediu dotați și superior dotați*). Clasificarea și instrumentarea psihopedagogică ulterioară a nivelurilor enunțate o facem pe temeiul că profesorii, adesea, conștient sau inconștient, neglijează imperativitatea fenomenului, simulează situația excluderii treptate a unui anumit eșantion de copii din câmpul dezvoltativ direcționat, pe un termen lung. Ecoul acestor deficiențe se simte, mai ales, la vârsta de trecere de la copilărie la adolescență (11–12 ani), odată cu intensificarea la elevi a factorilor raționalistici și conștientizarea faptului că potențialitățile lor au fost subapreciate sau deloc nu au fost luate în considerare pe parcurs.

Acțiunea muzical-artistică (AMA) constituie un microsistem comportamental *activizat* de către stimulii pedagogici (principii, tehnologii, tehnici). Măiestria pedagogică implică stimularea orientată a atitudinilor elevului față de obligațiunile școlare și sociale, față de gradul introspecției scopurilor și sferei motivaționale. Orientarea elevului *spre rezultat*, însoțită de procesele *schimbării și inovării* propriilor valori, trebuie susținută continuu de factorii de personalitate: *intelență, spirit de inițiativă, perseverență, voință autonomă, abilități artistice sporite, imaginație creativă, emoționalitate, responsabilitate*.

În cadrul experimentului au fost luate în considerare atât aspectele legate de sfera teoretică (a proiectării), AMA, cât și aspectele legate de sfera ei practică, adică de realizare. Accentul pus pe una sau altă sferă a AMA depinde de vârsta de școlarizare. Astfel, în lucrul cu elevii claselor mici o pondere considerabilă vor avea aspectele legate de sfera practică a acțiunii elevilor: *audio-video, percepere-interpretare, percepere-joc/coreografie* (interpretare vocal-corală, muziciere vocal-instrumentală, executarea mișcărilor de dans, executarea/crearea jocului muzical etc.). În lucrul cu adolescenții, de rând cu acțiunile practice, o pondere mai mare vor avea acțiunile cu caracter teoretic: *proiectare/anticipare, ipotetizare, analiză, generalizare etc.* Relația **stimul-răspuns/comportament** în contextul AMA este tatonată, în special, pentru obținerea unui efect de conexiune scurtă, în defavoarea tendinței de a varia și a examina diversele cauze pe care, deseori, în contextul educației, nici nu le luăm în seamă. Mesajul muzical oferă persoanei concrete multiple posibilități de a varia sentimentele sale. Abilitatea de a varia depinde de gradul de manifestare a proactivității. *Proactivul* creează dintr-un sentiment simplu o gamă de noi sentimente și sensuri, un șir de sentimente compuse, în timp ce *reactivul* tinde spre subestimare a sensurilor, optând pentru o gamă de sensuri învățate. Puterea performantă a unei persoane în domeniile muzicale, și nu numai, este de a operaționaliza cu libertatea *alegerii* între stimul (S *teoretic/practic*) și răspuns (R *teoretic/practic*), sentimentele sau valorile, deciziile personale sau împrejurările - aspecte indispensabile ale *modelului proactivității muzicale*.

Criterii de funcționare:

- *metodologice* (planificate și realizate cu considerarea aplicării tehnologiilor și strategiilor de eficiență);
- *psihologice* (cu luarea în seamă a factorilor psihici, adică conținutului intern al personalității);
- *fiziologice* (elevul – subiect/obiect al educației este o ființă înzestrată cu capacități psihice/spirituale, dar și cu capacități fizice, ceea ce implică promovarea unei politici educaționale binome, cu o conexiune eficace a ambelor forme existențiale);
 - *pedagogice/manageriale* (utilizarea principiilor și tehnologiilor moderne de gestionare cu procesul educațional eficient);
 - *muzicologice* (toți pașii cognitiv-formativi să fie realizați în baza cunoștințelor muzicologice clasice și contemporane);
 - *praxiologice* (acțiunile didactice ale profesorului și AMA a elevului să fie instrumentate/fundamentate metodologic și realizate cu un înalt efect practic);
 - *axiologice* (educația muzical-artistică să fie o educație centrată valoric și integrativă);
 - *sociologice* (educația muzical-artistică constituie un microsistem al socialului/societății din care face parte, fapt care îi determină scopul și idealul formativ).

Etapa inițială a probelor experimentale

La etapa dată nu ne propunem, în mod special, să evidențiem cadențele *eficienței* AMA, deși tangențial nu ratăm momentul de a evidenția rolul aceluia sau altui gen de acțiune practică (ADP, AMAE) în ridicarea calității procesului formativ. Aici scopurile scontate sunt modeste în plan teoretic, fiindcă accentul principal este plasat pe elaborarea tehnologiilor/tehnicilor de direcționare cu procesele de funcționare a elementelor unei acțiuni. Importantă este re-conceptualizarea AMA, tratată ca fenomen integrator dintre teorie și practică, dintre profesor și elev, dintre proiectare și realizare, dintre stimul-scop (S/S) și stimul-răspuns-comportament (S/R/C).

La toate etapele experimentale drept fundament rămân a fi 5 principii ale eficienței, re-conceptualizate și instrumentate metodologic din perspectiva unei educații muzical-artistice calitative:

- **principiul proactivității** („a fi” și „a ști”);
- **principiul centrării valorice** („a fi liber în propria opțiune”);
- **principiul introdeshiderii artistice** („a fi deschis adevărului”, prezența stării de „deschidere spre intim”);
- **principiul creativității** („a fi inventiv”, prezența stării de „stingere în nouate”);
- **principiul succesului personal** („a te schimba într-o nouă calitate”).

Eficiența AMA, având drept fundamente teoretice principiile nominalizate, este studiată prin prisma a trei niveluri de realizare a obiectivelor cercetării, și anume:

- **nivelul teoretic și epistemologic**, studiul elaborărilor teoretice în domeniul educațional, propulsate și verificate prin cinci principii ale eficienței;
- **nivelul metodo-praxiologic**, elaborarea modelelor de eficientizare a ADP și AMAE, evidențierea și sistematizarea tehnologiilor de desfășurare eficientă a acțiunilor nominalizate în contextul proactivității, centrării valorice, introdeshiderii, creativității și succesului muzical-artistic; verificării nivelului de conlucrare a conținutului manualelor școlare, ghidurilor/recomandărilor metodice cu demersurile teoretice;
- **nivelul experimental-aplicativ** pune în valoare studiul reușitei practice a ADP și AMAE pe orizontală și pe verticală. Fiecare dintre aceste trei niveluri raportează conținuturile sale la scara altor 8 niveluri: 1) conținut-stimul; 2) proiectare; 3) atitudine/motivație; 4) expectare; 5) modelizare; 6) realizare; 7) evaluare; 8) aprobare/dezaprobarare.

Condițiile funcționării:

- **mediul educațional** (ME) pune în valoare demersurile normative necesare pentru desfășurarea procesului (curriculum, conținuturi, metode, principii, obiective, strategii, concepte, manuale, ghiduri metodice). Cu referire la mediul educațional, este vorba despre stimularea la elevi a *necesității* individuale pentru *autodepășire, schimbare, perfecțiune*. Și aceasta nu în termenii unui anumit gen de activitate muzicală, ci în favoarea perfecțiunii ca mod de existență, ca mod de a fi, de a activa;

- **mediul individual** (MI) este un mediu destul de dificil, deoarece în centrul funcționării acestuia se află *obiectul/subiectul* educației – elevul cu multiplele și diversele sale particularități: *psihice* (atenție, gândire, voință, imaginație, afectivitate etc.), *de personalitate* (cogniție, inteligență, atitudini, conștiință, empatizare etc.); *de comportare* (acționare reproductivă/creativă, proactivă/reactivă, centrată valoric/nonvaloric, *introdeshisă/închisă*, situată în succes/insucces). Fiecare elev, în ambianță cu *mediul* cultural, *mediul* educațional

își formează un *spațiu/mediu* intelectual personal/individual. Intervenția noilor fenomene în *mediul* individual, în dependență de principiile de care se conduce, de conținutul *hărților individuale* (succesivitatea pașilor de acționare realizată în conformitate cu principiile eficiente/ineficiente) cu caracter pozitiv/negativ, formează acel unicitar stil de personalitate;

- **mediul muzical-artistic** (MMA) integrează ME și MI, fapt care cere profesorului și elevului să relaționeze echilibrat, pentru a contribui la o rezultativitate eficace. Mediul muzical-artistic reprezintă o subdiviziune a mediilor ereditare și sociale cu pretenții de întregire, adică constituind elementul fundamental al integrității. MMA constituie, astfel, un *înveliș* extern și, totodată o *încorporare* internă în structura personalității, formând acel *cadru-spațiu-intermediu* de manifestare/autorealizare a potențialităților individuale. Activismul elevului manifestat prin *gândire critică, percepție integrată, imaginație creativă/empatică/proactivă* este factorul mijlocitor, de legătură dintre lumea internă și lumea externă.

Toate trei medii indicate mai sus au o semnificație teoretică și una practică. Astfel, praxiologia pedagogică nu poate funcționa în lipsa materialelor teoretice și invers, teoria educațională ar fi lipsită de sens fără baza experimentală de teren; achiziționarea cunoștințelor teoretice de către elev fără aplicarea lor în practică ar fi inutilă; experiențele inovatoare ar rămâne nevalorificate și neconceptualizate fără o instrumentare teoretico-metodologică, care să devină o valoare generalizatoare și de progres continuu a aceleiași praxiologii.

Factorii de însoțire:

- *intervențiile* factorilor facilitatori sau frenatori (nivelul de direcționare cu elementele procesului de empatizare muzical-artistică a elevului, transpunerea în rolul altuia, inclusiv, în rolurile artistice; suprapunerea propriilor sentimente cu sentimentele altora; deschiderea intimă prin prisma sensurilor/ideilor artistice);

- *motivația eficacității AMA* exprimată prin motivele-stimul: *imitare, exersare, realizare conform modelului sau proiectelor prescrise din exterior, refacere, schimbare, dinamică, activism, libertatea deciziei, luarea de inițiative, autoconducere;*

- *succesul motivațional*, abordat în termeni de principiu al stimulării, organizării și realizării AMAE;

- *motivele-valori*, conceptualizate în *proactivitatea muzicală*: a) motivul „**influenței tacite**” (W.G.Jordan); b) motivul „**satisfacției de durată**” (S.R.Covey); c) motivul **transferului artistic**;

- *comunicarea artistică, realizată prin mijloace specifice limbajului muzical și altor arte (intonație, verbalizare poetică, mimică/pantomimă, mișcări ritmice/de dans);*

- *stimularea externă și intrastimularea internă;*

- *rezultatul (efectul) real și ideal;*

- *evaluarea și autoevaluarea comportamentelor proprii și ale altora.*

Sistematizarea. La moment nu există o clasificare complexă a **acțiunii muzical-artistice** (AMA), decât o sistematizare a activităților muzicale, generalizată de I.Gagim. De aceea, având drept repere tratările existente ale problematicii, am sistematizat AMA conform următoarelor aspecte:

1. În funcție de conținutul și tipul acțiunii:

1.1. AMA de percepere:

1.1.1. Audiție pe viu;

1.1.2. Audio;

1.1.3. Audio-video;

1.1.4. Percepere–interpretare verbală;

1.1.5. Percepere–joc/coregrafie;

1.2. AMA de executare/interpretare:

1.2.1. Vocal-solistică;

1.2.2. Vocal-corală;

1.2.3. Vocaliză;

1.2.4. Instrumentală (a facturii: melodie, armonie, metru/ritm);

1.2.5. Vocal-instrumentală;

1.3. AMA de creare/improvizare:

1.3.1. Melodică;

1.3.2. Melodico-armonică;

1.3.3. Ritmică;

1.3.4. Melodico-ritmică;

1.4. AMA de lectură muzicală:

- 1.4.1. Solfegiere;
- 1.4.2. Solmizare/fonogestică;
- 1.4.3. Citire/descifrare de partituri elementare;

1.5. AMA de comentare/evaluare:

- 1.5.1. Comentare orală;
- 1.5.2. Referat scris;
- 1.5.3. Evaluare comentată/prin scale.

2. În funcție de direcția desfășurării acțiunii:**2.1. AMA centrată pe cogniție:**

- 2.1.1. Selectiv-valorică (ex., 1.1.2; 1.1.3 + 2.1.1.);
- 2.1.2. Teoretică (problematizată, euristică);
- 2.1.3. Creativă;

2.2. AMA centrată pe exersare:

- 2.2.1. De dezvoltare a tehnicii interpretative;
- 2.2.2. Prin exerciții ritmice/melodice;

2.3. AMA centrată pe performanța interpretativă/creativă:

- 2.3.1. Perceptiv-proiectiv-verbală;
- 2.3.2. De performare a artistismului/ținutei interpretative;
- 2.3.3. De valorificare a potențialităților individual-creative în practica interpretativă.

3. În funcție de etapa la care se desfășoară AMA:**3.1. AMA la etapă teoretică:**

- 3.1.1. Proiectare/planificare ((Stimul-Agent → Proiect-Scop → Modelizare-Expectare);
- 3.1.2. Ipotetizare/anticipare;

3.2. AMA la etapă practică:

- 3.2.1. Realizare graduală (Realizare-Evaluare → Efect-Succes);
- 3.2.2. Autoevaluare;
- 3.2.3. Verificare a efectului/rezultatului final raportat la demersurile inițiale/de start.

4. În funcție de caracterul intervențiilor externe:

- 4.1. AMA individuală/independentă/interdependentă;
- 4.2. AMA interactivă: Profesor → Acțiune → Elev (P - A - E);
- 4.3. AMA intermediată de manual sau de alte surse: Elev → Manual → Acțiune (E - M - A).

5. În funcție de dinamica desfășurării:

- 5.1. AMA promptă/expres;
- 5.2. AMA latentă (a se vedea Modelul comportamentului latent - MCL);
- 5.3. AMA dinamică (a se vedea Modelul succesiunilor de operații în AMAE).

6. În funcție de dominanța unui sau altui principiu:

- 6.1. AMA proactivă;
- 6.2. AMA centrată valoric;
- 6.3. AMA artistic introdusă;
- 6.4. AMA creativă;
- 6.5. AMA care înregistrează un succes personal înalt

7. În funcție de metodele utilizate:

- 7.1. AMA de expunere a reflecțiilor personale;
- 7.2. AMA de influență criptogenă;
- 7.3. AMA arhitectonică;
- 7.4. AMA de modulație;
- 7.5. AMA studiului de caz;
- 7.6. AMA bazată pe conversația euristică.

8. În funcție de scopul/motivul/stimulul realizării acțiunii:

- 8.1. AMA de prospecție/expectare;
- 8.2. AMA de retrospecție;

8.3. AMA de comunicare;

8.4. AMA de evoluare concertistică/publică.

9. În funcție de orientarea efortului:

9.1. AMA cu orientare intrinsecă, de interiorizare a experienței practice;

9.2. AMA cu orientare extrinsecă, de exteriorizare/implementare în practică a ideilor/conceptelor create în interioritățile Eului.

10. Alte tipuri de AMA:

10.1. AMA închisă, lipsită de comentarii și efecte exterioare;

10.2. AMA deschisă, însoțită de comentarii/deschideri sentimentice, abundență de efecte exterioare;

10.3. AMA de cuantificare a resurselor personale: autovalorificare, autocritică, empatizare.

Natura AMA este calificată în funcție de următoarele situații:

- *directă*, când elevul nemijlocit relaționează cu obiectul asupra căruia își îndreaptă eforturile fizice și spirituale;

- *indirectă*, când relația dintre elev și obiectul acțiunii este mijlocită de o altă persoană.

Relaționări:

Profesor–elev implică relația de interacțiune (*inter+acțiune*), în care, indiferent de nivelurile de investire în sistemul de acționare a resurselor individuale, procesul are loc datorită legității compensatorii. Puterea influențării unei părți (a profesorului de către elev sau viceversa) rezidă în forța/puterea tendințelor și potențialităților reale ale fiecărui agent de acțiune adecvat situației. *Situația educativă/formativă* o creează însuși agenții care inițiază acțiunea. *Situația* reprezintă o stare obiectiv-subiectivă care apare imediat ce am început să acționăm. *Raportul profesor–elev este puternic empatizat* (I.Gagim, 2004).

Despre efectele empatizării a se vedea tabelul 1.

Proiectarea și improvizarea/refacerea/reorientarea situației în direcția de desfășurare calitativă a acțiunii elevului constituie o condiție fundamentală în conceptul modelării unei AMA eficiente.

Tabelul 1

Situații compensatorii în relația profesor-elev

Profesor	Elev
Situații compensatorii:	
<ul style="list-style-type: none"> - situarea în rol de <i>observator</i>; - neutralizarea factorilor de <i>estimare exagerată</i>; - gestionare pe <i>căi indirecte</i>; - stimularea dorinței de <i>afiliație</i> (necesitatea elevului de a acționa în grup); - <i>incitarea creativității</i> în grup/individual; - <i>stimularea comportamentului deschis</i>; - <i>comunicarea interactiv-artistică</i> prin limbajul imagistic, figural-simbolic al muzicii; - <i>recirculație</i> (revenirea la evenimentele muzicale promovate anterior); - <i>implicație totală/partială</i>; - <i>conexionarea</i> factorilor generali și specifici, de ordin intern și extern cu influențe pozitive. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>opunerea rezistenței</i> la factorii externi; - <i>excluderea obstacolelor</i> de ordin intern (rușinea, timiditatea, complexarea); - blocarea situației de <i>cadență</i> (grăbirea neîntemeiată a succesiunii operațiilor acționale); - situarea în starea de <i>capriciu</i> (spirit de nonconformism, elevul este dependent, reactiv); - <i>tendința spre conformism</i> (comportare prin adaptare la toate circumstanțele și solicitările latente) motivat de o evaluare supraestimată; - <i>fluiditatea creativă</i> a imaginilor muzical-artistice.

Elev–artă. La acest nivel de relaționare accentul este pus pe paradigma de schimbare calitativă a personalității. Calitatea oricând este rezultatul unei serii de schimbări, deși nu oricare schimbare neapărat duce la o nouă calitate, ci numai acea schimbare care este pozitivă. Elevul predispus spre o manifestare *reactivă*, adică spre un comportament negativ, nu poate miza pe o schimbare calitativă în domeniul scontat. Efectul schimbării este rezultatul unei singure acțiuni sau a unui întreg sistem de acțiuni. *Schimbarea în calitate* a comportamentului centrat pe valorile etico-artistice este efectuată grație relaționării „elev–artă” (tab.2).

Tabelul 2

Exponentele schimbării în relația elev-artă

Elev	Artă
<ul style="list-style-type: none"> - atitudine deschisă, intimă; - efect formativ-spiritual (de intensitate înaltă/potrivită și de durată scurtă/longitudinală); - însușirea unui limbaj interactiv; - cucerirea unui mediu cu posibilități excepționale de manifestare; - extinderea câmpului imagistic și percepției afective; - schimbare/primenire continuă/progresivă. 	<ul style="list-style-type: none"> - cauzalitate stimulativă; - disponibilitate de transfer comportamental specific domeniului; - fenomen stimulativ al stării de incantație; - eveniment estetic; - mijloc de depășire spirituală; - dominanta timpului și existenței.

Teorie-practică. Problema relaționării teoriei și practicii educaționale constituie o problemă-cheie a pedagogiei. Dezideratul echilibrării acțiunilor mediului educațional-teoretic și mediului educațional-practic nu este de a zădărnici/declanșa acțiunile tradiționale, ci de a le reorienta spre *schimbare calitativă și progres*. La moment, sistemul educațional instituționalizat nu dispune de surse prevăzute special pentru înscrierea în practică a demersurilor teoretice, decât pe cale de perfecționare a profesorilor la cursurile specializate. De aceea cercetătorul de azi este dator nu numai să elaboreze cercetări consistente, ci și să investească rezultatele acestora în mediul educațional-practic.

Factorii de influențare pozitivă a relației teorie-praxiologie:

- nivelul experienței pedagogice;
- specializarea (profesor de muzică și coregrafie, profesor de muzică și clase primare, profesor de clase primare, profesor de muzică și cor/instrument muzical etc.);
- raportată la nivelul de studii/instruire (colegiu, facultate);
- dinamica creativă (performanțe demonstrate sau posibile, dotare inferioară, medie, superioară, activare motivată, orientată, “inteligentă multiplă” (Gardner, 1983);
- variabile individuale;
- variabile sociale.

Efectul AMAE depinde de nivelul *orientării conștiente* a elevului spre realizarea calitativă a scopului înaintat și nu atât de *natura* acțiunii. Conștiința individuală constituie un factor decisiv în stimularea acțiunii, iar sensurile artistice nu au decât să mijlocească acțiunea proiectării ideilor/conceptelor/gândurilor și acțiunea realizării practice a acestora.

Etapele de desfășurare:

Etapa întâi se reduce la înaintarea întrebării-stimul care poate fi atât de natură emergentă (din interior), cât și de natură exogenă (din exterior) (ex., o informație care provoacă întrebarea „Ce este aceasta?”), adică o informație-stimul cu funcție de atenționare.

Etapa a doua constă în analiza stimulului parvenit din interior/exterior (explicație provizorie cu caracter ipotetic).

Etapa a treia se reduce la acceptarea/respingerea stimulului parvenit (conservarea proiectului acțiunii sau excluderea definitivă a acesteia din câmpul mental).

Etapa a patra – elaborarea proiectului de acționare practică.

Etapa a cincia se reduce la realizarea acțiunii propriu-zise prin efecte reale (intonare, ritmizare, verbalizare, desenare, schematizare etc.).

Etapa a șasea – evaluarea și autoevaluarea rezultatelor acțiunii, documentarea incidențelor negativi și analiza cauzelor care au provocat aceste incidente.

Notă. Orele de curs și orele extracurriculare sunt alcătuite dintr-o suită de acțiuni MA ce trebuie să aibă valoarea unui **eveniment acțional**, pentru care este caracteristică prezența:

- stimulului/stimulilor emergenți/exogeni;
- conținutului acțiunii;
- dramaturgiei desfășurării acțiunii (început/introducere, dezvoltare, repriză, culminație, încheiere);

- motivația-scop/scopuri;
- mediilor de desfășurare (educațional: presiune formativă, stare dependentă; individual: libertatea opțiunii, stare independentă; muzical-artistic: schimbare calitativă, stare interdependentă);
- să urmeze rigorile unor anumite principii;
- să aibă efect practic.

Paradigmele profesorului de muzică. În activitatea educațională a practicianului sunt supuse verificării relațiile dintre variabilele: *profesionalism și competență pedagogică, măiestrie și autoperfecționare continuă*. Sunt luate în considerare:

- gradul stăpânirii de către profesor a tehnologiilor de promovare a unui stil de acționare operativă și calitativă;
- dimensiunea stimulării independenței elevului în proiectarea și realizarea AMA;
- nivelul de aplicare a modelului de influențare indirectă.

Printre problemele care rămân deschise cercetării experimentale evidențiem operaționalizarea a 3 variabile specifice unei acțiuni: *proiectare–organizare–realizare*.

Bibliografie:

1. Babii Vladimir. Eficiența educației muzical-artistice. - Chișinău: "Elena V.I.", 2005. - 400 p.
2. Calin Marin. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București: Editura A.L.L., 1996.
3. Coroi Eugen; Croitoru Sergiu; Borș Alexandru, Gagim Ion. Curriculum școlar. Educația muzicală. Clasele I-IV. - Chișinău: Editura Prut Internațional, 1998, p.173-191; Ediția a II-a; Ed. Lumina, 2003, p.92-106.
4. Covey Stephen R. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. Traducere și adaptare de Gina Argintescu-Amza. - Timișoara: Editura A.L.L., retipărit în 1995, 1996, 1997. - 319 p.
5. Gagim Ion. Știința și arta educației muzicale. - Chișinău: Editura ARC, 1996. - 223 p. /Ediția a II-a, 2004.
6. Guțu Vladimir. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul general: cadru conceptual. - Chișinău: Editura Litera, 2000. - 80 p.
7. Pâslaru Vlad. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. - Chișinău: Editura Civitas, 2003. - 320 p.

Prezentat la 10.04.2007

CUM EVALUĂM CĂUTAREA PE WEB?

Daliana TASCOVICI

Universitatea "Spiru Haret", București (România)

The article begins with defining the web search. Then it makes notes on the steps one has to follow in order to realize a good web search. We presented the advantages and disadvantages of such a task during a lesson. In the end, we can see the conditions that a good web search has to fulfill and what can be assessed from this kind of pupil's piece of work.

Ce este căutarea pe Web? Este o activitate bazată pe căutare în cadrul căreia persoana care învață interacționează cu informații preluate direct de pe Internet [2]. Sunt sute de site-uri de Web care oferă ghidaje profesoralilor și exemple studenților. Cele mai multe căutări pe Web sunt alcătuite astfel, încât studenții să integreze concepte complexe ale unor discipline specifice: știință, muzică, artă, istorie cu noua tehnologie [2]. Principiul pe care se bazează o astfel de activitate este cel al constructivismului.

O căutare pe Web ar avea următorii pași:

- introducere care explică activitatea și oferă informațiile de fond;
- o sarcină fezabilă și interesantă;
- un set de surse informaționale necesare pentru a rezolva sarcina;
- o descriere a procedurii pe care trebuie să-l urmeze studentul, astfel încât să completeze sarcina;
- unele ghidaje în organizarea informațiilor;
- o concluzie care încheie căutarea.

Căutarea pe Web este o activitate care se potrivește în mod special cu învățarea de limbaj. Studenții îndeplinesc o sarcină prin folosirea materialelor autentice legate de un subiect. Principiile pedagogice ale unei căutări pe Web sunt cele de a însărcina grupuri mici de studenți cu o cercetare [5].

Cercetarea pe Web promovează motivația și autenticitatea. Studenții îndeplinesc o sarcină autentică din moment ce trebuie să înțeleagă sau să rezolve o anumită sarcină. Motivația crește prin faptul că studenților li se dau resurse reale, se lucrează într-un grup operativ în care fiecare membru trebuie să participe.

Cercetarea pe Web dezvoltă operațiile gândirii. Problema propusă studenților pentru rezolvare trebuie să fie complexă. Pedagogul B.Dodge consideră că sunt implicate următoarele operații: comparația, clasificarea, generalizarea, observația, analiza, deducția, analiza greșelilor, abstractizarea, analizarea diferitelor perspective ale problemei în discuție. Cercetarea pe Web duce la o învățare cooperativă.

Deși Internetul este un instrument folosit în predare-învățare, el are limitele și neajunsurile lui. Studenții aflați la un nivel începător și mediu se pot simți copleșiți de diversitatea materialului informativ, dar neavând cunoștințele necesare pentru a înțelege întregul mesaj. Desigur, nu toate informațiile găsite pe Web sunt relevante pentru o temă anume. De asemenea, lipsa unei direcționări a căutării duce la confuzii și erori. Este nevoie ca la fiecare etapă a activității, studenții să cunoască scopul sarcinii și următorul pas. Cercetarea pe Web trebuie cuprinsă într-un curriculum, avându-se în vedere specificul fiecărui curs. Profesorul trebuie să specifice activitatea, scopul ei, beneficiile obținute. Înainte de a începe o căutare, studenților trebuie să li se dea unele informații de bază despre subiectul cercetat, să fie familiarizați cu vocabularul pe care urmează să-l întâlnească și să-l folosească în cursul cercetării.

Se pot menționa cel puțin două beneficii majore ale utilizării Internetului în învățarea limbilor străine: faptul că studenților li se dă posibilitatea să ia contact cu un material informativ autentic, plin de sens și mereu nou, mereu în schimbare are ca rezultat o mai bună învățare; motivația studenților este sporită prin folosirea materialului corespunzător, material care le furnizează exact informațiile de care au nevoie [1].

M.Warschauer și L.Mak menționează și alte beneficii pe care le aduce Internetul orelor de limbi străine: crește motivația și participarea activă a studenților; oferă mai multe posibilități studenților de a-și activa vocabularul și conținuturile deja asimilate; o mai bună fixare a skill-urilor – abilitățile de citit și scris – cât și posibilitatea de a le folosi în contexte reale; posibilitatea unei pedagogii bazate pe rezolvarea de probleme și analiză; o mai mare dezvoltare a învățării autonome bazată pe controlul celui care învață și nu pe controlul profesorului [4, 6].

Pe lângă avantajele deja menționate, Internetul oferă resurse necesare pentru a dezvolta proiecte și analize autentice, ajutând astfel la îmbunătățirea competenței de comunicare a studenților. Asemenea resurse le permit profesorilor să organizeze activități de simulare și role-play (joc pe roluri), folosindu-se de materiale autentice.

J.Kimball menționează că materialele oferite de Internet au o mai mare flexibilitate și îi implică pe studenți în subiecte și sarcini cognitive relevante pentru viitoarele lor meserii [3].

Activitățile în care se folosesc resursele oferite de Internet pot lua mai multe forme. T.March vorbește de cinci astfel de forme: liste specifice pentru subiecte; albume multimedia; ”vânătoarea de comori”; modele de subiecte; căutări pe rețea. Primele două activități sunt doar căutări, explorări ale informațiilor pe Internet. O listă specifică pe subiect înseamnă o pagină pe Web care conține site-uri referitoare la un anumit subiect. Un album multimedia este o colecție de site-uri organizate pe categorii: fotografii, hărți, clipuri video și audio. „Vânătoarea de comori” duce la dezvoltarea cunoașterii de către studenți a subiectelor prin conectarea informațiilor despre subiect cu diferite site-uri. Modelul de subiect este o activitate care îl conduce pe student la o dezvoltare a unei legături afective cu un anumit subiect, contribuind la îmbunătățirea site-ului cu informații, perspective personale, individuale.

Căutările pe Web dezvoltă abilitatea de a rezolva probleme și promovează metoda învățării prin analiza conceptelor complexe care devin astfel operaționale.

Sarcina trebuie să fie provocatoare și relevantă, pentru ca studenții să-și mențină interesul și motivația. Cercetarea trebuie să fie potrivită nivelului lor de cunoaștere a limbii, dar și potrivită cu obiectivele cursului. Numărul textelor, mărimea lor și dificultatea lingvistică trebuie să depindă de nivelul studenților care urmează a fi implicați. Când se lucrează cu un volum bogat de material informativ, este preferabil să se simplifice sarcinile, nu textele originale. Sarcina pe care o are de îndeplinit studentul trebuie subîmpărțită în sarcini intermediare, la care să crească treptat complexitatea, să fie precizate în mod clar. Un dezavantaj ar fi că studenții mai buni tind să rezolve sarcini mai complicate. O altă problemă ar fi că nu toți studenții știu să folosească Internetul. Problema se poate rezolva, inițial studenții începători lucrând cu unii mai cu experiență.

Evaluarea căutării pe Web rezidă, desigur, din condițiile pe care trebuie să le îndeplinească o cercetare pe Web, condiții prezentate mai sus. Se evaluează autenticitatea sarcinii îndeplinite, relevanța materialului selectat, calitatea beneficiilor obținute din cercetarea îndeplinită, folosirea cu exactitate a vocabularului întâlnit în cursul cercetării, dezvoltarea skill-urilor, capacitatea de a rezolva probleme și de analiză, competența de comunicare a studenților, participarea în activități de simulare și de role-play.

Referințe:

1. Chavez M. Learner's Perspective on Authenticity, 1998.
2. Dodge B. A Technique for Internet-based Learning in Distance Education, 1995.
3. Kimball J. Concept – acquisition: Tapping the Internet for ideas, în: [http:// www.fauxpress.com/kimball/res/concept.htm](http://www.fauxpress.com/kimball/res/concept.htm).
4. Mak L. Language learning of a new kind, în: <http://www.hw/ssrc/new Learn.html>., 1995.
5. March T. Working the Web for education, în: www.ozline.com/learning/theory.htm.
6. Warschauer M. Motivational aspects of using computers for writing and communications. - Honolulu, 1996.

Prezentat la 18.04.2007

PORTOFOLIUL – INSTRUMENT EFICIENT DE EVALUARE A PERFORMANTELOR STUDENȚILOR ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DIDACTICII PSIHOLOGIEI

Tatiana REPIDA

Catedra Științe ale Educației

L'article porte sur la nécessité du développement de l'évaluation académique à l'aide du portfolio dans l'enseignement – apprentissage universitaire de la Didactique de la psychologie.

L'auteur s'arrête sur des arguments et des exemples concrets de réalisation d'un potofolio.

Există o varietate mare de definiții ale portofoliului.

„Portofoliul” elevului/studentului este un **instrument** de autoapreciere/autoevaluare a muncii cognitive și creative a elevului/studentului, de reflecție asupra activității personale [5, p.219].

„Portofoliul” reprezintă o **tehnică** alternativă de evaluare, care presupune adunarea și stocarea sistemică, funcțională, progresivă și constructivă a unui șir tematic de materiale elaborate [3, p. 58].

„Portofoliul” este un **instrument** complex de evaluare, care înglobează rezultatele obținute prin alte tehnici de apreciere (probele orale, scrise, practice, observarea sistematică a comportamentului școlar, proiectul, autoevaluarea etc.) [2, p.11].

„Portofoliul” – **ansamblu de activități** desfășurate de un elev într-o anumită perioadă de timp [1, p.192].

„Portofoliul” este un **instrument** de evaluare complex care integrează rezultatele aplicării diverselor instrumente și tehnici de evaluare, constituind o „carte de vizită” a elevului [4, p.126].

„Portofoliul” este forma și procesul de organizare (acumulare, selectare și analiză) a modelelor și a produselor activității instructiv-educative a elevului și a materialelor informative din surse externe (colegi de clasă, profesori, părinți, centre de testare, organizații obștești etc.) necesare pentru analiza lor ulterioară, evaluarea multilaterală calitativă și cantitativă, a nivelului de instruire și ameliorarea procesului didactic [7, p.76].

Sunt cunoscute și alte accepții ale portofoliului:

- metoda complementară complexă netradițională de evaluare;
- colecție de materiale selectate de elev de-a lungul unei perioade de formare cu rol atât formativ, cât și evaluativ.

Observăm, deci, că portofoliul în viziunea unor autori este un instrument de evaluare, pentru alții – o tehnică, o formă, un ansamblu de activități etc.

Scopul, obiectivele portofoliului, de asemenea, sunt formulate în mod diferit: „de a pune în relief totul de ce ești capabil”, „formarea capacității de autoapreciere/autoevaluare obiectivă”, „prezentarea materialelor ce permit observarea „creșterii personale și profesionale”, „dezvoltarea unor abilități”, „dezvoltarea abilităților de reflexie”, „motivarea învățării prin urmărirea și demonstrarea progreselor”, „motivarea elevului/studentului prin aprecierea rezultatelor sale și prezentarea experiențelor dobândite”, „urmărirea dinamicii procesului de instruire”, „demonstrarea progresului la învățare conform rezultatelor căpătate, eforturilor depuse și produselor materializate ale învățării”.

Așadar, portofoliul este orientat spre personalitatea elevului/studentului de a-i da posibilitatea fiecăruia dintre ei să-și manifeste creativitatea sa.

Autorii preocupați de problema menționată evidențiază următoarele caracteristici ale portofoliului:

- structura sau elementele componente ale portofoliului sunt, în temei, definite de către profesor. În același timp, elevul/studentul este liber să pună în portofoliul său materialele pe care le consideră necesare;
- elementele constitutive ale portofoliului trebuie evaluate separat de către profesor la momentul oportun. În caz că necesită o apreciere globală a portofoliului, profesorul va stabili criterii clare de evaluare, care se vor comunica elevilor/studentilor înainte de începerea proiectării portofoliului;
- raportarea la criterii formulate în momentul proiectării;
- investighează majoritatea produselor elevilor/studentilor, care deseori rămân neimplicate în actul formativ, reprezentând o stimulare pentru desfășurarea unor activități la disciplina respectivă;
- preia unele sarcini ale evaluării continue;

- sintetizează activitatea elevului/studentului pe o perioadă mai mare de timp (semestru, an de studii), poate servi și ca evaluare sumativă;
- stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea elevului/studentului în activitatea de învățare.

Nu poate exista o listă unică a elementelor unui portofoliu. Și, totuși, majoritatea autorilor propun ca în portofoliu, în dependență de specificul disciplinei de învățământ, să fie incluse următoarele produse ale activității instructiv-cognitive: lucrări ale elevului/studentului realizate în clasă sau acasă; proiecte elaborate individual sau în grup; eseuri; materiale ilustrative la teme concrete; modele; articole decupate din reviste și cărți; lucrări grafice; descrierea experimentului și a lucrărilor de laborator (realizate în mod individual sau în grup); chestionare de autoevaluare; referate, cercetări, reflecții scrise, proiecte didactice (elaborate de studenți), studii de caz, teste.

Verificând aceste „produse” ale activității elevilor/studenților, profesorii au posibilitatea să evalueze atât cunoștințele, cât și capacitățile intelectuale, convingerile, atitudinile.

Evaluarea cu ajutorul portofoliului este mai bine cunoscută în învățământul preuniversitar și mai puțin - în cel universitar.

În același timp, unele discipline universitare, îndeosebi cele ce țin de didacticile disciplinelor, prevăd realizarea de către studenți, viitorii pedagogi, a mai multor sarcini didactice, lucrările acumulate ale cărora ar putea constitui conținutul portofoliului la disciplinele respective.

De exemplu, cursul „Didactica psihologiei” are drept obiectiv major formarea viitorilor profesori de psihologie, de înaltă calificare, capabili să asigure predarea acestei discipline în învățământul preuniversitar și universitar conform exigențelor actuale.

Formarea generațiilor tinere de profesori, inclusiv de pedagogie și psihologie, necesită familiarizarea cu cele mai eficiente modalități de predare a acestor discipline astfel, încât din auditoriile universitare să-și formeze unele abilități de proiectare și predare a psihologiei și pedagogiei, pentru a face din studiul lor o activitate atractivă.

Printre obiectivele generale formulate în Curriculumul Didactica psihologiei, la nivel de integrare, atrag atenția următoarele. Studenții trebuie:

- să elaboreze proiecte didactice și să le discute în cadrul grupului studentesc;
- să țină lecții în fața colegilor de grupă și să le analizeze;
- să proiecteze și să efectueze investigații în domeniul metodicii predării psihologiei/pedagogiei.

De asemenea, multe obiective de referință orientează studenții spre îndeplinirea unor activități ce ar contribui la formarea abilităților pedagogice. De exemplu, pentru a-i face pe elevi/studenți să înțeleagă mai ușor materia la psihologie, studiind tema *Limbajul psihologic și dificultățile receptării lui*, studenții pot realiza transferuri interdisciplinare (literatură, istorie, filosofie); când se studiază tema *Curriculum disciplinar la psihologie/științe ale educației*, indicăm studenților să evalueze sistemul de probe propus de autori la tema *Evaluarea performanțelor școlare la psihologie* din *Ghidul de implementare a Curriculumului la psihologie*; studiind tema *Proiectarea, organizarea și desfășurarea lecției de pedagogie/psihologie*, studenților li se cere să deducă specificul lecțiilor nestandarde, să alcătuiască un proiect de lecție care să cuprindă elementele necesare; la tema *Strategii discursive utilizate în predarea psihologiei/pedagogiei* studenții vor estima opțiunea unor autori privind cele trei tipuri de strategii discursive – descrierea, explicația, argumentarea; studiind tema *Strategii euristice în predarea psihologiei/pedagogiei*, le propunem studenților să alcătuiască, în grup, un scenariu al unei dezbateri; când studiem tema *Strategii bazate prioritar pe acțiunea de cercetare* cerem studenților să reorganizeze și să restructureze informațiile deja însușite pentru rezolvarea situațiilor de problemă create etc.

Astfel, un portofoliu de evaluare la Didactica psihologiei/pedagogiei ar putea include:

- **eseuri, referate** (de exemplu: elaborați portretul profesorului ideal sau scrieți un referat la tema *Specificul utilizării metodelor interactive în predarea psihologiei*);
- **desene, scheme, tabele, grafice** (de exemplu: prezentați schematic panorama strategiilor discursive utilizate în predarea psihologiei/pedagogiei);
- **proiecte didactice** (de exemplu: elaborați și prezentați proiectul didactic al unei lecții de orice tip);
- **recenzii asupra unei cărți/manual** (de exemplu: alcătuiți o recenzie la manualul de Psihologie (pentru licee) – autor L.Savca);
- **propuneri** (de exemplu: prezentați cât mai multe modalități de modernizare a lecției de psihologie/pedagogie);

- **analize de lecții** (de exemplu: asistați și analizați 1-2 lecții de psihologie predate de către colegii voștri în auditoriul universitar). Pentru început studenților li s-a propus să asiste și să analizeze lecțiile profesorilor de psihologie din licee, dar din anumite motive au analizat lecții predate de studenți studenților (un fel de „joc de rol”);
- **evaluări** (de exemplu: evaluați în baza unor criterii Curriculumul la psihologie/științe ale educației);
- **elaborări** (de exemplu: elaborați un test docimologic la o temă din cursul psihologie/științe ale educației sau elaborați un microcurriculum la psihologie pentru învățământul liceal);
- **selectări/elaborări** (de exemplu: elaborați sau selectați un studiu de caz la o temă);
- **autoevaluări** (de exemplu: predați o lecție de psihologie/pedagogie în fața colegilor de grupă și evaluați-o).

Portofoliul se apreciază de către profesor în perioada evaluării finale (noiembrie–decembrie). Totodată, pe parcursul semestrului profesorul consultă studenții privind alcătuirea lui.

După cum consideră mai mulți autori, conținutul portofoliilor și criteriile de evaluare a diverselor activități componente, termenele de conrol, evaluare și notare finală trebuie să li se comunice studenților chiar de la început. Notele acordate prezintă medii ale notelor cu care sunt apreciate componentele portofoliului.

Referitor la criterii, persistă opinia unor autori americani [6, p.10] care consideră că o detalizare prea mare a criteriilor poate fi un factor limitator pentru studenți. Când studentul e liber, el lucrează cu un interes mai sporit decât atunci când fiecare acțiune a lui este strict limitată.

Prezentăm în continuare câteva mostre din portofoliile unor studenți:

**Recenzie la manualul *Psihologie pentru licee*. - Lumina: Chișinău, 2005,
autor – Lucia Savca**

Includerea disciplinei psihologia în licee este foarte bine argumentată de condițiile socioculturale și psihologice în care se află elevii la această vârstă nu atât de liniștită prin esența ei, uneori chiar zbuciumată sau problematică. Astfel, analizând manualul în cauză, am constatat o corespundere între cadrul conceptual al curriculumului la psihologie (care include, printre altele, și nevoile de cunoaștere, interesele elevilor) și tematica manualului. Analizând conținuturile și subiectele abordate aici, am observat o îmbinare uluitoare dintre teorie și practică, întrucât la scară mare, conform proiectării anuale, se pornește de la introducerea în psihologie, adică inițierea în temă prin amintirea noțiunilor cele mai generale, de la metodele de cercetare în psihologie, personalitate și activitate, procese cognitive până la însușirile de personalitate și psihologia relațiilor umane.

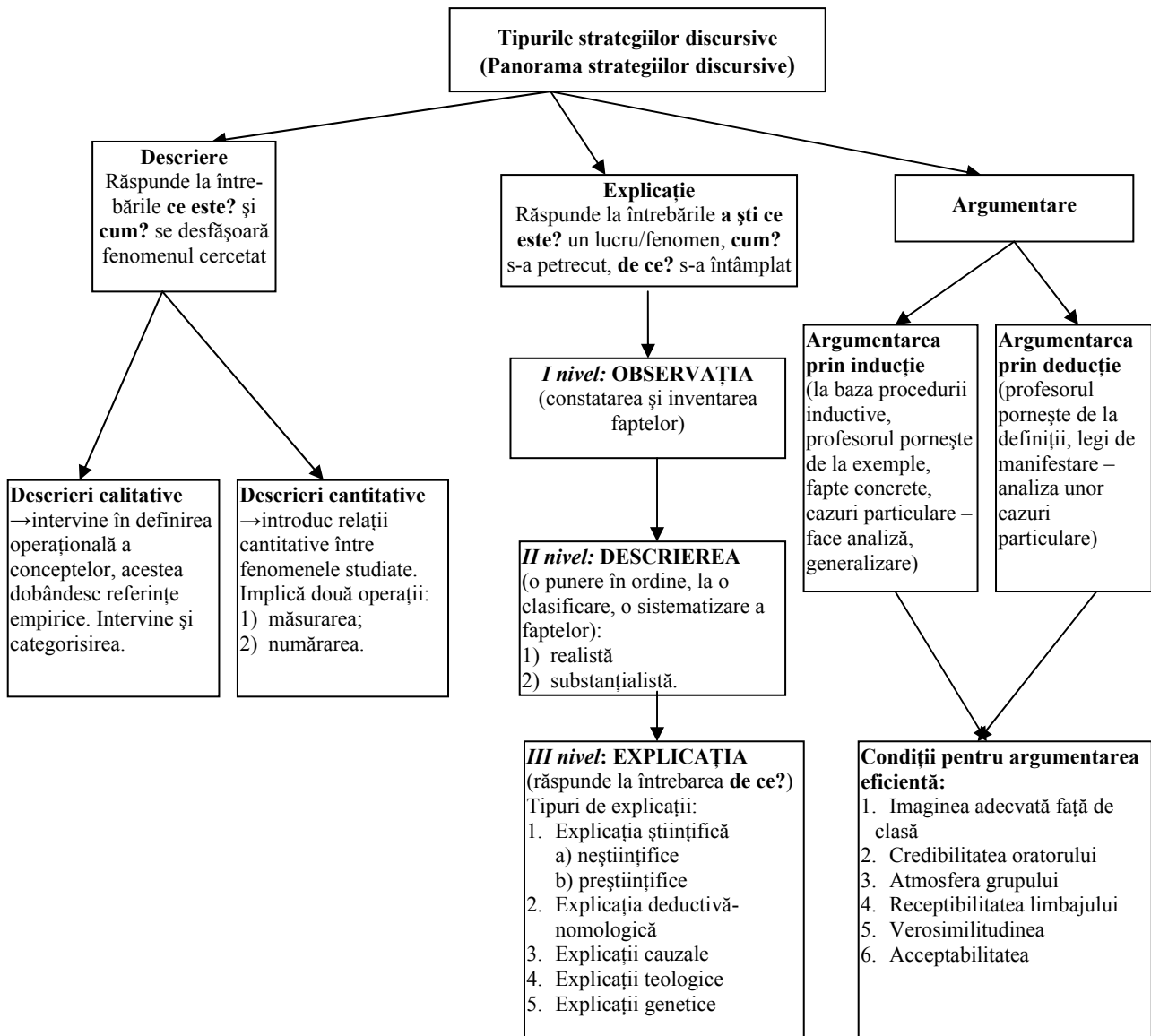
La nivel de lecție proiectarea are loc conform principiului de la simplu la complex, conform aceluiași principiu prin care se explică mai întâi conceptul care urmează a fi studiat, caracteristicile generale, procesele sau funcțiile lui (în cazul în care este pertinent pentru tema discutată), adică de la teorie se ajunge spre finalul lecției la niște fenomene mai aplicabile în practica cotidiană; acest lucru se face prin exemple concrete care se suprapun sau ar veni să explice într-un fel sau altul datele teoretice explicate anterior, la începutul lecției. Se observă o continuitate logică între teme fără a se face salturi de conținut și concepte care ar perturba cumva procesul de studiere/înțelegere a psihologiei.

La începutul fiecărei teme sunt anunțate obiectivele (5-8 la număr) care urmează a fi îndeplinite prin tema respectivă. Obiectivele de referință sunt elaborate în conformitate cu cele trei trepte, după gradul de dificultate: cunoștințe, capacități și atitudini. Ele corespund în întregime conținutului temei, exercițiilor și activităților propuse la sfârșitul temei. Prin aceste exerciții și însărcinări date pentru acasă după fiecare lecție are loc evaluarea curentă, adică se estimează rezultatele obținute pe parcursul procesului educațional. În baza acestei evaluări profesorul își ajustează procesul de predare–învățare–evaluare la obiectivele acestuia.

De asemenea, manualul cuprinde teste pentru evaluarea finală care se efectuează după fiecare capitol/compartiment din programă, la sfârșitul semestrului sau la sfârșitul anului școlar și presupune estimarea performanțelor elevilor.

Datorită unui conținut bine structurat, profesorul are posibilitatea să-l folosească în diferite moduri, materialul putând fi adaptat și prezentat elevilor în diverse modalități/metode didactice/tehnici și activități: conversație euristică, metoda problematizării, lucrul în grup, activitatea frontală, explicația etc. Având o bază vastă, complexă de materiale și date din psihologie, profesorul nu are decât să hotărască singur cum își structurează activitățile. Însă cum să organizeze lecția pentru a realiza un proces de studiu eficient, rămâne la discreția profesorului și la abilitățile sale de a se adapta lucrului cu colectivul de elevi.

Consider a fi deosebit de utile exercițiile și activitățile din evaluarea curentă pentru că prin ele elevul are posibilitatea nu doar să vadă cum funcționează în practică procesele studiate, ci să aplice la propriu și chiar să-și îmbunătățească performanțele (tehnici de ameliorare a memoriei, de comunicare eficientă etc.). Astfel, un elev conștiincios, care a frecventat și a studiat manualul Luciei Savca, ar putea cu mare ușurință să-și rezolve anumite probleme de ordin psihologic, dacă le are, să găsească răspuns la multe din întrebările atât de mult solicitate de perioada adolescenței.



Analiza lecției de psihologie

I. Date generale

Data: 29.11.2006

Instituția: USM

Profesor: Morcov Natalia, Cebotari Iulia

Disciplina: Psihologia

Clasa: gr.43

Subiectul: Comunicarea

Scopul: Formarea cunoștințelor generale și îmbunătățirea abilităților de comunicare

Obiective operaționale:

- O1. Să explice esența comunicării
- O2. Să utilizeze corect terminologia în descrierea tipurilor de comunicare.
- O3. Să caracterizeze rolul fiecărui tip de comunicare.
- O4. Să estimeze rolul comunicării nonverbale.
- O5. Să însușească un comportament cult în comunicarea eficientă.

II. Structura și organizarea metodică a lecției

Lecția a început cu enunțarea subiectului lecției și a obiectivelor. Nu a fost organizată o activitate specială pentru a capta atenția elevilor. Elevii au fost rugați să noteze obiectivele în caiet.

Predarea temei noi. Pentru a defini comunicarea, a fost folosită metoda brainstormingului, însă nu au fost analizate ideile propuse de elevi, astfel eficiența metodei a avut de suferit. Profesorii au prezentat schema comunicării, care a fost foarte binevenită în cazul dat, elevii au înțeles bine materialul.

Fixarea cunoștințelor. Elevilor li s-a propus să exemplifice componentele schemei, tipurilor de comunicare. Apoi a fost propus un joc care le-a antrenat abilitățile de exprimare nonverbală și le-a consolidat cunoștințele din acest domeniu.

Tema pentru acasă nu a fost dată diferențiat. Sarcinile au fost creative, ce implică gândirea și imaginația elevilor.

III. Realizarea conținuturilor

Obiectivul general îl considerăm atins parțial. Elevii și-au format cunoștințe generale, și-au îmbunătățit abilitățile de exprimare nonverbală, însă doar a acestei laturi a comunicării, nu și a comunicării verbale (de exemplu, a comunicării asertive).

Strategii didactice: descrierea, explicarea. A lipsit în mare parte argumentarea.

Realizarea principiilor didactice. A fost realizat principiul accesibilității, în special datorită faptului că materia a fost familiară, elementară. Au lipsit noțiuni noi pentru elevi. Principiul legăturii teoriei cu practica nu a fost respectat – nu s-a explicat și argumentat necesitatea cunoștințelor date.

Modalități de activitate: frontală, în grup.

IV. Concluzii, nota lecției

Lecția a avut caracter informativ, formativ, elevii și-au format unele abilități, de exemplu, abilitatea de a se exprima nonverbal. Dar obiectivele de gradul 3, cele de atitudini, nu au fost realizate.

Nota lecției – 7.

Modalități de optimizare a lecției

Pentru a optimiza lecțiile de psihologie e necesar:

1. Încadrarea mai activă a elevilor în procesul de predare

Am putea propune unui elev să-și asume rolul de profesor. Aceasta ne va permite să determinăm punctul de vedere al elevilor asupra lecțiilor. Am putea și învăța lucruri noi de la „proaspeții profesori”. Elevul care va preda lecția, va înțelege materia mult mai bine, își va antrena anumite abilități: oratorice, de explicare, de organizare a grupului. Iar grupul va beneficia de o explicație „pe placul lor”, la nivelul cunoștințelor și înțelegerii lor. Fiind organizați de semenii săi, elevii vor fi mai receptivi, se vor încadra mai activ în lucru.

2. Diferențierea sarcinilor

Am putea cere elevilor să selecteze diferite informații la același subiect. Sarcina ar fi ca elevii să le structureze. Astfel, ei își vor relata reciproc informațiile, se vor implica activ și vor înțelege mai bine conținuturile.

3. Organizarea dezbatelor

Pentru ca dezbaterile să fie mai interesante, elevii vor alege singuri tema. Apoi se vor împărți în echipe, vor căuta informații ce vor consolida sau vor combate poziția lor, vor formula argumente și vor discuta tema. Echipele se vor contrazice, vor aduce contraargumente la argumentele oponentilor.

Această metodă motivează elevii care au șansa de a-și demonstra punctul de vedere asupra unei probleme interesante. Astfel elevii utilizează informațiile acumulate. În plus, elevilor li se trezește curiozitatea – în discuții aprinse apar noi întrebări.

4. Organizarea trainingurilor

Pentru a elabora traininguri de dezvoltare personală care sunt activități practice, se presupune o implicare activă, o comunicare liberă.

Referințe:

1. Albulescu I., Albulescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. - Iași: Editura Polirom, 2000.
2. Curriculum disciplinar la psihologie. - Chișinău, 1999.
3. Cosovan O., Cartaleanu T., Scrifos L., Handrabura L., Crețu N., Lâsenco S. Evaluarea în cheia gândirii critice. - Chișinău, 2005.
4. Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale. Ghid metodologic (coord. V.Pîslaru, V. Cabac). - Chișinău, 2002.
5. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. - Chișinău, 2005.
6. Лоне Йоренсен, Сэлли Хансен. Оценка рефлексии с помощью портфолио. Живая оценка. Том 5, №5, октябрь, 2004.
7. Рейп С. Дж., Чошанов М. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор Школы. - 2000. - №1.

Prezentat la 07.05.2007

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE RELAȚIEI DINTRE AUTOCUNOAȘTERE ȘI AUTOEVALUARE

Ionuț VLĂDESCU

Universitatea „Andrei Șaguna”, Constanța (România)

Approaching the self-knowledge of the individual represents a difficult task if we consider the intricacy and the “delicacy” of this action, as well as the multitude of questions involved by the problem taken into discussion. One of the experts that studied with abnegation the issues connected with the self-knowledge was V. Pavelcu. This author quoted A. de Vigny, who had considered that the word pronounced the most difficultly in every language is “I”.

On the other hand, the approach is rewarded through the advantages obtained as a result of making clear the mechanisms that ensure the good self-knowledge, the tools that are used for such an approach, and the positive outputs resulted from the good knowledge of the individual’s identity. Thus, the self-knowledge ensures to each individual a better involvement in his or her activities, owing to the self-confidence given by the knowledge of his or her own potential, interests and skills and can influence the better outputs as the result of being aware of such potential and proper valuation. At the same time, the self-knowledge can have a positive impact on guiding the individual to successful activities and the profession that fits to his or her interests, skills and possibilities, and creates the background for obtaining the school- and professional success or opens the way to self-training and self-promotion.

From the wide domain of the implications given by the self-knowledge on the social activity of the individual and his life we take into discussion the role played by this phenomenon in the educational activity, as well as its consequences.

1. Introducere

Abordarea unei problematici legate de autocunoaștere reprezintă o sarcină dificilă, având în vedere complexitatea, caracterul „delicat” al acestui aspect, precum și multitudinea interogațiilor pe care le generează problema în cauză. Unul dintre specialiștii care s-a aplecat cu abnegație asupra unor probleme legate de fenomenul autocunoașterii, V. Pavelcu, susținea, citându-l pe A. de Vigny, că, în orice limbă, cuvântul cel mai greu de pronunțat este „eu” [1].

Dificultatea demersului este însă recompensată prin avantajele clarificării mecanismelor ce asigură o bună cunoaștere de sine a metodelor, tehnicilor care să determine autocunoașterea urmărilor pozitive pe care o bună cunoaștere a propriei identități le are pentru întreaga activitate a individului. Astfel, cunoașterea de sine poate asigura fiecărui individ o mai mare implicare în activitățile sale, grație încrederii pe care i-o dă cunoașterea propriului potențial, a propriilor interese, aptitudini, poate determina obținerea unor rezultate mai bune datorită cunoașterii acestor potențialități, a conștientizării lor și a valorificării corespunzătoare. De asemenea, cunoașterea de sine poate avea efecte pozitive și în privința orientării individului spre acele activități care pot fi realizate cu succes, spre profesia adecvată intereselor și posibilităților sale, creează premisa obținerii succesului școlar sau profesional sau deschide calea spre autoperfecționare, autorealizare, autoafirmare.

Din sfera mai largă a implicațiilor autocunoașterii asupra activității sociale a individului, a vieții sale în general, vom desprinde domeniul mai restrâns al rolului și al consecințelor pe care le are acest fenomen în activitatea educațională.

Este foarte important ca elevii să se cunoască pe sine, să-și cunoască potențialul intelectual, aptitudinal, emoțional, volițional etc. Importanța autocunoașterii poate fi evidențiată și prin faptul că reprezintă o condiție a realizării autocontrolului, autoeducației, autostăpânirii, autoevaluării [2].

De ultimul aspect și de relația lui cu autocunoașterea ne vom ocupa în mod special în acest studiu, dată fiind importanța pe care procesul evaluativ și autoevaluativ o au în activitatea didactică. Pornind de la această relație de condiționare între autocunoaștere și autoevaluare, se poate deduce posibilitatea îmbunătățirii capacităților de autoevaluare prin încurajarea și asigurarea unei mai bune cunoașteri de sine. Relația dintre cele două acțiuni menite să-i asigure individului o conturare adecvată a potențialului său individual și o anumită poziție în cadrul colectivității din care face parte nu trebuie înțeleasă ca fiind unilaterală. Este evident faptul că autocunoașterea asigură, așa cum s-a menționat mai sus, o autoevaluare adecvată, dar aceasta din urmă, la rândul ei, creează premisa îmbunătățirii cunoașterii de sine. Relația este deci biunivocă, evoluând în cerc închis.

2. Definirea conceptelor

Conceptele-cheie cu care vom opera în acest studiu sunt: *conceptul de autocunoaștere, imagine de sine, autoapreciere, autoevaluare.*

2.1. Autocunoașterea

Dificultatea formulării unei definiții exhaustive a *autocunoașterii* este determinată pe de o parte de complexitatea fenomenului, de multitudinea abordărilor acestui termen de numeroși specialiști, iar pe de altă parte, de varietatea termenilor folosiți pentru denumirea acestui concept.

R.Perron semnala existența acestei varietăți terminologice: reprezentare de sine, conștiință de sine, percepție de sine, cunoaștere de sine etc. [apud, 3].

Este necesară, pentru început, o primă delimitare terminologică. Astfel, trebuie să diferențiem autocunoașterea (sau cunoașterea de sine) de conștiința de sine. Prima trebuie definită și analizată în termeni de proces, a doua - de produs. Prima reprezintă cauza, a doua reprezintă efectul, cu posibilitatea inversării rolurilor, deoarece autocunoașterea duce la formarea conștiinței de sine, iar aceasta, la rândul ei, stimulează permanent, încurajează procesul de autocunoaștere [3].

Încercările de definire a conceptului de autocunoaștere au fost numeroase. Vom prezenta în continuare câteva din definițiile date de diferiți specialiști. Astfel, pentru D.Salade [4] autocunoașterea reprezintă o „capacitate a individului de a integra într-un tablou unitar toate impresiile, informațiile și trăirile care se referă la persoana sa și de a vedea just pe baza acestora locul său între ceilalți”. Același autor sublinia, într-un studiu mai recent, că încercarea de cunoaștere de sine nu trebuie să fie înțeleasă ca o supraevaluare, ca formarea unei imagini greșite asupra propriei persoane, ci ea trebuie să genereze o imagine cât mai obiectivă despre propria persoană. Aceasta facilitează inserarea corespunzătoare în cadrul colectivității, găsirea locului potrivit în grupul din care individul face parte [2].

Pentru L.Antonesei, autocunoașterea este o activitate prin care se urmărește „organizarea și evaluarea propriului eu, a propriilor capacități, aspirații și acțiuni” [5, p.161].

V.Pavelcu menționa că procesul autocunoașterii implică două acțiuni absolut obligatorii: introspecția, cercetarea propriei interiorități și extrospecția, privirea din afară. Ambele, îmbinate, vor duce la o clară delimitare a conștiinței de sine. Pentru autorul citat, formarea acesteia nu se poate realiza decât prin „reversibilitatea imaginii despre sine cu imaginile altora despre noi, prin capacitatea de a ne privi cu ochii altora și a privi pe altul cu ochii noștri” [1, p.67].

Sintetizând cele câteva definiții prezentate mai sus, putem considera autocunoașterea ca un proces esențial care presupune formarea și structurarea unei imagini clare, cât mai complete asupra propriei personalități, pe baza autoanalizei, dar și a comparării cu ceilalți, a raportării la alteritate.

2.2. Imaginea de sine

Termenul de autocunoaștere trebuie relațional cu cel de *imagine de sine*. Pentru G. Clauss, imaginea de sine reprezintă „expresia concretizată a modului în care se vede o persoană oarecare, este contaminată de dorința, dar și de modul în care evaluează ceilalți persoana respectivă” [apud 3, p.14]. Potrivit lui I. Radu, imaginea de sine se formează prin „interiorizarea schemei unui semen al nostru” [apud 3, p.14].

În contextul în care ne interesează, problema autocunoașterii (și implicit a modului cum se formează și se desăvârșește imaginea de sine) în raport cu cea a autoevaluării, trebuie să analizăm conceptul *imagine de sine* din perspectiva dimensiunilor sale: conceptul de sine, aprecierea de sine și prezentarea de sine [6]. Pentru acest autor, conceptul de sine, care reprezintă dimensiunea cognitivă a eu-lui, este definit ca „suma constatărilor individuale ale unui subiect uman, referitoare la atributele și calitățile sale personale” [6, p.48]. La nivelul conceptului de sine are loc interpretarea tuturor informațiilor primite, pe de o parte din mediul în care trăiește individul, iar pe de altă parte de la nivelul propriului comportament.

Aprecierea de sine, reprezentând dimensiunea afectivă, presupune modul cum individul se autopozitionează în cadrul unei structuri ierarhice, locul pe care el consideră că-l are în cadrul acestei structuri existente la nivelul unui grup (cel școlar, de exemplu, dacă ne raportăm la populația prin prisma căreia vom analiza problema autocunoașterii și autoevaluării). Prezentarea de sine care implică dimensiunea comportamentală, relațională a individului reprezintă procesul prin care acesta încearcă să confirme celor din jur acea imagine pe care el crede că o au despre el sau, dimpotrivă, să-și creeze o imagine, fără a ține cont de aceasta, în acest caz imaginea fiind mai apropiată de realitate. Între cele trei domenii fundamentale ale eu-lui există evidente interdependențe care, în final, vor asigura o imagine de sine adecvată.

2.3. Autoaprecierea

Un alt concept care trebuie adus în discuție este cel de *autoapreciere*. Autoaprecierea presupune o identificare corectă a unor trăsături proprii, a unor calități și defecte, această apreciere făcându-se prin raportare permanentă la anumite legi, principii, norme și prin raportare continuă la ceilalți. Posibilitatea realizării unei juste aprecieri a propriilor trăsături este contestată de unii, susținută de alții. Cei care contestă această posibilitate se bazează pe ideea unei subiectivități a persoanei respective, care o împiedică să se autoaprecieze conform realității, deformând-o într-o măsură mai mică sau mai mare.

Alții susțin însă că aprecierea propriei persoane poate fi educată. Astfel, Gh.Zapan a elaborat, pe baza unor cercetări efectuate de-a lungul mai multor ani, o metodă, cunoscută sub numele de „metoda aprecierii obiective a personalității”, prin apreciere obiectivă autorul înțelegând cea „apreciere educată în sensul corespondenței ei cu datele realității”, în timp ce opusul acesteia, aprecierea subiectivă, ilustrează cea apreciere „needucată, care nu corespunde cu datele realității” [apud 7, p.275].

2.4. Autoevaluarea

Datorită implicațiilor pe care autocunoașterea, imaginea de sine le au în activitatea didactică, ne-am propus să analizăm aici conceptul de *autoevaluare*. Conceptul de autoevaluare se corelează evident cu cel de evaluare. Autoevaluarea presupune un demers prin care elevul își apreciază, își măsoară volumul, calitatea, operaționalitatea propriilor cunoștințe, competențe, abilități etc.

Unii autori definesc autoevaluarea prin prisma relației existente între competența și performanța școlară. Astfel, autoevaluarea este definită ca reprezentând „capacitatea elevului de a elabora și emite aprecieri valorizatoare referitoare la competențele și performanțele școlare proprii, la propria sa persoană în general” [6, p.15].

Toate lucrările de specialitate insistă pe efectele pozitive, formative ale autoevaluării didactice. Aceste efecte pot fi analizate și din perspectiva profesorului, dar mai ales din cea a elevilor. Dintre acestea din urmă putem enumera: transformarea lor în subiect al activității didactice în general, al actului de evaluare în special; înțelegerea și conștientizarea eforturilor depuse în vederea atingerii obiectivelor; dezvoltarea motivației intrinseci, promovarea unei atitudini favorabile, responsabile față de activitatea proprie. [I.T. Radu apud 8; 9]; dezvoltarea proceselor metacognitive, de autoreglare, a proceselor care determină achiziționarea noilor cunoștințe; formarea reflexivității asupra activității proprii; asigurarea unui progres al propriei activități sau a unei ameliorări a acesteia [10]; conștientizarea locului, a poziției pe care elevul le are în cadrul grupului din care face parte; dezvoltarea spiritului de observație, a capacității de argumentare, de justificare; înțelegerea legăturilor, a corelațiilor existente între obiectivele prestabilite, conținuturi, strategii și evaluare, respectiv autoevaluare, între cele trei activități de bază: predarea, învățarea și evaluarea; optimizarea învățării școlare datorită valorii diagnostice și prognostice a actului autoevaluativ; consolidarea, întărirea sau, dimpotrivă, modificarea, îmbunătățirea stilului propriu de învățare.

Fără a considera încheiată lista avantajelor pe care autoevaluarea le are în activitatea didactică, apreciem că cele prezentate reușesc să creeze o imagine asupra rolului evaluării propriilor rezultate, a activității proprii.

3. O diagnoză a relației dintre autocunoaștere și autoevaluare

Pentru a pune în evidență relația de dependență dintre autocunoaștere și autoevaluare, am întreprins o microcercetare cu valoare preponderent diagnostică, dar și prognostică.

Eșantionul de subiecți a fost format din 94 de elevi ai claselor a IX-a.

Obiectivele cercetării întreprinse au fost:

- evidențierea relației dintre autocunoaștere și autoevaluare;
- stabilirea nivelului de autocunoaștere al elevilor de clasa a IX-a;
- identificarea frecvenței utilizării demersului autoevaluativ și a metodelor de autoevaluare folosite de către elevi;
- stabilirea concordanței dintre rezultatele autoevaluării elevilor și rezultatele efective obținute de ei la testele aplicate.

Instrumentarul de lucru a fost constituit dintr-un chestionar aplicat elevilor și două teste de cunoștințe tot pentru elevi, unul la disciplina „Limba și literatura română” și altul la disciplina „Matematică”. În cazul fiecăruia dintre cele două teste, elevilor li s-a cerut să se autoevalueze, să-și acorde nota considerată convenită calității răspunsului dat.

Chestionarul a cuprins 15 itemi, unii dintre ei urmărind în special relevarea gradului în care elevii își cunosc calitățile, defectele, interesele, aptitudinile, iar alții vizând aspecte legate de demersul autoevaluativ al elevilor.

Vom urmări în continuare prezentarea răspunsurilor elevilor în urma aplicării chestionarului.

La primul item, 56 (respectiv 59,57%) dintre elevii chestionați au considerat că pot enumera într-un timp foarte scurt mai mult de trei trăsături distinctive, în timp ce 30 dintre ei (31,91%) au optat pentru varianta care prevedea mai puțin de trei trăsături și doar 8 (8,51%) au considerat că nu pot enumera nici o trăsătură distinctivă. Datele pot fi urmărite și în tabelul 1.

Tabelul 1

Opinii ale elevilor privind numărul de trăsături distinctive ce pot fi menționate într-un timp foarte scurt

Numărul de trăsături distinctive ce pot fi enumerate într-un timp foarte scurt	Nr. de elevi	%
Mai mult de trei trăsături	56	59,57
Mai puțin de trei trăsături	30	31,91
Nici una	8	8,51
În total	94	100

Tabelul 2 prezintă răspunsurile elevilor referitoare la frecvența și ușurința identificării propriilor defecte:

Tabelul 2

Nivelul aprecierii defectelor proprii de către elevi

Frecvența identificării propriilor defecte	Nr. de elevi	%
Întotdeauna	20	21,27
Uneori	70	74,46
Niciodată	4	4,25
În total	94	100

Datele prezentate mai sus relevă faptul că o mare parte dintre elevi - 70, reprezentând 74,46% - reușesc doar uneori să-și identifice propriile defecte. Mult mai puțini sunt cei care reușesc să-și aprecieze întotdeauna corect defectele personale (20, adică 21,27%). Un număr foarte mic dintre elevii chestionați (4 - adică 4,25%) declară că nu reușesc să facă niciodată acest lucru.

Explicația acestei distribuiri a răspunsurilor poate fi faptul că, în general, oamenii își acceptă cu mai multă ușurință calitățile, trăsăturile pozitive, realizările, mai ales atunci când aprecierea este făcută de persoane considerate importante și mai greu defectele, obișnuind să le trateze superficial, să găsească scuze, motivații potențiale.

În cazul elevilor însă explicația poate fi o insuficientă cunoaștere a personalității. Această a doua variantă este confirmată și de răspunsurile la itemul următor, care le-a cerut elevilor să menționeze în ce măsură își apreciază în mod obiectiv calitățile.

Astfel, 62 de elevi (65,95%) au considerat că reușesc să realizeze doar uneori corect această apreciere, iar 30 (31,91%) au afirmat că întotdeauna pot face acest lucru. Doar 2 subiecți (2,12%) au ales varianta care preciza că nu reușesc niciodată să-și aprecieze obiectiv calitățile. Rezultatele pot fi urmărite și grafic în tabelul 3.

Tabelul 3

Evidențierea gradului de apreciere a calităților

Opinii privind obiectivitatea aprecierii calităților	Nr. de elevi	%
Întotdeauna	30	31,91
Uneori	62	65,95
Niciodată	2	2,12
În total	94	100

Itemul următor le-a cerut elevilor să menționeze pe ce se bazează atunci când iau o decizie, oferindu-li-se trei variante de răspuns: păreri proprii, sfaturile părinților și sfaturile prietenilor apropiați. Dintre aceste trei variante trebuia aleasă una singură.

Majoritatea elevilor chestionați au considerat că la luarea unor decizii țin cont de păreri proprii (39, reprezentând 41,48%) sau de sfaturile părinților (37, respectiv 39,36%). Doar 18 elevi (19,14%) au ales varianta care prevedea luarea în considerare a sfaturilor prietenilor apropiați în luarea unei decizii. Elevii claselor a IX-a sunt dependenți deci în continuare de sfaturile și de influența părinților, deși un număr mare dintre ei au afirmat că iau decizii bazându-se pe propriile păreri. Răspunsurile la acest item pot fi urmărite și în tabelul 4.

Tabelul 4

Opinii ale elevilor privind factorii implicați în luarea unei decizii

Opinii ale elevilor privind factorii implicați în luarea unei decizii	Nr. de elevi	%
Părerile proprii	39	41,48
Sfaturile părinților	37	39,36
Sfaturile prietenilor apropiați	18	19,14
În total	94	100

O posibilă hotărâre luată de către elevi, o hotărâre importantă, este și cea legată de alegerea profilului liceului. O întrebare a chestionarului se referea la modul cum elevii au optat pentru liceul respectiv, la persoanele care le-au influențat această alegere. Aici răspunsurile s-au împărțit între păreri și sfaturile părinților (46 de subiecți, aceștia reprezentând 48,93%) și păreri proprii (34 de subiecți, care au optat pentru această variantă, aceștia însemnând 38,17% din totalul celor chestionați).

Deși la itemul anterior poate fi observat un echilibru vizibil între factorii cei mai importanți care contribuie la luarea unei decizii (păreri proprii și sfaturile părinților), acum este evident un dezechilibru între cele două, acesta înclinând către luarea în considerare, în primul rând, a sfaturilor părinților. Explicațiile pot fi insuficienta maturizare a elevilor, incapacitatea lor de a aprecia exact și complet aspectele complexe ale realității, situarea încă sub tutela părinților, insuficienta cunoaștere a propriilor interese, posibilități, potențialități etc.

La această întrebare, 14 elevi au răspuns că au luat în considerare opiniile profesorilor în orientarea spre liceul actual. Prezentăm, sintetic, aceste date în tabelul 5.

Tabelul 5

Evidențierea factorilor implicați în alegerea profilului liceului de către elevi

Evidențierea factorilor implicați în alegerea profilului liceului de către elevi	Nr. de elevi	%
Părerile și sfaturile părinților	46	48,93
Părerile personale	34	38,17
Aprecierile profesorilor	14	14,89
În total	94	100

Chestionarul aplicat elevilor a cuprins mulți itemi care le-au cerut să-și autoaprecieze și autoevalueze activitatea, rezultatele școlare sau care le-au solicitat opinia în legătură cu demersul autoevaluativ. Astfel, unul dintre acestea le-a cerut elevilor să aprecieze valoarea notelor obținute până acum. Răspunsurile elevilor au fost împărțite între considerarea notelor obținute până acum ca fiind pe măsura posibilităților lor (30 de elevi, reprezentând 31,91%), mai mici decât posibilitățile lor (26 de elevi, adică 27,65%) sau au considerat că nu pot aprecia (30, respectiv 31,91%) adecvat raportul dintre rezultatele școlare obținute și posibilitățile proprii (tab.6).

Tabelul 6

Părerile elevilor referitoare la raportul dintre notele obținute și posibilitățile proprii

Aprecierea raportului dintre notele obținute și posibilitățile proprii	Nr. de elevi	%
Mai mari decât posibilitățile	8	8,51
Pe măsura posibilităților	30	31,91
Mai mici decât posibilitățile	26	27,65
Nu pot aprecia	30	31,91
În total	94	100

De asemenea, elevilor li s-a cerut să-și precizeze poziția în cadrul unei ierarhii de tipul: elev foarte bun, elev bun, elev mediu, elev slab, elev foarte slab.

S-a constatat că cei mai mulți elevi se consideră elevi buni (60 de elevi, adică 63,82%) și elevi de nivel mediu (34 de elevi, respectiv 36,17%). Se poate observa că elevii au evitat extremele: elev foarte bun și foarte slab. O explicație a concentrării răspunsurilor pe două dintre variantele de răspuns propuse poate fi faptul că acest chestionar a fost aplicat unor clase dintr-un liceu pedagogic, două dintre ele fiind chiar clase de profil pedagogic, la care selecția este mai riguroasă (tab.7).

Tabelul 7

Părerile elevilor referitoare la poziția ocupată în raport cu rezultatele școlare

Autoaprecierea statutului de elev bun/slab	Nr. de elevi	%
Elev foarte bun	0	0
Elev bun	60	63,82
Elev mediu	34	36,17
Elev slab	0	0
Elev foarte slab	0	0
În total	94	100

O altă întrebare a chestionarului le-a cerut elevilor să precizeze frecvența realizării demersului autoevaluativ. Cei mai mulți elevi au afirmat că realizează deseori acest demers (44 de elevi – 46,80%), dar au existat și elevi care au susținut că se autoevaluează destul de rar. Grafic, datele la această întrebare sunt redată în tabelul 8.

Tabelul 8

Opiniile elevilor referitoare la frecvența utilizării demersului autoevaluativ

Frecvența realizării autoevaluării activității	Nr. de elevi	%
Întotdeauna	8	8.51
Deseori	44	46.80
Rar	40	42.53
Niciodată	2	2.12
În total	94	100

În continuare, li s-a cerut elevilor să menționeze criteriul esențial pe baza cărora se autoevaluează, alegând varianta adecvată din mai multe propuse. Cei mai mulți elevi (32 elevi, respectiv 34,04%) au ales drept criteriu esențial rezultatele școlare anterior obținute, 20 de elevi (21,27%) au menționat că se bazează pe cunoașterea propriilor posibilități, iar 14 elevi (14,89%) pe rezultatele colegilor. Restul elevilor chestionați au ales celelalte două variante de răspuns (tab.9).

Tabelul 9

Prezentarea criteriilor avute în vedere în realizarea autoevaluării

Criterii ale demersului autoevaluativ	Nr. de elevi	%
Rezultatele școlare obținute	32	34,04
Aprecierile părinților	4	4,25
Aprecierile profesorilor	4	4,25
Cunoașterea propriilor posibilități	20	21,27
Rezultatele colegilor	14	14,89
În total	94	100

Rezultatele relevă frecvența criteriului care se referă la rezultatele școlare obținute, aceasta demonstrând faptul că elevii simt nevoia de a se raporta la ceva exterior, la ceva confirmat și mai puțin luarea în considerare a cunoașterii posibilităților proprii, care ar fi trebuit să fie menționat drept criteriu esențial. Aceeași explicație poate fi menționată și în cazul celor care au ales criteriul referitor la rezultatele colegilor.

În legătură cu relevanța demersului de evaluare a propriilor rezultate, un număr însemnat de elevi (70, reprezentând 74,46%) au răspuns că doar uneori notele acordate de profesori se potrivesc cu cele acordate de ei, în timp ce 16 elevi (17,02%) au apreciat că această concordanță se realizează întotdeauna. 8 elevi (8,51%) au răspuns că niciodată notele profesorilor nu coincid cu cele date de ei (tab.10).

Tabelul 10

Aprecierile elevilor în legătură cu relevanța actului autoevaluativ

Frecvența concordanței dintre notele profesorilor și cele acordate de elevi	Nr. de elevi	%
Întotdeauna	16	17.02
Uneori	70	74.46
Niciodată	8	8.51
În total	94	100

Actul autoevaluativ al elevilor este mai relevant, potrivit opiniei lor, la disciplinele umane decât la cele reale. 32 de elevi (34,04%) au optat pentru disciplinele umane și doar 10 elevi (10,63%) pentru cele reale. Restul subiecților au ales varianta ambelor grupe de discipline (32 de elevi – 34,04%) sau au considerat că nu pot aprecia (tab.11).

Tabelul 11

Opinii ale elevilor referitoare la disciplinele la care se pot autoevalua mai exact

Disciplinele la care elevii se autoevaluează mai exact	Nr. de elevi	%
Disciplinele reale	10	10,63
Disciplinele umane	32	34,04
Ambele	32	34,04
Nu pot aprecia	20	21,27
În total	94	100

Apoi elevilor li s-a cerut să menționeze în ce interval se încadrează, din punctul lor de vedere, o notă bună și o notă slabă. Pentru cei mai mulți dintre ei, o notă bună se încadrează în intervalul 8-10 (42 de elevi, respectiv 44,68%). Doar 10 elevi (10,63%) au considerat că o notă bună trebuie să se încadreze în intervalul 9-10, iar 14 dintre ei (14,89%) au apreciat ca fiind bune notele din intervalul 8-9. Prezentăm aceste rezultate și în tabelul 12.

Tabelul 12

Opinii ale elevilor referitoare la intervalele de note considerate bune

Intervale de note considerate bune	Nr. de elevi	%
7-9	8	8,51
7-10	10	10,63
8-9	14	14,89
8-10	42	44,68
9-10	10	10,63
În total	94	100

În ceea ce privește intervalele de note considerate slabe de către elevi, cei mai mulți apreciază intervalul 1-4 ca fiind cel mai relevant (au optat pentru acesta 50 de elevi – 53,19%), dar și intervalele 4-5 (10 elevi – 10,63%), 5-6 (13 elevi – 13,82%), 6-7 (12 elevi – 12,76%) și 7-8 (9 elevi – 9,57%). Se poate observa că la acest item răspunsurile elevilor sunt mai dispersate, în funcție de așteptările, de expectanțele fiecăruia. Redăm, sintetic, opiniile elevilor la această întrebare în tabelul 13.

Tabelul 13

Opinii ale elevilor referitoare la intervalele de note considerate slabe

Intervale de note considerate slabe	Nr. de elevi	%
1-4	50	53,19
4-5	10	10,63
5-6	13	13,82
6-7	12	12,76
7-8	9	9,57
În total	94	100

Dacă printr-un item prezentat anterior am încercat să evidențiem relevanța demersului autoevaluativ al elevilor în funcție de tipul de disciplină școlară, printr-un altul am urmărit identificarea relevanței aceluiași demers, în funcție de modalitatea de verificare și evaluare adoptată de profesor: orală, scrisă sau practică.

Răspunsurile elevilor au relevat faptul că ei se autoevaluează mai exact la verificările orale (40 de elevi, respectiv 42,55%), dar și la cele scrise (38 de elevi, respectiv 40,42%) (tab.14).

Tabelul 14

Opinii ale elevilor referitoare la relevanța autoevaluării în funcție de metoda de evaluare folosită

Relevanța demersului autoevaluativ în funcție de metoda de verificare	Nr. de elevi	%
Lucrări scrise	38	40,42
Răspunsuri orale	40	42,55
Lucrări practice	6	6,38
Toate trei	10	10,63
În total	94	100

În tabelul 15 sunt prezentate rezultatele la itemul care le cerea elevilor să precizeze frecvența situațiilor în care nu înțeleg motivele pentru care au primit o anumită notă.

Tabelul 15

Părerile elevilor referitoare la frecvența neînțelegerii motivelor notelor primite

Frecvența neînțelegerii motivelor primirii unei anumite note de către elevi	Nr. de elevi	%
Deseori	46	48,93
Uneori	38	40,42
Niciodată	10	10,63
În total	94	100

După cum se poate observa, cei mai mulți elevi nu înțeleg în mod frecvent motivele pentru care primesc o anumită notă. Cauzele pot fi multiple, dar mai importante ni se par incongruența dintre actul evaluativ și cel autoevaluativ, insuficiența cunoașterii a propriilor posibilități și slaba capacitate de apreciere pe cât posibil obiectivă a acestora.

Pentru a urmări relevanța răspunsurilor la itemii chestionarului aplicat și pentru a se stabili corelații dintre opiniile elevilor și realitatea concretă, li s-au aplicat elevilor două teste: unul la disciplina „Limba și literatura română” iar al doilea la disciplina „Matematică”, cerându-li-se totodată ca la sfârșitul fiecărui test să-și auto-evalueze lucrarea. Am ales cele două discipline, deoarece sunt considerate ca făcând parte din grupe opuse de discipline. Lucrările elevilor au fost apoi evaluate de către același evaluator, folosindu-se același barem de corectare. În urma comparării notelor acordate de către elevi cu cele acordate de către evaluator, au rezultat diferențe de la unu până la trei puncte în plus sau în minus. Diferențe mai mari au fost înregistrate la testul aplicat la limba și literatura română. În tabelul 16 prezentăm rezultatele înregistrate.

Tabelul 16

Compararea notelor acordate de elevi cu cele ale evaluatorului la limba română

Diferențe înregistrate între nota elevului și cea a evaluatorului	Număr de elevi	%
-3	-	-
-2	-	-
-1	5	5,31
0	5	5,31
+1	28	29,78
+2	40	42,55
+3	16	17,02
În total	94	100

Am notat cu „-” situațiile în care notele elevilor au fost mai mici decât cele ale evaluatorilor și cu „+” pe cele în care notele au fost mai mari decât cele acordate de către evaluator.

După cum se observă, cei mai mulți elevi au tendința de a se supraevalua și doar foarte puțini de a se subevalua. În cazul multora, diferențele între notele acordate de ei și cele ale evaluatorului sunt de 1 sau 2 puncte.

În cazul disciplinei „Matematică”, situația se prezintă astfel (tab.17).

Tabelul 17

Compararea notelor acordate de elevi cu cele ale evaluatorului la matematică

Diferențe înregistrate între nota elevului și cea a evaluatorului	Număr de elevi	%
-3	-	-
-2	3	3.19
-1	4	4.25
0	16	17.02
+1	37	39.36
+2	29	30.85
+3	5	5.31
În total	94	100

Datele prezentate relevă faptul că numărul situațiilor în care notele elevilor au coincis cu cele „oficiale” este mai mare. De asemenea, pentru foarte mulți elevi diferențele între cele două note au fost de doar 1 punct, ceea ce relevă faptul că în cazul acestei discipline, probabilitatea de a realiza un demers autoevaluativ cât mai obiectiv este mai mare.

4. Concluzii

Instrumentarul utilizat pe un eșantion restrâns a urmărit evidențierea relației existente dintre autocunoaștere și autoevaluare. Chestionarul aplicat elevilor a relevat opiniile acestora referitoare la problematica supusă discuției. Am putut remarca astfel faptul că elevii înțeleg importanța celor două concepte cu care am operat în acest studiu. De asemenea, din răspunsurile elevilor a reieșit faptul că nu întotdeauna relația dintre autocunoaștere și autoevaluare este una directă, normală, că apar discordanțe între așteptările elevilor și rezultatele lor școlare. Acestea pot fi explicate, pe de o parte, prin utilizarea defectuoasă a actului evaluativ, prin necomunicarea de către profesor a criteriilor de evaluare, prin neimplicarea elevilor în măsurarea și aprecierea activității lor, iar pe de altă parte, printr-o insuficientă cunoaștere a propriilor posibilități, printr-o estimare inadecvată a calității răspunsului, a lucrării scrise sau practice. Acestea pot fi câteva dintre cauzele posibile ale neînțelegerii frecvente din partea elevilor a motivelor pentru care au primit o anumită notă sau a diferențelor, uneori mari (după cum s-a putut observa) între notele așteptate de elev și cele acordate de profesor.

Potrivit chestionarului, elevii consideră că se pot autoevalua mai exact la disciplinele umane sau la ambele. Rezultatele celor două teste aplicate au relevat faptul că această autoevaluare se realizează cu șanse mai mari de reușită la disciplinele considerate „reale” (așa cum este matematica). De asemenea, aceste teste au evidențiat faptul că diferențele dintre notele așteptate de elevi și cele acordate de profesor au fost uneori destul de mari.

Datele chestionarului și ale celor două teste aplicate au conturat câteva direcții ale unei intervenții pedagogice viitoare. Astfel, considerăm că poate fi stimulat procesul de autocunoaștere a elevilor și implicit cel de autoevaluare. Acest ultim proces trebuie corelat și cu cel de evaluare între care trebuie să existe o relație de dependență, de interconștientare.

Pentru crearea unei imagini de sine cât mai apropiate de cea reală, pentru reducerea decalajului dintre „personalitatea reală” și „personalitatea autoevaluată” sau pentru constituirea acelei „personalități ideale” [7, p.50], pot fi desfășurate cu elevii activități în care să fie încurajată autocunoașterea trăsăturilor, a intereselor, a aspirațiilor. O modalitate pentru stimularea cunoașterii de sine poate fi și cea propusă de M. Zlate, și anume, utilizarea testelor proiective de completare, cum sunt testele: „Twenty Statements Test” (TST), „Who Are You?” (WAY) sau cel propus de M. Zlate „Cine Sunt Eu?” (CSE) [7]. De asemenea, pot fi utilizate teste de inteligență, de atenție, de creativitate, de memorie etc.

Pentru stimularea formării capacității de autoevaluare, pot fi folosite, în afara încurajării autocunoașterii, metode de auto- sau interevaluare, cum este „metoda de apreciere obiectivă a personalității”, elaborată de Gh.Zapan.

Referințe:

1. Pavelcu V. Invitație la cunoașterea de sine. - București: Editura Științifică, 1970.
2. Salade D. Independența individului și obiectivele educației // Studii de pedagogie aplicată. - Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
3. Bonchiș E. Studiul imaginii de sine în copilărie și preadolescență. - Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1997.
4. Salade D. Autocunoașterea elevilor și rolul ei în procesul instructiv-educativ / Studia Universitas Babeș-Bolyai, Seria Psihologie-Pedagogie, 1967.
5. Antonesei L. Autocunoaștere și intercunoaștere // Comportament și civilizație. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987.
6. Stan C. Autoevaluarea și evaluarea didactică. - Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
7. Zlate M. Eul și personalitatea. - București: Editura Trei, 1997.
8. Cucuș C. Probleme de docimologie didactică // Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. - Iași: Editura Polirom, 1998.
9. Cucuș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996.

Bibliografie:

10. Bandura A. Cerbone D. Self Evaluation and Self Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects//Journal of Personality and Social Psychology. - 1983. - Vol.45. - №5.
11. Barna A. Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
12. Bocoș M. Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice. - Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință. 2003.
13. Brehm S.S., Kassir S.M. Social Psychology, Houghton, Mifflin Company. - Boston, 1989.
14. Comănescu L. Autoeducația azi și mâine. - Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996.
15. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației. Volumul II. - București: Editura Aramis, 2002.
16. Cerghit L. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. - București: Editura Aramis, 2002.

Prezentat la 15.05.2007

AUTOREGLAREA ÎNVĂȚĂRII ȘI EFICIENȚA ACADEMICĂ ÎN CONTEXTUL UNIVERSITAR

Svetlana FOCȘA-SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

Self-regulated learning (SRL) has become a current focus for research, and one of the essential axes of educational practice. Taking of current publications in the field as our reference, this paper's objective is to examine the main points of learning and of the concept self-regulated learning related to the characteristics differentiated students high self-regulating, and the relationships between SRL and academic performance in the university context. A review of relevant research revealed that: learning is an active, cognitive, constructive, significant, mediated and self-regulated process; the characteristics attributed to self-regulating persons coincide with those attributed to high-performance, high capacity students. However, SRL is not a characteristic that is genetically based or formed early in life so those students are "stuck" with it for the rest of their lives, SRL can be thought, learned and controlled.

Provocare spre cercetare

Aderarea la procesul de la Bologna implică toți actanții spațiului universitar într-un proces complex de racordare la dimensiunile europene ale învățământului superior.

O primă provocare este reducerea volumului timpului academic rezervat pentru studierea disciplinelor universitare și redefinirea formelor de utilizare a lui. La aceasta se asociază și micșorarea șarjei auditoriale a studentului. Din cele 60 de ore săptămânale de lucru, 26 de ore sunt rezervate contactului direct cu profesorul sub formă de prelegeri, seminare, lecții practice și/sau de laborator și 34 de ore - pentru lucrul individual.

Pornind de aici, se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării. Se impun noi cerințe și așteptări în raport cu angajarea studentului în propria învățare, respectiv a obiectivelor academice, caracteristicilor individuale și sarcinilor de studiu. În noul context, se redimensionează rolul profesorului, acesta centrându-se pe organizarea și orientarea activității de învățare. Astfel, eficiența și performanțele academice ale studentului sunt determinate în măsură tot mai mare de propriile eforturi și aptitudinile sale de autoreglare a învățării, dar și de dorința acestuia de a se angaja activ. "*Studentii capătă astăzi tot mai mult calitatea de parteneri activi, competenți și constructivi, fiind considerați una dintre forțele principale ale schimbărilor din învățământul superior*" [8, p.5].

Studentul, confruntat cu această creștere progresivă a gradului de autonomie, independență și responsabilitate, deține oare cunoștințe, abilități și competențe care i-ar asigura eficacitatea academică?

Arii deficitare ale învățării academice

Un sondaj realizat în mediul academic (studentii anilor I și II) a scos în evidență problemele tipice care le subminează calitatea învățării și a vieții în rol de student. Ariile problematice sunt eșalonate în șase categorii și conțin analiza descriptivă a dificultăților reprezentative a fiecăreia după cum urmează.

I. Categoria "Activitatea de învățare". 53% din intervievați se confruntă cu dificultăți generate de specificul instruirii, calitatea pregătirii școlare către învățământul universitar; procesarea și asimilarea informației. Dintre aceștia, 54,6% au probleme de prelucrare/memorare a volumului mare de informație; 38,7% nu se implică susținut în realizarea sarcinilor din lipsă de voință și perseverență; 75% invocă incapacitate de focalizare și autoreglare a atenției, de explorare a potențialului memoriei; deprinderi insuficiente de prelucrare și procesare a informației percepute cum ar fi dezorientarea în documentare, conspectarea nerațională a cursurilor și a literaturii de studiu. Corelate lor apar suprasolicitarea, oboseala, indiferența față de studii, autoaprecierea scăzută. 24,6% din respondenți se declară dezamăgiți din cauza decalajului evident dintre așteptările față de viața studentască și realitatea propriu-zisă.

II. Categoria "Autoreglare" a vizat aspectele procesuale ale învățării academice. În această arie, rata studenților cu probleme este cea mai mare - 52%. Conform factorilor investigați, rezultatele se repartizează inegal: 75% nu știu cum să-și gestioneze rațional timpul, eforturile și cum să-și planifice eficient studiile, 68% se confruntă cu dificultăți în stabilirea scopurilor, în selectarea strategiilor eficiente de realizare a lor și nu pot lua decizii în mod independent; 72% nu au cunoștințe și deprinderi de autoreglare a stărilor afective: nu știu

cum să facă față suprasolicităților, nu posedă metode de autoapărare în condiții de stres și anxietate sporită, nu cunosc modalitățile de depășire a crizelor personale.

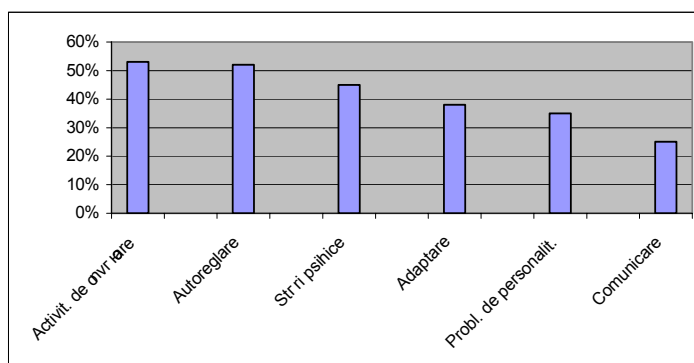
III. Categoria “Comunicare”. 25% din respondenți au dificultăți în relaționarea cu mediul social al învățării. Astfel: 45% se lasă ușor influențați de părerea altora; 24,8% sunt nemulțumiți de statutul lor în cadrul grupei; 28% au dificultăți în stabilirea contactelor cu alte persoane.

IV. Categoria “Probleme de personalitate”. 35% din intervievați se confruntă cu diverse probleme: 29% sunt timizi, fapt ce le influențează calitatea comunicării și le reduce posibilitatea de a iniția relații noi; 53% se plâng de autocunoaștere scăzută având dificultăți de autoexprimare; 27% menționează că mediul academic nu le oferă oportunități pentru a se afirma și a valoriza propria individualitate.

V. Categoria “Stări psihice și fizice”. 45% din respondenți declară variate dificultăți în această arie: 65-80% - lipsă de vitalitate și un nivel scăzut de activism; 54% suferă de singurătate și sunt periodic copleșiți de pesimism; 28% invocă anxietate sporită inexplicabilă, insatisfacție generalizată, agresivitate nemotivată.

VI. Categoria “Adaptare” se referea la adaptarea studenților din localitățile rurale la condițiile de viață urbane și la procesul educațional universitar. Dintre aceștia – 85% la anul întâi și 60% la anul doi au dificultăți de adaptare cauzate de lipsa suportului din partea celor apropiați; oboseala provocată de contactele frecvente cu persoane necunoscute; alerta vieții urbane; senzația de dezorientare; minime oportunități de relaxare.

Reprezentarea grafică de mai jos ilustrează gradul de exprimare a problemelor conform categoriilor analizate și demonstrează că realitățile mediului academic studentesc sunt în dezechilibru cu dezideratele.



În condițiile când mai mult de 50% din studenți se confruntă cu variate dificultăți în învățare și autoreglare, preocuparea pentru impactul acestora asupra reușitei academice este una de actualitate.

Repere teoretice în căutarea soluțiilor

A. Cadrul teoretic pentru conceptul ÎNVĂȚARE

Teoria contemporană a învățării, deși abordează natura învățării din variate perspective și în diverse cadre conceptuale, gravitează în jurul a două demersuri esențiale pentru teoria și practica educațională. Primul demers: *învățarea eficientă tinde a fi autoreglată*. Studenții eficienți se angajează activ în propriile procese de învățare: le orientează conform intereselor individuale, le proiectează pornind de la prioritățile cunoașterii și ale experienței. În conformitate cu abordarea constructivistă, “cadrele didactice predau cârma învățării în mâinile studenților” [10].

Al doilea demers: *învățarea eficientă este un proces de interacțiune activă cu noile informații*. Cel care învață trebuie să depășească condiția de receptor pasiv al informației. El nu o “preia”, ci “o prelucrează, raportându-se la ea”; o integrează în baza actuală de cunoștințe operând în mod activ: o corelează cu cea precedentă, o transformă; o aplică în alte contexte; recurge la o serie de acțiuni cognitive pentru a-și aprofunda înțelegerea și a construi noi sensuri [4, 6].

Conform cercetărilor recente, *învățarea este un proces activ, cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat* [19]. Iar calitatea experiențelor de predare/învățare, atât pentru cadrul didactic, cât și pentru student este determinată de măsura în care studentul se pregătește pentru a se putea angaja activ în procesul de învățare. De aici, orientarea gândirii și practicii psihologiei educaționale moderne spre studiul învățării academice independente, în general [8], și centrarea pe autoreglarea învățării. Cercetările în acest domeniu au demonstrat că *competența studentului de autoreglare a cogniției și conduitei îi condiționează eficiența și performanțele academice* [18,14].

O realizare semnificativă în acest sens o constituie confirmarea că autoreglarea învățării presupune din partea celui care învață, în egală măsură, *a dori/a voi și a putea* [2].

Din aceste considerente:

- EDUCAȚIA are misiunea de a-i ajuta pe studenți să devină conștienți de propria gândire, să fie strategici și să-și direcționeze motivația spre scopuri valoroase.
- STUDENTUL are misiunea să învețe a fi propriul său învățător; în acest sens e nevoie să treacă de la instruire la practici autoreflexive, de autoreglare a învățării [18].

B. Cadrul teoretic pentru conceptul AUTOREGLAREA ÎNVĂȚĂRII

Înțelegerea conceptului *autoreglarea învățării (ARI)*, în perspectiva formării drept competență, este în egală măsură importantă pentru cadrele didactice și studenți.

Termenul devine popular în anii '80, pentru că valorifica autonomia studenților în expansiune și angajamentul de a-și asuma responsabilitate pentru propria învățare. Cu statut de concept general, ARI reunea cercetările în domeniul strategiilor cognitive, a metacogniției și motivației într-un construct coerent, care accentua interacțiunea dintre aceste forțe. A fost recunoscut valabil, deoarece punea în evidență cum se manifestă “EU” (auto-) ca agent activ în fixarea scopurilor, selectarea/adecvarea tacticilor; în ce mod perceperea propriului “EU”, raportat la sarcinile de învățare, asigură performanțele.

În ultimii ani, o mare parte dintre cercetările învățării autoreglate se focalizează asupra perspectivelor constructiviste [9], reperelor sociale [16], a variabilelor sociocognitive [18, 22, 23, 24, 11, 12, 15], a tacticilor educaționale pentru formarea competenței de autoreglare a învățării [5].

Există mai multe definiții ale conceptului *autoreglarea învățării*. Pentru Pintrich [11] ARI este o cale pe care, urmând-o, studentul abordează studiul și sarcinile academice în mod proactiv, experiențial și autoreflexiv (metacognitiv). Conform lui Zimmerman și Risemberg [21], autoreglarea învățării presupune o serie de acțiuni autoinițiate prin care indivizii stabilesc scopurile învățării și reglează efortul pentru realizarea lor; își automonitorizează studiul (strategii, metode, tehnici, abilități metacognitive) în vederea obținerii unor performanțe ridicate; se automotivează; își organizează timpul de studiu; dețin controlul asupra mediului de studiu; interacționează productiv cu anturajul social al învățării (solicită, la nevoie, ajutorul colegilor și/sau profesorilor, se orientează spre modele etc.), e vorba de 6 dimensiuni ale autoreglării învățării academice.

C. Modele ale autoreglării învățării

În ultimii 30 de ani, numeroși teoreticieni au elaborat modele menite să identifice procesele inerente autoreglării învățării și să stabilească relația și interacțiunea acestora cu performanțele academice. Studiul comparativ al modelelor mai recente pune în valoare elaborarea lui Pintrich [15], considerând-o *cel mai important efort de sintetizare a variatelor procese și activități care asigură eficiența în autoreglarea învățării* [17].

Modelul lui Pintrich [15] e conceput în cadrul conceptual al perspectivei *sociocognitive a învățării*, care pornește de la viziunea lui Bandura [1] asupra autoreglării: o interacțiune dintre procesele personale (cognitive, motivațional-afective și biologice), cele de conduită și cele contextuale. Modelul *reflectă aspectele procesuale ale autoreglării învățării*, clasifică și analizează procesele variate (argumentate în literatura științifică) implicate în autoreglarea învățării.

În acest model procesele de autoreglare sunt organizate în 4 faze: 1. Planificare; 2. Automonitorizare; 3. Control; 4. Evaluare. Respectiv fiecărei faze, activitățile de autoreglare sunt structurate în 4 arii: cognitive; motivațional-afective; de conduită; contextuale.

Referitor la acest model se impun câteva mențiuni:

- Conform lui Pintrich, aceste patru faze reprezintă secvențele generale pe care le urmează studentul înaintând spre îndeplinirea sarcinii. Dar acestea nu sunt structurate ierarhic sau linear. Fazele pot avea loc simultan și dinamic, producând multiple interacțiuni între diferitele procese și componente cuprinse în model.
- Nu toate sarcinile academice implică neapărat autoreglare. Uneori studentul ajunge la soluția eficientă, mai mult sau mai puțin implicit (sau mecanic), aplicând funcțiile formate în experiența anterioară de interacțiune cu sarcini similare. În asemenea cazuri el nu recurge obligatoriu la planificarea strategică, controlul și evaluarea care ar trebui făcute.
- La nivel conceptual este posibilă diferențierea proceselor implicate în autoobservare și controlul cogniției. Dar cercetările empirice, cu referire la respectivele arii, depășesc cu greu această separare, deoarece, în majoritatea timpului, ambele procese decurg simultan [13].
- Faza de evaluare/reflecție include: judecățile și evaluările făcute în coraport cu criteriile stabilite anticipat (de student sau profesor); succese sau eșecuri atribuite adecvat cauzelor; conduite selectate pentru aplicarea în diferite situații academice; aprecieri generale ale sarcinii și resurselor mediului de învățare.

- Una dintre inovații, comparativ cu alte modele, constă în încorporarea *contextului* ca arie a autoreglării învățării.
- Modelul corelează cu noile viziuni asupra instruirii bazate pe perspectiva constructivistă, care promovează *comunitatea de învățare* [3] și *învățarea centrată pe student* [7]. Se susține ideea că studenții pot întreprinde orice ar schimba și modifica spre bine contextul învățării (social și fizic) și relaționarea lor cu acesta [19].
- Modelul lui Pintrich este acceptat drept cadru global, comprehensiv, care prin analiza în detalii a proceselor cognitive, motivațional-afective, a conduitelor și a contextului, promovează învățarea autoreglată.

Tabelul 1

Faze și arii ale autoreglării învățării [15, p.454]

Fazele	Aria activităților de autoreglare a învățării			
	Cogniție	Motivație/ Afectivitate	Conduită	Context
1. Planificare și actualizare	Analiza sarcinii. Fixarea scopurilor-țintă. Actualizarea cunoștințelor de bază. Actualizarea cunoștințelor metacognitive.	Acceptarea orientării spre scop. Expectanțe de succes. Judecăți constructive în raport cu învățarea și la perceperea dificultăților sarcinii. Punerea în valoare a sarcinii. Actualizarea intereselor/ valorilor intrinseci.	Planificarea timpului și a efortului. Planificarea auto-observării conduitelor.	Perceperea sarcinilor Perceperea contextului.
2. Monitorizare	Conștientizarea metacogniției și monitorizarea cogniției.	Conștientizarea și monitorizarea motivației și afectelor.	Conștientizarea și monitorizarea efortului, timpului, ajutorului necesar. Autoobservarea conduitelor.	Monitorizarea schimbărilor în sarcini și condițiile contextului.
3. Control	Selectarea și adaptarea strategiilor cognitive de gândire și învățare.	Selectarea și adaptarea strategiilor de monitorizare a motivației și afectului.	Creșterea/reducerea efortului. Persistență/defensivă/evitare. Solicitarea de ajutor.	Schimbarea sau renegocierea sarcinilor. Schimbarea sau părăsirea contextului.
4. Evaluarea (reacții și reflecții)	Judecăți cognitive. Atribuirea cauzei.	Reflectare asupra reacției afective proprii. Atribuirea cauzei.	Alegerea conduitelor	Evaluarea sarcinilor. Evaluarea contextului.

D. PROFILUL studenților care își autoreglează învățarea

Studiile privind caracteristicile studenților eficienți în autoreglarea învățării sunt cel mai elocvent prezentate în lucrările lui Zimmerman [23; 24]. Conform acestor autori, profilul de performanță personală este determinat de următoarele variabile: angajarea activă în propria învățare, metacogniție, motivație și conduită în mediul academic. Iar fiecare dintre acestea generează un registru de manifestări explicite și controlabile care, după testarea în mediul academic, au fost rezumate la următoarele (tab.2):

Tabelul 2

Caracteristici diferențiale ale studenților performanți în autoreglarea învățării

<p>1. <i>Au cunoștințe despre și știu cum să utilizeze</i> un repertoriu de strategii cognitive pentru a prelucra informația, a o transforma, organiza, elabora și restructura.</p> <p>2. <i>Știu cum să-și planifice, controleze și direcționeze</i> procesele mintale gestionându-le spre atingerea scopului vizat (metacogniție).</p> <p>3. <i>Manifestă o serie complexă de convingeri motivaționale și stări emoționale adaptative:</i> conferă sens superior autoeficacității academice și fixării scopurilor; dezvoltă emoții pozitive în raport cu sarcinile (plăcere, satisfacție, entuziasm) și demonstrează capacități de control asupra acestora, ajustându-le la specificul sarcinii și a situației de învățare.</p> <p>4. <i>Planifică și controlează timpul și efortul necesar studiului; știu cum să creeze și să structureze un mediu favorabil învățării:</i> aleg un spațiu protectiv și stimulat pentru învățare; solicită ajutor colegilor sau profesorilor când se confruntă cu dificultăți.</p> <p>5. <i>În măsura în care le permite contextul, depun efort pentru a lua parte la controlul și reglarea sarcinilor academice și a climatului psihoemoțional din grupă, la structurarea timpului și a mediului de învățare (de ex., modul în care vor fi evaluați, coordonarea cerințelor sarcinii, organizarea echipelor de lucru).</i></p> <p>6. <i>Aplică o serie de strategii voliționale cu scopul de a evita distragerea cauzată de factori externi sau interni, pentru a-și menține concentrarea, efortul și motivarea întru îndeplinirea sarcinii academice.</i></p> <p>7. <i>În baza acestora, caracteristica generalizatoare ar fi următoarea: studenții sunt percepuți ca operatori ai propriei conduite academice, au convingerea că învățarea este un proces proactiv, se automotivează, utilizează strategii care le facilitează realizarea scopurilor fixate.</i></p>

Concluzii

Prezenta sinteză a studiilor sistematice și riguroase din domeniul autoreglării învățării permite a pune în evidență indicii semnificativi și relevanți privind problema tratată. Printre aceștia:

- caracteristicile atribuite persoanelor competente în domeniul autoreglării învățării coincid cu performanțe academice superioare și cu un grad înalt de eficacitate personală; și viceversa – studenții cu performanțe academice scăzute prezintă un deficit al variabilelor ARI [18];
- empiric s-a confirmat că prin antrenament specific, studentul își poate spori substanțial nivelul de control asupra învățării și sarcinilor academice;
- competența în autoreglarea învățării nu este o însușire determinată genetic sau formată neapărat în perioada timpurie, astfel încât individul să fie "marcat" prin lipsa acesteia pentru tot restul vieții [11, p.4-5];
- prin concluzie, autoreglarea învățării poate fi predată, învățată și controlată.

Referințe:

1. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 2001, p.1-26.
2. Blumenfeld P.C. și Marx R.W. Motivation and cognition. In H.J.Walberg și G.D.Haertel (Eds.). *Psychology and Educational practice*, Berkeley CA: McCutchan. 1997, p.79-106.
3. Brown A.L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 1997, p.37, 59-63.
4. Bruner J.S. *A study of thinking*. - New York, 1973.
5. Butler D.L. Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 2002, p.37, 59-63.
6. King A. From stage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 1993, p. 41(1), 30-35.
7. McCombs B.L. și Whisler J.S. *The learner-centered classroom and school*. - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
8. Neacșu I. *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. Universitatea București, 2006.
9. Paris S.G., Byrnes J.P. și Paris A.H. Constructing theories, identities, and action of self-regulated learners. In B.J. Zimmerman și D.H. Schunk, 2001. *Self-regulated learning and academic achievement: Teoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001.
10. Perkins D. *Smart schools*. - New York: Macmillan, Inc, 1992.
11. Pintrich P.R. *Understanding self-regulated learning*. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
12. Pintrich P. R. The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning // *International Journal of Educational Research*. - 1999. No31(6). - P.459-470.
13. Pintrich P.R., Wolters C. și Baxter G.P. Assessing metacognition and self-regulated learning. În G. Schraw și J.C.Ampara (Eds.). *Issues in the measurement of metacognition* University of Nebraska Press, 2000, p.43-97.
14. Pintrich P.R. *Educational Psychology at the millenium: A look back and a look forward*. *Educational Psychology*, 2000a, p.90, 715-729.
15. Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich și M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. - San Diego, CA: Academic Press, 2000b, p.451-502.
16. Pressley M. și Afflerbach P. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1995.
17. Puustinen M. și Pulkkinen L. Models of self-regulated learning // *A review*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. - 2001. - № 45. - p.269-286.
18. Schunk D.H. și Zimmerman B.J. *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. - New York: Guilford, 1998.
19. Torrano E. și Gonzales Torrez, M.C. *Sel-regulated learning: Current and future directions*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. - 2004. - № 2 (1). p.1-34.
20. Zimmerman B.J.). *A social cognitive view of self-regulated academic learning* // *Journal of Educational Psychology*. - 1989. - № 81, (3). p.329-339.
21. Zimmerman B.J. și Risemberg R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G.D. Phye (Ed.). *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. - San Diego, CA: Academic Press, 1997, p.105-125.
22. Zimmerman B.J. și Barry J. *Self-Regulatory Cycles of Learning*. In: Gerald A. Straka (Ed.): *Conceptions of Self-Directed Learning*. Münster: Waxmann, 2000, p.221 - 234.
23. Zimmerman B.J. și Schunk D.H. *Self-regulated learning and academic achievement: eoretical perspectives*. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001.
24. Zimmerman B.J. *Becoming a self-regulated learner // An overview*. *Theory into Practice*. - 2002. - №41. - P.64-72.

Prezentat la 07.05.2007

REFLECȚII ASUPRA PROCESULUI DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A ADOLESCENȚILOR DIN CLASELE A XI-A

Ana DABIJA

Catedra Științe ale Educației

Career is a process that shows the person under the aspect of his professional and social life. Through the relevance of this complex process it results the necessity to direct and orient each person to the field of activity which would reveal his capacity potential.

Adolescence is the age when the person tries to set a connection between his aspirations, personal aptitudes and labor-market requirements. If the correlation between these three data – labor-market requirements, character feature and professional aspirations was respected, it would be evident the equilibrium between the obtained studies and professional integration.

The identification of the influential aspects of school and professional orientation implemented in some lyceums of Chișinău municipality would offer space for analyses and discussion about realizations in this domain.

Unul dintre mecanismele cele mai importante în integrarea socială optimă rămâne a fi profesia, deoarece ea face joncțiunea dintre individ și societate, iar ritmul alert al dezvoltării societății contemporane amplifică necesitatea de a exercita o profesie. Nu întotdeauna această necesitate valorifică potențialul personal al pretinsului viitor specialist, caz în care se conturează contradicția dintre cerințele activității profesionale și capacitățile/aptitudinile specialistului. Lipsa diagnosticării aptitudinilor individuale duce la investiții zadarnice de timp și bani într-un domeniu care oferă prea puține șanse de angajare.

Această situație este cauzată de lipsa unei coeziuni durabile dintre finalitatea sistemului de învățământ și piața muncii, de necorespunderea volumului și calității pregătirii profesionale a forței de muncă în corespundere cu cererea pieței muncii.

În contextul perioadei când se încurajează realizarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, nu pretindem a afirma că trebuie să limităm posibilitățile persoanei de a alege din spectrul larg de profesii. Afluxul tinerilor spre anumite domenii profesionale și în general spre învățământul superior este un fenomen caracteristic pentru societatea contemporană, dar în același timp experiența altor țări în domeniul orientării școlare și profesionale demonstrează că un proces eficient de orientare profesională diminuează tensiunea selecției candidaților la admiterea în instituțiile de învățământ superior.

Prin prisma acestor afirmații ar putea fi reflectată situația orientării școlare și profesionale în câteva licee din municipiul Chișinău (Liceul teoretic „Spiru Haret”, liceul „Gaudeamus”, liceul „Ion Creangă”). Studiul efectuat asupra adolescenților claselor a XI-a relevă realizarea incidentală a procesului de orientare școlară și profesională.

Prin metoda chestionarului au fost anchetați 100 liceeni ai instituțiilor școlare amintite mai sus, ancheta având drept scop determinarea implicării școlii în pregătirea elevilor de cl. XI-a pentru a face o opțiune profesională corectă.

În scopul diagnosticării situației s-au propus următoarele variabile:

- gradul de informare despre diferite profesii și posibilități de realizare a carierei;
- motivele alegerii profilului liceal;
- corespunderea calităților personalității cu cerințele profesiei aspirate;
- factorii implicați în alegerea profesiei și modul acestora de a orienta profesional liceenii;
- motivele ce stau la baza alegerii profesionale;
- prognozarea necesităților pieței muncii din Republica Moldova în viitorii 10 ani (2005-2015).

Pentru o vizualizare mai detaliată, textul în situația respectivă va fi însoțit de o histogramă.

Prima dimensiune măsurată prin chestionare este gradul de informare a elevilor claselor a XI-a, despre diferite profesii și posibilități de realizare a carierei.

Prin această dimensiune am obținut: din 100 de elevi anchetați 75% dintre ei susțin că sunt bine informați vizavi de profesii și posibilități de realizare a carierei și numai 25% recunosc că sunt insuficient informați. Concluzia ar fi că mai mult de jumătate dintre cei chestionați intuiesc viitoarele posibilități de realizare a carierei.

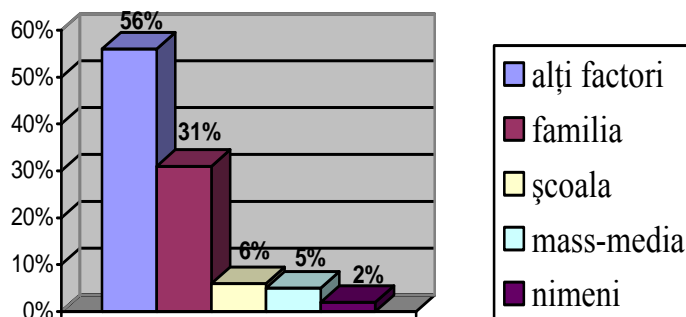
O altă variabilă reflectată în chestionar este motivele alegerii profilului liceal. Ca să explicăm motivele alegerilor făcute, e necesar să tipizăm motivele în motive de perspectivă și motive adiacente perspectivei profesionale. În motivele de perspectivă se includ: reușita mai bună la anumite discipline, studiarea mai detaliată a anumitelor discipline și dorința de a urma o profesie legată de profilul liceal. Printre motivele adiacente perspectivei profesionale se enumeră: prestigiul profilului liceal, contingentul de elevi este mai specific la un profil anume, complexitatea studiilor.

În conformitate cu clasificarea dată rezultatele sunt: din 100 subiecți, 52% și-au ales profilul liceal din motive de perspectivă, iar 48% din motive adiacente. Acest fapt demonstrează că aproape jumătate dintre elevii anchetați nu au criterii bine stabilite în alegerea profilului liceal și nu percep rolul diversificării studiilor la treapta de liceu în contextul orientării școlare și profesionale.

Următoarea problematică vizată în chestionar este corespunderea aspirațiilor la o anumită profesie cu calitățile personalității. Această dimensiune este reflectată prin doi itemi: în primul, elevii sunt rugați să scrie ce profesie doresc să îmbrățișeze, iar în al doilea item este necesar de enumerat minimum 5 calități și 5 neajunsuri pe care le are subiectul. Racordând cerințele anumitelor profesii la trăsăturile de personalitate trebuie să ținem cont de respectarea compatibilității individului cu domeniul de activitate.

În urma analizării datelor s-a obținut: la 66% dintre elevi calitățile personalității corespund parțial cu cerințele profesiei; la 6% dintre ei nu corespund; 8% dintre elevi sunt încă nehotărâți în alegerea profesiei, iar 19% se cunosc insuficient.

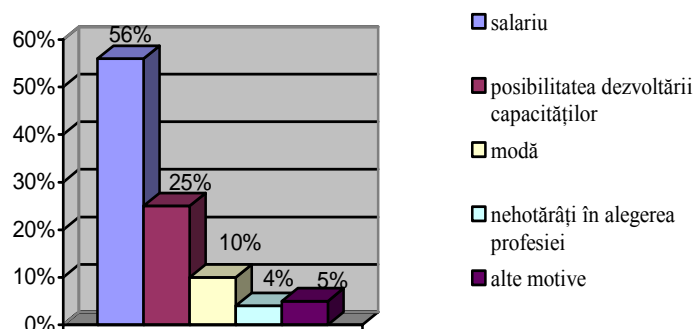
Următoarea dimensiune analizată sunt factorii (familia, școala, mass-media, alți factori) care îi ajută pe elevii claselor a XI-a să aleagă profesia. S-a constatat că 31% dintre toți factorii îi revin familiei, cel mai mare punctaj însă revine altor factori (suportul și sfaturile prietenilor, experiențele fraților mai mari) – 56%. Aceasta poate fi explicat prin faptul că cu cât se conturează mai bine personalitatea adolescentului, cu atât mai mult acesta încearcă să scape de sub tutela școlii și a familiei, manifestându-și într-un mod oarecare independența de a lua decizii. Nu toți adolescenții cunosc criteriile științifice ale alegerii profesionale, iar deciziile vizavi de viitoarea profesie nu pot fi lăsate pe seama incidentalului. În următoarea histogramă va fi reprezentată repartitia factorilor:



Modalitatea familiei și a altor factori de a orienta liceenii în alegerea profesiei este sfatul (52%) și încurajarea (11%), iar 35% dintre respondenți susțin că nu sunt ajutați la alegerea profesională nici într-un mod.

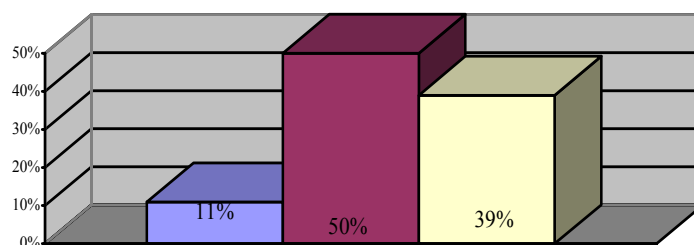
Este evident faptul că doar prin sfaturi și suport emoțional nu se poate realiza un proces atât de complex ca orientarea școlară și profesională. Cele 35% în care se afirmă că liceenii nu sunt orientați nici într-un mod, reflectă mai mult sau mai puțin faptul că opțiunea profesională nu se face după criterii și principii bine stabilite.

Următoarea dimensiune măsurată cu ajutorul chestionarului sunt motivele din care elevii claselor a XI-a își vor alege viitoarea profesie. Această problematică în chestionar este prezentată printr-un item cu următoarele variante de răspuns: a) posibilitatea de a-mi dezvolta capacitățile; b) modă, prestigiu; c) salariu; d) tradiția în familie; e) alte motive. Astfel, am stabilit că pentru 56% motivul de bază în alegerea profesiei este salariul, 25% vor alege specialitatea din dorința de a-și dezvolta capacitățile în domeniu, 10% se vor înscrie la facultăți care sunt la modă (drept, academia economică), iar 4% și 5% sunt nehotărâți în alegere sau au la bază alte motive pe care nu le-au specificat. Pentru a diferenția mai bine datele, le vom prezenta grafic:



Ultima dimensiune reflectată în unul dintre itemii chestionarului este prognozarea profesiilor necesare pe piața muncii în Republica Moldova în viitorii 10 ani (2005-2015). Scopul acestui item este de a determina dacă adolescentul de 16-18 ani este apt să identifice perspectiva dezvoltării sociale și percepția evoluției necesităților economice, sociale, culturale ale societății noastre, vizavi de apariția sau dispariția unor profesii.

Cu referire la această variabilă am obținut următoarele rezultate:



- au numit câteva profesii necesare pe piața muncii în RM în viitorii 10 ani
- cu anumite îndoieli și-au expus părerea
- nu au numit nici o profesie

Pentru a comenta datele, este necesar a menționa care profesii vor fi actuale și necesare pe piața muncii în viitorii ani. Acestea sunt, în primul rând, profesiile legate de informatică și computerizare; dezvoltarea relațiilor de piață determină cererea specialiștilor în marketing și management; o mare perspectivă o au profesiile ce țin de calitatea produselor, de ecologie, asistență medicală și socială. Progresul tehnico-științific din ultimele decenii a schimbat structura pieței muncii într-un șir de țări – s-a redus brusc numărul de lucrători în agricultură, a dispărut aproape un milion de conducători mărunți, fiind înlocuiți cu mașini.

Această evoluție pe piața muncii au sesizat-o doar 11% dintre elevii anchetați, 50% parțial conștientizează evoluția profesiilor, ei au enumerat doar profesii tradiționale (medici, domeniul juridic), iar 39% dintre elevi, pur și simplu, au răspuns că „nu știu care vor fi profesiile necesare”.

Acest fapt denotă că majoritatea liceenilor sunt confuzi în orientarea către un domeniu anume, care să corespundă aspirațiilor personale cât și cerințelor pieței muncii în viitorul apropiat, de aceea nu le rămâne decât să se ghideze de prestigiul anumitelor profesii.

Acestea au fost dimensiunile în baza cărora s-a făcut constatarea asupra realizării procesului de orientare școlară și profesională în cadrul liceului.

Experiența altor țări în domeniul orientării școlare și profesionale demonstrează că un proces eficient, orientarea școlară și profesională, diminuează tensiunea selecției candidaților la admitere în instituțiile de învățământ superior și asigură completarea contingentului de studenți cu tineri bine pregătiți. Fără a nega rolul familiei și altor factori de orientare școlară și profesională, conștientizăm rolul școlii în formarea omului contemporan. Această constatare se justifică prin faptul că perioada de școlarizare este în continuă creștere, iar prin achizițiile școlare este asigurată egalitatea șanselor de integrare socioprofesională.

Soluția optimă ar fi colaborarea sistemului de învățământ cu piața muncii și propunerea unei strategii în baza căreia adolescenții să-și aleagă profesia adecvat. Efectul ar consta în reducerea confuziilor profesionale, iar societatea ar beneficia în mare parte de specialiști competenți și autorealizați.

Bibliografie:

1. Bănărescu M. Orientarea profesională și consilierea privind cariera // Revista Psihologia. - 2001.
2. Danadara O., Dabija A. Aspecte ale orientării școlare și profesionale a adolescenților / Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. - Chișinău, 2003, p.356-360.
3. Hoffman O. Profesiile în fața viitorului. - București: Editura Academiei Române, 1990.
4. Dalat Ivan. Ghidul reușitei tale profesionale. - Iași: Polirom, 2003.
5. Salade D. Dimensiuni ale educației. - București: E.D.P., 1998.
6. Климов Е.А. Как выбирать профессию. - Москва: Просвещение, 1990.

Prezentat la 07.05.2007

JAN AMOS COMENIUS ȘI FILOSOFIA EDUCAȚIEI (1592-1670)

Ionuț VLĂDESCU

Universitatea „Andrei Șaguna”, Constanța (România)

The spirit in which Comenius sought to write the unfinished work known as the ‘General Consultation’ was the best proof that the art of teaching was intended to be the core of ‘pansophy’ itself; it also, incidentally, accounts for the failure of the enterprise. Instead of building up in the abstract that total, indivisible body of knowledge, that universal science that was to be pansophy - the doctrine of the progressive achievement of the ‘world of ideas’ within the superimposed worlds whose parallel strata form the universe - Comenius was forced, because he was pursuing a didactic as well as a philosophical aim (and this, by the way, is the most interesting aspect of the work), to make simplifications and assimilations which finally proved too much for him. He wished to construct his own system, but he also cherished the ambition of providing a kind of introduction to philosophy for all. Such an undertaking was unique in the seventeenth century. Hence the same problem: how are we to explain this merging of the need for a systematic basis for education with general philosophical speculation?

There is another difficulty. The foreword to *The Great Didactic* contrasts, with calm daring, the a priori method the author intends to follow with the empirical or a posteriori teaching experiments characteristic of the educational work of his predecessors.

We venture to promise a *Great Didactic* ... the whole art of teaching all things to all men, and indeed of teaching them with certainty, so that the result cannot fail to follow... Lastly, we wish to prove all this a priori, that is to say, from the unalterable nature of the matter itself ... that we may lay the foundations of the universal art of founding universal schools.

But this promise of an a priori science of education, an ‘enormous’ undertaking, as Comenius himself admits, seems to come to nothing when we seek the basis for this science teaching, for example, and find that Comenius is content with the theory of sensation: ‘the truth and certainty of science depend more on the witness of the senses than on anything else’, or ‘Science, then, increases in certainty in proportion as it depends on sensuous perception. There often seems to be some contradiction between the general principles the author proclaims and the quasi-sensualistic empiricism of so many of his formulae. Here again, it must therefore be assumed that there is an original connection between these somewhat irreconcilable statements, and that there is a synthesis linking man with nature so as to show why the educative process is the keystone of this philosophy.

But there is still more to the problem. Education, according to Comenius, is not merely the training of the child at school or in the home; it is a process affecting man’s whole life and the countless social adjustments he must make. Society as a whole is considered by Comenius *sub specie educationis*. The great principles of peace and the international organization of education that make him a forerunner of so many modern institutions and trends of thought likewise stem, in his work, from this unique synthesis between nature and man, which we have just suggested as the central element of his speculation and as the explanation of the mystery of an educationist’s philosophy in an age when education was a matter either of techniques unsupported by theory or of general observations without any attempt to constitute a science of teaching or education.

The key of these difficulties can be discovered only if we can find more complex basic concepts in Comenius’ philosophy than those which are ordinarily taken as sufficient - concepts whose very pattern is such as to make it possible to restate the central ideas of the system in modern terms. This explains the twofold impression of outmoded form and up-to-date substance which one continually receives when reading the great educationist’s works.

Adevărata problemă este de a găsi în lucrările lui Comenius¹ – din care cunoașterea noastră s-a îmbogățit foarte mult prin descoperirile grupului care activează în prezent la Institutul Comenius din Praga – nu ceea ce este comparabil cu tendințele moderne, neglijând restul, ci ceea ce conferă unitatea de gândire a acestui mare specialist ceh în domeniul teoriei și practicii, precum și de a compara aceste lucruri cu ceea ce cunoaștem și

¹ Există deja o literatură bogată în legătură cu Comenius, în mai multe limbi, chiar înainte de aniversarea în 1992 a patru secole de la nașterea sa. Nenumărate întâlniri, seminare, lucrări omagiale și publicații au fost dedicate acestui binecunoscut pionier. Pentru scopurile acestui eseu, pare potrivit să ne întoarcem la studiul scris în 1957 de Jean Piaget, pe atunci director al Biroului Internațional al Educației. Acest studiu, uitat pe nedrept, intitulat „Semnificația lui John Amos Comenius pentru vremurile noastre” a apărut ca introducere la volumul de „Selecții” publicat de UNESCO în acel an (fără a mai fi tipărit de atunci), marcând aniversarea a 300 de ani de la publicarea lucrării *Opera didactica omnia* (1657-1957).

Profităm de această ocazie, pentru a adăuga o cronologie a vieții și operei lui Comenius, elaborată de Giuliana Limiti de la Universitatea din Roma și publicată anterior în Prospective (Volumul 13, No 1 (45), 1983, p.138-43), precum și o listă de lucrări despre Comenius, selectate de Marcelle Denis de la Universitatea din Dijon.

În această serie va apărea un profil chiar al lui Jean Piaget, scris de Alberto Munari de la Universitatea din Geneva.

dorim în prezent. Fie Comenius nu poate prezenta nici un interes imediat pentru noi în prezent, fie că interesul nostru pentru el depinde de acel miez al gândirii care trebuie identificat în orice sistem și care trebuie să poată fi exprimat sub forma unor idei simple. De aceea, în prima parte a acestei introduceri vom încerca să descoperim ideile predominante ale gândirii lui Comenius. În continuare, în cele două părți care urmează, vom încerca să scoatem la iveală aspectele activității de mare pedagog care sunt importante pentru noi, în lumina acestor idei centrale redefinite în termeni care ne sunt accesibili.

Parcurgând cea mai mare parte a operei lui Comenius, este totuși extrem de dificil să extragem ideile călăuzitoare ale acestui sistem, care este plin de lucruri obscure și, uneori, aparent contradictorii.

Mai întâi de toate, cum trebuie să considerăm faptul că un teolog atras de metafizică și plin de spiritul teoretic al secolului al XVII-lea putea fi atras de învățământ atât de mult încât să scrie despre o „Mare Didactică”? Într-adevăr, existau destule instituții de învățământ în care erau utilizate anumite metode speciale și toate acestea au fost descrise. De exemplu, Ratke și Alsted au fost, probabil, primii care au atras atenția lui Comenius privind problemele de învățământ, mai ales în domeniul învățării filologice. Însă mai era un drum lung de parcurs până la clădirea unei întregi filosofii despre educație, pe care să se centreze un sistem încă și mai larg. Gânditori și filosofi, de la Montaigne și Rabelais la Descartes și Leibniz, au făcut în acest sens observații profunde legate de educație, însă doar sub forma unor corolare asupra principalelor lor idei. Comenius nu numai că a fost primul care a conceput o întreagă știință a educației, ci, să o spunem din nou, a făcut din aceasta miezul unei „pansofii” care, în concepția sa, trebuia să constituie un sistem filosofic general. Cum am putea explica altfel o prezentare a problemelor atât de originală și neobișnuită pentru mijlocul secolului al XVII-lea?

Spiritul în care Comenius a căutat să scrie opera sa neterminată, cunoscută sub denumirea de „Consultația generală”, constituie cea mai bună dovadă că arta educației era destinată să fie chiar punctul central al „pansofiei” însăși; de asemenea, ocazional, aceasta justifică eșecul unei încercări. În loc să construiască în mod abstract atare cunoaștere cu caracter integral, indivizibil, această știință universală care trebuia să fie pansofia – doctrina cunoașterii progresive a „lumii ideilor”, în cadrul lumilor suprapuse ale căror straturi formează universul – Comenius a fost obligat, datorită faptului că urmărea atât un scop didactic, cât și unul filosofic (care, pentru că veni vorba, constituie cel mai interesant aspect al operei sale), să facă simplificări și asimilări care s-au dovedit a fi, în final, prea mult pentru el. A dorit să-și construiască propriul sistem, însă a și păstrat în suflet ambiția de a crea un fel de introducere la filosofie, în general. O astfel de abordare a fost unică pentru secolul al XVII-lea. De aici reiese aceeași problemă: cum trebuie să explicăm această reuniune a necesității privind fundamentarea sistematică a educației cu teoria filosofică generală?

Apare și o altă dificultate. Cuvântul-înainte la *Marea Didactică* aduce în contrast, cu îndrăzneală și calm, metoda *a priori*, pe care autorul intenționează să o urmeze, cu experimentele educaționale empirice, sau *a posteriori*, caracteristice activității educative a înaintașilor săi.

Îndrăznim să vă înaintăm o *Mare Didactică*... arta completă de a învăța toate lucrurile pe toți oamenii, și realmente de a-i învăța în mod conștiincios, astfel încât rezultatele să nu întârzie în a se arăta... În fine, dorim să dovedim acest lucru *a priori*, adică pornind de la însăși natura nealterabilă a materiei... pe care putem fundamenta arta universală a fundamentării școlilor universale [1].

Însă această promisiune privind o știință apriorică a educației, o îndrăzneală „enormă”, așa cum admite însuși Comenius, pare să fie insignifiantă atunci când căutăm fundamentul acestei științe a învățării, de exemplu, și descoperim că autorul este mulțumit de teoria senzației: „Adevărul și certitudinea științei depind de dovada dată de simțuri mai mult decât orice altceva”, sau: „Astfel, știința își sporește gradul de certitudine proporțional cu dependența acesteia de percepția senzorială” [2]. Deseori pare să apară o contradicție între principiile generale pe care autorul le invocă și empirismul *cvasisenzorial* al multora dintre formulările sale. Ca atare, și în acest caz trebuie presupus că există o legătură inițială între aceste afirmații ireconciliabile într-o oarecare măsură și că există o sinteză care leagă omul de natură, care arată de ce procesul educativ este principiul fundamental al acestei filosofii.

Mai există însă și alte aspecte ale problemei în cauză Educația, după Comenius, nu reprezintă simpla instruire a copilului în cadrul școlii sau acasă; acesta este un proces care influențează întreaga viață a omului și nenumăratele adaptări sociale pe care trebuie să le realizeze. Societatea luată ca întreg este considerată de Comenius *subspecie educationis*. Principiile generale ale păcii și organizării internaționale a învățământului, care au făcut din Comenius un precursor al mai multor instituții actuale și tendințe ale gândirii, își au rădăcinile în activitatea sa, în sinteza unică dintre om și natură, pe care am menționat-o mai sus ca fiind elementul central al teoriei sale și ca explicație a tainelor unei filosofii a educației într-o epocă în care educația ținea fie

de o tehnică care nu își găsea sprijin în teorie, fie un domeniu de observații generale, fără a se încerca să se constituie într-o știință a învățământului sau a educației.

Calea către depășirea acestor dificultăți poate fi găsită doar dacă putem identifica în filosofia lui Comenius concepte fundamentale mai complexe decât cele care sunt considerate de obicei ca fiind suficiente – concepte al căror tipar este astfel alcătuit încât să se poată reformula ideile centrale ale sistemului în termeni actuali. Prin aceasta se explică impresia dedublă a formei desuete și a substanței actualizate, impresie care captivează încontinuu atunci când se parcurge opera marelui savant în știința educației.

În acest sens, metafizica lui Comenius se situează între scolastica inspirată de Aristotel și mecanicismul secolului al XVII-lea. Oricine poate observa înrudirea dintre filosofia sa și cea a lui Bacon, însă, în ceea ce privește empirismul, nu trebuie să se accentueze foarte mult această legătură strânsă; principalul aspect de care trebuie să se țină seama este întoarcerea la natură și cea *instauratio magna*. Este suficient de evident limbajul aristotelian utilizat de Comenius, care însă are în mod constant tendința de a înlocui ierarhia imobilă a formelor prin conceptele de progres și evoluție și prin ideea de paralelism sau armonie între diferitele regnuri. Cu alte cuvinte, deseori este sub influența lui Platon, iar Jan Patocka pe bună dreptate a pus accent pe această influență, precum și pe cea exercitată de Campanella [3].

Această abordare a problemei elimină unele dificultăți și aruncă o lumină neașteptată asupra aspectelor caracteristice ale operei sale. Ideea centrală este probabil cea a naturii ca fiind creatoare de forme, care, fiind reflectate în mintea omului, datorită paralelismului dintre om și natură, face ca ordonarea procesului educațional să fie automată. Ordinea naturală este adevăratul principiu al învățământului, însă secvența este dinamică, iar educatorul poate să își ducă la bun sfârșit sarcina doar dacă rămâne un instrument în mâinile naturii. Ca atare, educația este parte integrantă a procesului formativ, căruia îi sunt supuse toate ființele, și acesta este doar unul dintre aspectele procesului de ampoare. Descendența sau „procesunea”, care reprezintă multiplicarea ființelor este marcată de deplasarea în sens ascendent la nivelul activității umane, iar această mișcare în sens ascendent, care ne va duce pe culmile evoluției, se înscrie în evoluția spontană a naturii și în procesul educativ. De aceea, educația nu este limitată la acțiunea școlii și a familiei, ci este parte integrantă a vieții societății, în general. Societatea umană este o societate educațională: deși această idee nu a fost explicit formulată înainte de secolul al XIX-lea, filosofia lui Comenius a întrezărit acest lucru. Reiese de aici ambiția nefirească a concepției „pansofice” – „de a-i învăța pe toții oamenii toate lucrurile și din toate punctele de vedere” – și îmbinarea fundamentală dintre idealul educațional și idealul organizării internaționale.

Ne putem face, astfel, o idee despre modul în care Comenius, ca metafizician, fiind încolțit de nenumăratele probleme de ordin practic cu care s-a confruntat ca profesor de limbi străine și organizator de școli, a reușit să realizeze o unitate interioară, descoperind-o în elaborarea unei filosofii fundamentate pe educație. Geniul lui Comenius rezidă în înțelegerea faptului că învățarea este unul dintre aspectele mecanismului formativ al naturii, integrând astfel procesul educativ într-un sistem în care acest proces este realmente punctul central.

În același timp, putem observa modul în care afirmarea, la începutul lucrării *Marea Didactică*, a unei științe apriorice a educației poate conviețui cu aparentul senzualism găsit în foarte multe fragmente ale operei sale. Comenius nu a fost un senzualist, așa cum vom vedea, probabil că nu a reușit să utilizeze în mod suficient paralelismul dintre *ratio* și *operatio* [4] pentru a sublinia caracterul activ al cunoașterii. Totuși, din această perspectivă senzația creează cunoaștere prin faptul că produce semnale, ca și când ar opri activitatea spontană a minții și ar lega-o de activitatea spontană care creează lucrurile materiale. Așa cum arta imită natura, conform formulării lui Aristotel, tot așa senzația (acest lucru reprezentând o deviere de la punctul de vedere al peripateticilor) dă posibilitatea restabilirii armoniei dintre ordinea activă a lucrurilor, care duce la învățare, și spontaneitatea subiectului care percepe.

În sfârșit, putem înțelege de ce a devenit Comenius apostolul colaborării internaționale în chiar privința educației. Fără îndoială, luptele fratricide care l-au forțat la exil tragic și i-au distrus cariera atât ca teolog, cât și ca educator, i-au creat motive pentru convingerile sale internaționaliste, așa cum opera sa experimentală ca profesor i-a oferit un punct de pornire pentru modul său de a gândi în legătură cu educația. Însă, așa cum modul său de gândire a fost integrat într-o concepție despre lume în care educația își are originile în acțiunea formativă a naturii, tot așa, ideile sale sociale și internaționale au devenit în final parte integrantă a doctrinei sale generale despre armonie și progres.

Pe scurt, sistemul lui Comenius este consistent în el însuși, iar principalele legături ale acestei coerențe, deși greu de observat, redau cele mai importante principii referitoare la educație, aplicându-se la aspectele sociale și internaționale, precum și la cele scolastice, pe care savantul le expune neîncetat. Ca atare, importanța

lui Comenius pentru vremurile noastre trebuie căutată prin referire la axele sistemului său; sau, cu alte cuvinte, trebuie să încercăm să aducem o lumină actuală asupra sistemului ca atare, și nu asupra simplelor aspecte individuale care, izolate față de context, ar duce la interpretări arbitrare. În pofida aparențelor, Comenius este realmente mai apropiat de noi prin concepția sa asupra evoluției omului ca parte integrantă a evoluției naturii, decât prin cele mai multe dintre ideile importante pe care le sprijină în lucrarea sa *Marea Didactică*.

II

Cu mici excepții, adevărata diferență dintre Comenius și noi constă în diferența dintre gândirea secolului al XVII-lea și cea a secolului al XX-lea. Am încetat să considerăm că metafizica ne va da posibilitatea de a înțelege evoluția copilului sau a omului în societate, sau interacțiunea dintre om și natură, pentru a nu mai vorbi despre legile naturii. Am înlocuit simplele speculații cu o serie de științe distincte, iar ideile centrale ale lui Comenius trebuie transpuse în contextul actual, acordându-se atenția cuvenită acestei transformări fundamentale în privința metodei. O astfel de transpunere este cât se poate de justificată; de-a lungul istoriei științelor, deseori ideile au fost prezentate sub formă filosofică înainte de a fi alcătuite în mod științific în cadrul unei structuri mai elaborate sau supuse verificării științifice sistematice. Printre nenumăratele exemple posibile pot fi menționate conceptele despre atom, cele privind conservarea etc.

Cu toată diferența în privința metodei, Comenius poate fi considerat, dincolo de orice îndoială, ca unul dintre precursorii ideii genetice în psihologia dezvoltării și fondator al unui sistem de instruire progresivă adaptată la etapa de evoluție la care a ajuns copilul.

În legătură cu aceste două puncte, Comenius a fost considerat fie ca un susținător al teoriei capacităților innăscute – dezvoltarea mentală fiind atribuită simplei maturări a structurilor pre-formate – fie ca un empiric care consideră mintea ca fiind un receptacol umplut gradat cu cunoștințe derivate din senzații. Această interpretare dualistă este, în esență, caracteristică poziției reale a autorului. Asemeni tuturor partizanilor spontaneiității și activității subiectului, Comenius este acuzat uneori de înclinații către preformism și, uneori, de exagerarea rolului jucat de experiență. Conceptul lui Comenius asupra paralelismului dintre om și natură trebuie cercetat atent în legătură cu acest punct de vedere. Un astfel de paralelism este deschis celor două obiecțiuni menționate mai sus, în cazul în care este conceput ca static, fiind însă o doctrină a dinamismului în măsura în care face legătura dintre ordinea formativă a lumii materiale și acea ordine formativă, inerentă acțiunilor subiectului, care, după Comenius, reprezintă atât legea evoluției, cât și procesul educativ în sine.

În ceea ce privește al doilea punct – aplicarea la învățământ – Comenius a definitivat toate implicațiile legate de ideile sale asupra evoluției. Comenius deosebește patru tipuri de școli, cărora ar trebui, în prezent, să le atribuim cele patru perioade sau etape importante ale educației: minoratul, copilăria, adolescența și tinerețea. Și, cu intuiție realmente remarcabilă, autorul surprinde faptul că aceleași forme ale cunoașterii sunt necesare în fiecare dintre aceste niveluri, deoarece ele corespund necesităților permanente, iar diferența dintre aceste niveluri constă, în special, în modalitatea în care formele cunoașterii sunt re-definite sau re-declerate. Într-un capitol din *Marea Didactică*, asupra căruia, pe bună dreptate, J. Piobetta atrage atenția în introducerea la traducerea în limba franceză, Comenius prezintă următoarea propunere privind aceste tipuri succesive de școli, ceea ce denotă o adâncă înțelegere psihologică: deși aceste școli sunt diferite, nu dorim să realizeze învățarea unor lucruri diferite, ci a acelorași lucruri în moduri diferite. Vreau să spun, toate acele lucruri care îi fac pe oameni să fie oameni adevărați și învățarea să fie învățare adevărată; acestea trebuie predate luând seama de vârsta copilului și de nivelul instruirii sale anterioare, trebuind să tindă totdeauna gradat spre trepte mai înalte.

Aceasta este o anticipație foarte precisă a reconstrucțiilor succesive a acelorași tipuri de cunoștințe de la o etapă la alta (de exemplu, de la acțiune la reprezentarea simplă și de aici la gândire), conform concepției evoluției consecutive, prin care psihologia genetică actuală ne pune la dispoziție o modalitate de analiză.

Mai general, în cel de-al șaselea dintre „Principiile de înlesnire a învățării și studiului”, pornind de la ideea evoluției spontane, Comenius dezvoltă următoarele trei reguli, care ar trebui scrise cu litere de aur pe ușa fiecărei școli actuale – fiind încă atât de aplicabile, dar, din păcate atât de rar aplicate:

1. Instrucția la clasă să fie redusă cât mai mult cu putință, și anume la patru ore, și aceeași perioadă de timp să fie lăsată pentru studiu în particular.

2. Elevul să fie forțat să memoreze cât mai puțin cu putință, respectiv, doar lucrurile cele mai importante, în rest el trebuie să rețină doar semnificația generală.

3. Totul să fie adaptat astfel încât să se potrivească capacității elevului, care sporește în mod natural o dată cu studiul și cu vârsta [5].

Cu alte cuvinte, dacă copilul este realmente o ființă în curs de evoluție spontană, atunci sunt posibile studiul individual, exercițiile independente și transformarea capacităților o dată cu vârsta; de aceea, școala trebuie să tragă foloase din aceste posibilități, în loc să le ignore, presupunând că educația poate fi redusă la transmiterea externă, verbală și mnemonică a cunoștințelor adultului, prin vorbele profesorului, către mintea copilului. În multe alte fragmente, Comenius pare să pună accent pe receptivitate. Rolul imaginilor și al datelor senzoriale, metafora pâlniei prin care sunt turnate cunoștințele și multe alte texte asemănătoare par să contrazică aceste formulări. Dar, dacă reținem ideea paralelei dintre natura formativă și instruirea omului, este imposibil să nu ținem seama de cele trei reguli de mai sus ca făcând referire la recunoașterea rolului dezvoltării active.

Dacă vom intra în detalii privind această teorie a educației fundamentată pe evoluția spontană, vom fi surprinși de răsunetul actual al mai multor formulări, în pofida unei teorii lipsite de echivoc privind relația dintre acțiune și gândire.

Pentru a începe cu acest ultim punct, teoria generală a lui Comenius include un concept de paralelism sau armonie în locul dependenței dintre funcțiile sau organele cognitive (*mens, cerebrum, ratio*) și activitățile propriu-zise (*manus, operatio, artes*). Însă, imediat ce ajunge la învățare, autorul își corectează modul de abordare și afirmă cu tărie supremația acțiunii: meșteșugarii nu își mențin ucenicii la nivelul de jos al teoriei; îi pun la treabă fără zăbavă, astfel încât pot să învețe forjarea metalului prin forjare, să sculpteze prin sculptare, să picteze prin pictare. De aceea, în școli să lăsăm copiii să învețe să scrie prin scris, să vorbească prin vorbire, să cânte prin cântat, să gândească prin gândire etc., astfel încât școlile să poată fi simple ateliere în care activitatea se desfășoară cu sârguință. Astfel, prin practică, toți vor ajunge în final să înțeleagă adevărul proverbului *Fabricando fabricamur* [6].

Comenius merge până acolo, încât sprijină acest principiu chiar și în învățarea limbilor străine, subliniind mai ales faptul că exemplele trebuie să preceadă regulile: deoarece calea naturală a evoluției constă în efectuarea mai întâi a acțiunii și doar ulterior reflectarea asupra circumstanțelor acesteia, exemplele nu pot fi deduse din regulă decât dacă aceasta este cunoscută, însă înțelegerea unei reguli se obține din organizarea retroactivă a exemplurilor deja utilizate în practica spontană [7].

Acest principiu al activității anterioare este interpretat de Comenius în cel mai larg sens, în conformitate cu doctrina sa despre spontaneitate, chemând la acțiune simultan necesitățile și interesele sau motivația afectivă și practica funcțională ca sursă de cunoaștere. P. Bovet, în legătură cu acest lucru citează câteva fragmente memorabile. Primele sunt interesante pentru perspectiva lor lărgită: „Nu întreprinde nici o acțiune de predare fără ca mai întâi să stârnești interesul copilului”. Apoi: „Oferă întotdeauna ceva care este și plăcut și util; astfel, mintea elevilor va fi captivată, iar ei vor avansa cu nerăbdare, cu atenția pregătită” [8]. Un al treilea fragment este interesant sub aspect psihologic. Atunci când un subiect de predare nu vine în întâmpinarea unei necesități clar definite, Comenius sugerează să se recurgă la procedura de a începe ceva și apoi să se întrerupă, pentru a crea un gol – începerea unei povestiri, de exemplu, și întreruperea la mijlocul acesteia. Ceea ce utilizează aici Comenius nu este tocmai o necesitate, ci ceea ce psihologul K. Lewin, care a studiat efectul unei astfel de acțiuni întrerupte, a numit „cvasinecesitate”.

Acest caracter funcțional al activității sau spontaneității, în care Comenius crede, îl conduce în mod firesc la luarea unei poziții clare în privința relației dintre metodele practice și cele formale. Această problemă este analizată în mod interesant în legătură cu cel de al doilea principiu din „Condițiile necesare pentru predare și învățare”, care este exprimat astfel: „Natura pregătește materia înainte de a-i da o formă”. După câteva reflecții legate de necesitatea materialelor școlare (cărți, ilustrații, eșantioane, modele etc.) înainte ca lecția să înceapă, Comenius se referă la problema centrală a relației dintre vorbire și cunoașterea lucrurilor. Ca fost profesor de latină și alte limbi străine, autorul dă acest verdict hotărâtor: limbile străine sunt învățate în școli înaintea științelor, deoarece intelectul pentru studiul limbilor străine este cu câțiva ani mai timpuriu, și abia apoi permite trecerea la științe, matematică, fizică etc. Și totuși, lucrurile sunt esențiale, cuvintele sunt doar accidentale; lucrurile sunt corpul, cuvintele sunt doar îmbrăcămintea; lucrurile sunt miezul, cuvintele sunt coaja și învelișul. Ambele trebuie să ajungă la intelect în același timp, *dar* [sublinierea îmi aparține] *în mod deosebit lucrurile*, deoarece acestea sunt în aceeași măsură obiecte ale cunoașterii ca și limbile străine [9].

Cu alte cuvinte, dincolo de limbajul aristotelian legat de materie și formă sau substanță și accident, Comenius revine la succesiunea progresivă a construirii structurii, și, ca dascăl, este perfect conștient de neajunsul creat de supunerea la învățare – verbalism sau pseudocunoaștere (*flatus vocis*) asociate cu simplele cuvinte, ca fiind distincte de cunoașterea reală creată prin acțiunea elevului asupra obiectelor studiului său. În general, termenii celui de-al doilea dintre „Principiile de înlesnire a învățării și studiului” sunt mai elocvenți decât termenii celui alt al doilea principiu pe care l-am menționat: „Natura, spune Comenius, pregătește materia

înainte de a-i da formă” [10]. Din punctul de vedere al educației, aceasta se ridică la afirmația conform căreia cunoașterea obținută în mod funcțional („cu orice ocazie, elevii trebuie atrași către dorința arzătoare de a ști și de a învăța”) tinde în mod spontan să devină organizată, de aceea, poate fi coordonată cu ajutorul structurilor logice și verbale în oricare din situațiile în care o astfel de coordonare este fundamentată pe un conținut inițial sănătos, „dornic de formare”. Instrucția formală care precede înțelegerea conținutului, pe de altă parte, ne aduce înapoi la verbalism.

Două dintre aceste „Principii de înlesnire a învățării și studiului” merită o mențiune specială, deoarece subliniază ceea ce numim în prezent aspect genetic și aspectul funcțional al ideilor lui Comenius privind psihologia educațională. Principiul VII este precizat după cum urmează: „Natura atribuie stimuli doar ființelor complet dezvoltate, care doresc să spargă carapacea”. Principiul VIII: „Natura se ajută pe ea însăși pe orice cale posibilă”. Comenius obține din aceste formulări următoarele două corolare, care încă o dată afirmă dubla nevoie de educație în funcție de diferitele etape ale dezvoltării mintale, pentru un sistem de predare care nu întoarce înșiruirea firească a materiei și a formei: „Acum facultățile tinerilor sunt forțate: (I) băieții sunt obligați să învețe lucruri care nu sunt încă potrivite cu vârsta și capacitățile lor; (II) sunt puși să învețe pe de rost sau să facă lucruri care nu le-au fost mai întâi explicate și demonstrate amănunțit” [11].

Însă formularea care dă probabil cea mai clară indicație privind natura genetică din ideile lui Comenius legate de educație este chiar Principiul I: „Natura așteaptă momentul favorabil”. După ce prezintă faptul că animalele se reproduc și plantele cresc în funcție de anotimp, Comenius se grăbește să afirme că momentul favorabil pentru exercitarea inteligenței trebuie dimensionat, iar aceste exerciții „trebuie toate derulate gradat, urmărind o regulă fixă”. Încă o dată, acest lucru este ca și când s-ar sublinia ceea ce, în limbaj actual, s-ar putea numi secvența etapelor dezvoltării.

Totuși, știm cu toții cât de greșit călăuzitor poate fi acest principiu în privința practicii de predare actuale. Nenumărate școli invocă idei legate de dezvoltare, interes, activitate spontană etc., însă în realitate, singura dezvoltare este cea precizată în curriculum, singurele interese sunt cele impuse și singurele activități sunt cele sugerate de către autoritatea adultă! Adevărata măsură a predării active (o formă a învățământului care este probabil aproape la fel de rară în prezent ca și în secolul al XVII-lea) pare să fie modalitatea în care este stabilit adevărul. Nu există nici o activitate autentică atâta timp cât copilul acceptă adevărul unei afirmații pentru simplul motiv că este transmis de un adult către un copil, cu toată aura autorității explicite sau implicite atașată cuvintelor profesorului sau cuvintelor din manualul școlar; există însă activitate atunci când elevul redescoperă sau reconstruiește adevărul prin intermediul acțiunii externe sau intern-mentale, constând în experiment sau în raționament independent. Acest fapt de o importanță covârșitoare îmi apare ca fiind surprins cu claritate de către Comenius. La ultima școală pe care a condus-o, Sarok Patak, în 1650, a ajuns să reducă principiile sale fundamentale la trei:

1. Acționați în etape (*Omnia gradatim*).
2. Cercetați totul cu propriii ochi, fără a apela la autorități (ceea ce Comenius a denumit, în sensul etimologic al cuvântului, „autopsie”).
3. Acționați la propriul impuls: „autopraxie”. Aceasta necesită, referitor la tot ce se prezintă intelectului, memoriei „limbii și mâinii, ca elevii înșiși să caute, să descopere, să discute, să facă și să repete, fără încetare, prin propriile lor eforturi – dascălului rămânându-i doar sarcina de a urmări dacă ceea ce trebuie făcut se face și se face așa cum trebuie făcut” [12].

Un astfel de ideal de educație intelectuală este necesar să meargă mână în mână cu ideile privind educația morală, iar aceasta va servi ca un fel de verificare pentru a ști în ce măsură Comenius are valoare pentru noi în prezent. Într-o epocă în care bastonul era un instrument didactic (a fost recomandat și de Locke!) și singura moralitate școlară era supunerea, putea oare Comenius, precum noi în prezent, să extragă din conceptele dezvoltării și activității spontane o formă de educație morală care să fie totodată și o extensie a acelor tendințe formative ale naturii, la care se referă marele educator în mod constant în privința paralelei pe care o trasează între natură și om?

Piatra de încercare în această privință o va constitui întrebarea referitoare la răsplată sau pedeapsă. Iar Comenius se opune total pedepsei corporale: într-adevăr, prin aplicarea forței suntem într-o mult mai mare măsură în situația de a produce dezgust față de litere decât dragoste pentru acestea. De aceea, oricând vedem că o minte este nelalocul ei și nu îi place studiul, trebuie să încercăm să eliminăm indispoziția acesteia prin remedii blânde și, în nici un caz, să nu le folosim pe cele violente. Însuși soarele din ceruri ne învață acest lucru. La începutul primăverii, când plantele sunt tinere și firave, nu le dogorește, ci le încălzește și le înviorază încetul cu încetul. Grădinarul acționează după același principiu și nu pune cosorul pe plantele imature.

La fel, un muzician nu își lovește lira cu pumnul sau cu un băț, și nici nu o lovește de perete, deoarece ar produce un sunet neplăcut; ci lucrând pe principii științifice, cântă și produce armonie. La fel cum un tratament dibace și plin de afecțiune este necesar pentru a sădi în mintea copiilor noștri dragostea de învățare, orice altă metodă ducând doar la transformarea disponibilității lor în antipatie, iar lipsa lor de interes de-a dreptul în prostie [13].

Însă aceste argumente decisive împotriva pedepsei corporale nu sunt singurele avansate de Comenius. Întregul capitol legat de disciplina școlară arată eforturile autorului pentru utilizarea sancțiunilor pozitive (încurajare, stimulare etc.) în locul celor negative. Pe scurt, pedagogia sa disciplinară arată același spirit ca și filosofia sa, în care teologul pune un accent redus pe păcatul original, însă vorbește laudând tot timpul natura aflată „în progres continuu” (a se vedea titlul Principiului VII privind caracterul sănătos al educației și al școlii).

Pe lângă aceste idei legate de sancțiuni, conceptul central al lui Comenius în privința educației morale este unul funcțional, arătându-i preferința pentru practica prin simțire și împotrivirea față de obligativitate sau instruirea verbală: virtuțile sunt învățate făcând mereu ceea ce este bine... adică prin învățare descoperim ce ar trebui să învățăm, iar prin acțiune învățăm să acționăm așa cum ar trebui. Așadar, așa cum copiii învață cu ușurință să meargă mergând, vorbind învață să vorbească și scriind învață să scrie, tot așa fiind supuși învață supunerea, abținându-se învață să se abțină, adevărul este învățat prin a spune adevărul, iar statornic va învăța să fie fiind statornic. Însă copilul trebuie ajutat prin sfat și exemplu, totodată [14].

Însă cel care îi arată calea nu este neapărat un adult. Într-un fragment interesant din *Methodus linguarum novissima*, citat de P. Bovet, Comenius pune accent pe imitare și pe jocurile de grup, străduindu-se cu ajutorul minții sale sistematice să contureze cei șapte factori caracteristici ai acestor jocuri. În acest sens, se pare că autorul a recunoscut rolul relației sociale stabilite între jucători, precum și rolul competiției și al regulilor impuse asupra jucătorilor de către joc.

După ce am subliniat faptul că aceste concepte principale ale teoriei lui Comenius privind educația sunt valabile și în prezent, trebuie să spunem câteva cuvinte în legătură cu ideea de organizare școlară. Acest subiect ne va conduce, în ultima parte a Introducerii, la aspectele sociale și cele internaționale ale doctrinei sale.

Într-o epocă în care educația nu avea nici instituții stabile, nici programe generale de studiu, Comenius a îndrăznit să construiască o structură administrativă rațională și să deruleze programe gradate și coerente. Toată această planificare detaliată în cele mai mici amănunte era dominată de dubla necesitate privind unitatea: unitatea orizontală cu privire la planificarea la un anumit nivel și unitatea verticală din ierarhia etapelor educației.

În primul dintre aceste două aspecte, iese în evidență faptul că Comenius, în sfera științei învățământului (care nu pare să fi fost subiectul lui preferat), are o percepție foarte vie și foarte actuală a interdependenței dintre științe, necesitând coordonarea planificării: din aceste (gânduri legate de interacțiunea părților unui sistem) reiese că este greșit să se predea câteva ramuri ale unei științe în detaliu, înainte să se facă prezentarea în linii mari a întregului domeniu al cunoașterii în fața studentului; nimeni nu trebuie instruit în așa fel încât să devină avansat în oricare dintre ramurile cunoașterii fără a înțelege în detaliu relația acesteia cu celelalte [15].

De asemenea, este interesant să se observe importanța pe care o atribuie Comenius principiului integrării cunoștințelor acumulate anterior cu ceea ce se acumulează mai târziu, urmărind un model care este valabil chiar și în conceptele actuale privind dezvoltarea.

În ceea ce privește organizarea școlară, s-a menționat deja principiul subdivizării în mai multe niveluri, corespunzătoare diferitelor etape de dezvoltare mentală: creșa (sau „pe genunchii mamei”) pentru copiii mici; școala publică sau cea națională pentru copii, școala secundară pentru copiii mai mari; academiile pentru studenți. Însă un alt punct de vedere foarte interesant în legătură cu această organizare este faptul că Comenius dorește ca aceasta să fie aceeași pentru toți – un singur sistem școlar pentru toată lumea: toți tinerii de ambele sexe trebuie trimiși în școli publice... mai întâi, trebuie trimiși la Școala Locală. Unii scriitori sunt de părere contrară. Zepper și Alsted doresc să ne convingă că doar acei băieți și acele fete care sunt potriviți pentru muncă manuală trebuie trimiși la Școala Locală, în timp ce copiii ai căror părinți doresc ca aceștia să primească o educație mai înaltă trebuie trimiși direct la Școala Latină... Din acest punct de vedere, întregul meu sistem didactic mă obligă să nu fiu de acord [16].

Însă Comenius nu este mulțumit doar cu aceste principii generale. El exprimă puncte de vedere uimitor de profetice în privința mai multor probleme. Aici pot fi date două exemple.

Unul dintre acestea privește educația fetelor. În această privință, el insistă asupra totalei egalități a sexelor, în conformitate cu principiul pansofic conform căruia toate lucrurile trebuie aduse la cunoștința tuturor.

Nu se poate argumenta în nici un fel de ce sexul slab (pentru a da un cuvânt de învățătură în special asupra acestui aspect) trebuie să fie total exclus de la însușirea cunoașterii (în latină sau în limba maternă...).

Ele sunt înzestrate cu aceeași ascuțime a minții și aceeași capacitate de cunoaștere (deseori mai mult decât sexul opus) și sunt capabile să atingă cele mai înalte culmi, o dată ce au fost chemate de Însuși Dumnezeu să conducă popoarele... ale studiului medicinei și al altor lucruri în folosul omenirii... Și atunci, de ce trebuie să le acceptăm pentru alfabetizare și apoi să le alungăm de lângă cărți? [17].

Însă, dacă aceste afirmații în favoarea educației fetelor reprezintă o consecință logică a sistemului său (fără să se reducă meritul lui Comenius în nici un fel în privința consecvenței), un alt corolar este mult mai surprinzător pentru mijlocul secolului al XVII-lea. Este vorba de ideea sa privind înapoierea, „prostia și stupiditatea naturală”. Autorul menționează că acest aspect „arată că este mai imperativă cultura universală a unor astfel de intelecte. Cu cât este mai lentă și mai slabă capacitatea unei persoane, cu atât aceasta are nevoie de ajutor... Nu se poate găsi nici o persoană al cărei intelect să fie atât de slab încât să nu poată fi îmbunătățit prin cultură” [18].

Astfel, observăm cum arhitectura unui sistem în care se stabilește o paralelă între om și natura în continuă formare inspiră nu numai un sistem funcțional al educației, ci și o concepție privind organizarea generală a învățământului. Aceasta ne conduce mai departe către aspectele sociale și internaționale ale doctrinei.

III

În cele ce urmează se încearcă să se arate cât de actuale sunt ideile lui Comenius despre educație și, în special, cât de actuală este metodologia sa. Cel mai surprinzător, și în multe privințe, cel mai actual aspect al doctrinei sale a fost păstrat pentru final, respectiv ideile sale despre educația pentru fiecare și pentru toți oamenii și (ceea ce este și mai uimitor) despre organizarea internațională a educației publice. Această latură a operei sale este cea care pare să intereseze cel mai mult UNESCO și, în unele privințe, Comenius poate fi privit ca unul dintre precursorii acestei organizații.

Punctul de pornire al aspectului sociologic al filosofiei educaționale a lui Comenius îl constituie afirmația despre dreptul universal la educație, fundamentat pe egalitate. Dacă ne gândim la concepția lui Comenius despre societate ca fiind o societate a educației, aceasta constituie pur și simplu un corolar direct al ideilor sale privind locul omului în cadrul naturii. Însă acest corolar este unul extrem de îndrăzneț, dacă ținem seama de acest ideal de învățământ democratic în contextul istoric al secolului al XVII-lea.

Dacă instruirea universală a tineretului este realizată prin mijloacele corespunzătoare [spune Comenius], nici unei persoane nu îi va lipsi partea materială pentru a gândi și a face lucruri bune. Toată lumea va ști cum trebuie să își conducă eforturile și acțiunile, până la ce limite trebuie să se mențină și cum își poate găsi fiecare propriul loc... Copiii persoanelor bogate și cei ai nobililor, sau ai celor cu funcție publică, nu sunt puși singuri în astfel de funcții și nu trebuie să aibă singuri acces la școli, alții fiind excluși ca și când nu se mai poate spera nimic de la aceștia. Spiritul se manifestă acolo, unde și atunci când dorește [19].

Într-un cuvânt, sistemul de învățământ propus de Comenius este universal prin însăși natura sa; așa cum spune el, acesta este „pansofic”. Este destinat tuturor oamenilor, indiferent de poziția lor socială sau economică, religie, rasă sau naționalitate. Acest sistem trebuie extins tuturor persoanelor, oricât de „subdezvoltate”, cum am spune în prezent, ar fi acestea; iar Comenius ar fi fost interesat de campaniile actuale privind alfabetizarea, întreprinse în scopul învățământului generalizat și al reintegrării sociale.

Comenius a fost uneori criticat pentru neglijarea individualității. Ar fi ușor de dovedit că nu poate fi vorba de așa ceva; importanța pe care o atribuie spontaneității, interesului, capacității proprii copilului de a verifica afirmațiile, precum și „autopraxiei”, ar fi lipsită de sens dacă nu ar acorda atenția cuvenită individualității fiecărui copil și modului în care această individualitate diferă de a altora. Însă autorul a fost mai preocupat de aplicarea universală a doctrinei sale. În opoziție totală cu educația iezuită, care, în acele vremuri, era destinată exclusiv celor aflați în poziții de vârf pe scara socială, Comenius a sprijinit schema sa universalistă și implicațiile puternic democratice ale acesteia, alături de ideile sale referitoare la un sistem de învățământ unic și de obligarea claselor superioare la a avea în vedere întregul tineret pentru educația unui popor. Caracterul democratic al reformei lui Comenius nu este câtuși de puțin titlul său de glorie; acest lucru explică de ce Comenius este inclus între marii precursori ai învățământului sovietic, precum și al altor țări.

Însă planul „pansofic” de a învăța totul pe toată lumea și din toate punctele de vedere a avut multe alte implicații, deoarece, de la bun început, avea intenția de a duce la reeducarea societății, o *emendatio rerum humanarum*. Nu este suficient să ai o metodă, trebuie găsite și mijloacele de a o aplica, adică metoda trebuie introdusă într-un pachet de prevederi legale destinat să îi asigure propagarea.

Nimic nu este mai emoționant în urmărirea carierei lui Comenius decât faptul că acest veșnic exilat, veșnic membru al unui grup minoritar, nu a obosit niciodată să schițeze planuri pentru colaborarea internațională:

scheme generale pentru pacea universală, propuneri de colaborare între biserici, planuri mai specializate destinate societății internaționale pentru cercetări științifice, dar, mai presus de toate, planuri pentru organizarea internațională a învățământului public și proiectul final pentru un *Collegium lucis*, care se dorea să fie un fel de minister internațional al învățământului.

Însă, pentru a înțelege aceste felurite aspecte, trebuie să prezentăm pe scurt viața plină de călătorii a lui Comenius și nenumăratele sale proiecte, zădărnicate de evenimente. Ar fi cât se poate de banal și academic să începem această Introducere cu schițarea vieții lui Comenius (cunoscută de toată lumea)²; însă ar fi bine să se reamintească cititorului câteva aspecte ale acesteia, în legătură cu studiul eforturilor sale succesive și întreprinderi la nivel internațional.

Născut în data de 28 martie 1592 la Uherský Brod, Moravia, a rămas orfan la o vârstă fragedă, iar tutorii lui au fost preocupați atât de puțin de educația sa încât a ajuns la vârsta de 16 ani înainte de a-și putea începe studiul Latine la școala din Prerov. Situația sa de orfan lipsit de educația primară, fără îndoială, a avut în mare ca efect faptul că s-a gândit la relația dintre școală și activitatea personală pe care educația unei școli normale ar fi realizat-o. Împreună cu alți tineri aparținând comunității Frăției din Moravia (celebra sectă Protestantă), a fost trimis ulterior la Universitatea din Herborn, unde a studiat teologia Protestantă, a frecventat cursurile lui Alsted și s-a familiarizat cu bunecunoscuta teză a lui Ratkes despre predarea limbilor străine. În scurt timp a început să scrie o carte de aceeași factură, pentru cititorii cehi și a început un dicționar latin-ceh, pe care a continuat să îl perfecționeze timp de 40 de ani. La revenirea în Moravia a devenit profesor și apoi preot la Fulnek, însă insurecția din Boemia, care a marcat începutul Războiului de 30 de ani, a fost începutul nenorocirilor sale. A plecat de acasă, și-a părăsit soția și copilul și a început să hoinărească de la un domeniu feudal la altul, scriind lucrări de consolare pentru cei de aceeași religie cu el și predicând retragerea plină de resemnare în viața interioară a minții. Fiind expulzat din Boemia, s-a refugiat la Leszno în Polonia, unde avea un centru Frăția din Moravia, reluând activitatea de dascăl la școala secundară din localitate. Aceasta a fost perioada când și-a dezvoltat ideile despre educație, bazându-se în special pe Bacon și Campanella, acei „fericiți restauratori ai filosofiei”. Și tot atunci a început să-și măsoare puterile cu marea problemă a timpului său, cea a metodei. A scris lucrarea *Janua linguarum reserata*, care a avut un succes deosebit, precum și *Marea Didactică* (scrisă inițial în limba cehă). Însă el vedea aceste lucrări ca fiind simple trepte către obiective mult mai importante: avea în vedere nici mai mult nici mai puțin decât reforma radicală a cunoașterii umane, precum și învățământul. Însăși *Marea Didactică* era plină de idei generale, însă Comenius dorea să le unească și să le sistematizeze într-o știință universală sau „pansofie” (termen destul de larg utilizat în acele timpuri).

Acesta era începutul vocației sale internaționale, deoarece această sistematizare a cunoștințelor, în opinia sa, era strâns legată de coordonarea curentelor universale ale ideilor. Din acest moment, toate acțiunile sale au fost însoțite de eforturi privind cooperarea la scară mai mare sau mai restrânsă.

Primul său obiectiv a fost reconcilierea cu Biserica. Câțiva prieteni din Anglia, și ei interesați de mișcarea de conciliere, au încercat să îl îndepărteze de Leszno și să aducă opera sa în atenția lui Louis de Geer, un filantrop suedez de origine olandeză; au publicat programul pansofic al lui Comenius, fără știrea acestuia, sub titlul *Pansophiae prodromus* (carte care a atras atenția lui Mersenne și chiar a lui Descartes), iar în 1641 l-au invitat la Londra pentru a sprijini ajungerea la o înțelegere între rege și Parlament, precum și pentru a fonda un cerc de colaborare pansofică.

Aceste încercări nu s-au bucurat de succes; totuși, de la aceștia Comenius a reținut ardoarea plină de prospețime cu care și-a pus în practică planurile sale pentru reformarea societății umane și a învățământului, în general. Se afla în fața unei alegeri între invitația primită din partea lui Richelieu pentru a fonda o facultate pansofică în Franța și invitația primită de la Louis de Geer de a reforma școlile suedeze. A ales cea de a doua ofertă sperând, fără îndoială, să obțină sprijin politic din partea Suediei pentru refugiații din Boemia. În drumul său i-a întâlnit pe Descartes la Endegeest și pe Jungius și Tassius la Hamburg și a fost dezamăgit să afle că aceștia cu greu împărtășeau vederile sale referitoare la formarea unui cerc internațional de cercetare pansofică. În Suedia a fost bine primit la curte, însă concepțiile sale puternic Protestante erau privite cu oarecare îndoială de opinia publică Luterană. S-a stabilit la Elbing, în estul Prusiei (pe vremea aceea teritoriu suedez), și a scris lucrarea *Methodus linguarum novissima*. Însă Comenius a privit această operă ca având importanță redusă, marea sa preocupare fiind, fără încetare, reforma problemelor umane.

² Comenius a scos în evidență de mai multe ori propria sa dezvoltare intelectuală, iar istoricii actuali nu au făcut altceva decât să adauge mici retușuri portretului lăsat de acesta.

După ce a participat la Colloquium Charitativum, care a avut loc la Thorn 1645, cu referire la reconcilierea Bisericilor, a căzut în dizgrația suedezilor (prevăzuse că se va întâmpla astfel, însă a fost consecvent în abordarea sa, ceea ce i-a afectat imaginea). Nu s-a lăsat nici prins în mrejele Bisericii Catolice, care considerase că poate să facă din el un instrument; fără să fi obținut nici un câștig practic, dar trecând cu demnitate peste astfel de împrejurări, și-a reluat opera legată de reforma universală a societății umane, prin următoarele metode: (a) unificarea învățământului și diseminarea acestuia prin intermediul unui sistem școlar îmbunătățit, sub supervizarea unui gen de academie internațională; (b) coordonarea politică prin instituții internaționale care au ca scop menținerea păcii; (c) reconcilierea bisericilor într-o formă tolerantă a Creștinismului. Titlul lucrării sale, *Consultarea generală asupra reformei problemelor umane*, arată că ideea sa era de a pune un program la dispoziția celor care luau parte la marile negocieri care apăruseră și care dezamăgiseră atâtea speranțe în timpul secolului al XVII-lea.

Promovat la rangul de Episcop de Moravia, Comenius a revenit la Leszno. În 1650 a ajuns la Saros Patak în Transilvania, în speranța – din nou utopică – de a fonda un colegiu pansofic. Aici a scris *Orbus sensualium pictus*, prima carte ilustrată, care a cunoscut un succes deosebit. În 1654 a revenit la Leszno, oraș care a fost ras de pe fața pământului la 25 aprilie 1656, în timpul invaziei suedeze în Polonia. În acest dezastru, Comenius și-a pierdut biblioteca și multe din manuscrisele sale, inclusiv dicționarul latin-ceh, la care lucrase încă din tinerețe.

După această nouă nenorocire, a plecat împreună cu familia sa să locuiască cu Laurenz de Geer (fiul fostului său protector), în Amsterdam. A refuzat să primească un post în învățământ, însă a fost de acord cu publicarea întregii sale opere didactice. A mai încercat să finalizeze lucrarea *Consultare generală*, însă nu a reușit, deoarece a murit la Amsterdam în luna noiembrie 1670.

Unul dintre motivele pentru care această ultimă lucrare nu a fost finalizată l-a constituit probabil faptul că fundamentul său filosofic și teologic era în contradicție cu tendințele acelor vremuri, care se manifestau în sensul dezvoltării științelor individuale, în mod deosebit a fizicii matematice. Cunoștințele totale, indivizibile, la care visase Comenius au fost depășite de noul ideal al științelor moderne, recent apărute. Însă probabil că principalul motiv al eșecului este cel menționat mai sus: conflictul dintre necesitatea didactică de a scrie o filosofie pentru toți oamenii și dorința de a construi însăși pansofia.

Și totuși, această lucrare nefinalizată este probabil cea care arată cel mai clar profunzimea gândirii lui Comenius în plan filosofic, educațional și social. Ideea neoplatonică, larg răspândită pe atunci, a „procesului” urmat de „revenirea” lucrurilor la sursa acestora capătă o nouă semnificație în sistemul lui Comenius, nou și concret, deoarece revenirea poate să apară doar la nivelul activității umane, al acelei lumi artificiale, pentru care Comenius a avut marele merit de a o considera naturală, adică parte a mecanismelor formative a naturii însăși.

Ca atare, proiectele internaționale ale lui Comenius nu pot fi separate de ideile sale educaționale sau de filosofia sa, luată ca întreg. Structurarea internațională pacifistă și tipul de minister internațional al învățământului care se dorea a fi acel *Collegium lucis* nu sunt simple visuri cu care un om, a cărui viață încărcată de tragism l-a împiedicat mereu să își ducă la bun sfârșit intențiile în plan educațional, s-a consolât pe sine însuși. Așa cum am văzut, parcurgând etapele vieții sale, Comenius a încercat tot timpul, în strânsă legătură cu idealul său pansofic, să pună piatra de temelie a acelei cooperări care îi era cel puțin tot atât de apropiată de suflet pe cât era idealul său de învățământ. De aceea, Comenius trebuie privit ca un mare înaintaș al încercărilor moderne de colaborare internațională în domeniul învățământului, științei și culturii. Nu a fost întâmplător faptul că a conceput astfel de idei, care se suprapun cu unele realizări actuale, acestea fiind o consecință a concepției generale a sistemului său, care a adus laolaltă natura, activitatea umană și procesul educațional într-un întreg. UNESCO și Biroul Internațional al Educației îi datorează respectul și mulțumirile pe care le merită mării predecesori.

IV

În concluzie, să arătăm în ce sens putem afirma că în prezent Comenius are o anumită importanță.

Caracterul său actual nu rezidă în metodele sale de demonstrație, deoarece nu a fost doctor în științe în vremea sa și nu a înțeles motivele pentru care contemporanii săi dezvoltau științe separate, distincte față de filosofie. Însă, printr-un paradox care este extrem de instructiv privind prin prisma istoriei științelor, acest metafizic împreună cu visurile sale vizavi de cunoașterea completă a lucrurilor a contribuit, atunci când a scris *Marea Didactică* și tratatele sale specializate, la crearea unei științe a educației și la o teorie a învățământului, considerate ca discipline independente. Probabil, aici se poate spune că își are locul marea sa importanță, fără ca, așa cum am văzut, să-i subestimăm acțiunile sociale și internaționale.

Ceea ce explică paradoxul și explică, în general, de ce Comenius este atât de actual, în pofida metodelor sale metafizice învechite, este faptul că, în toate domeniile în care s-a implicat, a putut să acorde o semnificație extrem de practică conceptelor importante ale filosofiei sale. Cele două idei centrale ale sale au fost, fără îndoială, cea a naturii creatoare de forme și a paralelismului dintre activitatea omului și cea a naturii. De aceea, are mai puțină importanță că a fost mulțumit de ideile generale, parțial mistice, privind formele naturii și cele ale organizării umane. Prin întreprinderea unui studiu mai științific asupra evoluției ființelor vii, dezvoltării copilului și structurilor sociale, putem redescoperi marile adevăruri ale lui Comenius, prin simpla lărgire a sistemului său, și nu prin distrugerea acestuia. Oricare ar fi termenii utilizați pentru descrierea acestor fapte, este adevărat că: copiii se dezvoltă după legi naturale; educația trebuie să aibă în vedere această dezvoltare; societatea umană evoluează, de asemenea, după anumite legi; educația pare să depindă de structurile sociale. Astfel, Comenius este unul dintre autorii care nu trebuie să fie corecți sau, de fapt, contraziși pentru a fi aduși în vremurile actuale, ci doar traduși și dezvoltați.

Principiile avansate de Comenius – ideea sa centrală privind educația democratică și cealaltă idee fundamentală a sa legată de necesitatea unei organizări internaționale (în toate domeniile, și în special în educație) – departe de a fi diluate printr-o astfel de transpunere, apar ca fiind mai sănătoase și mai actuale în privința aplicării.

Însă meritul suprem al marelui autor ceh în domeniul învățământului constă în faptul că a ridicat o serie de probleme noi. Teoriile pot să dispară, însă problemele continuă să rămână. Acestea sunt reînnoite și diversificate fără încetare și întotdeauna își mențin calitatea inițială privind investigarea orientativă și plină de inspirație. În acest sens, chiar și teoriile inadecvate sau lipsite de acuratețe au fost deseori de importanță decisivă în istoria științei și a tehnologiei, tocmai datorită noilor probleme pe care le-au ridicat.

Din acest punct de vedere, contează mai puțin dacă concepția genetică privind educația, concepție promovată de Comenius, și ideile sale despre dezvoltarea mentală au fost extrase din teoriile neoplatonice despre „revenirea” ființelor sau au fost derivate din alte surse filosofice. Este important faptul că, prin plasarea acestei reveniri la nivelul activității umane și în paralel cu procesele formative din natură, Comenius a creat o serie de noi probleme pentru secolul său: dezvoltarea mentală, fundamentul psihologic al metodelor de învățare, relația dintre școală și societate, necesitatea de a organiza sau a reglementa programe de curs și de a organiza învățământul la nivel administrativ și, în sfârșit, organizarea internațională a cercetării și educației. Marele merit al binecunoscutului savant în știința educației constă în faptul că a realizat existența acestor probleme și că nu a scăpat nici un prilej pentru a da un semnal privind importanța vitală a lor pentru viitorul omenirii.

Referințe:

1. Comenius J.A. The Great Didactic. - London: Adam & Charles Black, 1896, p.157.
2. Ibid. Chap. XX, p.337.
3. A se vedea Jan Patocka. Philosophical Basis for Comenian Pedagogy / În Ceskoslovenska Akademie ved, Pedagogica, 1957. - No2. - p.137-77, mai ales pagina 145.
4. Citat din P.Bovet. Jean Amos Comenius: un patriote cosmopolite. - Geneva, 1943, p.10.
5. Comenius. Op. cit. Chap. XVII, p.289.
6. Citat din P.Bovet. Op.cit., p.23.
7. Comenius. Op. cit. Chap. XVI, p.268.
8. Bovet P. Op. cit., pp.18, 24.
9. Comenius. Op. cit., Chap. XVI, p. 267.
10. Ibid. Chap. XVII, p.266.
11. Ibid. Chap. XVII, p.289-90.
12. Bovet P. Op. cit., p.35.
13. Comenius. Op. cit. Chap. XXVI, p.402.
14. Ibid. Chap. XXIII, p.367.
15. Ibid. Chap. XVI, p.274.
16. Ibid. Chap. XXIX, p.418.
17. Ibid. Chap. IX, pp.219-20.
18. Ibid. Chap. IX, p.219.
19. Citat de J. Piobetta în Introducerea la La Grande Didactique. - Paris: Presses Universitaires de France, 1952, p.26.

Prezentat la 22.05.2007

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

REALIZAREA ȘI EVALUAREA UNUI ESEU ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ

Carolina PLATON, Daliana TASCOVICI*

Catedra Psihologie

**Universitatea “Spiru Haret”, București (România)*

The article begins with presenting different points of view upon the essay written in a foreign language. Then, there is a short presentation of the manner of the essay writing during the centuries. One can read the characteristics of an essay and the elements that differentiate the essay from other literary pieces of work. There are shown the specific features and the structure of the following kinds of essay: the narrative, the descriptive, the informative and the expository essay.

Eseul este o relatare scurtă a unui subiect anumit, realizat de un student sau de un autor cu scopul de a fi publicat [1]; aceasta este definiția pe care o găsim în B.B.C. English Dictionary.

L.Avasilichioaie definește eseul literar ca fiind o formă de notație a observațiilor personale pe cele mai diverse teme: filosofică, religioasă, estetică, literară. Eseul, fiind un tip de compoziție pe baza textului literar în care sunt dezvoltate în manieră personală diverse idei, pornește de la diferite aspecte sau semnificații ale operei literare. Caracteristicile eseului sunt: mersul digresiv, caracterul reflexiv, să nu aparțină literaturii ficționale, dar care poate recurge la tehnici ale acesteia, diversitate tematică, libertate de compoziție, originalitate, asociații de imagini surprinzătoare, predilecție pentru aforism [2].

N.Ionică consideră eseul ca fiind o compoziție liberă în care autorul își expune, într-o formă atrăgătoare, un punct de vedere personal asupra unei probleme filosofice, literare, științifice [3].

După cum observăm, toate definițiile prezintă elemente specifice eseului, elemente care îl diferențiază de orice altă compoziție literară.

Eseul filosofic sau literar, cu forma sa eminentă deschisă, are o tradiție ilustră de-a lungul ultimelor trei secole: Fr.Bacon, J.Locke, G.Leibniz, F.von Schiller, W.Goethe, M.de Montaigne, Voltaire și alții. Ajuns la apogeu în secolul al XX-lea, când este cultivat mai mult decât oricând de o serie întreagă de scriitori cu înclinații spre speculația filosofică – G.Chesterton, M.de Unamuno – eseul interferează domeniul criticii, al istoriei literare și chiar pe cel al romanului – M.Proust, Th.Mann, A.Huxley. În literatura română, primul eseu erudit este “Pseudokyneghetikos” de Al.Odobescu [4].

Evaluarea unui eseu urmărește ca acesta să aibă coerență. Icy Lee prezintă coerența în trei moduri [5]:

- conexiunea între propoziții;
- folosirea mijloacelor de conexiune explicite la nivelul paragrafului;
- folosirea mijloacelor de conexiune cum ar fi pronumele sau structurile repetitive.

Coerența include următoarele cinci trăsături:

1. O macrostructură care oferă un model caracteristic și potrivit scopului pe care vrea să-l comunice. De exemplu, când scopul celui care vrea să scrie este să nareze, evenimentele trebuie aranjate cronologic. Dacă scopul este să se propună soluția unei probleme, structura este următoarea: un model situațional, o problemă, o soluție, o evaluare. Dacă scopul este să dezbată un subiect controversat, se pot aranja ideile astfel, încât cele două fațete ale subiectului să fie exemplificate, urmate apoi de concluzii pro și contra de fiecare parte [6].

2. O structură informațională care să ghideze cititorul ca să înțeleagă cum sunt organizate informațiile și cum este dezvoltat subiectul textului. Altfel-spus, coerența se realizează oferindu-i cititorului informațiile vechi înaintea celor noi [7].

3. Conexiunea conținutului este evidențiată de relațiile dintre propoziții. O propoziție este o aserțiune. Coerența unui text se stabilește prin relația dintre propoziții. De exemplu, o propoziție care nu are suport sau nu este dezvoltată, explicată, devine oarecum o generalizare. Pentru a se ajunge la coerență în scris este bine-

venit să se explice conținutul unei propoziții sau să fie exemplificată. De exemplu, propoziția: “Transportul gratuit ar fi un lucru bun pentru comerțul unui oraș” este o propoziție fără suport. S-ar putea adăuga un suport de genul: “Transportul gratuit ar fi un lucru bun pentru comerțul unui oraș, pentru că persoanele care folosesc mijloacele de transport în comun ar dispune de mai mulți bani pe care să-i cheltuiască atât pentru nevoi, cât și pentru lux” [8].

4. Conexiunea la nivelul suprafeței textului este evidențiată de prezența mijloacelor de conexiune. Aceste mijloace sunt cuvinte și expresii care ajută la stabilirea unor relații între diferite propoziții și diferite părți de propoziție: pronume, conjuncții, legături lexicale: repetiție, sinonime, antonime... [9].

5. Caracteristici de metadiscurs potrivite. Markerii metadiscursului ajută cititorii să organizeze, să interpreteze și să evalueze informațiile. Exemple: așadar, însă, în primul rând, în final, fără îndoială, cu siguranță... [10]

Evaluarea unui eseu cere respectarea trăsăturilor specifice și a structurii lui. Vom prezenta următoarele tipuri de eseuri: **eseul narativ, eseul descriptiv, eseul informativ și eseul expozitiv.**

Structura unui **eseu narativ** este următoarea:

- un scurt paragraf introductiv, observații generale;
- suspansul: crearea unui număr de scene care să ducă la conflictul central, interesul crescând cu fiecare scenă în parte. Aici trebuie să fie prezentă descrierea, detaliul fin, adjectivul;
- conflictul central: descrieri vivide, propoziții scurte și pătrunzătoare, detaliul ascuțit. Cititorul trebuie făcut să vadă și să audă ce se întâmplă. Acum se poate folosi contrastul;
- concluziile: tot o observație generală, asemănătoare celei de la început.

Eseul narativ prezintă o povestire sau o combinație între o povestire și o descriere, cu preponderența celei dintâi.

Într-un **eseu descriptiv** ponderea cea mai mare o are elementul descriptiv. De foarte mare importanță este alegerea unei teme centrale în jurul căreia toate celelalte efecte să fie grupate și subordonate. Odată stabilită această condiție, trebuie introdus elementul de contrast; acesta sporește interesul și evită monotonia. În acest tip de eseu, detaliul este foarte important. El dă viață scrierii. Studentul trebuie să fie atent la folosirea epitetelor. Trebuie să analizeze fiecare adjectiv pe care este tentat să-l folosească, să vadă dacă face într-adevăr ca obiectul respectiv să fie mai clar vizualizat. Dacă expresia obținută a fost întâlnită de cititor de mai multe ori anterior, este comună, deci trece prin mintea acestuia fără nici un efect.

Eseul descriptiv se realizează în spațiu, eseul narativ în timp. Pentru ca cititorul să nu se piardă în descrieri fără sfârșit și să nu fie privat de elementul suspans atât de căutat, studentul trebuie să nu piardă din vedere aceste aspecte.

O posibilă schemă ar fi:

- crearea unui efect general: este o scurtă introducere, exprimată prin propoziții scurte și vocabular simplu, trebuie să se creeze un efect unitar în mintea cititorului;
- aranjarea detaliilor: pentru început, o descriere cu detalii definite, concrete, se punctează culori și forme, se poate folosi contrastul;
- concluziile: tema centrală este accentuată din nou dacă este posibil într-o altă viziune.

Eseul informativ își propune să prezinte, pur și simplu, un număr de acțiuni sau fapte. Este considerat cel mai puțin subtil tip de eseu. Eseurile de acest tip sunt rare, se întâlnesc mai cu seamă în domeniul științific.

Schema unui eseu informativ:

- introducere: studentul vine cu implicația personală în subiectul ales;
- dezvoltarea temei: prezentarea în linii mari a subiectului/obiectului ales, descriind diferitele sale tipuri, ceea ce au în comun...;
- un astfel de eseu nu are concluzii precise. Se recomandă totuși câteva fraze cu implicații personale, asemănătoare celor de la început.

Eseul expozitiv. Sub acest titlu sunt cuprinse toate tipurile de eseu care caută – nu neapărat informează – descrie, narează, dar care încearcă să convingă, să explice. Această proză este foarte emoționantă, este cel mai complex tip, cel mai interesant.

Structura unui eseu expozitiv:

- o introducere scurtă, adesea ca un citat;
- o primă viziune a studentului, dezvoltarea acesteia, folosirea detaliilor, rezumarea acestei viziuni;
- considerații asupra viziunii: aprobare sau dezaprobare;

- a doua viziune: compararea ei cu prima;
- concluzii: o recapitulare sau o întoarcere neașteptată.

Stilul unui eseu. Se recomandă folosirea unui stil simplu, clar, direct, vivid. Întrebările retorice nu sunt de dorit, dar dacă sunt trebuie folosite cu atenție; ele pot face însă trecerea de la o introducere laconică spre stilul fluent din cuprins. Exclamația se poate folosi atât la început, cât și în cuprins, dacă studentul a obosit să scrie numai enunțuri sau consideră că și cititorul a obosit de enunțuri. Exclamația aduce varietate. Dacă este bine folosită, aduce o notă de realism. Nota colocvială are importanță majoră într-un eseu, întrucât eseu este cel mai puțin formal dintre genurile literare. Cititorul trebuie să aibă impresia că este implicat într-o discuție familiară despre un subiect care îl interesează. Dialogul poate fi purtat de autor și un prieten sau un străin imaginar. Interjecția este o exclamație care constă într-un singur cuvânt; dacă este judicios plasată are un efect maxim. Paradoxul implică o contradicție, trebuie folosit atent, altfel devine monoton. Întâlnită este și repetiția juxtapusă. Autorul trebuie să fie strict în folosirea umorului. Fiecare cititor are ideile sale cu privire la ceea ce este și ce nu este amuzant. Ceea ce îi este amuzant unui francez, nu îi este amuzant și unui englez, de exemplu.

Scrisul de mână trebuie să fie îngrijit. Un scris ilizibil este foarte obositor, profesorul-examinator nu-l va citi. O scriere cu greșeli este iritantă și i se poate permite unui student care folosește o limbă străină.

Aristotel spunea că o lucrare trebuie să aibă un început, un mijloc și un sfârșit. Studentul care aspiră să alcătuiască un eseu bun într-o limbă străină, trebuie să aibă în minte aceste cuvinte [11].

Referințe:

1. BBC English Dictionary. - London, 1993, p.373.
2. Avasilichioaie L. Limba română, teoria literaturii. - Brașov, 2002, p.82-83.
3. Ionică N. Concepte operaționale pentru literatura română. - Brașov, 2002, p.59.
4. Simion E. și alții. Limba și literatura română. Manual pt. cl. X. Corint, 2000, p.196.
5. Icy Lee. Forum, iulie, 2002, p.33-34.
6. Hoey M. On the Surface of Discourse. - London, 1983.
7. Danes F. Functional Sentence Perspective and the Organisation of Text. - Haga, 1974, p.106-128.
8. Kintsch W. Toward a Model of Text Comprehension and Production. Psychological Review. 85, 1978, p.363-394.
9. Halliday M. Cohesion in English. - London, 1976.
10. Crismore A. Metadiscourse in Persuasive Writing. Written Communication. 10, 1, 1993, p.39-71.
11. Blackstone B. A Manual of Advanced English for Foreign Students. - Longman, 1965, p.212-262.

Prezentat la 07.05.2007

**PARTICULARITĂȚILE RELAȚIILOR INTERPERSONALE
ALE COPIILOR HIPOACUZICI****Adina PLĂȚICĂ, Aglaida BOLBOCEANU***Catedra Psihologie*

In this article we analyse the communicational and interpersonal relations of hypoacusia children, that are to be integrated into a general school. Utilizing a Rene Gille test the authors observe the differences between hypoacusia children, who go into a general school in the class of deaf children and a class hypoacusia children. There are differences in the attitude to teachers, tendency to dominate, separate, communicate and intensity and nature of reaction of frustration.

Societatea de astăzi pune problema integrării copiilor hipoacuzici în învățământul general. Conform *Dicționarului explicativ școlar*, verbul „a se integra” înseamnă: „a intra într-un întreg; a deveni parte alcătuitoare a unui tot; a se încadra”. Prin urmare, integrarea copilului hipoacuzic în școala generală presupune încadrarea lui în comunitatea elevilor de aici. Copilul hipoacuzic nu, pur și simplu, se află într-o încăpere cu copiii ce posedă un auz normal, dar participă activ la toate activitățile curriculare și extracurriculare. Pentru atingerea unui asemenea grad de integrare, ar trebui să cunoaștem profund și să ținem cont de particularitățile psihologice ale copilului hipoacuzic.

Cercetarea noastră este orientată spre studierea relațiilor interpersonale ale copilului hipoacuzic, percepția de către el a acestor relații și depistarea unor particularități comportamentale ale lor. Cu acest scop, am aplicat metoda lui Rene Gille care îmbină elemente de chestionar și de teste proiective. Această metodă este optico-verbală; ea constă din 42 de desene cu copii sau copii și maturi, precum și itemi textuali. În cazul nostru, am intenționat să identificăm variabila ce reflectă relațiile atitudinale față de prieteni și de profesori și variabilele ce caracterizează copilul în diverse situații: curiozitate socială, tendință spre dominare, comunicare, reacția la frustrare, tendința spre izolare.

Copilului i se explică, că va trebui să răspundă la anumite întrebări. Privind desenele, trebuie să-și aleagă un loc printre persoanele ce sunt reprezentate în desen sau să se identifice cu una dintre ele. I se atrage atenția că are dreptul să-și aleagă un loc mai aproape sau mai departe de oricare persoană.

Referindu-ne la itemii textuali, explicăm elevului participant la experiment că trebuie să aleagă varianta ce îl caracterizează mai bine. De exemplu, în itemul №33 textul este următorul: „Un coleg face glume pe seama ta. Ce vei face?” Copilul trebuie să-și aleagă unul dintre răspunsurile: „Vei plânge; Vei ridica din umerii; Vei face și tu glume pe seama lui; Îl vei numi cu cuvinte urâte, îl vei bate”.

Indicatorul atitudinii față de o anumită persoană este numărul de alegeri efectuat de copil și raportat la numărul maxim de itemi destinați identificării acestui criteriu. Testul permite să se constate caracterul reacției la frustrare: activă și agresivă (îl va lovi, va face glume pe seama cuiva, îl va numi cu cuvinte urâte, se va înfuria, va protesta, va încerca să plece chiar dacă i s-a interzis etc.); suferință pasivă (va plânge, se va întrista) și neutră, indiferentă ce mărturisește despre toleranța la frustrare - lipsa emoțiilor frustrante în relațiile cu maturii și cu copiii de aceeași vârstă.

Au fost testați 2 copii hipoacuzici care învață împreună cu copiii ce posedă un auz normal, 2 copii hipoacuzici ce fac parte dintr-un grup de copii surzi și 10 copii hipoacuzici din clasa de copii hipoacuzici. Experimentul a fost promovat într-o școala specială pentru copiii hipoacuzici și surditate tardivă și într-un gimnaziu din învățământul general. Pentru a compara diferite grupuri de copii, rezultatele au fost transferate în procente.

Examinarea rezultatelor expuse în tabelul 1 relevă că preferințele copiilor față de prieteni (30,3%) sunt mai pronunțate decât opțiunile față de profesori (25,97%). Urmărind parametrii ce reflectă particularitățile comportamentale ale copiilor hipoacuzici ca subiecți ai relațiilor interpersonale, observăm că tendința de comunicare în grupuri mari (sociabilitatea) este impunătoare – 81,66%. Tendința spre dominare, conform tabelului, constituie 58,95%. În coloana „Atitudine rezervată” se observă că datele sunt minime – 3,08%, ceea ce corespunde datelor din coloana „Atitudinea față de prieteni”. Curiozitatea socială cu indicele 61,33% este coerentă cu comunicarea (sociabilitatea) (100%).

Tabelul 1

Indicii relațiilor interpersonale ale diferitelor categorii de copii (în procente)

Grupul	Atitudinea față de prieteni	Atitudinea față de profesor	Curiozitatea socială	Tendențele spre dominare	Comunicare (sociabilitate)	Atitudine rezervată	Reacție la frustrare
Copii hipoacuzici integrați în grupul de copii surzi	47,5	13,3	45	50	100	0	10
Copii hipoacuzici din clasa de copii hipoacuzici	28,5	24,63	64	42,5	82,5	2,65	27
Copii hipoacuzici integrați în grupul de copii auzitori	15	40	75	37,5	62,5	6,6	40
Media pe întreg eșantionul	30,3	25,97	61,33	58,95	81,66	3,08	25.66

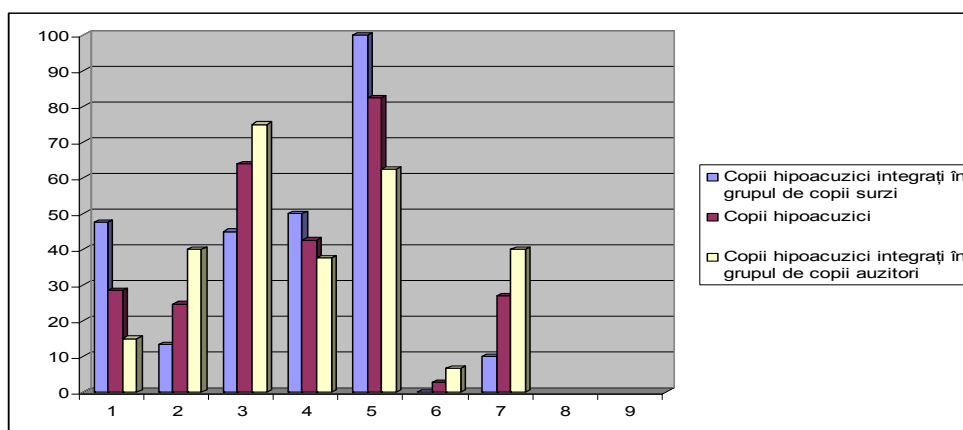


Diagrama 1. Raportul dintre indicii atitudinilor în diferite grupuri de copii.

Diagrama 1 reflectă asemănările și deosebirile dintre grupuri. Datele celor trei grupuri sunt apropiate în rubrica IV – „Tendința spre dominare” și rubrica VI – „Atitudine rezervată”. Cel mai mult contează pe prieteni copiii hipoacuzici integrați între copiii surzi – 47,5%; ceva mai puțin copiii hipoacuzici din clasa de copii hipoacuzici – 28,5% și mult mai puțin copiii hipoacuzici integrați între copiii auzitori – 15%. Aceste rezultate nu sunt întâmplătoare, fiindcă în rubrica a II – „Atitudinea față de profesor” copiii ce au fost integrați între surzi au obținut numai 13,3%, copiii hipoacuzici din clasa de copii hipoacuzici – 24,63%, iar cei din grupul de auzitori – 40%. Cel mai înalt nivel al curiozității sociale l-au demonstrat copiii din grupul de auzitori – 75%; copiii hipoacuzici din clasa de copii hipoacuzici au manifestat un nivel mediu – 64%, iar cei din grupul de copii surzi – mai jos de medie, 45%. Referitor la tendințele spre dominare, se observă că copiii din grupul de surzi au acumulat 50%, copiii dintre hipoacuzici - 42,5%, iar cei din grupul de auzitori numai 37,5%. În ceea ce privește comunicarea, toate trei grupuri de copii au obținut procentaj mare: copiii hipoacuzici din grupul de copii surzi – 00%, copiii din grupul de hipoacuzici – 82,5%, iar cei din grupul de auzitori - 62,5%. La compartimentul „Atitudine rezervată” copiii din grupul de surzi nu au luat nici un procent, cei dintre hipoacuzici – 2,65%, iar hipoacuzicii dintre auzitori – 6,6%.

Un interes deosebit provoacă caracterul reacției la frustrare în grupurile studiate. Analizând datele prezentate în tabelul 2 constatăm că copiii hipoacuzici integrați în grupul de copii surzi au nivelul redus al frustrației – 10%. Grupul de copii hipoacuzici au acumulat 27%, iar cel mai înalt nivel au manifestat copiii din grupul de auzitori – 40%.

Tabelul 2

Caracterul reacțiilor la frustrare în diferite grupuri de copii (în procente)

Grupurile		Copii hipoacuzici integrați în grupul de copii surzi	Copii hipoacuzici din grupul de copii hipoacuzici	Copii hipoacuzici integrați în grupul de copii auzitori
Caracterul reacției la frustrare	Activ, agresiv	80	68	45
	Suferință pasivă	10	5	15

În baza datelor ce reflectă caracterul reacției la frustrare (tab.2) se poate constata ușor că mai agresiv reacționează la frustrare copiii hipoacuzici integrați în grupul de surzi, agresivitatea lor manifestându-se atât față de copiii de aceeași vârstă, cât și față de maturi – mama, tata, profesor. Mai puțin agresiv se manifestă copiii hipoacuzici din grupul de hipoacuzici – ei demonstrează mai multă agresivitate față de colegi și mai puțină față de maturi. Copiii hipoacuzici integrați în grupul de copii auzitori reacționează agresiv numai față de colegi.

Analiza rezultatelor obținute prin aplicarea testului Rene Gille permite să tragem următoarele concluzii:

1. Copiii hipoacuzici integrați în grupul de copii surzi au o atitudine pozitivă față de prieteni și mizează mult pe ajutorul lor; ei tind spre a domina asupra prietenilor și colegilor. În opinia noastră, aceasta se explică prin faptul că în grupul de copii surzi ei posedă auz (chiar dacă nu este perfect) și un limbaj cu mult mai bogat, ceea ce le permite să comunice mai mult (cu surzii – cunoscând limbajul nonverbal) cu hipoacuzicii și cu auzitorii și niciodată să nu se simtă izolați. Totodată, curiozitatea lor socială este redusă față de celelalte grupuri de copii. Pentru a se menține în statutul dominant, acești copii reacționează agresiv față de persoanele ce îi înconjoară.

2. Copiii hipoacuzici din clasa de copii pentru hipoacuzici au o atitudine pozitivă atât față de prieteni, cât și față de profesori. Ei dau preferință prietenilor cu doar 3,87%. Grupul este uniform, din punct de vedere al auzului, dar diferit din punct de vedere al tendinței spre dominare. Pot fi evidențiați copii ce tind spre dominare și copii izolați, care comunică puțin cu colegii lor. Unii dintre copiii hipoacuzici au caracter agresiv al reacției la frustrare; totodată, nivelul curiozității sociale în acest grup depășește media.

3. Copiii hipoacuzici integrați în grupul de copii ce posedă un auz normal au o atitudine rezervată față de colegii lor. Pentru ei este mai importantă personalitatea profesorului. Probabil, din cauza posibilităților limitate de comunicare față de colegii lor, ei se simt inferiori și frecvent se izolează, comunicând mai mult cu maturii și mai puțin cu copiii de aceeași vârstă. Poate din aceeași cauză ei reacționează agresiv față de alți copii, manifestând, totodată, un nivel de curiozitate socială cu mult mai înalt față de celelalte grupuri.

Bibliografie:

1. Dicționar explicativ școlar / Alc. S. C. Berejan, E. F. Vasilache, V. F. Marina ș.a.; Red. S. Berejan, H. Pecec. Ed.5, revăz. - Chișinău: Lumina, 1984. - 204 p.
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Под ред. А.Ф. Кудряшов. – Петрозаводск: Изд-во «ПЕТРОКОМ», 1992. - 319 с.

Prezentat la 07.05.2007

DINAMICA REPREZENTĂRII SOCIALE. EFECTUL DE CONTEXT

Mihai ȘLEAHIȚCHI

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Social representations do not emerge on a vacant land. They can be modeled only if there exist a global/ideological context (connected with the ethos of the community) and/or a situational context (connected with the concrete relations we are in at the moment). Building together a social-historical reality, both contexts “wrap up” the human mind, forcing it to process information and develop all sorts of beliefs and visions.

Imediat ce sunt resimțite în cadrul unui anume efort interpretativ sau a unui anume efort acțional, reprezentările sociale fac dovada faptului că sunt entități dinamice. Înfățișând imagini mentale cu referire la evenimentele sau/și faptele reale, ele au fost și vor fi mereu întruchipări elocvente a ceea ce poate fi definit drept *schimbare, creștere, desfășurare*. Reprezentările sociale, confirmă S.Moscovici, *sunt constitutive psihice cu o viață proprie, comunicând unele cu altele, opunându-se și schimbându-se armonios, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veșminte* [23, p.10]. *Repere, idei-forță, prisme inductoare de mentalități sau de comportamente*, relatează și A.Neculau cu M.Curelaru [32, p.300], *reprezentarea socială are o geneză și o durată de viață, structura sa internă fiind mereu supusă transformării, evoluției*.

De unde această dinamicitate? Să fie ea cumva de natură aleatorie, haotică, instantanee? Sau poate la mijloc e cu totul altceva – implicarea directă și consecventă a unor anumiți factori?

Referindu-se la chintesența procesului de modelare a reprezentărilor sociale, S. Moscovici [22, p.37] ține să atragă atenția asupra faptului că purtătorii acestora, indivizii, nu trăiesc într-un *vid social*, ci mai degrabă într-un *plin social*. Disponând de un conținut multifid (norme, valori, raporturi lingvistice, mostre comportamentale etc.) și impunându-se, din zi în zi, cu o putere practic nelimitată, plinul în cauză se răsfrânge la modul cel mai direct atât asupra “colecțiilor de imagini conținute în memorie”, cât și asupra „conduitelor de orientare a impulsurilor comunicaționale”. În fond, anume el face ca reprezentările sociale să se bazeze pe proverbul: “Nu iese fum fără foc”. Pe un proverb care, nefiind o simplă sesizare, tinde să reliefeze un proces gândit, un imperativ chiar – “*nevoia de a decoda toate semnele care apar în ambientul nostru social și pe care nu le putem lăsa singure atâta vreme cât semnificația lor nu a fost depistată*” [23, p.43].

Avându-l ca protagonist pe S.Moscovici, ideea potrivit căreia *universurile reprezentationale înfățișează aspecte/produse ale ambientului* devine cu timpul unanim acceptată, ea regăsindu-se, sub o formă sau alta, în tot felul de platforme epistemologice sau/și abordări noționale. O serie de exemple, preluate din creația unor cercetători consacrați ai domeniului, vin să adeverească această stare de lucruri:

- W. Doise – *reprezentările sociale redau organizări cognitive (ansambluri de opinii, atitudini, prejudecăți etc.) care au o funcționalitate guvernată de reglări sociale și ancorări în realități profesionale, economice, politice sau culturale* [28, p.29; 9, p.114-115; 10, p.58].
- D. Jodelet – *reprezentările sociale sunt marcate de condițiile și contextul din care emerg, de modul în care circulă, de funcțiile pe care le primesc în interacțiunile cu lumea și cu alții* [14, p.57; 15, p.89].
- J.-C. Abric & C. Guimelli – *individul face parte dintr-o lume ce-l controlează mereu, impunându-l să prelucreze o anumită informație și să-și formeze un anumit tip de imagini, credințe, reprezentări; dacă-și alimentează reprezentările dintr-un mediu dat, individul (grupul) va “învăță” multiple semnificații și interpretări ale fenomenelor sociale și va construi tot atâtea modele de organizare a cunoștințelor* [2, p.27-28].

- P. Moliner – *reprezentările sociale înfățișează grile de lectură a realității, categorii de cunoștințe cu funcționalitate socială, modalități de integrare comunitară a indivizilor și posibilități de acțiune la nivelul colectivității* [18, p.39; 19, p.56; 20, p.760].
- P. Moliner & P. Rateau & V. Cohen-Scali – *fiind în relații directe cu ambientul, reprezentările sociale înfățișează sisteme utile în înțelegerea și stăpânirea acestuia; prin felul său de a fi, ele furnizează criterii de evaluare a comportamentului în curs de desfășurare și orientări pentru o eventuală acțiune* [21, p.21-23].
- A. Neculau – *reprezentările sociale exprimă o conectare a personalității la contextul social, un mod de a face accesibilă lumea exterioară, de a-i înțelege pe alții, un sistem de credințe, un model explicativ, un mecanism prin care se construiesc teorii despre faptele sau fenomenele din mediul înconjurător, un efort de înțelegere și de stăpânire ale acestuia, o modalitate de a gândi practic ambientul, un stil de conduită, un mod de comunicare cu universul, un filtru, un ecran între presiunea socialului și sistemul personalității, o îmbogățire a realului, o re-citire a sa* [24, p.40; 30, p.9].
- I. Markova – *reprezentările sociale se formează, se mențin și evoluează într-un anumit context sociocultural și istoric, de-a lungul unei lungi perioade; având “rădăcini adânci” în viața indivizilor, ele își găsesc o vie reflectare în taxonomii comune, în categorizări sau în diferite themata (= “idei-sursă”, arhetipuri, opoziții logice/antinomii care determină “tematizări” generale ale discursului colectiv)* [16, p.58-61].
- N. Roussiau & C. Bonadi – *reprezentările sociale alcătuiesc organizări complexe de opinii socialmente construite, referitoare la un obiect ambiental, rezultând dintr-un ansamblu de comunicări care permit stăpânirea mediului în funcție de elementele simbolice proprii sau ale grupului de apartenență* [34, p.17].

Suștinând, așadar, că reprezentările sociale impregnează felul nostru de a fi, ele redând constructe mentale *sui generis* (grilaje de decodare și interpretare, complexe de imagini și reproduceri simbolice, principii generatoare de luări de poziție etc.) chemate să asigure efectul de supraviețuire în viața cotidiană (selectând răspunsuri la stimulii de mediu, direcționând comunicări, prescriind comportamente etc.), trebuie neapărat să avem în vedere că așa ceva ar fi fost cu neputință în lipsa *contextului social*, adică a unui *ansamblu de elemente* (obiecte, evenimente, circumstanțe, credințe, rituri, tradiții, norme, convenții, valori, limbaje, idei etc.) *referitoare la mediul (economic, politic, cultural sau și profesional.) în care ne este dat să existăm.*

Ideea de context, va trebui să reținem, se află într-o corespondență directă cu cea de reprezentare socială. Contextul este factorul care oferă *semnificații cu privire la situațiile cu care ne confruntăm și la conduitele pe care trebuie să le elaborăm* [4, p.154]. Prin el, dacă e să operăm cu termenii lui J.M.Fabre [11, p.32], se instituie un *filtru care delimitează o anumită marjă de reflecție și un anumit stil de gândire socială.* Limba, rânduielile și culturile, tradițiile, vestimentația, habitatul, tipurile de relații interpersonale formează un cadru cultural specific, preluat de membrii unei colectivități. Plasați într-o „baie culturală”, înconjurați de cărți, tablouri și alte bunuri similare, de îndrumători competenți, aceștia, după cum opinează A.Neculau și M.Curelaru [32, p.302], descoperă treptat „chei” cu ajutorul cărora descifrează, încorporează și utilizează mesajele venite din exterior. Mediul cultural-ideologic, stilul de gândire al colectivității „ancorează” în cele din urmă pe fiecare individ ce-i aparține, îl modelează și apoi îl „trimite în lume”.

Desigur, acțiunea contextului asupra reprezentării sau, așa cum preferă să se exprime J.-C.Abric [2, p.24], „*efectul de context*” depășește condiția unei simple „reacții” de sorginte behavioristă. Valorile, modelele, normele sau și credințele oferite de mediul înconjurător sunt în prealabil filtrate, prelucrate, examinate cu discernământ. Specificul reprezentării sociale, nu vom uita, este acela că “(...) nu operează o ruptură între universul exterior și universul interior al individului sau al grupului” [22, p.46]. Stimulul și răspunsul sunt, și de această dată, într-o contingență de nezdruccinat, formând un tot întreg. Nimic mai fals, avertizează N.J.Smelser și P.B.Baltes [35, p.57], decât ideea că suntem niște „recipienți” pasivi ai influențelor contextuale. Din contra, cu toții formăm tagma unor „agenți” activi care construiesc și re-construiesc întruna ambianța, oferindu-i acesteia tot felul de sensuri în strânsă legătură cu ceea ce-a fost sau urmează a fi.

Deși cercetările axate pe context ridică mai multe probleme de conformație metodologică*, specialiștii nu s-au lăsat învinși de povara dificultăților existente, ei reușind să descopere, pe parcurs, un șir de lucruri interesante. Dintre acestea, merită să fie remarcată, în mod special, constatarea potrivit căreia impactul contextului asupra câmpurilor reprezentationale se poate localiza la două niveluri distincte, *social-global (ideologic)* și *situațional (imediat)* [1, 2, 4, 25]. Primul nivel este dat de joncțiunea ideologiei la care aderă indivizii (norme, valori, credințe etc.) cu poziția pe care aceștia o dețin într-o anumite rețea organizațională, într-o anumite miză socială sau secvență istorică. Esențialmente, el acoperă ansamblul condițiilor economice, politice și culturale relevante în crearea, funcționarea și dezvoltarea unei comunități umane. Cel de-al doilea nivel, la rândul său, este dat de natura condițiilor în care se produce acțiunea reprezentatională, lui revenindu-i totalitatea situațiilor de moment relevante în producerea, structurarea, manifestarea și interpretarea conduitei umane.

Recent, M.Curelaru [4, p.150-170; 5, p.146-166] intervine cu o gamă largă de exemplificări menite să scoată la iveală existența unui interes crescând pentru modul în care elementele contextului social-global sau ale celui situațional vehiculează un anumit tip de reprezentare socială.

Făcând trimitere, mai întâi, la contextul social-global, el îl invocă, bunăoară, pe A.Neculau care, analizând fațetele puterii totalitare din perioada comunismului [24, 26, 27, 28, 29, 31], ajunge să stabilească ca în acele vremuri de tristă amintire, prin inventarea și punerea în aplicare a unor pârghii abominabile de îndoctrinare ideologică (controlul învățământului și al formării, autorizarea divizării doar a informațiilor selecționate după criteriile politice specifice, sugrumarea vechii elite intelectuale și diminuarea importanței directorilor de conștiință moderată, formarea unei elite fidele idealurilor proletare, instaurarea instituției cozii ca stil de viață și ritual cotidian etc.), s-a obturat orice posibilitate de a “învăța” altceva decât ceea ce “trebuia de învățat”, majoritatea indivizilor alegându-se, spre final, cu o gândire și cu o libertate de exprimare paralizate. Contextul social-global a fost proiectat și orientat în așa fel, încât nimeni, sau aproape nimeni, să nu se poată opune “forței de persuasiune a doctrinei dominante”.

Trecând, în continuare, de la studiile axate pe contextul situațional, M.Curelaru demonstrează că și de această dată reprezentările sociale se dovedesc a fi mult prea dependente de mediul în care emerg și se dezvoltă. Astfel, J.-C.Abric și R.Mardellat [3, p. 146-152] reușesc să demonstreze, încă prin anii '70, că atitudinea și comportamentul subiecților în realizarea unei sarcini sunt influențate de reprezentarea situației de lucru induse prin manipularea contextului (în funcție de reprezentarea indusă, subiecții activează o serie de reguli, norme și practici potrivite pentru respectiva situație). Ulterior, date interesante cu referire la raportul “reprezentare socială – context situațional” obțin M.L.Rouquette [33], E.Masson [17], C.Guimelli și J.C.Deschamps [12]. E.Masson, de exemplu, arată cum un subiect feminin își poate modela gândirea și conduita alimentară pe fundalul cu sau fără “persoane semnificative”: dacă masa servită cu soțul și fiica de câteva ori pe săptămână, seara, este “o adevărată masă de familie” (pregătită împreună uneori și până la trei ore), atunci masă servită de una singură nu este altceva decât o “masă improvizată”, mai puțin gustoasă, luată în grabă, cu ronțări în fața televizorului.

Deosebindu-se între ele, cele două contexte nu pot, evident, să dispună de aceeași pondere în elaborarea și direcționarea curenților reprezentationali. Contextului *social-global (ideologic)*, conform unei viziuni răspândite [2, 25], îi aparține *rolul hotărâtor* în modelarea capacității de a judeca și a emite luări de poziție. Fiind marcat de memoria colectivă și de sistemul existent al normelor practicate, contextul vizat influențează direct *zona centrală a reprezentării*. Anume el face ca aici să aibă loc conservarea evenimentelor/reflecțiilor legate de identitatea grupului sau/și implicarea cognitiv-atitudinală comună. Prin aportul lui, după cum relevă A.Neculau [25, p.280], se instituie o „logică socială” care ne familiarizează cu „normalul”, ne ajută să raționalizăm informația din mediu și ne îndrumază să respingem „anormalul”, excepția. Și contextul *situațional (imediat)*? Acestuia, precum e lesne de presupus, îi revine misiunea de a controla *zona periferică a reprezentării*. O misiune, de altfel, nu mai

* După cum estimează, bunăoară, N.J.Smelter și P.B.Baltes [35, p. 57-58], există cel puțin patru momente care lezează evident actul de cercetare a influenței contextuale: a) contextul, prin felul său de a fi, nu reprezintă nici pe departe o „entitate” statică, el schimbându-se și dezvoltându-se la nesfârșit și în variante dintre cele mai diverse; b) de regulă, subiecții supuși investigației își trag originea din paliere societale felurite, fapt care face ca anumite variabile cu efect de context să scape controlului sau să se suprapună de o manieră cu totul și cu totul indezirabilă; c) adeseori, comportamentele indivizilor sunt afectate de unul și același context în moduri diferite, această stare de lucruri conducând la apariția a două tendințe care se pot anula mutual: pe de o parte, devine dificilă generalizarea oricăror rezultate, iar pe de altă parte se impune o atenție sporită din partea celui care investighează în ceea ce privește prelucrarea și interpretarea datelor aflate în faza de profilare; d) suprapunerea contextelor (or, acest lucru este inevitabil) conduce, de foarte multe ori, la imposibilitatea identificării puterii de influență a acestora, adică face cu neputință descoperirea contextului cu cea mai mare influență, apoi delimitarea contextelor cu influență din ce în ce mai mică.

puțin importantă decât cea care cade pe seama contextului social-global (ideologic). Or, raportându-se la circumstanțele specifice în care este plasat grupul, contextul situațional (imediat) nu are decât să ofere universurilor reprezentationale largi posibilități în tot ce ține de astfel de chestiuni importante, precum integrarea experiențelor/istoriilor particulare și/sau tolerarea antagonismelor/eterogenităților. Influențând zona periferică, contextul în cauză facilitează la maximum „îmbrăcarea” reprezentării sociale în termeni concreți, ușor de înțeles și de transmis altora. În plus, el contribuie la aceea ca gândurile și, respectiv, acțiunile actorilor sociali să se afle neconținut sub imperiul unor modulări personalizate.

Prin contribuția pe care o aduce la conturarea imaginilor noastre despre lume, „efectul de context” nu face decât să autentifice că exprimă o irefutabilă legitate de ordin psihosociologic. În deplină congruență cu situația în care observăm cum informațiile privind sarcinile nerezolvate/întrerupte se rețin mai bine decât informațiile privind sarcinile duse până la bun sfârșit (*efectul Zeigarnik*) sau cu situația în care atestăm anumite răspunsuri ale organismului uman la preparate farmaceutice lipsite de orice principiu activ (*efectul placebo*), putem afirma că și atunci când vorbim despre rolul enorm pe care-l deține ansamblul elementelor de mediu în efortul reprezentational al indivizilor noi, de fapt, nu facem altceva decât să recunoaștem existența unui *raport fenomenologic esențial, necesar, general, relativ stabil și repetabil*. A unui raport care „derivă din natura lucrurilor” și care simbolizează „cauzalitate singulară”, o „corelație funcțională” sau/și o „regularitate tendențioasă”. Asemeni oricărei alte legități, „efectul de context” desemnează genul de „obligație categorică” care nu face decât să inducă claritate în structura mentală a omului și a societății.

Cum legităților le „stă bine” dacă sunt însoțite de careva excepții (or, se știe, excepția întărește regula), este firesc să supoziționăm că și „efectului de context” i s-ar potrivi o asemenea remarcă. Într-adevăr, vine să adeverească M.Curelaru [4, p.198], există ipostaze în care impactul contextului asupra reprezentărilor sociale este foarte slab sau chiar nul. De regulă, o asemenea întorsătură devine vizibilă atunci când ne lovim de așa-numitele *practici sociale semnificative* (= situații în care vectorii comportamentali aflați în raporturi strânse cu identitatea de grup, cu stările afective de durată asociate acestora și cu reglările simbolice de la nivelul relațiilor stabilite între indivizi). Reprezentările sociale care se impun la acest moment *depind mai puțin de elementele contextuale și mai mult de acțiunea propriu-zisă, de stările identitare și afective care sunt strâns legate de ea*.

Ce determină, bunăoară, C.Guimelli și J.-C.Deschamps [12, 13] atunci când realizează un studiu experimental consacrat reprezentării sociale a „țiganilor”? Ei determină că varierea contextelor nu este în stare să aducă o modificare sensibilă a itemului cu referire la „nomazi” și „nomadism”. Un lucru incredibil? Nu, sunt tentați să creadă autorii studiului. Practica nomadismului, având legături strânse cu identitatea țiganilor, a fost și mai continuă să fie definitorie pentru o bună parte dintre ei și de aceea nici o schimbare în ansamblul de împrejurări nu-i poate zdruncina poziția prioritară pe care ea o deține în cadrul respectivelor acte reprezentationale.

Dacă reprezentările sociale depind mai puțin de context și mai mult de anumite practici aflate în relații nemijlocite cu profilul identitaro-afectiv al grupului, atunci, așa cum propune M.Curelaru [4, p.198-203; 6, p.206-207; 7], are rost să vorbim nu atât despre *efectul de context*, cât despre *efectul de semnificație*. Este o idee care, credem, merită toată atenția și aprecierea. Răsturnând viziunile tradiționale asupra binomului *ambiant–imagini mentale*, ea vine să consfințească existența unor *situații particulare în care, sub impactul unei modificări de context, practicile și reprezentările sociale certifică stabilitate la nivelul unui grup omogen, de regulă aderent la respectivele practici*.

În concluzie, reprezentările sociale nu apar și nu evoluează într-o manieră incidentală. Întreaga lor viață este direct determinată de caracterul fluctuațiilor ce se produc în limitele contextului social-global (ideologic) sau/și a celui situațional (imediat). Construind, împreună, o realitate istorico-culturală, aceste contexte îl „înșfacă” pe individ, *forțându-l* sau, mai delicat fiind spus – *invitându-l* să-și formeze varii imagini cu referire la lumea din care face parte sau ar dori să facă parte.

Referințe:

1. Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994, p. 10-36.
2. Abric J.-C., Guimelli C. Représentations sociales et effets de contexte // Connexions. – 1998. – No. 72 (2). – P. 23-37.
3. Abric J.-C., Mardellat R. Étude expérimentale des représentations dans une situation conflictuelle: rôle du contexte de la tâche, de la place et de la pratique des sujets dans la formation sociale // Bulletin de psychologie. – 1974. – No. 309 (1-4). – P. 146-152.
4. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ed. a 2-a, rev. – Iași: Polirom, 2006.

5. Curelaru M. Reprezentări sociale. – Iași: Editura Universității “Al.I. Cuza”, 2005.
6. Curelaru M. Reprezentări sociale, practici și context: teză de doctorat. – Iași: Universitatea “Al.I. Cuza”, 2003.
7. Curelaru M., Curelaru V. Efectele de semnificație și context în reprezentările sociale ale practicilor de gen la elevii de liceu // Analele Științifice ale Universității “Al.I. Cuza” din Iași. Seria Psihologie. Vol. IX-X. 2000, p.205-220.
8. Doise W. Attitudes et représentations sociales // Les représentations sociales / D. Jodelet (ed.). – Paris: P.U.F., 1989.
9. Doise W. Les représentations sociales // Traite de psychologie cognitive / R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). – Paris: Dunod, 1990.
10. Doise W. Les représentations sociales: definition d’un concept // L’étude des représentations sociales / W. Doise, A. Palmonari (eds.). – Neuchâtel: Delachaux et Niestle, 1986.
11. Fabre J.M. Approche contextuelle dans la psychologie cognitive des jugements // Connexions.– 1998. – No. 72 (2). – P. 30-44.
12. Guimelli C., Deschamps J.-C. Effets de contexte sur la production d’associations verbales. Le cas des représentations sociales des gitans // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.– 2000. – No. 47-48. – P.44-54.
13. Guimelli C., Deschamps J.-C. Reprezentări sociale ale țiganilor în Franța // Psihologia socială și Noua Europă. In onorem Adrian Neculau / L.M. Iacob, D. Sălăvăstru (coord.). – Iași: Polirom, 2003, p. 162-175.
14. Jodelet D. Représentation sociale: phénomènes, concept et theorie // Psychologie sociale / S. Moscovici (ed.). – Paris: P.U.F., 1984, p. 57-78.
15. Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 1997, p. 85-107.
16. Markova I. Sur la reconnaissance sociale // Psychologie et Societe. – 1999. – No. 1. – P. 55-80.
17. Masson E. Les contextes du manger: représentations et pratiques alimentaires // Psychologie sociale appliquée. Environnement, santé, qualité de vie / C. Bonardi et al. (ed.). – Paris: Press Éditions, 2002, p.229-245.
18. Moliner P. Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l’étude des images sociales. – Grenoble: P.U.G., 1996.
19. Moliner P. La représentation sociale comme grille de lecture. – Aix-en-Provence: P.U.P., 1992.
20. Moliner P. Validation expérimentale de l’hypothèse du noyau central des représentations sociales // Bulletin de psychologie.. – 1988. – No. 41 – P. 759-762.
21. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. – Rennes: P.U.R., 2002.
22. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son public. – Paris: P.U.F., 1961/1976.
23. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations / R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.3-69.
24. Neculau A. Controlul contextului și manipularea reprezentărilor sociale // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului “Psihologia câmpului social” (Universitatea “Al.I. Cuza”, Iași).– 2000. – Nr. 5. – P. 38-47.
25. Neculau A. Gândirea socială // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 2003, p.275-283.
26. Neculau A. Intervention et manipulation // Connexions.– 1998. – No. 71. – P. 187-205.
27. Neculau A. Le contrôle du contexte politique et la manipulation des représentations sociales // Les représentations sociales. Balisage du domaine d’études / C. Garnier, W. Doise (eds.). – Montréal: Éditions Nouvelles AMS, 2002, p.279-294.
28. Neculau A. Les secrets de l’Est: le modèle roumain // Connexions.– 1992. – No. 60. – P. 43-56.
29. Neculau A. Memoria pierdută. Eseuri de psihosociologia schimbării. – Iași: Polirom, 1999.
30. Neculau A. Prefață la volumul “Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale” // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Ediția a 2-a. – Iași: Polirom, 1997, p.5-15.
31. Neculau A. Roumanie: le changement difficile. Etude psychosociologique // Connexions. – 1991.– No. 58 (2)– P.106-117.
32. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 2003, p.283-308.
33. Rouquette M.L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. – Grenoble: P.U.G., 1994.
34. Roussiau N., Bonardi C. Les représentations sociales. État des lieux et perspectives. – Sprimont: Mardaga, 2001.
35. Smelser N.J., Baltes P.B. International Encyclopedia of the social and behavioral sciences. – Oxford: Elsevier Science, 2001.

Prezentat la 11.04.2007

DINAMICA REPREZENTĂRII SOCIALE. ROLUL PRACTICILOR COTIDIENE

Mihai ȘLEAHTIȚCHI

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

The social representations always „incorporate” different kinds of ideas into individuals’ everyday practice. While becoming consistent from an ideatic point of view, the latter modify the central and peripheral elements of the representations by way of „reactions of response”. Finally a complex relationship of mutual influence settles between the psychosocial entities. This relationship is marked, at a fundamental level, by the nature of the respective situations: the representations determine the practice in situations in which individuals present a high autonomy or an emphasized affective load, whereas practice-at there turn-metamorphoses the representations in situations that present strong restraints and social obligations.

Numeroase studii centrate pe ideea depistării entității reprezentării sociale au permis să se stabilească că aceasta, în calitatea-i de „*cadru cognitiv socialmente însemnat*” ori, în alți termeni, de „*sistem extrem de util în înțelegerea și stăpânirea ambientului*”, se impune prin capacitatea de a „*încorpora idei*” în tot ce ține de practicile cotidiene ale comunității*.

Primul pas în direcția vizată îl face S.Moscovici, care constată, încă la începutul anilor ’60, că procesele reprezentationale înfățișează structuri dinamice apte să influențeze neîntrerupt asupra ansamblurilor de practici și de conduite umane. Orice reprezentare socială, găsim, bunăoară, în *La psychanalyse, son image et son public* [4], redă un „(...) sistem de valori, de credințe și noțiuni relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar constituie în mod egal un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor”. Conform ilustrului psihosociolog francez, specificul manierei în care percepem lumea este că nu operează o ruptură între universul interior și cel exterior al individului sau al grupului. În *The phenomenon of social representations* [5], o lucrare ce vine, cu câțiva ani mai târziu, să dea noi semnificații eșafodajului teoretic expus în *La psychanalyse, son image et son public*, el opinează că *nu există reprezentare fără context activ, fără persoane care întrețin ceva concret pentru a se schimba pe sine și/sau a-i schimba pe alții*. Fiindu-le străină indolența, persoanele în cauză gândesc într-o manieră instrumentală, producând și propagând diverse reprezentări și soluții cu referire la problemele stringente ale momentului. Pe străzi, în cafenele, birouri, spitale, laboratoare etc., acestea analizează, comentează, combină în mod spontan „filosofii” neoficiale, cu un impact decisiv asupra raporturilor pe care le întrețin cu ceilalți, asupra alegerilor pe care le fac sau le au de făcut, asupra modului în care își cresc copiii sau își schițează tot felul de planuri pentru viitor.

Odată emisă, viziunea moscoviciană cu privire la capacitatea reprezentării sociale de a defini și orienta acțiunile cotidiene ale indivizilor devine una atractivă pentru multiple categorii de cercetători, ea cunoscând, pe parcurs, noi variante interpretative. Câteva exemple pot certifica pe deplin veridicitatea unui asemenea curs evenimential:

- D.Jodelet – *conceptul de reprezentare socială desemnează o formă de cunoaștere specifică, o știință a sensului comun, al cărei conținut ghidează relațiile cu lumea, orientează și argumentează conduitele sociale* [6, 7].
- N.Ficher – *reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale* [8].
- P. Moliner – *reprezentările sociale sunt categorii de cunoștințe cu funcționalități sociale, modalități de integrare comunitară a indivizilor, posibilități de a acționa în lumea socială* [9, 10].

* Utilizând sintagma *practicile cotidiene ale comunității*, vom remarca, de la bun început, că ea nicidecum nu se referă la *comportamentele umane izolate* sau la *practicile cotidiene individuale*. Or, în timp ce noțiunea de *comportament uman izolat* redă acțiuni incidentale, irepetabile și nereprezentative din punct de vedere social, iar noțiunea de *practică cotidiană individuală* – operațiuni restrânse cu caracter pur personal, cea de *practici cotidiene comunitare*, așa cum sugerează mai mulți analiști [1, 2, 3], vine să exprime stări dinamice (conduite, experiențe etc.) despre care se poate spune că sunt: (a) răspândite; (b) repetabile; (c) vizibile și recunoscutibile social; (d) asumate de un număr impunător de subiecți; (e) determinate de norme colective; (f) structurate social și (g) reglate contextual.

- W.Doise – stabilește o legătură între organizarea cognitivă și raporturile sociale; reprezentările sociale redau niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile specifice într-un ansamblu de raporturi social [11].
- J.-M.Seca – reprezentările sociale formează ansambluri complexe de judecăți și acțiuni, aflate la dispoziția grupului în scopul organizării atitudinilor, comportamentelor și practicilor acestuia [12].

Rolul de excepție pe care-l deține reprezentarea socială în emergența practicilor cotidiene ale comunității nu este, bineînțeles, unul ivit la întâmplare. Acest rol, după cum menționează J.-C.Abric [13], rezultă din cel puțin trei factori esențiali:

a) reprezentarea socială intervine în mod direct în *definirea finalității situației*, determinând astfel *a priori* tipul de relații pertinente pentru subiecți, dar și, eventual, tipul de demers cognitiv ce urmează a fi adoptat în situațiile în care trebuie îndeplinită o anumită sarcină;

b) reprezentarea socială produce în mod egal un sistem de anticipări și de așteptări, ea fiind, de fapt, o acțiune asupra realității: selectare și filtraj de informații, interpretări chemate să facă această realitate conformă cu reprezentarea etc.;

c) reprezentarea socială, raliindu-se unui spectru larg de reguli/legități existențiale, este *prescriptivă* de comportamente sau practici obligatorii, ea definind ceea ce este permis, tolerabil și acceptabil într-un context dat.

Prin modul în care determină relațiile indivizilor cu mediul lor fizic și spiritual, reprezentarea socială, potrivit mai multor surse [14, 15, 16], se dovedește a fi un *ghid de acțiune* (orientând faptele și experiențele sociale), *o grilă de precodare a realității* (determinând apariția seturilor de anticipări și așteptări) sau/și un sistem de *prescripții condiționale* (indicând asupra a ce trebuie de făcut în anumite condiții sau cazuri particulare).

Acestea fiind spuse, să ne întrebăm acum dacă afirmațiile-gen „Reprezentările sociale orientează și organizează interacțiunile din cadrul comunității” sau „Reprezentările sociale prescriu comportamentele și practicile indivizilor” sunt suficiente pentru a pătrunde în chintesența contingenței ce se instituie între gândirea și activitatea noastră de zi cu zi. Răspunsul, credem, nu poate fi decât unul infirmativ. De ce? Cum evenimentelor/faptelor de sorginte psihosocială, în întreaga lor varietate, le este caracteristică complexitatea, ar fi eronat să susținem că afirmațiile de mai sus oferă o perspectivă multivalentă asupra realului. Spunând „Reprezentările sociale orientează și organizează interacțiunile din cadrul comunității” sau „Reprezentările sociale prescriu comportamentele și practicile indivizilor”, noi, de fapt, acredităm doar o parte din adevăr. Or, devreme ce reprezentările, precum am demonstrat deja, determină practicile sociale, este absolut firesc ca și practicile, la rândul lor, să exercite un anumit impact asupra reprezentărilor.

Ce observă, bunăoară, D.Jodelet atunci când finisează, la 1986, prima sa cercetare cu referire la reprezentarea socială a nebunului și a nebuniei? Ea observă că acest gen de reprezentare este condiționat de practicile ce caracterizau la acel moment așa-numita „*colonie familială*” (= un ansamblu de comune din mediul rural în care bolnavii mintal au fost încredințați spre îngrijire unor persoane, printr-un sistem de plasament familial). Practicile vizate derivau din raporturile existente între pacienți și îngrijitori și erau reglate prin două modalități de bază: (I) setul de așteptări ale pacienților (definite de către experimentator prin sintagma „*constrângeri printr-un raport social*”) și (II) integrarea bolnavului în viața familială (care integrare, ulterior, a dat naștere unor strânse relații la nivel interpersonal). Felul în care îngrijitorii și pacienții interacționau unii cu alții a creat, în cele din urmă, un teren favorabil producerii „*reprezentărilor bolii și bolnavului, ca și fricii, mai mult sau mai puțin oculte*” [17].

La o concluzie similară, pentru a mai oferi un exemplu, ajunge și M.Morin care analizează, într-un studiu publicat la 1994, reprezentarea socială a SIDA și a practicilor tinerilor orientate spre evitarea contactului cu terifianta boală. Recurgând la un program investigațional plurivalent, cu trei categorii de subiecți supuși interviului (eleve infirmiere & asistente sociale & eleve cu BTS) și cu trei tehnici de colectare a datelor (o probă de asociere liberă & o sarcină de clasare și grupare a termenilor desprinși din interviuri & o sarcină de comparare între SIDA, cancer și toxicomanie), autorul invocă ajunge să constate că, în pofida variației ce ține de specificitatea fiecărei categorii de subiecți, există o evidentă omogenitate vizând listele de asociații prin care se caracterizează SIDA. De unde acest fenomen de uniformizare? Răspunsul ce poate fi desprins din datele cercetării este cât se poate de clar: fenomenul în cauză se produce, deoarece toate categoriile de subiecți recurg, în fond, la aceleași demersuri și la aceleași conduite de prevenție anti-SIDA [18]. Observăm, din nou, cum reprezentările sociale sunt profund ancorate în experiența cotidiană a indivizilor, ele depinzând de modul în care ultimii își proiectează și realizează obiectivele existențiale.

Într-o măsură mai mare sau mai mică, direct sau indirect, reprezentările sociale au fost și vor fi mereu dependente de practicile sociale. Faptul că acestea din urmă, în postura lor de *experiențe umane dobândite ca urmare a exersărilor repetate ale unor anumite activități* [19], de *activități concrete născute fie din tradiție, fie din improvizație* [20] sau de *sisteme de acțiuni repetabile, ordonate în raport cu rolurile ce le revin indivizilor/grupurilor* [21], sunt structurante pentru scena comunitară și, respectiv, *fundamentale* în reliefaarea curenților cognitiv-reprezentationali a devenit unul recunoscut, el putând fi ușor de surprins în diferite ipostaze enucleaționale:

- S.Moscovici – *indivizii și grupurile creează reprezentări sociale în cursul comunicării și al cooperării; toate interacțiunile umane, fie că apar între două persoane sau între două grupuri, se soldează cu apariția unor astfel de reprezentări* [22].
- R.Kaes – *condiția socială a indivizilor, însoțită de o anumită relație cu lumea, cu valorile culturale, cu modelele de viață, cu constrângerile specifice ale situațiilor de moment, influențează nemijlocit asupra modului în care aceștia își formează tot felul de atitudini, concepții, reprezentări* [23].
- D.Jodelet – *ca fenomene cognitive, reprezentările angajează apartenența socială a indivizilor, cu implicațiile lor afective și normative, cu interiorizarea experiențelor, a practicilor, a modelelor de conduită și de gândire* [24].
- C.Flament – *tot ce se întâmplă cu reprezentările sociale are o atribuție directă la evoluția practicilor sociale, la modul în care indivizii sau grupurile interacționează pe plan social sau cultural* [25, 26].
- W.Doise – *experiențele comune membrilor fiecărui grup, ca și inserția lor specifică într-un ansamblu de raporturi împărtășite, dau naștere unor dinamici reprezentationale asemănătoare* [27].
- A.E.Echabe & J.L.G. Castro – *reprezentarea socială este rezultatul aderenței la un grup al cărui indivizi au practici comune, larg împărtășite* [28].
- C.P.Să – *reprezentările sociale iau naștere în cadrul raporturilor simbolice dintre indivizi și se dezvoltă prin intermediul practicilor socioculturale instituite de aceștia la nivelul grupurilor* [29].

Dat fiind faptul că practicile contribuie la modelarea reprezentărilor, iar reprezentările, la rândul lor, orientează practicile, mai mulți autori se arată a fi predispuși să admită că aceste două entități psihosociologice distincte sunt prinse într-un set de relații cu caracter biunivoc/mutual. Când fac acest lucru, ei, de regulă, își aduc aminte de cercetările lui T.Ibanez [30, 31], prin intermediul cărora s-a încercat găsirea unor răspunsuri cu privire la mecanismele de adaptare a actorilor sociali la condițiile mereu schimbătoare ale vieții cotidiene.

Cercetările lui T.Ibanez, vom reaminti, au fost efectuate la sfârșitul anilor '80 – începutul anilor '90 ai sec. XX. S-a urmărit, din start, obținerea unor date concludente vizând interrelația „ideologii-practici” (or, în acele vremuri, ca și astăzi, de altfel, discursurile cotidiene ale oamenilor, în speță, ale oamenilor de serie, indicau, de foarte multe ori, la prezența unei deosebiri semnificative între aceste două fenomene). Rezultatele obținute au scos în evidență inconsistența tentativelor chemate să tragă o linie de circumscriere între modul de a vedea lumea și cel de a acționa în limitele ei. În realitate, se vede obligat să precizeze T.Ibanez, lucrurile iau o cu totul altă turnură: *orice practică include, implicit sau explicit, elemente de ordin ideologic, și orice ideologie, în același timp, generează, în proporții mai mari sau mai mici, aspecte de ordin acțional*. Situându-se, cu sau fără voie, între aceste două „linii existențiale”, omul se alege, până în cele din urmă, cu o *dublă postură* – de „*purtător al ideologiilor*” și de „*producător al practicilor*”.

Deși o asemenea luare de poziție are dreptul la existență, nu ne vom grăbi, totuși, s-o etichetăm ca fiind cea mai bună sau unica posibilă. De ce? Pentru că, mai întâi de toate, ideologia sub nici o formă nu poate fi echivalată cu reprezentarea socială. Mai apoi, pentru că distingerea ce se impune între ideologie și reprezentarea socială conduce, inevitabil, la apariția unor modalități diferite de raportare a acestora la practica cotidiană. Și, în sfârșit, pentru că numărul cazurilor în care practicile sunt determinate de ideologii/reprezentări nu este neapărat egal sau aproape egal cu numărul cazurilor în care ideologiile/reprezentările sunt determinate de practici.

Intervenind cu un comentariu special asupra ultimului raționament, care, să recunoaștem, pare a fi mai puțin convingător decât primele două, J.-C.Abric [32] ține să precizeze că anume el certifică în ultimă instanță inadmisibilitatea recunoașterii ideii potrivit căreia reprezentările sociale și practicile cotidiene, suprapunându-se unele pe altele, se angajează într-un set de relații cu caracter mutual, recursiv. Afundați-vă din nou în ansamblul mare al studiilor axate pe fenomenologia construirii realității sociale, ne îndeamnă cunoscutul psihosociolog francez, și veți depista, neîndoielnic, că *situațiile în care practicile sunt determinate de reprezentări se întâlnesc mai rar decât situațiile în care reprezentările sunt determinate de practici*. Având certitudinea că practicile exercită un impact enorm asupra reprezentărilor și conducându-se, concomitent, de considerentul că puterea impactului în cauză depinde foarte mult atât de autonomia pe care indivizii o posedă la momentul respectiv, cât și de prezența, în cadrul aceluiași moment, a elementelor cu o puternică încărcătură afectivă sau cu o profundă ancorare în memoria colectivă, J.-C.Abric înaintează trei ipoteze incitante:

a) reprezentările sociale determină practicile cotidiene atunci când situațiile în care sunt puși indivizii implică elemente cu o puternică încărcătură afectivă sau cu o ancorare temeinică în memoria grupului;

b) reprezentările sociale determină practicile cotidiene atunci când indivizii dispun de o anumită autonomie vis-à-vis de constrângerile situaționale existente;

c) reprezentările sociale sunt determinate de practicile cotidiene atunci când constrângerile situaționale existente sunt mari sau extrem de mari.

În baza ipotezelor emise, J.-C.Abric delimitează ulterior trei categorii de practici cotidiene – *practici cotidiene constrângătoare*, *practici cotidiene neconstrângătoare* și *practici cotidiene semnificante*.

Practicile cotidiene constrângătoare rezultă din mutațiile ce au loc la nivelul mediului fizic sau al celui social (calamități naturale, apariția bolilor, producerea unui eveniment politic important, intensificarea constrângerilor de putere etc.). Fiind destul de frecvente, practicile din această categorie sunt cele care *pot antrena diverse modificări în perimetrul câmpurilor reprezentative*. Amploarea modificărilor va depinde de *indicele de stabilitate* al respectivei practici: un indice înalt va condiționa modificări mari și ireversibile, iar un indice scăzut – modificări neînsemnate și reversibile.

Practicile cotidiene neconstrângătoare manifestă o anumită independență față de normele sociale, pozițiile de autoritate, mediile instituționale sau/și trăsăturile obligatorii ale situației. În cazul lor, indivizii sunt în drept să se ralieze liniilor comportamentale pe care și le doresc, de care sunt atrași. *Tabu*-urile și spectrele relaționale nu sunt absente, dar ele permit alegeri diferite – nici o schemă acțională nu este interzisă. Producându-se într-un context în care constrângerile situaționale sunt lipsă, practicile din această categorie fac ca *reprezentările să joace un rol determinant în raport cu activitățile cotidiene*. Or, atunci când dispun de un adevărat evantai de posibilități din care pot alege orice variantă convenabilă, indivizii nu au decât să „pună pe rol” întreaga lor gamă de reprezentări și aspirații.

Practicile cotidiene semnificante redau conduite care (w) nu sunt determinate de cauze obiective, ci de credințe arhaice din aria memoriei colective, (x) sunt în deplin acord cu normele sociale existente, (y) posedă încărcături afective însemnate și (z) se realizează cu o regularitate considerabilă. Având origini adânci în mentalitatea subiecților, practicile vizate contribuie la aceea ca reprezentările sociale să influențeze extrem de puternic experiențele cotidiene ale acestora.

Într-o cheie sintetică, după cum propune M.Curelaru [33], entitatea practicilor propuse de către J.-C.Abric poate fi redată prin următorul tabel:

Tipul de practici	Caracteristici principale	Raportul practicilor cu reprezentarea socială
Practici semnificante	<ul style="list-style-type: none"> – Practicile se originează direct și exclusiv în reprezentarea socială – Sunt conduite realizate cu mare regularitate – Sunt practici fără contradicție cu normele – Nu sunt determinate de cauze obiective, ci de credințe arhaice existente în memoria colectivă – Ritualurile sunt prototipuri – Au încărcătură afectivă mare 	Reprezentările sociale determină practicile (exemplu: Jodelet, 1989 – practicile față de boala mintală)
Practici neconstrângătoare	<ul style="list-style-type: none"> – Există un ansamblu de alegeri posibile la nivelul acestor practici – Nu există constrângeri ale situației (instituții, elemente de putere, caracteristici obiective ale situației) – Normele și relațiile sociale nu sunt absente, dar ele permit alegeri diferite – nici un comportament nu este interzis („situație socială minimală”) 	Reprezentările sociale determină practicile (exemplu: Abric și Kahan, 1972; Abric și Vacherot, 1976 – reprezentarea sarcinii și a partenerului determină comportamentul subiectului)
Practici constrângătoare	<ul style="list-style-type: none"> – Practicile rezultă din caracteristicile mediului fizic/material sau din anumite constrângeri de putere – Cazul tipic: practicile care survin ca urmare a unor constrângeri obiective și care contrazic o serie de norme și valori existente; consecința: elaborarea unor noi reprezentări în consonanță cu practicile 	Practicile determină reprezentările sociale (exemplu: Guimelli, 1989 – practici vânătoarești; Mardellat, 1994 – practici comerciale; Guimelli, 1994 – profesia de infirmieră)

Raporturile ce se stabilesc, așadar, între reprezentări și practici sunt extrem de complexe, ele fiind marcate, la nivel fundamental, de natura situațiilor în care se produc: reprezentările modifică practicile în situațiile caracterizate printr-o autonomie sporită a indivizilor sau printr-o pronunțată încărcătură afectivă, iar practicile, la rândul lor, metamorfozează reprezentările în situațiile caracterizate prin prezența unor considerabile constrângeri de ordin material sau social.

Referințe:

1. Abric J.-C. Pratiques sociales, représentations sociales // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). - Paris: P.U.F., 1994, p. 231-233.
2. Rouquette M.L. Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique // Représentations sociales et éducation / C. Garnier, M.L. Rouquette (ed.). - Montréal: Éditions Nouvelles A.M.S., 2000, p. 133-141.
3. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ediția a 2-a, rev. - Iași: Polirom, 2006, p. 186-188.
4. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son public. - Paris: P.U.F., 1961 (ed. I-a) / 1976 (ed. a II-a), p. 43-47.
5. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations / R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). - Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 26-28.
6. Jodelet D. Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie // Psychologie sociale / S. Moscovici (ed.). - Paris: P.U.F., 1984, p. 361.
7. Jodelet D. Les représentations sociales. - Paris: P.U.F., 1989, p. 53.
8. Ficher N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. - Paris: Dunod, 1987, p. 118.
9. Moliner P. La représentation sociale comme grille de lecture. - Aix-en-Provence: P.U.P., 1992, p. 52-53.
10. Moliner P. Images et représentations sociales. - Grenoble: P.U.G., 1996, p. 37.
11. Doise W. Les représentations sociales // Traité de psychologie cognitive / R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). - Paris: Dunod, 1990, tome 3, p. 113.
12. Seca J.-M. Les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2001, p. 34.
13. Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). - Paris: P.U.F., 1994, p. 15.
14. Flament C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). - Paris: P.U.F., 1994, p. 37-38.
15. Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). - Paris: P.U.F., 1994, p. 13-14.
16. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. - Rennes: P.U.R., 2002, p. 68-69.
17. Jodelet D. Fou et folie dans un milieu rural français. Une approche monographique // L'étude des représentations sociales / W. Doise, A. Palmonari (eds.). - Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986, p. 171-192.
18. Morin M. Entre représentations et pratiques: le SIDA, la prévention et les jeunes // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). - Paris: P.U.F., 1994, p. 109-144.
19. Foulquié P. Vocabulaire des Sciences sociales. - Paris: P.U.F., 1978, p. 171.
20. Bourdieu P. Le sens pratique. - Paris: Minuit, 1980, p. 29.
21. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ediția a 2-a, rev. - Iași: Polirom, 2006, p. 174, 205.
22. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations / R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). - Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 11-12.
23. Kaes R. Images de la culture chez les ouvriers français. - Paris: Cujas, 1968.
24. Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune // Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). Ediția a 2-a. - Iași: Polirom, 1997, p. 89.
25. Flament C. Pratiques et représentations sociales // Perspectives cognitives et conduites sociales. Théories implicites et conflits cognitifs / J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil (eds.). - Del Val: Cousset, 1987, p.143-150.
26. Flament C. Structure et dynamique des représentations sociales // Les représentations sociales / D.Jodelet (ed.). - Paris: P.U.F., 1989, p. 224-239.
27. Doise W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale // Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). Ediția a 2-a. - Iași: Polirom, 1997, p. 159.
28. Echabe A.E., Castro J.L.G. Social knowledge, identities and social practices // Papers on Social Representations. - 1993. - No. 2 (2). - P. 117-125.
29. Sá C.P. Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socioculturelles et comportement // Papers on Social Representations. - 1994. - No 3 (1). - P.40-46.
30. Ibanez T. Faire et croire // Perspectives cognitives et conduites sociales. / J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (eds.). - Vol. 2 (Représentations et processus socio-cognitifs). - Cousset-Fribourg: Del Val, 1989, p. 27-47.
31. Ibanez T. Propos sur l'articulation entre représentationnels sociales et idéologies // Idéologies et représentations sociales / V. Aebischer, J.-P. Deconchy, E.M. Lipiansky (eds.). - Cousset-Fribourg: Del Val, 1991, p. 175-179.
32. Abric J.-C. Pratiques sociales, représentations sociales // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). - Paris: P.U.F., 1994, p. 217-237.
33. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ediția a 2-a, rev. - Iași: Polirom, 2006, p. 185.

ИЗУЧЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕНЬГАМ

Людмила АНЦИБОР, Светлана РЫЖИКОВА, Юлия ДОЛГАЯ

Кафедра психологии

Cercetările în domeniu au demonstrat că există o corelație directă între orientarea personalității spre bani și trăsăturile de personalitate, precum și autoritarismul, egoismul. În același timp, se observă o corelație inversă cu calitățile de personalitate ca supunerea și dependența de anturaj.

The research revealed a direct correlation between a money-oriented personality and personal features, as well as authoritarianism and selfishness. At the same time, a reverse correlation with features of personality are stated – subordination and dependence on the environment.

Деньги – одно из величайших достижений цивилизации, сравнимое с открытием письменности и изобретением колеса. Деньги, в первую очередь, подразумевают обмен, при этом взаимоотношения людей также базируются на обмене. Внедрение рыночной экономики, перераспределение собственности обязательно сопровождается в масштабах общества изменением характеристик и соотношения основных видов человеческой деятельности. Реальности переживаемого нашим государством экономического кризиса подтверждают выводы западных психологов: поговорка "не в деньгах счастье" справедлива только для благополучных стран. Наиболее безразличными к деньгам в западных странах являются представители среднего класса [6]. На основании этого можно сделать вывод: в Молдове, стране с неразвитым средним классом и существующим разрывом между верхними и нижними слоями общества, денежная патология и психологические проблемы, связанные с деньгами, распространены повсеместно.

С развитием рыночных отношений на первый план выступают характерные для капитализма процессы обмена и потребления, которые, в свою очередь, поддерживают существование и развитие непосредственно рынка. Поскольку одним из факторов и критериев успеха стали деньги, то в качестве основных ценностей жизни в настоящее время рассматривается то, что на них можно купить, – ценности потребительские. Соответственно, ведущая форма активности, к которой стремится индивид, – это потребление материальных и социальных благ. Субъект с доминирующей потребительской направленностью мотивационной сферы стремится проявлять себя и получать удовлетворение в соответствующих формах активности. Наиболее характерным для него является собственно потребление – процесс присвоения, поглощения тех или иных средств или условий существования, среди которых пища, воздух, комфортные условия обитания, предметы роскоши, комфортное социальное окружение и проявления внимания, почтения, слава, власть. В принципе, все эти потребительские ценности призваны выполнять функцию необходимых предпосылок для развивающей, производительной активности и социальной консолидации. Но становясь доминирующими в мотивационной сфере, они фетишизируются и подчиняют себе ценности реального развития [1,2]. Однако поведение и установки по отношению к деньгам не являются чем-то изолированным, а составляют неотъемлемую часть личности в целом. Возможно, люди, склонные «отказываться» от денег, могут также отказываться и от любви, благодарности или информации, предлагаемой другими людьми. Другие же, которые беспокоятся о своем финансовом положении, могут испытывать зависть или «страх зависимости». Деньги могут также концентрировать на себе фантазии и желания, а также могут стать объектом вытеснения, искажения или механизмом защиты; они также могут стать «орудием» взаимодействия, страстью, восхищением, свободой, властью и авторитетом, восторгом и возбуждением, выживанием и безопасностью, победой и наградой. Они могут восприниматься как орудие нападения или щит, как транквилизатор или стимулятор, талисман или «приворотное зелье», лакомое блюдо или пушистое одеяло... [7]. То, что мы носим деньги в кармане, тратим их или откладываем, наполняет нас чувствами гордости, сексуальной привлекательности, неуязвимости, и, возможно, даже бессмертия. Наоборот, нехватка денег может вызвать ощущение пустоты, заброшенности, унижения, неполноценности, тревоги, гнева и зависти.

Функции денег многообразны: они могут использоваться для выражения недоверия и подозрения; создания внутрисемейных союзов и исключения других членов семьи; они могут порождать манипуляции; служить проекциями эмоций и обвинений. Деньги часто используются как инструмент контроля; средство создания неестественной зависимости; как искупление родительской вины; в качестве замены искреннего извинения; как выражение проблемы границ, когда члены семьи не могут сформулировать, где их начало и где конец.

Таким образом, деньги являются неотъемлемой и неоспоримой частью повседневной жизни человека. Возникшее противоречие между новыми социально-экономическими условиями существования и недостаточно зрелой, неадекватной данным условиям жизнедеятельностью, в частности – развитие мотивационно-потребностной структуры и ценностной ориентации личности, послужило толчком для данного исследования.

Целью исследования являлось изучение особенностей личности, предопределяющих её направленность и установки по отношению к деньгам. Выборка включала 130 человек (возраст 18-24 года), куда входили студенты, а также работники валютных касс. В процессе исследования были использованы следующие методы: беседа, проводившаяся в ходе тестирования и позволившая респондентам более четко обозначить свою позицию по отношению к деньгам; тестирование: «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири, «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф.Потемкиной и «Шкала денежной этики», разработанная Тангом; статистические методы обработки данных (вычисление коэффициента корреляции посредством метода Брауэ-Пирсона).

Результаты и обсуждение

Распределение испытуемых по фактору «направленность на деньги» показало, что наибольшее распространение получил средний показатель по данному фактору, а наименьшее значение – высокие показатели «направленности». Была выявлена зависимость между материальной независимостью испытуемых и выраженностью направленности на деньги. В выборке «личность, высоко направленная на деньги» (I подгруппа), удельный вес испытуемых, самостоятельно себя обеспечивающих, составил 40%; со «средней направленностью» (II подгруппа) – 18%, а среди людей с «низкой направленностью на деньги» (III подгруппа) только 12,5% не зависят материально ни от кого.

При исследовании установок по отношению к деньгам были получены следующие результаты: большинство респондентов с высокой направленностью на деньги рассматривают деньги как *добро* – 90% и только 10% считают, что деньги воплощают *зло*. Большинство испытуемых связывают деньги с *властью и свободой, предоставляемой этой властью* – 80%, несколько меньшие результаты получены по фактору *уважение* – 60%. *Планировать* свой бюджет предпочитают 50% испытуемых I подгруппы, для 40% респондентов деньги символизируют *достижения и успех*. Представители II подгруппы продемонстрировали следующие установки: 40% из них рассматривают деньги как *добро*, 15% – как *зло* и большинство (45%) не определились в своей позиции. Связывают деньги с *достижениями* – 35%, с *уважением* – 30%, считая, что деньги способны повлиять на их самооценку. *Планировать* и *рассчитывать* свои расходы и доходы предпочитают 45%, для 40% испытуемых со средней направленностью деньги означают *власть*. Личность III подгруппы склонна рассматривать деньги как *добро* в 41% случаев и как *зло* – в 30% случаев. Связывают деньги с *достижениями* – 4% испытуемых и с *уважением* – 11%. *Планированием* бюджета занимаются 37%, а для 22% испытуемых деньги означают *власть*. Полученные в данной серии исследований результаты представлены на рис. 1.

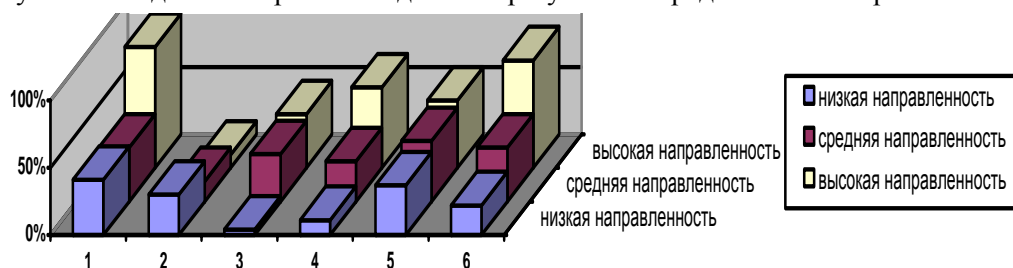


Рис. 1. Влияние направленности личности на установки по отношению к деньгам.

По оси абсцисс – количество респондентов (в %); по оси ординат – установка по отношению к деньгам: 1 - добро; 2 – зло; 3 – достижение; 4 – уважение; 5 – планирование; 6 – власть/свобода.

Таким образом, в результате проведенного исследования обнаруживаются следующие закономерности:

- Выявлена обратно пропорциональная зависимость между направленностью на деньги и ассоциацией денег со злом: чем более выражена направленность на деньги, тем в меньшей степени респонденты склонны рассматривать деньги как зло. Личность с высокой направленностью на деньги в два раза чаще ассоциирует деньги с добром, нежели с низкой и средней направленностью.
- Существует прямо пропорциональная зависимость между направленностью на деньги и ассоциацией денег с достижениями. То есть, чем сильнее человек заинтересован в деньгах, тем более направлен на деньги, тем явственнее проступает факт связывания денег с достижениями и успехом. Для таких людей деньги символизируют успех их жизнедеятельности. Возможно, что основным критерием в оценке других людей также будет выступать их материальная обеспеченность и благосостояние.
- Существует прямо пропорциональная зависимость между направленностью на деньги и связыванием денег с уважением. Чем больше личность направлена на деньги, тем в большей степени деньги связываются с уважением. То есть, обладание определенной суммой денег позволяет личности чувствовать себя более уверенной. В данном случае деньги начинают служить инструментом повышения самооценки и являются одной из составляющих в самосознании личности.
- Личность с высокой направленностью по отношению к деньгам склонна в большей степени планировать свои денежные расходы и доходы (50%), чем личность с низкой направленностью (37%).
- Установлена прямо пропорциональная взаимосвязь между направленностью личности по отношению к деньгам и установкой «деньги – власть». Для 80% опрошенных с выраженной направленностью по отношению к деньгам деньги символизируют власть и связанную с ней свободу и лишь 22% с низкой направленностью на деньги связывают их с властью. Таким образом, чем выше направленность на деньги, тем в большей степени деньги дают ощущение власти и свободы.

На следующем этапе исследования была поставлена задача проследить особенности проявления «Я-концепции» во всех трех исследуемых подгруппах. Полученные результаты (сравнительный анализ) представлены на рис. 2.

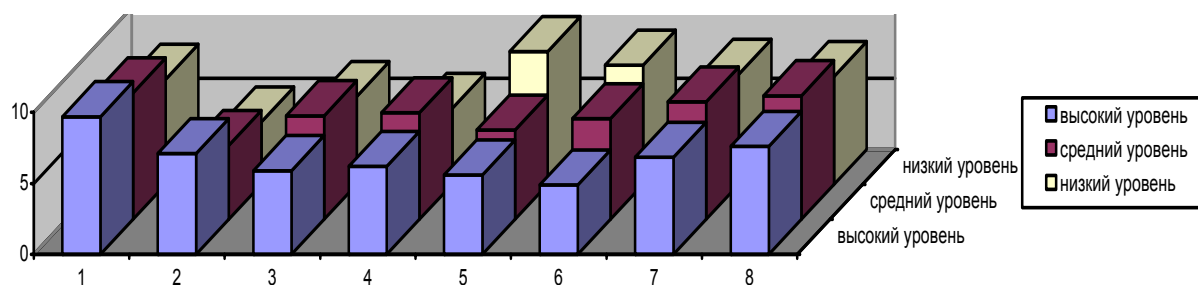


Рис. 2. Влияние направленности личности на особенности развития "Я-концепции".

По оси ординат – степень выраженности свойств личности (в баллах); по оси абсцисс – факторы: 1 – авторитарность; 2 – эгоизм; 3 – агрессивность; 4 – подозрительность; 5 – подчиняемость; 6 – зависимость; 7 – дружелюбие; 8 – альтруизм.

Как видно из гистограммы, респонденты с низкой направленностью на деньги (III подгруппа) проявляют следующие особенности соотношения некоторых свойств личности: по фактору «авторитарность» – умеренно выраженное количество баллов (7,4): это свидетельствует об уверенности в себе, умении давать советы и быть приемлемым руководителем. Низкое количество баллов по фактору «эгоизм» (4,4) предполагает отсутствие ярких проявлений эгоизма. Фактор «агрессивность»

проявляется несколько большим количеством баллов (6,2), что свидетельствует о прямолинейности, настойчивости в достижении цели, однако данное количество баллов не позволяет предположить открытого проявления агрессии как способа достижения цели. Также умеренно (5,35) проявляется фактор «подозрительность», что предполагает реалистичность суждений и поступков: данной категории людей не свойственно проявление подозрительности в восприятии окружающей действительности.

Исследования выявили более высокие показатели по следующим факторам: «подчиняемость» (9,35 балла), предполагающая развитие таких качеств, как покорность, чувство вины, склонность брать на себя чужие обязательства; «зависимость» – выше среднего значения (8,4), что говорит о таких качествах, как зависимость от мнения окружающих, конформность, потребность в признании со стороны окружающих. По фактору «дружелюбие» было набрано 7,75 балла, что позволяет проявиться таким качествам, как дружелюбное отношение к окружающим, стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой и т.д. Фактор «альтруизм» у личностей с низкой направленностью на деньги проявляется умеренными значениями (7,6 балла): это позволяет предположить наличие таких качеств, как готовность оказать помощь окружающим, здоровый уровень ответственности и др.

Несколько иные качества проявляются при средней направленности личности на деньги. Как представлено на рис. 3, личность со средними показателями направленности на деньги (II подгруппа) проявляет следующие черты характера: по фактору «авторитарность» – 8,9 балла: это предполагает наличие свойств, присущих руководителю, склонность к переоценке своих возможностей, а также нетерпимость к критике. Фактор «эгоизм» проявляется в умеренной степени выраженности данного качества – 5,2 балла, т.е. личность характеризуется достаточной степенью уверенности в себе, в своих возможностях, в делах учитывает свои интересы, однако не в ущерб интересам других людей. Фактор «агрессивность» достаточно выражен (7,3 балла), однако такое количество баллов еще не позволяет говорить о проявлениях агрессивности как о свойстве личности.

Таким образом, можно заключить, что для личности со средними показателями направленности на деньги характерно упорство, прямолинейность, сочетающиеся со способностью проявлять ситуативное недружелюбие к окружающим, несдержанность и вспыльчивость. Было получено также достаточно высокое (7,5) количество баллов по фактору «подозрительность», находящемуся, однако, в пределах нормальных проявлений, что предполагает наличие таких характеристик, как отсутствие склонности к недоверчивому отношению к окружающему миру и наличие, в противоположность этому, объективного и реалистичного восприятия своих поступков и поступков других людей. Фактор «подчиняемость» проявляется недостаточно выражено (6,3 балла), чтобы можно было говорить о покорности, взятии на себя обязанностей других; фактор «зависимость» более выражен – 7,1 балла, что говорит о потребности в помощи в сочетании с доверием к окружающим, о стремлении заслужить признание других. Однако эта потребность не становится преобладающей и доминирующей, а способна проявляться время от времени, лишь когда человек ощущает в этом необходимость. В то же время по фактору «дружелюбие» было получено 8,26 балла, что указывает на развитие данного качества (выше умеренного): это проявляется в компромиссном поведении, в стремлении подчеркнуть свою причастность к интересам большинства, возможна даже некоторая несдержанность в излишней своего дружелюбного отношения к окружающим. По фактору «альтруизм» было получено 8,7 балла, что также соответствует высоким показателям, говорит о развитии данного качества и предполагает проявление таких характеристик, как мягкосердечие в отношениях с окружающими, обязательность, гиперсоциальность установок и альтруизм.

Несколько иной выглядит картина распределения личностных характеристик у лиц с высокой направленностью на деньги (I подгруппа). Они демонстрируют достаточно выраженные авторитарные характеристики (9,7 балла): потребность командовать другими, нетерпимость к критике, стремление к доминированию и т.д. Были установлены также наиболее выраженные показатели, по сравнению с другими подгруппами, по фактору «эгоизм» (7,1 балла), в то же время эти показатели находятся в пределах умеренных значений. Аналогичная картина наблюдается и по фактору «агрессивность», что говорит о прямолинейности, умении добиться своего, не прибегая при этом к агрессивным действиям вербального или физического характера. По фактору «подозрительность» набрано не очень большое количество (6,2) баллов: эти показатели даже ниже, чем у респондентов II подгруппы. Этот фактор включает следующие характеристики: обидчивость, недоверчивое отношения к окружающим, склон-

ность к критицизму и т.д., личность, видимо, осознает, что такие черты могут мешать ей при достижении своей цели, и она подавляет их проявление.

По фактору «подчиняемость» в данной подгруппе показатели, в среднем, были невысокими (5,6 балла), что позволяет предположить отсутствие у респондентов стремления быть ведомыми другими, иными словами, для таких личностей характерно наличие чувства ответственности за свои поступки, склонность к самостоятельному принятию решений и т.д. Низкие показатели по фактору «зависимость» (4,9 балла) указывают на факт неконформного поведения. Однако сочетание данного фактора с невысокими показателями по фактору «дружелюбие» (6,85 балла) говорит о позитивном настрое в восприятии окружающих, а также о способности проявлять заинтересованность в людях и в тесном сотрудничестве. Полученные в исследовании результаты указывают и на то, что факторы «альтруизм» и «наличие здорового уровня ответственности» находятся в пределах умеренного уровня выраженности – 7,6 балла.

Таким образом, изучив основные компоненты и особенности «Я-концепции» личности при различных формах её направленности на деньги, можно утверждать, что личности с высокой направленностью на деньги проявляют наиболее выраженную авторитарность, в то время как более низкая направленность на деньги предполагает и более низкие показатели. Коэффициент корреляции по данному фактору наиболее высокий ($r = 0,88$). Полученные результаты указывают на то, что все три подгруппы проявляют себя как неэгоистичные личности, однако в рамках этих низких значений по данному фактору («эгоистичность») всё же более высокие показатели установлены у представителей с «направленностью на деньги», коэффициент корреляции $r = 0,76$. Наибольшие баллы по факторам «агрессивность» и «подозрительность» демонстрировали испытуемые второй подгруппы, в то время как наименее подозрительными являются личности с более низкой направленностью на деньги. При этом коэффициент корреляции является низким ($r = 0,15$ и $r = 0,21$), что не позволяет говорить о высокой степени достоверности данных результатов.

По фактору «подчиняемость» самые высокие значения продемонстрировали личности с низкой направленностью на деньги, а самые низкие – представители первой подгруппы ($r = 0,66$). Сходные результаты проявляются и по фактору «зависимость», где наиболее зависимыми являются личности с низкой направленностью на деньги, а наименее – с высокой ($r = 0,59$). По факторам «дружелюбие» и «альтруизм» наибольшие числовые показатели демонстрируют лица со средней денежной направленностью, при этом самые низкие результаты проявляют личности с высокой направленностью, однако в данном случае различия недостоверны.

Таким образом, в проведенном исследовании выявлена прямо пропорциональная зависимость между направленностью личности на деньги и особенностями проявления ею авторитарности и эгоизма. Данные показатели подтверждают положения теории Эриха Фромма о существовании двух направленностей личности (бытие и обладание). Направленность «иметь» предполагает непосредственное наличие эгоистических черт, сочетающихся со стремлением к обладанию, в том числе и материальными ценностями. Ориентация на обладание, по мнению Эриха Фромма, – характерная и не самая почетная особенность западного индустриального общества, в котором главный смысл жизни состоит в погоне за деньгами, славой и властью. «Приобретать, владеть и извлекать прибыль – вот священные и неотъемлемые права индивида в индустриальном обществе» [2, стр. 74]. Основным постулатом человека, ориентированного на обладание, становится утверждение: «Я тем больше значу, чем больше *имею!*» В противоположность данной жизненной позиции, *модус бытия* в качестве своих предпосылок имеет свободу, независимость и наличие критического ума. Его основная черта – это активность не в смысле внешней активности, занятости, а в смысле внутренней активности, продуктивного использования своих человеческих возможностей. Это предполагает стремление обновляться, расти, любить, вырваться из стен своего изолированного «Я», испытывать глубокий интерес, страстно стремиться к чему-либо, *отдавать*.

«Быть» – значит отказаться от своего эгоцентризма и себялюбия, от своей ограниченности. По мнению Э. Фромма [3], стремление человека к самоотдаче и самопожертвованию в существующем индустриальном обществе подавляется в противовес эгоизму, становящемуся нормой. Алчность – естественный результат ориентации на обладание, и, по представлениям Э. Фромма, она является социальным продуктом, сформированным и существующим только в рамках общества.

В отличие от взглядов Э. Фромма, Абрахам Маслоу рассматривает стремление к обладанию, стабильному заработку как врожденную, инстинктивную потребность, а не как потребность, навязанную извне обществом. Обеспечивая себе наличие стабильного дохода, сбережений на «черный день», человек чувствует себя в безопасности, испытывая ощущение защищенности и уверенности в завтрашнем дне. Удовлетворение этой группы потребностей, по мнению А. Маслоу, является важным условием в сохранении психического здоровья личности, а также в реализации заложенного потенциала – самоактуализации, то есть достижения высшей ступени развития личности. Процесс роста требует постоянной готовности к риску, ошибкам, отказу от прежних собственных привычек, мужества. Следовательно, все, что увеличивает страх и тревогу человека, увеличивает также и тенденцию возврата к поиску безопасности и защиты [5].

Полученные нами результаты указывают на обратно пропорциональную зависимость между направленностью личности на деньги и фактором «подчиняемость». С увеличением показателей, отражающих выраженность качеств подчиняемости, снижаются показатели, выявляющие направленность личности на деньги. Эти результаты подтверждаются также данными по фактору «авторитарность», так как авторитарность является «антиподом» подчиняемости и зависимости. Соответственно, при возрастании показателей авторитарности снижаются показатели зависимости и подчиняемости.

Таким образом, изучение направленности личности по отношению к деньгам и её проявления в структуре «Я-концепции» позволило сформулировать следующие *рекомендации*, представляющие интерес как для практикующих психологов, так и для специалистов других профессий, проявляющих заинтересованность к проблеме денег и «денежного» поведения людей.

- В работе психолога необходимо учитывать факт влияния «денежной» проблематики на структуру мотивационно-потребностной сферы личности. В результате продолжающегося процесса развития в сторону рыночной экономики, далеко не последнее место в сфере потребностей индивида начинают занимать материальные ценности. Особенно немаловажным будет учет этой особенности «Я-концепции» в сфере консультирования людей, находящихся в зрелом возрасте, когда устоявшаяся система ценностей претерпевает изменения с большим трудом, чем в более раннем возрасте.
- Необходимо учитывать факт возможного развития «денежной патологии», распространенность которой в настоящее время возрастает. Имеет место факт «недооценивания» тяжести данной патологии, проявления которой зачастую рассматриваются как «нормальные». Например, трата денег с целью повысить настроение, избавиться от гнева, печали; постоянное размышление на тему своего финансового положения; стремление к азартным играм и т.д. Все эти проявления могут свидетельствовать о возможном наличии «денежного» невроза.
- При проведении профотбора целесообразным будет применение методик, измеряющих уровень направленности на деньги. Как известно, деньги являются мощным мотивирующим фактором трудовой деятельности, в то же время действенность этого фактора будет менее выраженной в отношении личности, обладающей низкой направленностью на деньги.
- С целью изменения направленности личности на деньги следует обратить внимание на проявления таких свойств личности, как авторитарность, эгоизм, подчиняемость и зависимость. В этом случае может быть эффективной терапия фиксированных ролей и бихевиоральная терапия.
- С целью коррекции потребностно-мотивационной сферы в сторону её расширения и снятия акцента с материальных ценностей, рекомендуется использовать подход В. Франкла [4] и его процедуру логотерапии, суть которой состоит в открытии для клиента новых смысложизненных ориентаций.

Конечно, мы отдаем себе отчет в том, что предпринятое исследование охватило лишь малую часть разнообразия вопросов, прямо или косвенно связанных с денежной проблематикой. Однако уже сейчас деньги стали предметом изучения не только аналитиков-экономистов, финансистов, но и психологов. Этот феномен представляет и еще долго будет представлять огромный теоретический и практический интерес. Науке еще предстоит длительный процесс изучения и освоения данной темы, открытия новых возможностей и связей, законов «денежного поведения».

Литература:

1. Мильман В.Э. Социально-экономическая ситуация и индивидуальная мотивация. - СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2003.
2. Рейснер А.М. Основы маркетинга. - Москва, 1998.
3. Фромм Э. Иметь или быть? - Москва, 1990.
4. Франкл В. Основы логотерапии. - Москва, 1989.
5. Цветков С.А., Жилина Ж.А. Особенности инвестиционно-сберегающего поведения жителей России. - Ежегодник российского психологического общества, 2002.
6. Belk R., Wallendorf M. The sacred meaning of money. // Journal of Economic psychology. - 1990. - №11.
7. Diener E, Diener M, Diener C. Factors predicting the subjective well-being of nations // Journal of Personality and Social Psychology. - 1995. - №69.

Prezentat la 11.05.2007

PREGĂTIREA PENTRU LIBERARE A DEȚINUȚILOR**Diana POSTU***Catedra Psihologie*

Dans les institutions pénitentiaires de la République de Moldova il existe la nécessité de créer de nouveaux programmes de préparation pour libérer les personnes privées de liberté en vue de former des habiletés sociales utiles pour la manifestation d'un comportement pro-social. Cet article présente certains repères dans l'activité des spécialistes engagés dans le système pénitencier. L'étude analyse l'activité du psychologue et de l'assistant social impliqués dans le cadre des programmes déployés tant individuellement qu'en groupe avec les condamnés. On a analysé des modèles d'intervention des spécialistes: formatifs, informatifs, d'orientation, par groupes d'intérêts ou problèmes etc. L'intervention efficace est guidée par certains principes: celui de la nécessité, du risque et de la responsabilité du client. Le rôle du professionnel impliqué dans la préparation pour la libération est d'accentuer les avantages du changement et de s'assumer un mode de vie pro-social au désavantage des aspects négatifs du changement et de la perpétuation du mode de vie antisocial. L'étude a à sa base la doctrine nationale et internationale et vient avec plusieurs propositions d'organiser le service socio – psychologique dans les pénitenciers.

Liberarea unei persoane dintr-o instituție penitenciară implică o schimbare radicală a statutului și a modului de viață a ex-deținutului. Conform datelor prezentate în literatura de specialitate, în primele luni după liberare persoana ar putea săvârși noi infracțiuni. Acest lucru este determinat de faptul că fostul deținut nu este capabil să reacționeze prosocial la noile cerințe înaintate față de el. O problemă deosebită cu care se confruntă ex-deținutul este și atitudinea discriminativă a societății față de el. În acest context, apare necesitatea pregătirii pentru liberare, în special în ultimele luni de detenție.

Sarcina pregătirii pentru liberare trebuie să fie o prioritate pentru specialiștii angajați în sistemul penitenciar din Republica Moldova. În funcție de resursele existente și nivelul profesional al psihologilor, asistenților sociali și altor specialiști implicați nemijlocit în lucrul cu deținuții, sunt desfășurate programe individuale și de grup cu condamnații.

Asistarea psihosocială se concretizează în derularea unor programe de intervenție axate pe nevoile criminogene ale infractorilor și în sprijinirea lor în vederea satisfacerii nevoilor sociale (educație, pregătire profesională, căutarea unui loc de muncă, locuință, situație financiară, timp liber), medicale sau juridice. Una dintre formele de lucru cu deținuții este consilierea, care poate fi definită ca o activitate desfășurată de către psiholog în vederea identificării gândurilor, emoțiilor și comportamentelor care, fiind conștientizate de către client, îl fac să se simtă plin de resurse și să hotărască schimbarea. Sarcina consilierii este de a-i crea clientului posibilitatea de a explora, descoperi și clarifica moduri de a trăi, valorificându-și resursele, ceea ce conduce la sentimentul de bine interior (Asociația Britanică pentru Consiliere, 1991). Consilierea psihologică este intervenția în scopul prevenției și remiterii problemelor emoționale, cognitive și de comportament. Consilierul se focalizează pe optimizarea și dezvoltarea personală, probleme psihologice sau de patologie somatică în care sunt implicați factorii psihologici. Programele de asistare psihosocială vizează intervențiile de grup, comunitare, cât și cele individuale, în măsura în care acestea din urmă au o tematică specifică și sunt bine structurate (de exemplu: programele individuale de consiliere vocațională). Psihologii mai au funcția de a efectua diagnosticări psihologice care sunt o introducere în consiliere. Psihodiagnosticarea conduce la o definire a mecanismelor psihologice, care trebuie să constituie obiectivul programelor de intervenție individuală sau de grup.

În momentul primirii unei persoane condamnate în penitenciar, trebuie colectate date despre tipul de personalitate, starea sănătății, posibilitățile de muncă, starea psihoafectivă și alte date necesare pentru obținerea consimțământului de a planifica și organiza programul de comun acord.

Programele de asistare în vederea reintegrării persoanelor cu comportament infracțional reprezintă o serie de intervenții structurate de-a lungul unei anumite perioade de timp, intervenții care produc schimbări pozitive ale atitudinilor, comportamentului, convingerilor și nu în ultimul rând a circumstanțelor sociale.

Programele pentru deținuți pot fi de mai multe feluri, în funcție de obiectivele urmărite: eliminarea nevoilor criminogene, diminuarea comportamentului violent, prevenirea sinuciderii, reducerea recidivei, formarea competențelor sociale, orientarea profesională ș.a.

Activitățile de socializare au drept scop principal formarea și exersarea deprinderilor de comportare civilizată și de relaționare socială adecvată. Ele au menirea de a optimiza relațiile din penitenciar și a facilita reintegrarea socioprofesională după liberare prin exersarea unor comportamente prosociale.

În această categorie de activități includem toate activitățile care vizează optimizarea relațiilor dintre deținuți în perioada de detenție, consolidarea și pozitivarea relațiilor în grup, exersarea de relații în microgrupuri (familie, clasă, colectiv de muncă, grupul de prieteni) și macrogrupuri (la cinematograful, la teatru, la cumpărături etc.).

Activitățile desfășurate în penitenciar pot fi variate și diversificate în funcție de mai multe criterii:

A. În funcție de tipul de acțiuni:

- formative (educative și de consiliere);
- informative (câmpul și piața muncii, distribuirea mijloacelor financiare, legislația familiei, orientarea școlară și profesională etc.);
- de orientare (spre decizii și acțiuni în momente-cheie, spre alte servicii, parteneriat cu membrii familiei etc.);
- sprijin material (asigurat prin intermediul asistentului social și al colaborării acestuia cu instituțiile apte să rezolve problemele sociale).

B. După tipul activităților desfășurate în relația directă cu beneficiarii pot fi enumerate următoarele tipuri de intervenție:

- activități de intervenție personalizată sau „față-n față” – în anumite cazuri acest tip de activitate poate fi cea mai importantă. Pentru sporirea eficienței programului este necesar un spațiu proiectat în așa fel, încât să se asigure discreția discuției;
- activități de interese în grupuri mici, opțiuni, probleme. Acest gen de activități sunt periodice și pot suplimenta intervențiile individuale;
- activități cu grupuri mai mari (în sector). Se organizează întâlniri pe anumite teme (reguli de igienă personală, respectarea regimului de detenție etc.) sau pentru soluționarea conflictelor de grup.

C. După timpul acordat intervențiilor putem deosebi:

- activități de durată – programe educative sau socioeducative;
- activități periodice – săptămânale, zilnice sau de mai multe ori pe săptămână;
- activități sporadice sau întâmplătoare/la cerere.

D. După beneficiari:

- activități cu deținuții;
- activități cu membrii familiei;
- activități cu membrii comunității;
- activități cu membrii diferitelor servicii.

E. După modul de personalizare a intervenției:

- activități individual / personalizate de consiliere și informare;
- programe socioeducative de durată mai lungă sau mai scurtă.

Pentru ca demersul socioeducativ să atingă obiectivele propuse, este necesară implicarea următoarelor categorii de profesioniști: psihologi, asistenți sociali, șefi de sector, serviciul medical, serviciul financiar, serviciul logistic, serviciul special și de secretariat, consilierii de reintegrare (probațiune). În caz de necesitate pot fi implicați și alți profesioniști.

Intervențiile în domeniul penal pot fi clasificate în mai multe categorii:

- neutralizarea: a reduce capacitatea delincventului de a mai comite o infracțiune, de obicei prin încarcerare;
- disuasiunea: pedepsele au efecte neplăcute care pot face delincvenții să renunțe la infracțiuni;
- readaptarea: delincventul participă la programele care îi schimbă modul de gândire, sentimentele și comportamentul;
- măsuri de control în comunitate: prin supraveghere și alte măsuri asemănătoare delincventul este împiedicat să participe la proiecte infracționale;
- structură, disciplină și stimulare: se referă la activități fizice și uneori mintale, concepute să influențeze pozitiv atitudinile persoanei și dorința sa de a comite infracțiuni;
- readaptare și măsuri de control: implică o combinație de metode de tratament, de supraveghere și restrângere a libertății, astfel încât persoana să fie forțată a respecta normele.

Intervențiile eficiente sunt cele care respectă trei principii: al nevoii, riscului și responsivității. Principiile nevoii și riscului au implicațiile cele mai puternice asupra predicției comportamentului.

1. Principiul riscului

Intensitatea intervenției trebuie adecvată riscului de recidivă a persoanei în cauză. Cu cât este mai mare riscul, cu atât intervenția trebuie să fie mai intensivă – cazurile cu risc crescut de recidivă răspund mult mai bine la intervenții mai intensive, în timp ce cazurile cu risc scăzut răspund mai bine la intervenții mai puțin intense.

2. Principiul nevoii

Pentru ca un program de intervenție să fie eficient, el trebuie ajustat la factorii care sunt relaționați cu infracțiunea (nevoile criminogene: atitudinile antisociale, legăturile cu modelele antisociale, abilitățile reduse de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor, absența autocontrolului, comportamentul adictiv etc.).

În timp ce principiul riscului răspunde la întrebarea cine trebuie să beneficieze de o intervenție mai intensă (cei cu risc ridicat), principiul nevoii răspunde la întrebarea care sunt nevoile ce trebuie țintite (nevoile criminogene).

3. Principiul responsivității

Stilul profesionistului și tipul intervenției trebuie să fie adecvat stilului și abilităților de învățare ale infractorului. Principiul responsivității răspunde la întrebarea, care sunt metodele prin care nevoile criminogene trebuie abordate în intervenție. Principiul responsivității denotă faptul că programul de intervenții trebuie să fie oferit într-o manieră care să faciliteze învățarea unor noi abilități prosociale de către infractori.

Înainte de a stabili planul de intervenție pentru depășirea nevoilor criminogene, este important să fie examinați, evaluați și analizați factorii de responsivitate. Acești factori sunt cei care facilitează învățarea. Ei pot fi împărțiți în două categorii:

I. Factori interni, care se referă la acele caracteristici individuale ale condamnatului cum ar fi motivația (trebuie, interese, convingeri, concepții despre lume și viață), caracteristicile de personalitate (psihopatia, sociopatia, anxietatea, depresia, boala mentală, abilități sociale, complexul de inferioritate, egocentrismul, labilitatea afectivă), deficitul intelectual/cognitive (nivel intelectual scăzut, gândire de tip aici și acum, deficite de limbaj), abilitățile de rezolvare a problemelor, abilitățile de comunicare și relaționare slab dezvoltate și variabilele demografice (vârstă, sex, rasă, etnie și statut socioeconomic).

II. Factori externi, ce se referă la caracteristicile profesionistului (unii profesioniști pot lucra mai bine cu anumite tipuri de infractori) și caracteristicile mediului/cadrului (instituțional *vs* comunitar, individual *vs* grup).

În urma cercetărilor efectuate și a comparării factorilor de responsivitate la populația generală cu cei ai populației infracționale, au fost constatate câteva diferențe semnificative. Astfel, în timp ce factorii de responsivitate la populația generală sunt reprezentați de anxietate, stimă de sine redusă, depresie, boală mentală, vârstă, gen, rasă, etnie etc., la populația infracțională au fost evidențiați următorii factori de responsivitate: deficit de abilități sociale, abilități inadecvate de rezolvare a problemelor, deficit de abilități verbale, gândire rigidă de tip aici și acum.

Un factor de responsivitate major, care are un impact puternic în eficiența intervenției și deci în schimbarea comportamentală a infractorilor este motivația.

Majoritatea deținuților sunt constrânși să participe la programele de intervenție sau participă pentru a obține anumite beneficii. Poate fi remarcat faptul că o bună parte dintre condamnați sunt rezistenți la schimbare datorită tendinței de a nega și a minimaliza propriile probleme. Intervenția specializată are menirea de a-i ajuta să-și schimbe comportamentul prin dezvoltarea motivației intrinseci.

În literatura de specialitate sunt analizate două abordări cu privire la motivația pentru schimbare comportamentală: abordarea tradiționalistă și cea interacționistă.

Abordarea tradițională consideră motivația ca fiind o trăsătură de personalitate. Din această perspectivă, dorința de schimbare este percepută drept o calitate pe care individul o posedă sau nu. Lipsa dorinței de schimbare este percepută drept cauza de bază a insuccesului în intervenție. Această abordare este una restrictivă și eșuează prin faptul că nu ia în considerare toți factorii care influențează dorința individului de a se schimba.

Abordarea interacționistă accentuează complexitatea procesului de modificare comportamentală. Conform acestei abordări, există atât factori externi, cât și factori interni care influențează schimbarea. Sprijinul acordat deținutului pentru schimbare trebuie văzut din perspectiva interacțiunii caracteristicilor individuale ale condamnatului, caracteristicile profesionistului și cele de mediu.

Motivația este văzută ca un proces care poate fi influențat într-o manieră pozitivă de către profesionist, deci, caracteristicile lui sunt foarte importante pentru eficiența intervenției.

Rolul profesionistului, așadar, este de a accentua avantajele preluării unui comportament prosocial în defavoarea celui antisocial.

Profesionistul care poate contribui la succesul intervenției este selectat conform criteriilor adecvate cu atribuțiile postului, este instruit specific, este puternic motivat, cu abilități sociale foarte bune, posedă abilități de comunicare și de consiliere.

La eficiența intervențiilor contribuie și o serie de alți factori ce țin de profesie. Nevoile personale sunt cruciale în determinarea calității interacțiunii. O puternică nevoie de realizare personală a profesionistului poate fi percepută de infractor ca o presiune asupra lui, astfel el poate reacționa negativ, devenind mult mai rezistent la schimbare.

Sentimentele deținuților care simt că sunt simpatizați de către profesionist vor simți acceptare, fiind astfel încurajați pentru schimbare; sentimentele negative vor avea un efect contrar.

Abilitatea de a empatiza cu deținutul creează o atmosferă de deschidere, încredere și disponibilitate din partea condamnatului pentru a colabora cu profesionistul și a căuta împreună alternative de schimbare.

Atitudinile și competențele profesioniștilor care nu sunt în concordanță cu obiectivele și conținutul unui program afectează nu doar integritatea intervenției, dar și eficiența acesteia.

Odată cu încarcerarea, pe lângă problemele de personalitate și de comportament, pe care le prezenta persoana până la comiterea infracțiunii, se mai adaugă și cele provocate de influența mediului carceral: schimbări de factură emoțională, de comunicare, de relaționare etc. Acestea sunt cauzate de următorii factori:

- izolarea de mediul familial, social, profesional;
- impunerea unor restricții disciplinare;
- pierderea libertății de mișcare și acțiune individuală;
- dependență și ascultare față de personalul de supraveghere;
- igienă deficitară;
- subnutriția;
- îngustarea comunicării;
- pierderea statutului social;
- comunicarea cu persoane care au un trecut infracțional;
- pierderea sentimentului de securitate personală;
- pierderea intimității.

În aceste situații apar un șir de reacții psihoemoționale așa cum ar fi: anxietatea, stările depresive, reacții agresive etc. După A.Langeluddecke și P.H.Bresser, se pot distinge câteva tipuri de tulburări psihice: reacții dominate de panică, reacții paranoice, stări de agresivitate, depresii, suicid și automutilări, reacții de simulare, stări de agitație psihomotorie.

Rolul profesionistului este de a ameliora condițiile stresante de detenție, evitarea situațiilor conflictuale și orientarea deținuților spre acțiuni practice care să le dea rezultate imediate și satisfacție, spre educația morală și religioasă. Executarea pedepsei nu-și atinge scopul propus, reeducativ, în cazul când deținuții nu participă la diverse activități menite să modifice comportamentul infracțional. Pentru aplicarea eficientă a programelor există un șir de condiții care trebuie satisfăcute: o bună formare a personalului; politica educațională adecvată; existența unei concepții de tratament și ameliorare umană; structura organizațională gândită pentru suport și progres uman; intervenție pornind de la factorii criminogeni specifici; neutralizarea influențelor nocive pe perioada programului; recurgerea la sprijinul familiei; evaluarea factorilor de risc; tratamentul să fie personalizat și axat pe întărirea pozitivă a comportamentelor prosociale; prevenirea recăderilor.

Deseori se considera că în cazul când persoana a fost privată de libertate, acest fapt va avea un efect educativ asupra deținutului. De fapt, această etapă este doar punctul de plecare pentru demararea programelor de intervenție.

Bibliografie:

1. Florian Gh. Psihologie penitenciară. - București, 2001.
2. Florian Gh. Fenomenologia penitenciară. - București, 2003.
3. Durnescu Ioan. Manualul consilierului de reintegrare socială. - Craiova, 2005.
4. Enăchescu Constantin. Tratat de igienă mintală. - Iași, 2004.
5. Serea Adela. Ghid de educație nonformală pentru persoanele aflate în detenție. Asociația Alternative Sociale. – Iași, 2006.
6. Prevenirea infracționalității și metode de lucru eficiente cu infractorii. Grupul Român pentru Apărarea Drepturilor Omului. - București, 2001.
7. David Daniel, Psihologie clinică și psihoterapie. Fundamente. - Iași 2006.
8. Materialele atelierului de lucru „Restabilirea relațiilor între persoanele liberate din locurile de detenție”, 15-17 februarie 2007.

Prezentat la 07.05.2007

MODELE DE COMPATIBILITATE ÎN RELAȚIILE PERSONALE*Violeta MAHU**Catedra Psihologie*

This article presents the model of compatibility in personal relationships through its components such as complementarity and similarity. Diverse authors give greater or smaller importance to one or another component of compatibility. The compatibility of traits is effectuated at a micro level of a relationship, and is considered important in such areas as personality, values, roles and demographical aspect.

Complementarity can be more important for the development of a relationship rather than the initial stage of attraction. A person with specific needs can search for those qualities in other persons, and find those persons more attractive.

Similarity can be important because it maintains the balance or consistence in our relationships.

Relationships are balanced when the positive and negative valences are in accordance.

Faptul că relațiile personale și de prietenie sunt importante este evident. Doar trebuie să reflectăm pentru un moment asupra sursei de satisfacție maximă, dar și de durere maximă, ca să apreciem că nimic mai mult nu atinge extremele emoționale în relațiile personale cu alții. Toți relevă cât de important este faptul de a iubi și de a fi iubit, aceasta manifestându-se îndeosebi în momentele de criză, de tranziție, dar în afara funcțiilor instrumentale, relațiile personale sunt, pur și simplu, „un lucru bun”. Relațiile cu prietenii, semenii, copiii, par-tenerii ne fac viața plină de sens.

Poeți, scriitori, regizori, filosofi au studiat relațiile personale în scopul de a descoperi marea lor importanță, mecanismul de funcționare și cum poate fi îmbunătățită calitatea lor. Deși problema explicării și îmbunătățirii relațiilor de prietenie, a căsătoriilor și relațiilor sociale în general este studiată mult, noi suntem, totuși, doar la începuturi. Nici înțelepciunea populară nu ne poate ajuta uneori, căci ne oferă incertitudini și sfaturi conflictuale („Opușii se atrag”, dar și „Cine se aseamănă se adună”). Astfel de maxime incită un șir de întrebări mult mai complexe. Să ne întrebăm nu doar care factori contează mai mult pentru similaritate sau complementaritate, dar și ce fel de similaritate sau complementaritate și în ce mod contează? Contează doar atracția inițială sau promovează o bună relaționare ce se dezvoltă în timp? Ce tip de relații afectează? Cum decurg în viața reală a relațiilor? Cum similaritatea sau complementaritatea duce la comportamente sau stiluri de comunicare ce creează diferite tipuri de experiențe relaționale în cupluri?

Compatibilitatea

Modelele majore prin care s-au examinat relațiile personale, și anume, alegerea partenerului și dezvoltarea relației ulterioare de-a lungul ultimilor 30 de ani, au postulat ideea că alegerea partenerului este cuprinsă în testarea compatibilității de către parteneri. Tradițional, modelul de testare a compatibilității presupune că alegerea partenerului se efectuează prin compararea gradului de ”potrivire” dintre diverse atribute stabile atât psihologice, cât și sociale. Compatibilitatea calităților este efectuată la un micronivel al relației și este considerată importantă în astfel de arii ca personalitatea, valori, roluri și aspect demografic. În cele ce urmează vor fi analizate cele două aspecte ale compatibilității, și anume, complementaritatea și similaritatea.

Complementaritatea

Înțelepciunea populară spune că opușii se atrag, însă adevăratele opusuri puțin probabil că se vor întâlni cu atât mai puțin se vor simți atrași unii de ceilalți. Cu toate acestea, este posibil să ne simțim atrași de către cei cu care putem împărtăși valori similare și nevoi unice. Gratificarea nevoilor însă poate lua forma calităților complementare. De exemplu, o persoană vorbărească se poate simți mult mai confortabil cu un bun ascultător, ei nu sunt opuși, deoarece împărtășesc aceleași atitudini, însă ei au aptitudini complementare și pattern-uri comportamentale. Complementaritatea poate fi mai importantă în dezvoltarea relației decât la stadiul inițial de atracție. Însă o persoană cu nevoi specifice poate căuta aceste calități la altă persoană și consideră astfel de persoane mult mai atractive.

Unul dintre modelele timpurii ale compatibilității postulează ideea precum că complementaritatea nevoilor de personalitate este importantă în selecția partenerului. Ipoteza de bază a acestui model este: „În selecția partenerului fiecare individ caută în interiorul câmpului lui de eligibilitate acea persoană care promite cel mai

mult că îi va gratifica nevoile la maximum”. Această gratificare pare să rezulte din două tipuri de complementaritate. Tipul I este atestat când aceeași nevoie este gratificată la ambii parteneri, dar la diferite niveluri de intensitate. De exemplu, când un partener are nevoia înaltă de a fi dominant, iar celălalt are o nevoie joasă de a fi dominant. Tipul II de complementaritate este atestat când un partener are nevoia înaltă de a fi dominant, iar celălalt are o nevoie înaltă de a fi supus.

Baza conceptuală a complementarității în relațiile personale este pusă încă pe la începutul anilor ’50 ai secolului XX. Conform lui Sullivan (1953), relațiile apropiate sunt caracterizate prin stiluri complementare de personalitate. Sullivan a prezentat o bază conceptuală pentru teoria interpersonală, demonstrând că oamenii sunt atrași unul de celălalt, în mare parte, pentru a reduce anxietatea și pentru afirmarea reciprocă a conceptului de sine. După Sullivan, când aceste obiective sunt atinse, interacțiunea este complementară. Însă nu ne-a oferit căi pentru a măsura și categoriza tipurile de interacțiuni care produc complementaritatea. O structură mai complexă a apărut mai târziu, începând cu Leary (1957), fiind reînnoită și redefinită de către Kiesler (1996) și Wiggins (1991) care a devenit un model popular și valid pentru conceptualizarea, măsurarea și testarea aspectelor teoriei interpersonale.

În majoritatea modelelor, conduitele interpersonale sunt aranjate pe două axe: *statut* (indicat pe un continuum de la dominare la supunere) și *afiliere* (indicat pe un continuum de la ostilitate la amicitie). În baza acestor două dimensiuni ortogonale, stilurile de personalitate au fost împărțite în 4, 8 sau chiar 16 diviziuni care sunt diferențiate una de alta printr-un grad mai mare sau mic al statutului și afilierii. În cadrul acestui model, complementaritatea este definită prin stiluri de personalitate care sunt opuse pe axa *statut* și similare pe axa *afiliere*. Așadar, stilul de personalitate amical-dominantă se va complementa cu stilul de personalitate amical-supusă, iar stilul de personalitate ostil-dominantă se va complementa cu stilul de personalitate ostil-supusă. Prin contrast, anticomplementaritatea este definită prin stiluri de personalitate care sunt similare pe axa *statut* și opuse pe axa *afiliere*. Conform acestei teorii, stilurile de personalitate complementare maximizează reducerea anxietății și confirmă conceptul de sine, pe când stilurile de personalitate anticomplementare măresc anxietatea și nu confirmă conceptul de sine.

Deși cercetătorii aduc argumente în favoarea ipotezei complementarității, majoritatea studiilor au fost însă focalizate asupra stadiilor inițiale ale unei relații, decât pe stadiile ulterioare ale unei relații apropiate pe termen lung. Astfel de focalizare nu ia în considerare efectele stilurilor de personalitate complementare care pot fi observate cel mai clar după ce relația a progresat și a depășit etapa incipientă în care rolurile sociale supraînvățate ale interacțiunilor mai puțin probabil vor dicta interacțiuni.

Similaritatea

O ipoteză opusă celei de complementaritate susține că alegerea partenerului se face pe baza similarității. Similaritatea dintre parteneri există în diverse caracteristici demografice, precum familia, religia, etnia, inteligența etc., la fel și între caracteristici de personalitate, atitudini, valori și atractivitate fizică.

Cele mai consistente rezultate demonstrează că noi simpatizăm oamenii care sunt ca și noi, îi preferăm pe cei care sunt asemănători cu noi după vârstă, înălțime, inteligență, statut social, atitudini și valori. Similaritatea poate fi importantă, deoarece menține balanța sau consistența în relațiile noastre. Relațiile sunt balansate când valențele pozitive sau negative au ceva comun. De exemplu, dacă îți place psihologia și prietena ta Maria, relația cu preferințele tale și cu prietena ta vor fi în balanță dacă și Mariei, la fel, îi place psihologia; dacă Maria nu este de acord cu tine, elementele tale cognitive sunt disbalansate. O altă interpretare a efectului similarității denotă că noi nu atât suntem atrași de cei care seamănă cu noi, pe cât suntem afectați de către cei care nu sunt ca noi, efectul numindu-se ipoteză de repulsie.

Huston și Levinger (1978) au subliniat patru explicații privind faptul că similaritatea poate induce compatibilitate în relații. Ele sunt: (a) similaritatea poate fi direct reîntărită; (b) similaritatea poate confirma stima de sine, valoarea personală a individului; (c) similaritatea implică faptul că partenerul îl va asigura cu experiențe benefice; (d) similaritatea este importantă doar pentru faptul că corelează cu valoarea afectivă a caracteristicilor partenerului.

Cercetările psihologice asupra atracției inițiale continuă a fi analizate, însă în lucrările privind procesele unei relații dezvoltate precum este căsătoria, cercetătorii își concentrează atenția asupra structurării cogniției în *pachete de organizare a memoriei* referitor la dezvoltarea unei relații (Honeycutt, 1993), la dezvoltarea unei *culturi relaționale* (Wood 1982), conexiunea *schemelor* relaționale diverse (Andersen, 1993),

rolul conștientizării unei relații și comunicarea în cadrul unei relații (Acitelli, 1993). În ultimii ani s-a recunoscut importanța faptului că și părțile-terțe la fel influențează forma și structura dezvoltării unei relații, managementul conflictului. Un fel de relații ale unei persoane influențează relația de alt fel, de exemplu, tipul de relații pe care le aleg adolescenții sunt puternic influențate de către grupul de prieteni cărora le aparțin.

Cercetările social-științifice asupra relațiilor au devenit mai coordonate relativ recent – începutul, mijlocul anilor '80 – atacând astfel de aspecte precum relaționarea cu alții. În același timp, cercetările asupra aspectelor specifice ale relației, precum atracția, curtenia, căsătoria, sunt descrise în discipline separate, cum ar fi psihologia socială, comunicarea, studii asupra familiei, sociologie și psihologie clinică. De exemplu, acum există Rețeaua Internațională a Relațiilor Personale (International Network on Personal Relationships), Revista Relațiilor Sociale și Personale (Journal of Social and Personal Relationships) și un șir de conferințe internaționale cu același generic. Dezvoltarea cercetărilor cu abordări *multidisciplinare* (diferite discipline) cât și *interdisciplinare* (cooperarea diferitelor discipline) a făcut posibilă discutarea de către diferite departamente științifice mai accesibilă. Drept rezultat, este clarificată abordarea diferită a grupurilor disciplinare asupra relațiilor personale care în același timp pot contribui la descoperiri valoroase.

Bibliografie:

1. Leary T. Interpersonal diagnosis of personality. - New York: Ronald, 1957.
2. Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. - New York: Norton, 1953.
3. Vanzetti N., Duck S. A lifetime of relationships. United States, 1996.
4. Wiggins J. S., Phillips, N. & Trapnell, P. Circular reasoning about interpersonal behavior: Evidence concerning some untested assumptions underlying diagnostic classification // Journal of Personality and Social Psychology. – 1996. - № 56. - P.296-305.
5. Weber A. Social Psychology. United States, 1992.

Prezentat la 20.04.2007

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Владимир ГУТОРОВ, Людмила АНЦИБОР

Кафедра психологии

Globalizarea este considerată de către mulți specialiști un element indisolubil al istoriei mondiale. Globalizarea, fără îndoială, intensifică dilemele tradiționale ale coeziunii și diversității, universalismului și particularizării, cosmopolitismului și al sentimentului de apartenență națională. Toate dilemele acestea, pe lângă dimensiunile politice, culturale și etice, includ în sine și dilema psihologică. În articol se face o încercare de a oferi răspuns la următoarele întrebări: a) în ce măsură tendințele globale de transformare a culturii politice contemporane și a puterii politice se reflectă în domeniul teoriei politice: nu ne vom confrunta noi în perspectivă cu o criză ulterioară provocată de incapacitatea savanților de a analiza adecvat tendințele acestea? b) există oare necesitatea de a include în analiza procesului de globalizare atât momentul etic, cât și cel psihologic?

Globalization is considered by many experts as an inherent element of the world history. Globalization, obviously, strengthens the traditional dilemma of unity and diversity, universal and special characteristics, cosmopolitanism and one's national origin. All the above mentioned dilemmas have besides political basis, their cultural ethical and psychological heritage. In the article an attempt is made to answer the following questions: 1. To what extent the existing global tendencies in the modern political culture and political powers transformations change political theories; are we going to face in the nearest future another crisis of the latter theory, triggered by the scientists incapability to analyze these tendencies adequately? 2. Is there a necessity to include the ethical and psychological parameters into the analysis of the globalization process?

Цель данного исследования представляется нам более чем скромной. В настоящее время проблема глобализации рассматривается многими специалистами в качестве неотъемлемого элемента мировой истории с того самого момента, когда сформировались те механизмы развития, которые принято (несколько неопределенно) называть цивилизационными. Связать воедино все аспекты модификаций этого явления в историческом плане, равно как и на современном этапе, – задача, непосильная ни для одного исследователя, ни для отдельно взятых коллективов ученых-единомышленников.

В общественных науках нет недостатка в прогнозах относительно перспектив эволюции политических систем и политической власти на микро- и макроуровнях, т.е. в мировом и региональном измерениях. Эти прогнозы, как правило, основаны на анализе базовых конфликтов как между развитыми капиталистическими государствами (США, Япония и страны ЕС), так и между этими странами и группами государств, представляющих либо другие экономико-политические зоны (территория бывшего СССР и Китай), либо иной тип цивилизации, например – исламский мир. О том, насколько общественные науки продвинулись в этом направлении, свидетельствует, например, полемика, развернувшаяся вокруг работ С. Хантингтона и Э. Валлерстайна. Вдаваться во все нюансы этой полемики нет никакого смысла, поскольку при всем ее многообразии общий характер затрагиваемых вопросов является, на наш взгляд, вполне ясным и определенным. Можно ограничиться поэтому попыткой дать ответ только на следующие вопросы:

а) в какой мере глобальные тенденции трансформации современной политической культуры и политической власти отражаются в области политической теории: не столкнемся ли мы в перспективе с очередным кризисом последней, порожденным неспособностью ученых адекватно анализировать эти тенденции?;

б) существует ли необходимость включать в анализ процесса глобализации как этический, так и психологический моменты?

Может показаться странным, но именно последний вопрос приобрел с недавних пор вполне очевидную актуальность. Мы в очередной раз переживаем время, когда пессимизм является наилучшим лекарством против самообольщения и когда трезвый взгляд на вещи необходим как никогда прежде. Никакие пророчества о наступлении новой эры глобализации, несущей пересмотр традиционных представлений о государстве, власти, правах человека и т.д., не могут быть приняты во внимание без пред-

варительного научного анализа. «Наиболее фундаментальным элементом пессимизма, – отмечал Жорж Сорель в письме Даниэлю Галеви от 15 июля 1907 г., – является сам его метод поиска путей к освобождению...» [1]. Констатируя, с каким равнодушием большинство жителей Западной Европы, равно как и население нашей страны, наблюдали с телеэкранов трагедию, разворачивавшуюся в Ираке и других странах Ближнего и Среднего Востока, поневоле желаешь утешить себя тем доводом, что для рода человеческого такое состояние безразличия является вполне обычным и что оно повторялось в истории множество раз. Вот как, например, описывает Тит Ливий переговоры македонского царя Персея с римским консулом Квинтом Марцием в 171 г. до н.э.: «А через несколько дней все сошлись в условленном месте. Царя окружала большая свита, состоявшая из толпы друзей и телохранителей. Римские легаты явились со столь же внушительным сопровождением, так как за ними следовали и многие граждане Ларисы, и собравшиеся в этот город посольства других городов, которые желали подробно рассказать дома обо всем, что ни довелось услышать. Всех одолевало свойственное человеческой природе любопытство, стремление увидеть встречу знаменитого царя и послов первенствующего на земле народа» (Titus Livius. *Ab urbe cond.* XLII, 39. 1-3) [2]. Когда в юности читаешь эти строки, всегда охватывает наивное саркастическое чувство, связанное с тем, что знаешь «наперед»: через три года погибнет не только жестокий македонский тиран, но и сами любопытствующие греческие обыватели на столетия сделаются жалкими вассалами «первенствующего на земле народа». Сегодня эти строки воспринимаются по-иному: поневоле ловишь себя на мысли о том, что повествование, на этот раз, идет о тебе. *De te fabula narratur!*

Приятно, конечно, утешать себя позаимствованными у О. Шпенглера следующими меланхолическими рассуждениями: «Все ставшее преходяще. Преходящи не только народы, языки, расы, культуры. Через несколько столетий не будет уже никакой западноевропейской культуры, никаких немцев, англичан, французов, как во времена Юстиниана уже не было никаких римлян... Преходяща любая мысль, любая вера, любая наука, стоит только угаснуть умам, которые с необходимостью ощущали миры своих «вечных истин» как истинные... Мы знаем это. Животное этого не знает...» [3]. Возможно, даже наверно Шпенглер прав. Но можно быть вполне уверенным и в том, что когда какую-либо нацию охватывает обывательское «историческое любопытство» (которое чаще всего сродни полной апатии), это является симптомом того, что она исчезнет с исторической арены гораздо скорее тех народов, которые в различные времена претендовали и еще претендуют на роль «первенствующих на земле».

Следует отметить, что в современной научной литературе охарактеризованная выше разновидность «эффекта театра» уже давно стала объектом для скрупулезного анализа. Например, уже во второй половине 1990-х гг. И. Валлерстайн в одном из своих эссе – «Мир, стабильность и легитимность, 1990 – 2025/2050» – следующим образом (а именно – в форме риторического вопроса) охарактеризовал перспективную реакцию как нынешнего, так и будущих поколений на возможные войны и конфликты между Японией, США и объединенной Европой: «И кто достаточно силен морально и в военном отношении, чтобы ставить такие заслоны? Кто готов вкладывать свои ресурсы в это, особенно с учетом интенсифицирующегося едва балансируемого соперничества Север – Север (Япония – США против ЕС)? Там и сям какие-то усилия будут предприниматься. Но большей частью мир будет просто взирать на происходящее, как это было во время ирано-иракской войны и как происходит в бывшей Югославии или на Кавказе, а на самом деле даже в гетто американских городов. Это станет еще более верным, когда возрастет число развивающихся одновременно конфликтов Юг - Юг» [4].

Равнодушие нашей общественности, не говоря уже о западноевропейском политическом сообществе, нуждается в объяснении, поскольку повсеместно распространенные настроения политической резиньяции (реакция правительств Франции и Германии на «антитеррористическую» операцию США и Великобритании против Ирака была редким и, как оказалось, довольно преходящим исключением), безусловно, являются немаловажным элементом современной политической культуры, представляя в эпоху глобализации бросающийся в глаза контраст многочисленным проявлениям исламского фанатизма.

Нет необходимости специально останавливаться на определении самого понятия «глобализация». Учитывая постоянно возрастающее число дефиниций, можно просто принять одну из наиболее распространенных, например – становление «мира в виде единого, или ... одного пространства, а движение к такому единому миру – как процесс, начавшийся на ранних этапах истории и ныне ставший почти неизбежным» [5]. Вместе с тем, мы вполне склонны считать, что широко обсуждаемое в научной литературе понятие «современность» до известной степени противостоит понятию «глобализация» (разумеется, в концептуальном смысле), а в некоторых случаях является антиподом последнего.

В интересующем нас контексте соотношения политической культуры и власти наше представление о современности, безусловно, связано с глубоким культурным сдвигом рубежа XVIII – XIX столетий, когда под влиянием Великой французской революции возникает ряд «отчетливо новых институциональных проектов, которые начали символизировать современный мир как таковой» [6]. В противовес традиционному натуральному хозяйству и регулируемой меркантилистской системе появляется либерально-рыночная экономика. В сфере политики абсолютистской монархии противостоит конституционный идеал республики сограждан, опирающийся на концепцию Государства - Нации и народного суверенитета. Речь, таким образом, идет о процессе демократической революции, которая развивается вот уже более двух столетий. Демократическая традиция за этот период претерпела значительные видоизменения, преодолевая в XIX в. сопротивление казалась бы уходящего в прошлое феодализма, а в XX в. вступив в смертельную схватку с тоталитаризмом, из которой она в конце второй мировой войны вышла победителем, укрепив в равной степени как свою либеральную, так и эгалитарную составляющую. Под последней мы подразумеваем процесс распространения политических и гражданских прав на основную массу населения в западных странах, признание социалистических партий и профсоюзов в качестве равных партнеров традиционных буржуазных политических организаций, усиление роли государственного планирования, развитие социальных программ в рамках концепции «социального государства» и т.д. Представляется, однако, что правы те ученые, которые, критически относясь к популярной в 1950 – 1960-е гг. теории конвергенции, основным моментом которой было признание западной либеральной демократии в качестве эталона и «мерила всемирного исторического развития» [7], полагали, что гораздо естественнее вести речь о «множественности современностей», учитывая не только всевозрастающие различия между Западом и исламским миром, но и сохранение глубоко специфических черт в развитии Японии и Китая.

Аналогичным образом обстоит дело и с так называемыми посткоммунистическими обществами в целом. Ш. Эйзенштадт в своей книге «Революция и преобразование обществ» справедливо подчеркивал, что в отличие от Западной Европы, где «преемственность культурных ориентаций способствовала возникновению большого разнообразия новых, относительно автономных институтов и групп и облегчению контроля над ними...» [8], в России (как и в Китае) уничтожение революционными элитами большинства «конкретных символов и структур существовавших традиций, слоев и организаций» не изменило традиционных авторитарных ориентаций, характерных для имперских порядков, сводящих «к минимуму личную и внутригрупповую идентичность» [9]. И если в странах Центральной и Восточной Европы авторитарные тенденции, столь характерные для поведения новых элит в период «бархатных революций» и на первых этапах реформ, постепенно смягчаются (хотя по целому ряду объективных и субъективных причин еще далеки от окончательного исчезновения), никто не может утверждать, что авторитаризм в современной России пошел на убыль, и для нее открывается сколько-нибудь реальная перспектива эволюции в направлении становления либерально-демократического режима.

Так или иначе, тезис о плюрализме современностей более соответствует характеру нашей эпохи, которую С. Хантингтон предпочитает определять как «столкновение цивилизаций». Весьма характерно, что главное отличие международного порядка, сформировавшегося после второй мировой войны, С. Хантингтон усматривает в новом феномене многополюсности: если для современной эпохи, начавшейся в 1500 г., многополюсность исчерпывалась взаимодействием и конфликтами между главными акторами внутри западной цивилизации, в наши дни «глобальная политика... впервые в истории... одновременно стала учитывать взаимодействие многих цивилизаций» [10].

Тем не менее, основные тенденции такого взаимодействия на сегодняшнем этапе рассматриваются Хантингтоном преимущественно в плане нарастания конфликтности со всеми очевидными регрессивными последствиями. Эти последствия просматриваются, прежде всего, в очевидном противоречии между традиционным восприятием мировой политики как сферы противоборства и соперничества между группировками национальных государств и теми интернациональными явлениями, которые характерны для эпохи революционного сдвига в сфере разработки новых промышленных и информационных технологий и развития массовых коммуникаций. Непосредственным результатом этого процесса стало углубление водораздела между Западом и «всеми остальными» [11]. За крахом коммунизма немедленно последовал кризис либеральной универсалистской морали «нового мирового порядка» [12]. «Запад пытается (и впредь будет пытаться) сохранить свое ведущее положение и отстоять собственные интересы, определяя их как интересы «мирового сообщества»» [13]. Но тем самым становится все более очевидным тот разрыв, который существует между провозглашаемыми принципами Запада и его дей-

ствиями. Лицемерие, двойная мораль, игра в «да и нет» – вот цена его претензий на универсализм. Двойная мораль стала на практике неизбежной ценой универсальных норм и принципов» [14].

Таковы основные предпосылки, которые вырисовываются в качестве исходного момента анализа политической власти и политической культуры на новом витке глобализации. Разумеется, приходится оставить в стороне многообразные концепции власти в современной политической теории, поскольку в данной работе в объяснении нуждается, собственно, только одна проблема: существуют ли на данный момент какие-либо предпосылки модификации того явления, которое обычно называют «антиномией» или «дихотомией» власти. Анализ этой проблемы позволяет также ответить на вопрос: является ли долговременной, если не постоянной, старая, хорошо обозначенная Макиавелли, традиция использования в сфере международных отношений неприглядных архаических средств современными государствами, идентифицирующими себя как либеральные демократии, или же она вновь призвана к жизни исключительными историческими обстоятельствами.

В связи с обсуждением этой проблемы уместно вспомнить, что уже на раннем этапе научного исследования феномена власти Чарльз Мэрриам – один из наиболее выдающихся представителей чикагской политологической школы, очень хорошо описал обозначенную выше дихотомию в 4 и 5 главах своей книги «Политическая власть». В частности, наряду с теми ее элементами, которые заслуживают «веры и восхищения» (*credenda et miranda*), он в главе «Постыдная власть» указывает на следующие шесть ее элементов, формирующих тот ее образ, который обычно возникает у тех, кто вынужден ей подчиняться:

1. насилие, жестокость, террор, надменность;
2. лицемерие, обман, интрига;
3. коррупция и привилегия;
4. несгибаемость и упорство;
5. ретроградство, слабая приспособляемость к прогрессу;
6. нерешительность и бессилие [15].

Одним из главных свойств строго научного определения многих понятий является их универсальность. В применении к понятию «власть» данное свойство должно означать, что оно охватывает, по возможности, все сферы применения власти – от индивидуальной и групповой до глобальной (мировой политики). Если придерживаться такого критерия, то следует признать, что многие определения и концепции власти (прежде всего концепции либерального толка), разработанные за последние 50-60 лет, далеко не всегда могут выдержать критику именно с точки зрения универсалистского подхода. Например, теория Х. Арндт, отождествлявшей власть с «пространством свободы», теснейшим образом связана с европейской традицией либеральной политической мысли, которая в настоящий момент переживает глубокий кризис. Поэтому отнюдь не случайно, что предпринятые США и их европейскими союзниками военные действия против Сербии во второй половине 1990-х гг., а также война против Ирака, спровоцировавшие кризис всей системы международных отношений, сформировавшейся в результате второй мировой войны, вновь привлекли внимание к той резкой критике глубинных оснований либеральной политической теории, которая хорошо представлена в работах Г. Моргентхау, опубликованных в ранний послевоенный период. Эта критика была направлена и против той концепции власти, которую либеральные теоретики развивали на протяжении почти двух столетий. «Фукидид, Макиавелли, Ришелье, Гамильтон или Дизраэли, – отмечал Моргентхау в книге «Человек науки против политики власти» (1946 г.), – всегда воспринимали природу международной политики как непрерывную борьбу за выживание и власть. Верно и то, что даже до того, как возникло новое направление международной мысли, эта концепция международных отношений подвергалась постоянным нападкам. Начиная с отцов церкви и до писателей-антимакиавеллистов восемнадцатого века, международная политика превратилась в объект морального осуждения. Но современная международная мысль идет дальше. Она отрицает не только моральную значимость политической власти, суть которой и состоит в постоянном опровержении рациональных ценностей истины и справедливости; она отрицает если не само фактическое существование политики власти, то, по крайней мере, ее органическую и неизбежную связь с жизнью человека в обществе. Френсис Бэкон только предрекал, что господство человека над природой придет на смену порабощению человека человеком. Но для ведущей международной мысли девятнадцатого века это пророчество стало истинно. В рациональной общественной системе нет места насилию, поэтому для среднего класса жизненно важной (как в практическом, так и в интеллектуальном плане) становится проблема: каким образом избегать вмешательства извне, в осо-

бенности – насильственного вмешательства, поскольку тончайший механизм социальной и экономической системы предполагает рациональность мира в самом широком смысле этого слова. Возвышая эту проблему до уровня абсолютно непогрешимого философского и политического постулата, либерализм упускал из виду как уникальность, так и совершенно исключительный характер того опыта, в рамках которого эта проблема возникла. Ведь отсутствие организованного насилия в течение длительных исторических периодов является скорее исключением, чем правилом во внутренних, но не в меньшей степени и в международных отношениях [16]. Развивая свою критику либеральной концепции власти, Г. Моргентау вполне справедливо подчеркивал, что либерализм твердо стоит на ногах, когда он отвергает насилие во внутривнутриполитических делах. Он в значительной степени заменил господство посредством открытого насилия системой косвенного господства, ведущего свое происхождение из специфических потребностей среднего класса и дающего ему преимущество в борьбе за политическую власть. Однако международные отношения никогда не перерастали «долиберальной» стадии. Даже там, где правовые отношения скрывают отношения власти, власть должна пониматься в терминах насилия – актуального и потенциального. Потенциальное насилие всегда имеет тенденцию к превращению в реальную войну. Различие между войной и миром состоит не в сущности, а в степени. Либералы, обманутые внешним сходством между международным миром и миром во внутренних делах в новейший период, перенеся свой местный опыт в международную сферу, приравнивают различие между войной и миром к различию между авторитарным насилием и либеральной рациональностью [17].

Разумеется, нельзя категорически утверждать, что основной причиной оживления критики либерализма, подобно той, которая была представлена первоначально в работах Г. Моргентау, а позднее в охарактеризованных выше книгах И. Валлерстейна и С. Хантингтона, являлась попытка либералов монополизировать идеологический дискурс, связанный с интерпретацией проблем глобализации. На наш взгляд, гораздо большее значение в этом плане имела ясно обозначившаяся с середины 1980-х гг. тенденция к трансформации международного порядка в направлении от биполярного к однополярному миру. Еще в начале 1960-х гг. Г. Маркузе – выдающийся леворадикальный философ, оценивая специфические черты биполярного мира, писал в предисловии к своей знаменитой книге «Одномерный человек»: «Разве угроза атомной катастрофы, грозящей стереть род человеческий с лица земли, не служит также и тому, чтобы защищать те же самые силы, которые увековечивают эту опасность? Усилия помешать подобной катастрофе затемняют поиск ее потенциальных причин в современном индустриальном обществе. Эти причины остаются неидентифицированными, не выставляются напоказ и не подвергаются атакам со стороны общественности, поскольку они отступают перед лицом слишком очевидной угрозы извне: Западу со стороны Востока, Востоку со стороны Запада. Равным образом очевидной является потребность находиться в состоянии готовности, жить на грани, встретить вызов с открытым забралом. Мы подчиняемся мирному производству средств разрушения, совершению излишних трат, процессу воспитания в духе обороны, деформирующего и самих защитников и то, что они защищают. Если мы попытаемся соотнести причины опасности с тем способом, с помощью которого общество организует себя и своих собственных членов, мы немедленно сталкиваемся с тем фактом, что развитое индустриальное общество становится богаче, крупнее и лучше постольку, поскольку оно увековечивает опасность» [18].

Сегодня, пережив опыт краха СССР и Варшавского блока, мы можем совершенно отчетливо видеть, что обрисованная Г. Маркузе ситуация полностью сохраняет свою актуальность. Нет никаких оснований считать, что парадигма развития индустриального (или даже постиндустриального) общества радикально изменилась после того, как мир почти внезапно стал однополярным. Вершители его судеб вряд ли откажутся от перспективы дальнейшего обогащения в рамках традиционной парадигмы, коль скоро для «увековечения опасности» требуется только создать образ нового глобального врага. Кампания по борьбе с «международным терроризмом», оккупация Ирака и усиленная подготовка США и их союзников к широкомасштабной войне с Ираном – этапы на пути реализации вполне традиционной стратегии, прикрываемой риторикой, малоотличной от тех идеологических штампов, которыми пестрела антикоммунистическая пропаганда эпохи «холодной войны». Совершенно не случайно поэтому английский социолог Э. Гидденс сравнивает современную глобальную систему с «поскутным одеялом», имея в виду отсутствие баланса между бедностью и богатством, а также отсутствие как политической интеграции, так и согласия между нациями и регионами, что само по себе является источником нагнетания международной напряженности [19].

Тем не менее, нельзя отрицать, что специфический характер нового миропорядка продолжает влиять на постепенную трансформацию политической власти и политической культуры в направлении их униформизации в различных регионах, например – в результате новых форм взаимоотношения между Западом и посткоммунистическими странами. При этом следует подчеркнуть, что независимо от того, какую роль западные неоконсерваторы и радикальные либералы в Восточной Европе и России приписывали государству, в новой конфигурации власти общий характер политической эволюции, основные механизмы которой сформировались после второй мировой войны, остаются неизменными. Например, хорошо известно, что усиление роли государственного планирования стало одной из самых примечательных черт развития в этот исторический период. Формирование нового государственного аппарата было неотделимо от роста бюрократических структур, равно как и новых манипулятивных технологий. Последние, в свою очередь, были тесно связаны с быстрым развитием СМИ и других средств политической коммуникации. Например, известный французский социолог Ж. Эллюль еще в 1950-е гг. выводил развитие пропагандистских и рекламных технологий из самой природы современного государства. «Современное государство, – отмечал он в книге «Технологическое общество», – не более может обходиться без различного рода технических средств, чем бизнесмен без телефона и автомобиля. Бизнесмен пользуется этими предметами, поскольку он особенно испытывает любовь к прогрессу. Государство использует пропаганду или планирование, потому что оно является социалистическим. Обстоятельства таковы, что государство не может быть иным, чем оно есть на самом деле. Не только оно нуждается в технике, но и техника нуждается в нем. И это не является делом случая или результатом действия сознательной воли; скорее это необходимость, которая выражает себя в росте технического аппарата вокруг все более уменьшающегося в размерах и слабеющего «мозга». Стоящая за государством движущая сила не развивается пропорционально развитию государственного аппарата. Этой движущей силой... является человек. Человек, находящийся в центре технической организации, больше не обладает способностью к функционированию иначе, чем в качестве простого гражданина, затерянного в технологическом окружении. Иными словами, политик отодвигается к статусу меньшинства самой громадностью технических средств, находящихся в распоряжении государства. Государство больше не является Президентом Республики плюс один или два члена Палаты депутатов. Оно не является диктатором с несколькими всемогущими министрами. Это организация, отличающаяся всевозрастающей сложностью, заставляющей работать на себя всю сумму технологий современного мира» [20].

В свою очередь, Г. Маркузе настаивал на тезисе, согласно которому западная социально-политическая система движется от традиционного плюрализма к формированию «одномерного общества» вследствие комбинации управляемого характера современной экономики и роста бюрократии на всех уровнях. Ведущая тенденция западной политической культуры состоит в ее «деполитизации», т.е. в выкорчевывании политических и моральных вопросов из социальной жизни, являющемся результатом обладания техническими средствами, а также роста производительности и эффективности. «Инструментальный рассудок», возникающий как побочный продукт деполитизации, гарантируется влиянием СМИ на культурные традиции низших социальных классов, на региональные и национальные меньшинства, которые загоняются в прокрустово ложе «упакованной культуры» при помощи информационного обмана.

Предполагается, что СМИ также становятся инструментом рекламной индустрии, нацеленной на безудержное потребление. Конечным результатом этих процессов является рост «ложного сознания», т.е. определенного психологического состояния, когда человек перестает осознавать свои собственные интересы, потому что мир бюрократии извращает и извращает человеческую жизнь. Но несмотря на тот факт, что социальный порядок становится репрессивным и недостойным в рамках тесного взаимодействия между государством и промышленностью, большинство людей предпочитает мириться с такими условиями. Человеческое поведение становится пассивным, будучи пронизанным конформизмом. Люди лишаются выбора относительно того, какой вид продукции является для них наиболее предпочтительным или в какой из форм демократии они желают принимать участие. Если они стремятся к безопасности и комфорту, они должны приспособливаться к стандартам существующей экономической и политической системы из страха подвергнуться маргинализации. Следовательно, идея власти народа оказывается мифом [21]. «Политическая свобода, – отмечает Маркузе, – означала бы освобождение индивидов от политики, над которой они не имеют эффективного контроля. Аналогичным образом, интеллектуальная свобода означала бы восстановление индивидуальной мысли, ныне поглощенной массовой коммуникацией и индоктринацией, ликвидацией «общественного мнения»

вместе с его создателями. Нереалистичное звучание этих предложений показательно не вследствие их утопического характера, но вследствие мощи тех сил, которые препятствуют их реализации» [22].

В настоящее время вовсе не кажется странным, почему такие критические пассажи, созданные более сорока лет назад, оказались более чем пригодными для анализа политических процессов, развивающихся в странах Центральной и Восточной Европы, а также в России, с начала 1990-х гг. Не входя во все детали проблемы, связанной с методологическими подходами, равно как и с выбором критических теорий, подходящих для исследования сложных реалий посткоммунистического мира, можно только выделить в заключении ту основную перспективную линию, которая приводит к самой возможности проведения параллелей между посткоммунистическими странами и, например, США, которые Г. Лосуэлл уже в 1950-е гг. характеризовал как «высоко манипулируемое общество», – это сверхидеологизация политического процесса и политического дискурса, выявляющая основные ориентации новых политических элит. Эта тенденция была хорошо выявлена в книге венгерских политологов Г. Конрада и И. Целеньи «Интеллектуалы и господство в посткоммунистических обществах» на примере анализа политики элит стран Центральной и Восточной Европы. В частности, отвечая на вопрос – какая позиционная сила скрывалась за победой, завоеванной в сфере свободы слова, они сформулировали следующий тезис: интеллектуалы первой волны «бархатных революций» изначально не стремились занять места новой бюрократии или новой буржуазии, претендуя на роль «идеологических прожектеров». Представление об экстраординарном характере этой роли было основано на той иллюзии, что посткоммунистическая власть является «биструктуральной», бюрократия и новая буржуазия ведут игру друг против друга, в то время как интеллектуалы могут занять место «высших арбитров» словно на спортивных состязаниях. Основным орудием для достижения этой роли является монополизация социального дискурса, прежде всего – структуры политического языка, что позволило бы определять в будущем политическую повестку дня. Тем временем интеллектуалы становятся «медиакратами», приобретая соответствующее политическое влияние и подготавливая для себя позицию «политократов». Разумеется, подобного рода ориентация, скрывающаяся за демократической риторикой, не могла не быть авторитарной [23].

Что касается нашего современного общества, то предлагаемые отечественными и зарубежными учеными различные интерпретации сформировавшейся в ней политической культуры, как правило, опосредуются идеей новой корпоративной политики. Например, английский политолог Р. Саква в своем описании российского политического ландшафта предпочитает использовать понятие «режимная демократия». «Россия, – отмечает Саква, – пережила неоконченную революцию: структура власти изменила свои формы, но традиционное подчинение политического процесса правящим элитам также подверглось новым модификациям; отношения собственности видоизменились, но политика и экономика остаются недифференцированными; правящий класс в общем пребывает на своем месте, будучи лишенным позиций только в самом верхнем эшелоне политической системы. Неполная демократизация привела к возникновению гибридной системы, объединяющей демократию и авторитаризм» [24]. Этот режим базируется на определенном и нестабильном альянсе: при господствующей роли группы бюрократии, созревшей для реформы, идеологическая программа этого режима пришла от либералов-западников, в то время как фрагментированные демократические движения действовали преимущественно в роли союзников. Режиму не удалось институционализировать ни политического влияния социальных движений посредством партийных форм представительного правления, ни своей собственной ответственности перед обществом через законодательные учреждения или всеобъемлющую сеть коммуникативных структур, таких как СМИ и другие элементы плюралистического гражданского общества [25].

Избегая крайних оценок, часто сопровождающих анализ политического процесса в современном посткоммунистическом регионе в целом, можно определить общие тенденции эволюции отечественной политической культуры, которая отражает влияние идеи и практики глобализации на местные элиты. Приняв на вооружение концепцию быстрой либерализации экономики и политической системы в рамках новой версии «догоняющей модернизации», посткоммунистические политические лидеры лишились преимуществ поддержки со стороны сильного государства для преодоления многообразных трудностей переходного периода. «Демократия никогда не действует без элементов принуждения: необходимым условием функциональности демократического государства является сильное и авторитетное правительство, которое способно не только выступать в роли арбитра между многообразными интере-

сами, но авторитетно навязывать свою политику социальным группам и экономическим интересам» [26]. Но в то время как посткоммунистические режимы в Центральной и Восточной Европе могут, в конечном итоге, компенсировать слабость демократических традиций путем интеграции в структуры Европейского Союза, Россия, напротив, оказалась обреченной исключительно на имитацию соответствующих западных либеральных образцов именно потому, что была разрушена ее естественная консервативная основа, а именно – традиции централизованной авторитарной системы управления. Единственной «компенсаторной формой» стала предельная политизация социальной жизни, сведенной к бесконечным потокам телепропаганды, которые политики «новой волны» периодически выливают на население, неспособное на данном этапе самостоятельно выбраться из пропасти острейшего экономического кризиса.

Глобализация, бесспорно, усиливает традиционные дилеммы единства и многообразия, универсализма и партикуляризации, космополитизма и чувства национальной принадлежности. Все эти дилеммы имеют, помимо политического, культурное, этическое и психологическое измерение. Трудности демократической трансформации в нашей стране отчетливо демонстрируют тот факт, что глобализация не может рассматриваться как эквивалент вестернизации, поскольку поиск новой национальной идентичности является неизбежным следствием первой.

Литература:

1. Sorel G. Reflections on Violence. Transl. by T. E. Hulme and J. Roth with an introduction by Edward A. Shils. - New York, 1967, p.34.
2. См.: Тит Ливий. История Рима. - Москва, 1989, т.1, с.446.
3. Шпенглер О. Закат Европы. - Москва, 1993, т.1, с.329.
4. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация с современным миром. - СПб., 2001, с.367. Трудно отказаться от мысли, что в данном пассаже И. Валлерстайн лишь парафразирует на современный лад известный афоризм Ш.-Л. де Монтескье: «Обычаи рабского народа составляют часть его рабства, обычаи свободного народа составляют часть его свободы» (Монтескье Ш.-Л. Избранные произведения. - Москва, 1955, с.424).
5. Чешков М.А. Глобальный контекст постсоветской России. Очерк теории и методологии мироцелостности. - Москва, 1999, с.21.
6. Виттрок Б. Современность: одна, ни одной или множество? (Европейские истоки и современность как всеобщее состояние) // Полис. - 2002. - №1. - С.151.
7. Там же, с.156.
8. Эйзенштадт Ш.Н. Революция и преобразование обществ. Сравнительное исследование цивилизаций. - Москва, 1999, с.290.
9. Там же, с.290-291.
10. Цит по: Новая индустриальная волна на Западе. - Москва, 1999, с.531.
11. Там же, с.535.
12. См.: Валлерстейн И. Анализ мировых систем..., с.313.
13. Новая индустриальная волна на Западе, с.536.
14. Там же, с.537.
15. Merriam Ch. E. Political Power. - New York, 1964, p.136. Последний обозначенный Мэрриамом пункт имеет, на наш взгляд, мало общего с нарисованным В. Гавелом образом «власти безвластных».
16. Morgenthau H.J. Scientific Man versus Power Politics. - Chicago & London, 1967, p.42-43.
17. Ibid., p.49-50.
18. Marcuse H. One-Dimensional Man. - Boston, 1964, p.IX.
19. Гидденс Э. Социология. - Москва, 1999, с.513.
20. Ellul J. The Technological Society. With an Introduction by Robert K. Merton. - New York, 1964, p.253-254.
21. Marcuse H. One-Dimensional Man. Ch. 1.
22. Ibid., p.4.
23. Konrad, Gy. and Szelényi, I. Intellectuals and Domination in Post-Communist Societies // Social Theory for Changing Society. - Ed. by P.Bourdieu & J.S.Coleman. Boulder, 1999, p.337-361.
24. Sakwa R. The Regime System in Russia // Contemporary Politics. - 1997. - Vol. 3. - No 1. - P.7.
25. Ibid., p.8-9.
26. Ibid., p.16.

Prezentat la 11.05.2007

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО СТАТУСА НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИДЕАЛЬНОМ СУПРУГЕ

Стела ВЪРТОСУ, Виктория КИРИЦА

Кафедра психологии

În articolul de față este studiată problema reprezentărilor sociale a tinerilor contemporani despre partenerul ideal și influența lui asupra relațiilor interpersonale în familiile tinere. Scopul propus este determinarea influenței statutului familial asupra reprezentărilor despre partenerul ideal.

The given work is directed to the study of a problem of adequacy of representations about the ideal spouse at modern youth influencing mutual relation in young families. An overall objective of the given work is to determine the influence of a marital status on representation about the ideal spouse.

Семейная политика всех цивилизованных государств своей приоритетной задачей считает укрепление института семьи. Проблемы семьи и внутрисемейных отношений были актуальны всегда. Но, пожалуй, особый интерес к вопросам семейной жизни появился в последние годы в связи с кризисным состоянием современной семьи. Кризис выражается в том, что идет поиск каких-то новых форм семьи, которые лучше соответствовали бы современному содержанию отношений; в то же время непрерывно возрастает число разводов и в нашей стране, и за рубежом.

В последнее время внимание социологов, демографов, психологов все больше привлекает молодая семья. Это обусловлено целым рядом обстоятельств. Как известно, первые пять лет супружеской жизни наиболее трудные. В эти годы формируется модель будущих семейных отношений – распределение власти и обязанностей, духовные связи между супругами, – происходит сложный процесс адаптации мужа и жены друг к другу, определяется характер основных конфликтов и способы их преодоления. В этот период семейное счастье очень хрупко. Многие ошибки, которые совершаются молодыми людьми ещё до вступления в брак, а затем тиражируются в процессе совместной жизни, в значительной мере обусловлены незнанием основных проблем семейной жизни. Отсюда – психологическая неподготовленность к их обсуждению и конструктивному разрешению.

Данные статистики и выборочных исследований свидетельствуют, что около 20 % всех разводов приходится на долю семей, просуществовавших от 1 до 5 лет. Нередко распад непродолжительных союзов связан с разочарованием супругов друг в друге как результатом более глубокого узнавания; с идеальными ожиданиями молодых людей по поводу качеств будущего супруга и супружества в целом.

К числу основных причин семейных конфликтов и разводов в молодых семьях относится проблема неадекватного выбора супруга, связанного с механизмами восприятия людьми друг друга. А. Харчев и В. Мацковский утверждают, что выбор супруга регулируется идеальным образом партнера. С.В.Ковалев указывает на необходимость изучения адекватности идеальных представлений современной молодежи, влияющих на взаимоотношения в молодой семье [2].

Идеал – это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты, это *образ*, который служит *образцом*. Идеал человека далеко не всегда представляет собой его идеализированное отображение; он может находиться даже в компенсаторно-антагонистическом отношении к реальному облику человека; в нём может быть подчеркнута то, что человек особенно ценит и чего ему как раз недостаёт. Идеал представляет собой не то, чем человек на самом деле является, а то, чем он хотел бы быть, не то, каков он в действительности, а то, каким он желал бы быть.

В системе представлений каждого человека есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом. К данной системе также относятся образы «хорошего родителя», «настоящей женщины или настоящего мужчины», «идеального мужа или жены». Они формируются благодаря собственному опыту, который всегда уникален, и обуславливают формирование критериев, «мерок», с которыми индивид подходит к оценке себя и других.

Представление о будущем супруге возникает уже у детей, причём довольно рано. И.Г. Станиславская и М.В. Захарова (1998) выявили их наличие уже у 10-летних. У подростков этот образ ещё недостаточно дифференцирован. У старшеклассников выявляются чёткие представления о том, какими должны быть муж и жена. По данным О.В. Шишкиной (1998), супруги ожидают друг от друга проявления качеств, присущих, в основном, своему полу. Эти данные не означают, что мужчины и женщины существенно расходятся в своих представлениях о качествах мужа и жены. Вероятно, они в своих характеристиках супруга противоположного пола обозначают те «болевые» точки, которые чаще всего встречаются в семье. В то же время у мужчин и женщин имеются и общие взгляды на личностные качества супруга. Поэтому речь должна идти скорее о степени выраженности тех или иных качеств, а не об их наличии или отсутствии.

Многие авторы подчёркивают важность формирования адекватных брачно-семейных представлений современной молодежи. В настоящее время у молодёжи они имеют ряд негативных особенностей. В первую очередь – это их явная потребительская нереалистичность. Так, по данным В.И. Зацепина [2], при исследовании студентов оказалось, что «средний» желаемый супруг по своим положительным качествам превосходил «среднего» реального юношу из непосредственного окружения девушек-студенток; аналогично юношам-студентам идеальная супруга представлялась в виде женщины, которая была не только лучше реальных девушек, но и превосходила их по уму, честности, весёлости, трудолюбию.

Обычно представления молодёжи об идеале супруга и о будущей семейной жизни стихийно формируются непосредственно в самой родительской семье как стремление к повторению образца родительской семьи или как желание сделать всё по-другому. Причём во многих случаях эти представления восполняют то, чего недоставало в родительском доме, а следовательно носят своеобразный компенсаторный характер.

Трудно переоценить роль полового воспитания и в формировании представлений о качествах семьянина. Здесь огромную роль играет добрачный опыт юности, в котором особенно важно познание как можно большего количества реальных семей, царящих в них взаимоотношений и укладов. Реалистичность оценочных представлений молодёжи является важной составляющей их готовности к семейной жизни.

Н.Н. Обозов и А.Н. Обозова полагают, что при спонтанном, свободном подборе брачных партнёров образовавшиеся пары лишь в 1/3 случаев обнаруживают достаточную совместимость. Именно на этапе выбора партнёров совершаются ошибки, в дальнейшем ведущие к неустойчивости брака. Можно назвать по крайней мере два фактора, обуславливающих неадекватность выбора партнёра: сужение поля выбора и ошибки субъективного восприятия [4].

Выбор партнёра ограничен возрастом, статусом, территориальными и другими границами. В пределах оставшегося поля выбора осуществляется реальный выбор – индивидуальный и субъективный. При выборе учитываются характеристики всех уровней – сексуальные и внешние данные, интеллект, образование, характер, сфера интересов личности и ценностные ориентации. Фактор неадекватного выбора связан с механизмами восприятия людьми друг друга. Выбор супруга регулируется идеальным образом партнёра. В создании этого образа участвует весь предшествующий опыт общения личности, эталоны родительской семьи, литературные прообразы, социальные стереотипы и идеалы ближайшего окружения. Ошибочность образа партнёра может быть одним из источников неадекватного выбора.

Характеристики, по которым подбирается оптимальный партнёр, трудны для распознавания. Очень важны продолжительность знакомства и знание недостатков партнёра до брака.

В ходе исследования рассматриваемой проблемы мы предположили, что семейный статус влияет на идеал брачного партнера, т.е. идеальные представления о партнере в добрачный период будут отличаться от идеала мужа/жены людей, состоящих в браке. В результате проведенного исследования мы получили данные, свидетельствующие о том, что у женатых мужчин в оценке образа супруги доминируют такие факторы, как эмпатийность, включающая в себя доброжелательность (1 место), сочувствие (2 место), внимание к потребностям других (3 место). У неженатых данный фактор занимает 9 место.

Анализируя фактор зависимости, испытуемые оценивали по убыванию следующие качества: предпочтение компромиссов (1 место), стабильность (2 место). Неженатые выделяли по этому фактору такие качества, как предпочтение риска, соревновательность, независимость, надежда только на себя.

Существенные различия были выявлены по фактору «эмоциональность». Женатые мужчины выделяют качество наибольшей эмоциональной стабильности, в то время как неженатые отдают предпочтение качествам повышенной эмоциональности. Было замечено, что средние показатели по остальным факторам у неженатых намного выше, что говорит о чрезмерной требовательности молодых людей к своим будущим супругам.

По выборкам замужних и незамужних были выведены некоторые различия. У замужних были выделены следующие факторы: эмпатийность (2 место), сила личности (3 место), социальный статус (4 место), современность (5 место), маскулинность (6 место). У незамужних распределение факторов несколько иное: сила личности (2 место), зависимость (3 место), социальный статус (4 место), современность (5 место), андрогинность (6 место). На первом месте у тех и других стоит фактор оценки общей привлекательности.

Далее представлена таблица, показывающая разницу в идеальных предпочтениях состоящих и не состоящих в браке молодых людей.

Таблица

Идеальные предпочтения женатых и неженатых молодых людей

№	Образ идеального супруга у состоящих в браке	Ответы в %	Образ идеального супруга у невеступавших в брак	Ответы в %
1.	Оценка общей привлекательности	13	Оценка общей привлекательности	12,1
2.	Эмпатийность	12,5	Сила личности	11,9
3.	Сила личности	12,4	Современность	11,4
4.	Современность	11,2	Социальный статус	11,2
5.	Социальный статус	10,8	Фемининность	10,8
6.	Андрогинность	10,6	Маскулинность	10,7
7.	Маскулинность	9,9	Андрогинность	10,4
8.	Фемининность	9,1	Эмпатийность	9,6
9.	Зависимость	7,9	Эмоциональность	8,7
10.	Эмоциональность	2,3	Зависимость	3

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что образ идеального супруга у состоящих в браке отличается от идеала невеступавших в брак. Выяснилось, что между мужчинами и женщинами существует весьма высокая степень согласованности в представлениях об идеальном супруге, как у семейных, так и у не семейных. Результаты исследования показали, что неженатым наиболее типичны повышенные ожидания, связанные с идеалом. Представления невеступавших в брак носят чрезмерно потребительский и нереалистичный характер в отношении будущего супруга, в отличие от состоящих в браке. Неженатые недооценивают важность в будущем супруге такого качества, как эмпатийность, и переоценивают эмоциональные качества.

Проведенное нами исследование говорит о том, что семейный статус влияет на представление об идеальном супруге. Результаты исследования позволяют говорить о качественном своеобразии закономерностей, действующих на представление об идеале супруга после вступления в брак, и рассматривать представления до вступления в брак как важнейший «механизм» происходящих изменений в семье в первые годы совместной жизни.

Идеальный образ регулирует отношения в супружеской паре 0,5-1,5 года. Затем напряженность эмоционального подъема снижается, отрицательные характеристики партнера перемещаются в центр, сопоставляются с начальным образом. Трагическим исходом такой идеализации, особенно для молодых пар, может стать так называемое прозрение. И в этой ситуации большое значение имеет то, какую

линию поведения выберет человек: будет ли он по-прежнему цепляться за несуществующий образ, стремиться «подогнать» под него своего партнера, обижаясь и недоумевая, или же, напротив, начнет корректировать не партнера, а своё представление о партнере, его образ, приближаясь тем самым к действительности, начнет принимать партнера таким, каков он есть.

Адекватность представления о партнере в брачном союзе обеспечивает согласованность между ожидаемым и реальным поведением партнера, что важно для реализации целей адаптации в семье. Полученные нами результаты позволяют по-другому взглянуть на проблему разочарования друг в друге молодых супругов, что открывает новые возможности для семейной психотерапии и консультирования.

Литература:

1. Андреева Т.В. Семейная психология. - СПб., 2003.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин . - СПб., 2001.
3. Ковалёв С.В. Психология современной семьи. - Москва, 1988.
4. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. - 1982. - №2.

Prezentat la 11.05.2007

REPREZENTAREA SOCIALĂ A BĂRBATULUI LA FEMEILE CĂSĂTORITE ȘI NECĂSĂTORITE

Ina CRASNOJON-LABA

Catedra Psihologie

Concerning the choice of marital status, this is a quite complex process based on acceptance of one's feelings considered to which are influenced by parents, relatives friends and also society.

Surveys were made to elucidate men's preferences about women.

Men usually take into account women's attractive frames; but women's preferences were less studied.

Also there are no studies about their marital status, which stereotypes are their before marriage and after; how the man of their dreams looks like.

Each woman, irrespectively on her status, has an image of what she wants from a man. It's interesting that once they get old they change their minds.

Women, who have been married for 15-25 years, appreciate clever, professional and family men, meanwhile those who are not married prefer rich and well-dressed men.

Alegerea partenerului este o decizie importantă, un proces complex, nu întotdeauna înțeles și materializat, bazat în primul rând pe conștientizarea propriilor sentimente, dar, totodată, influențat și de părinți, rude, prieteni, societate.

Diversi autori au elaborat o serie de teorii privind modelul general al alegerii partenerului. Unul dintre primii care a încercat să explice procesul alegerii partenerului, a fost psihanalistul S.Freud. *Teoria psihanalitică* presupune existența unei atracții pe care copiii o manifestă față de părintele de sex opus. Din aceste considerente mulți băieți își doresc ca partenera de viață să fie precum mama, iar fetele foarte frecvent acordă atenție tinerilor care seamănă tatălui.

Teoria trebuințelor complementare, adeptul fiind R.Wounch, susține că în momentul alegerii partenerului, fiecare caută pe cineva care ar fi apt să-i satisfacă trebuințele. Partenerii trebuie să posede trăsături sociale asemănătoare și să se completeze reciproc din punct de vedere psihologic. Potrivit acestei teorii, de exemplu, bărbatul puternic va prefera o parteneră blândă, iar bărbatul liniștit – o femeie directă și energică.

Una dintre cele mai cunoscute este *teoria stimul-valoare-rol sau schimb și profit maxim* a lui B.Murstein, care distinge trei etape în procesul adoptării deciziei maritale:

- stadiul stimulilor – precizează modalitățile în care oamenii se simt atrași unii față de ceilalți. Murstein atrage atenția asupra puterii primei impresii, bazată pe atracția fizică. Un alt tip de atracție este cea interpersonală, ce îi determină pe oameni să se evalueze pozitiv. Astfel, persoanele cu atractivitate fizică similară tind mai curând să devină parteneri;
- stadiul comparării valorilor – partenerii analizează dacă atitudinile și credințele lor sunt compatibile;
- stadiul rolurilor – partenerii verifică compatibilitatea rolurilor, stabilind cât de bine se potrivesc doi parteneri.

Existența unor etape în procesul alegerii partenerului se află și la baza *teoriei filtrelor*, adepți K.Davies și A.Kearckoff. Schematic acest proces poate fi reprezentat sub forma trecerii consecutive printr-o serie de filtre, care treptat selectează persoanele din mulțimea partenerilor posibili și diminuează alegerea individuală.

Filtrul proximității tinde să opereze în alegerile tradiționale ale partenerului. Apropierea teritorială conduce la operarea alegerii și, implicit, a căsătoriei. Adesea oamenii se alegeau pentru căsătorie în condițiile în care erau vecini sau colegi.

Filtrul similaritate-complementaritate. Există două vechi zicale despre cuplu, și anume: „cine se aseamănă se adună” și „Contrariile se atrag”. Prima zicală a fost condensată într-un singur termen – similaritate. În cadrul atracției și deciziei pe baza criteriului similaritate sunt incluși mai mulți factori (vârstă, rasă, religie, clasă socială, credințe, interese comune, scopuri, valori) ce contribuie la dezvoltarea relației intime și favorizează căsătoria.

Filtrul compatibilității presupune următoarele – fiecare individ se întreabă și încearcă să testeze în ce măsură celălalt îi poate satisface nevoia și aspirația de a avea în el un iubit, un prieten, un bun tată de familie.

Filtrul alegerii. Presupune alegerea persoanei în dependență de satisfacerea caracteristicilor enumerate mai sus.

Modul cum arătăm, ne îmbrăcăm, conversăm și reacționăm în fața diferitelor situații și evenimente contează în atracțiile interpersonale.

Teoria circulară a dragostei, adept A.Reis, explică mecanismul alegerii partenerului prin realizarea a patru etape legate între ele: a) stabilirea legăturii reciproce include comunicarea eficientă dintre două persoane. Aceasta depinde atât de factorii socioculturali (clasa socială, studiile, religia, educația), cât și de particularitățile individuale ale persoanei, capacitatea de a contacta cu alți oameni; b) deschiderea persoanei în fața celorlalți, ceea ce creează sentimentul de relaxare și încredere; c) dependența reciprocă – atât la bărbați, cât și la femei treptat se dezvoltă sistemul deprinderilor comune, partenerii simt nevoia de celălalt; d) realizarea trebuințelor de bază ale personalității cum ar fi: trebuința de dragoste, încredere, stimulare.

Psihologul D.Adams, studiind perechi de studenți, consideră că prima impresie se bazează pe trăsăturile exterioare cum ar fi: atracția fizică, comunicabilitatea, interesele comune. Relațiile dintre parteneri devin mai puternice datorită reacțiilor celor din jur, obținerii unui statut, senzațiilor de bine unul în prezența celuilalt. Ca rezultat ei își asumă niște responsabilități, ceea ce contribuie la cunoașterea mai aprofundată a valorilor și intereselor celuilalt.

În unele studii s-a încercat să se elucideze care sunt preferințele bărbaților în ceea ce privește femeile. Bărbații pun mare preț pe atractivitatea fizică a femeilor. Una dintre explicații este că femeile cu talie subțire, apreciate cu atractivitate de către bărbați, sunt percepute și mai tinere, sănătoase și mai apte pentru reproducere, deci mai preferate ca parteneri de dragoste și căsătorite. La rândul lor femeile răspund pozitiv mai degrabă la caracterul și abilitățile bărbaților decât la aparența fizică, pentru că aceste calități asigură în mai mare măsură, pe lângă reproducere, resurse materiale și spirituale, protecție și un mediu prielnic pentru mamă și copii.

Mai puțin s-a studiat care sunt preferințele femeilor în ceea ce privește bărbații, în dependență de statutul marital, care sunt stereotipurile lor înainte de căsătorie și după căsătorie, cum arată bărbatul ideal în viziunea lor.

Cercetarea a avut *scopul* de a determina reprezentarea bărbatului la femeile căsătorite și necăsătorite.

Reieșind din considerentele expuse mai sus, am elaborat următoarele *ipoteze*:

1. Bărbatul ideal în viziunea femeii necăsătorite posedă un exterior plăcut și mulți bani.
2. Femeile căsătorite de 15-25 de ani apreciază bărbatul inteligent și gospodar.

Eșantionul experimental este reprezentat din 3 grupuri de femei a câte 50 de persoane în grup, selectate în funcție de statutul marital. Deci, interpretarea datelor se va realiza prin comparația rezultatelor obținute la aceste 3 grupuri.

Reprezentarea bărbatului la femei am încercat s-o determinăm cu ajutorul metodei *stereotipurile gender*. Fiecare femeie, indiferent de statutul marital, are creată o imagine mai generală referitor la ceea ce-și dorește de la un bărbat, căci în majoritatea cazurilor o femeie își alege partenerul de viață în baza acestor stereotipuri.

Ca rezultat am obținut următoarele date. Circa 35% dintre persoanele necăsătorite în momentul când se întreabă cum trebuie să fie un bărbat, de obicei, se gândesc doar la binele lor, manifestând egoism, afirmând că bărbații trebuie să fie în familie și relații interpersonale: fideli, iertători, înțelegători, să nu uite că femeia a fost luată din coasta lui pentru a o iubi cu adevărat și pentru a o proteja, să aducă mai mulți bani acasă în comparație cu soția, să meargă la cumpărături, să facă primul pas într-o relație, să fie răbdător, soț bun din toate punctele de vedere, să fie capul familiei, răspunzător de toate.

În schimb, 55% doresc atât binele bărbatului, cât și binele lor, menționând că bărbatul în familie și relațiile interpersonale trebuie să fie: activ, educat, rațional, încrezut, liber, stabil, bun dar și rău, să fie cu caracter, încrezut în propriile forțe, orator, cu inițiativă, isteț, curajos, diplomat, descurcăreț, receptiv.

Atunci când se vorbește despre activitatea profesională a bărbatului, 80% dintre persoanele necăsătorite se gândesc la banii pe care i-ar putea aduce acasă bărbatul său, dorindu-și un bărbat care să câștige bine, să aibă un statut înalt (director de bancă, întreprindere, economist). În schimb, 20%, atunci când vorbesc despre activitatea profesională, se gândesc și la dezvoltarea integrală a personalității bărbatului în domeniul profesional, dorindu-și un bărbat: activ, responsabil, deștept, corect, descurcăreț, organizat, obiectiv, analist, calculat, rațional, să ia decizii rapide, hotărât, persoană de încredere, cu inițiativă, isprăvit, bun conducător.

Aici nu am putea neglija afirmația „unde este minte – sunt și bani”. Ar fi starea materială cea mai importantă, dar nu întotdeauna și calea cea mai sigură spre succes.

La ultima rubrică – trăsături de personalitate, majoritatea femeilor necăsătorite au descris portretul unui bărbat gingaș, duios, romantic, grijuliu, vesel, amabil, cuminte, sincer, inteligent, educat, darnic, flexibil. De fapt, după ce am analizat cele expuse anterior, am putea concluziona că o femeie necăsătorită își dorește un bărbat încrezut în sine și propriile forțe, cu o stare materială bună, statut înalt și un bun familist, însoțit de trăsăturile de personalitate menționate mai sus.

În următoarele rânduri, vom încerca să concretizăm care sunt stereotipurile legate de bărbat în viziunea unei femei căsătorite timp de 1-5 ani. Doar 30% dintre ele în momentul când se gândesc cum ar trebui să fie bărbatul în familie și relațiile personale manifestă același egoism ca și femeile necăsătorite, categorisindu-l pe bărbat ca persoană ce este responsabilă de tot ce se întâmplă în familie, tolerant la greșelile membrilor familiei, să acorde multă atenție soției și copiilor. În schimb, 70% consideră că bărbatul trebuie să fie corect, serios, deștept, creativ, puțin egoist, bun familist, educat, amabil, sincer, punctual – gândindu-se atât la sine, cât și la binele bărbatului. Referitor la activitatea profesională, 60% doresc ca bărbatul să aducă mulți bani acasă, el să fie acel care să întrețină familia.

Cele 40% pun accent mai mult pe nivelul de dezvoltare profesională a bărbatului. Deci ele, în primul rând, se gândesc la calitățile unui bun profesionist, și anume, să fie deștept, energic, activ, responsabil, inițiator, cinstit, atent, calculat, rațional, organizat, descurăreț. Totuși, la rubrica „trăsături de personalitate toate femeile au schițat imaginea unui bărbat serios, încrezut în sine, responsabil, înțelept, iubitor, optimist, cinstit, om de încredere.

Deci, imaginea bărbatului în viziunea femeii căsătorite de 1-5 ani conform stereotipurilor își doresc același bărbat pe care și-l doresc și femeile necăsătorite, așadar, imaginea bărbatului deștept în toate, bogat și bun familist persistă.

Acum să încercăm a observa care sunt stereotipurile femeilor căsătorite timp de 15-25 de ani. Pentru 30% dintre ele se evidențiază același egoism ca și la celelalte categorii de femei incluse în cercetare, dorind ca bărbatul să îndeplinească multe din lucrul casnic, să cumpere cele necesare în casă, să fie mai iubitor, să-și recunoască greșelile, mai înțelegător. Iar 60% dintre femei, când își exprimă opiniile referitor la felul cum trebuie să fie un bărbat în familie și relațiile interpersonale, se gândesc atât la binele lor, cât și la binele bărbatului, dorindu-l să fie calculat, tandru, cinstit, binevoitor, înțelegere reciprocă, să fie stimat de toți, creativ, ingenios.

Când vorbim despre activitatea profesională a bărbatului, 20% dintre femeile chestionate își doresc ca bărbatul să aducă mulți bani în casă, să aibă un post care ar aduce un venit mare, de dorit chiar și mai multe posturi de muncă. În schimb, 80% dintre ele sunt preocupate de ideea că bărbatul trebuie să fie un bun profesionist, comunicabil, amabil, respectuos, activ, să fie capabil a lua decizii adecvate situației, înțelegător. La rubrica „trăsături de personalitate”, majoritatea femeilor susțin că își doresc un soț care posedă următoarele calități: serios, deștept, amabil, sincer, curajos, vesel, răbdător, iubitor, dominator, activ.

Din cele expuse mai sus, imaginea unui bărbat în viziunea unei femei căsătorite timp de 15-25 de ani, ar trebui să posedă următoarele calități: deștept, cu personalitate, bun profesionist, bun familist.

În continuare vom încerca să prezentăm cele expuse în câteva tabele.

Tabelul 1

Bărbatul în relațiile interpersonale, în familie în viziunea femeilor

	Se gând. la tine	Se gând. la sine, dar și la el
Necăsătorite	35%	65%
Căsătorite 1-5 ani	30%	70%
Căsătorite 15-25 ani	30%	70%

Tabelul 2

Bărbatul în activitatea profesională, în viziunea femeilor

	Banii pe I loc	Profesionalism, I loc
Necăsătorite	80%	20%
Căsătorite 1-5 ani	60%	40%
Căsătorite 15-25 ani	20%	80%

Analizând tabelele de mai sus, este evidentă schimbarea de atitudine în rândul celor trei categorii de femei. În tabelul 2 se observă o diferență între stereotipurile femeilor necăsătorite și căsătorite de 15-25 de ani, în ceea ce privește partea materială. Interesant este faptul că odată ce înaintează în vârstă, femeile încearcă să-și modifice cognițiile, ceea ce este reprezentat în tabelul 2.

În scopul obținerii informației mai complete, cu referire la reprezentarea bărbatului la femeile căsătorite și necăsătorite, am decis să aplicăm și metoda „**Bărbatul ideal**”.

Pornind de la constatarea că fiecare femeie își visează bărbatul ei ideal și este mereu în căutarea lui, cu ajutorul chestionarului pentru modelul „Bărbatul ideal” vom încerca să distingem care sunt calitățile de bază pe care și le-ar dori o femeie să le posede un bărbat. Din cele 45 de calități ale unui bărbat ideal, le-am selectat pe cele care au cea mai mare semnificație pentru femei. Este important să analizăm, totuși, cât de diferite sunt aceste categorii de femei, cât de mult le-a modificat viața cerințele avute de la bun început.

Indiferent de faptul dacă sunt căsătorite sau nu, toate își doresc un bărbat: educat, frumos, om de încredere, deștept, binevoitor, cinstit, încrezător, îndrăzneț, cu personalitate, activ, emoțional, rațional, statut social înalt, bine îmbrăcat și să câștige bine, organizat, să-și iubească copiii.

În tabelul 3 am încercat să depistăm care sunt deosebirile în ceea ce constă preferințele conform vârstei.

Tabelul 3

Preferințele femeilor conform vârstei

	1	2	3	4	5	6	7	8
Necăsătorite	70%	50%	60%	30%	60%	25%	75%	75%
Căsătorite 1-5 ani	70%	60%	65%	30%	85%	25%	90%	95%
Căsătorite 15-25 ani	50%	90%	95%	95%	95%	80%	50%	75%

- | | | |
|---------------|-------------------------------------|-----------------|
| 1) frumos | 4) atent la dorințele celor din jur | 7) corect |
| 2) cinstit | 5) vorbește frumos | 8) câștigă bine |
| 3) încrezător | 6) iubește animalele | |

Pe lângă metodele pe care le-am utilizat, atunci când femeile îndeplineau aceste chestionare aveam și unele îndoieli în ceea ce privește răspunsurile pe care le dădeau; de aceea am intervenit cu unele întrebări care ne-au ajutat să înțelegem mai bine tabelul 3. Astfel, pentru femeile căsătorite de 15-25 ani, frumusețea unui bărbat nu este chiar atât de importantă, precum este pentru celelalte femei. Pentru ele devine mai importantă creșterea animalelor de casă, ceea ce nu este specific pentru femeile necăsătorite și cele căsătorite de 1-5 ani. De asemenea, venitul mare pe care îl aduce bărbatul în casă deseori provoacă diferite conflicte de aceea femeia nu vede acest lucru atât de benefic pentru climatul familiei, deși bugetul familial contează destul de mult. În schimb, pentru femeile necăsătorite și cele căsătorite de 1-5 ani, câștigul pe care îl va aduce bărbatul contează foarte mult. Corectitudinea bărbatului, de asemenea, contează pentru o femeie, însă cu vârsta doamnele își schimbă părerea despre această trăsătură, deoarece nu întotdeauna a fi corect înseamnă a fi un bun familist.

De asemenea, mai putem afirma că a folosi cuvinte grosolane în vocabularul nostru înseamnă a transmite acest lucru și urmașilor noștri, de aceea vedem o creștere a acestei dorințe de a nu folosi cuvintele grosolane. A fi atent la dorințele celor din jur, majoritatea percep acest mesaj ca a fi atent la persoana de alături. Astfel, chiar dacă femeile mai tinere nu atrăgeau atenție la acest lucru, atunci femeile căsătorite de 15-25 ani consideră acest lucru destul de important pentru sine.

Femeile doresc un bărbat încrezător, deoarece el va fi capabil să obțină foarte multe de la viață. În tabelul 3 poate fi observată, o creștere a dorinței de a avea un bărbat cinstit, cinstea fiind o calitate de bază ce ajută cuplul să se înțeleagă mai bine.

Următorul chestionar aplicat a fost „**Repartizarea rolurilor bărbatului în familie în viziunea femeii**”.

Chestionarul cuprinde șapte roluri importante în familie care se cer îndeplinite: educarea copiilor (EC); asigurarea materială (AM); susținerea emoțională (SE); organizator de distracții (D); gospodar/gospodină (G); responsabil de relațiile intime (RI); organizator al subculturii familiale (OS).

Tabelul 4

Repartizarea rolurilor în familie

Scalele	EC		AM		SE		D		G		RI		OS	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Necăsătorite	2,72	70	2,72	70	1,93	50	2,63	65	2,26	60	2,11	55	2,57	65
Căsătorite 1-5 ani	2,76	70	2,88	75	1,52	40	2,44	60	2,67	65	2,23	55	2,48	60
Căsătorite 15-25 ani	2,74	70	2,26	55	1,88	50	2,65	60	2,73	70	1,6	40	2,23	55

În tabelul 4 observăm că femeile necăsătorite au obținut un procentaj mai mare la rolul de educare a copiilor, ceea ce înseamnă că ele doresc ca și bărbații să se implice în educarea copiilor. Celelalte roluri sunt și ele importante, după cum se vede, însă EC deține întâietate pentru aceste femei. La fel, putem vorbi și despre AM, care nu este neglijată de femei. Deci, putem conchide că asumarea rolului de EC și AM sunt o dorință pentru persoanele necăsătorite. Prin aceasta ele percep integritatea familială, unde bărbatul este răspunzător atât de bugetul familial, cât și de creșterea copiilor.

Pentru femeile căsătorite de 1-5 ani, rolul de asigurare materială (AM) îi revine tot bărbatului. El este acel care alimentează bugetul familiei. După aceasta observăm că ele își doresc ca și bărbații să se implice în educarea copiilor, ceea ce observăm și la femeile necăsătorite. Femeile căsătorite de 15-25 ani își doresc ca bărbatul să-și asume și el rolul de educare a copiilor precum și responsabilitatea față de rolul de stăpân. De ce este evidențiat acest rol? Bărbatul deja fiind căsătorit, odată cu trecerea anilor suferă o schimbare la nivel de acomodare în cuplu și deseori uită de rolul pe care ar trebui să-l îndeplinească.

Din cele expuse anterior, am observat că femeile, indiferent dacă sunt căsătorite sau nu, și-ar dori un bărbat care s-ar implica și el în educarea copiilor; celelalte roluri se manifestă în dependență de vârstă și necesitățile pe care le are femeia (tab.5).

După ce am menționat care sunt rolurile bărbatului în viziunea femeii, am încercat să stabilim o ierarhie a acestor roluri, în dependență de grupul de femei.

Tabelul 5

Ierarhia rolurilor

	Necăsătorite	Căsătorite 1-5 ani	Căsătorite 15-25 ani
I	EC 70(%), AM (70%)	AM (75%)	EC (70%), G (70%)
II	D (65%), OS (65%)	EC (70%)	D (60%)
III	G (60%)	G (65%)	AM (55%), OS (66%)
IV	RI (55%)	D (60%), OS (60%)	SE (50%)
V	SE (50%)	RI (55%)	RI (40%)
VI	-----	-----	-----

EC – educarea copiilor

AM – asigurarea materială

SE – susținerea emoțională

OS – organizatorul subculturii familiale

G – gospodar/gospodină

RI – responsabil de relații intime

D – organizator de distracții

În urma prelucrării statistice, am depistat că există o diferență semnificativă la scala „Asigurarea materială” ($t = 6,96$, $p=0,01$). Deci, femeile necăsătorite și cele căsătorite de 1-5 ani acordă o mai mare atenție situației materiale decât femeile căsătorite de 15-25 ani.

În schimb, femeile căsătorite de 15-25 de ani nu acordă întâietate acestui rol, pentru ele contează mai mult rolul educării copiilor și rolul de gospodar.

Atât femeia, cât și bărbatul tind spre găsirea unui partener care să corespundă listei de trăsături proiectate în mintea fiecăruia.

Orice femeie își conturează portretul bărbatului ideal. Chiar dacă femeia tinde spre egalizarea în drepturi cu bărbatul, ea rămâne femeie, ținând cont de sfera emoțională care contribuie la construirea unei relații armonioase de cuplu. Aici putem vorbi și despre romantismul pe care și-l dorește o femeie de la un bărbat, despre tandrețe, duioșie, bunătate sufletească. Este important să menționăm că aceste calități sunt dorite de toate femeile, indiferent de vârstă sau de anii petrecuți împreună.

Bibliografie:

1. Bourhis R., Leyens J. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupale. - Iași, 1997.
2. Mitrofan I. Cuplul conjugal. - București, 1989.
3. Mitrofan I. Psihologia relațiilor dintre sexe. - București, 1999.
4. Paladi Ch., Gagauz O. Familia: probleme sociale, demografice și psihologice. - Chișinău, 2005.
5. Бендас Т.В. Гендерная психология. - Питер, 2006.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - Москва, 2004.
7. Силаева Е. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. - Москва, 2004.

Prezentat la 07.05.2007

EDUCAȚIA ADULȚILOR

MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII PE PARCURSUL VIEȚII: PERSPECTIVĂ ANDRAGOGICĂ

Liliana POSTAN

Catedra Științe ale Educației

The motivation of lifelong learning is a process that develops within the course of previous school and life stages/periods. Thus, the andragogical perspective of approaching the motivation for lifelong learning foresees the analysis of *now* and *here* and the *longitudinal* research of the phenomenon. In this article we analyze the *interest-attitude* and the *capacity to learn within the course of life* as longitudinal aspects of the motivation for learning.

Perspectiva andragogică de abordare a motivației învățării pe parcursul vieții presupune analiza *aici* și *acum*, precum și cercetarea *longitudinală* a fenomenului. În afirmarea posibilității de a contura un sistem metodologic de educare a motivației învățării pe parcursul vieții plecăm de la faptul că există o corelație pozitivă între educația anterioară (copilărie, adolescență) și motivarea actuală pentru învățare.

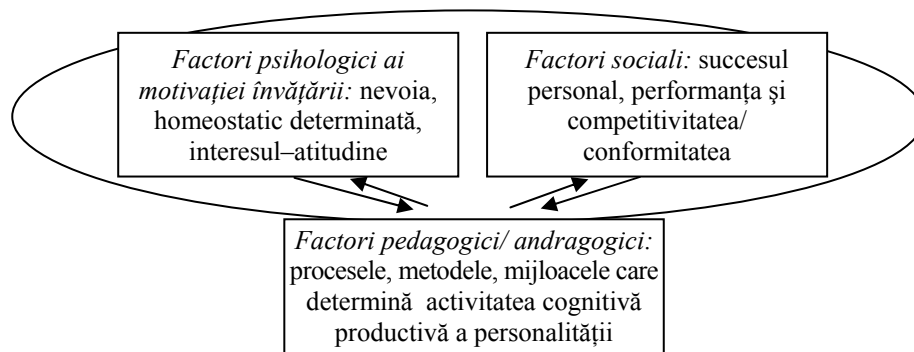
Hans Lowe consideră că motivația învățării se constituie din două dimensiuni ce formează o unitate dialectică și se condiționează reciproc: atitudinală, numită de el *habituală* și *actuală*. Trăirea importanței actuale, care ar trebui să-l activeze pe formabil în legătură cu problemele pe care le are de rezolvat, se produce, de cele mai dese ori, atunci când această trăire își află ecou în tot ceea ce constituie experiența sa de viață. Un educabil poate să-și formeze ușor motivații legate de ceea ce este în legătură cu interesele și atitudinile sale de până acum, cu expectativele și cunoștințele sale.

Examinând structura motivelor cognitiv-formative sub aspect dinamic și operațional, cercetătorii evidențiază *interesul* și *atitudinea* ca formațiuni motivaționale prezente în structura motivației învățării și pasibile formării continue.

Noțiune sintetică – interesul–atitudine este în esență o orientare motivațională ce reflectă *disponibilitatea* persoanei de a realiza activitatea care îi suscită interesul, îi provoacă satisfacție în urma cunoașterii noului, necunoscutului, retrăirii enigmatice. Interesul–atitudine este o formațiune care se constituie în ontogeneză și evoluează pe parcursul vieții, iar dinamica ontogenetică a comportamentului motivat de această structură cognitivă parcurge următoarea cale: reacție reflexivă orientativă – activitate cognitivă arbitrară – interes–atitudine, constant și selectiv pentru un anumit domeniu al cunoașterii sau pentru învățare în general. Trecerea interesului–atitudine de la o etapă de dezvoltare la alta nu înseamnă dispariția formelor anterioare, ele rămân și funcționează de rând cu formele nou-apărute. Astfel, reflexul orientativ și curiozitatea se manifestă și la vârstele adulte, deși adulții au deja formate interese selective stabile, bazate pe atitudine.

Interesul–atitudine față de învățare este situat între maximul reacțiilor pozitive ale formabilului față de învățare și zero (indiferență). Situându-se în scara valorilor pozitive, interesul–atitudine are, incontestabil, valențe educative, stimulând (motivând) procesul de dobândire a competențelor. Drept condiții pedagogice/andragogice ale formării interesului–atitudine menționăm *succesul* și *satisfacția* trăite în procesul de formare și *performanțele* obținute.

În accepțiunea noastră, fundamentată pe teoria lui A.N.Leontiev privind caracterul dual al motivelor, pe viziunile despre rolul interesului și atitudinii în procesul de motivare a învățării, pe gruparea motivelor învățării în funcție de dominantă motivațională, interesul–atitudine este piesa unui concept longitudinal și transversal de motivare a învățării pe parcursul vieții care schematic apare în felul următor:



Astfel, motivarea învățării pe parcursul vieții este procesuală, se formează pe parcursul etapelor anterioare de școlarizare și viață. În aspect conceptual și operațional, dimensiunea habituală a motivației învățării este relativă din punctul de vedere al cadrului temporal de manifestare. Ea vizează atât educația din copilărie, cât și ultima experiență educațională a subiectului. Lowe susține că putem vorbi despre manifestarea pozitivă a motivației habituale și în cazul frecventării repetate de către formabil a stagiilor animate de unul și același formator.

Tipul de învățare, centrat pe dezvoltarea motivației habituale, poate fi realizat prin dezvoltarea strategiilor utilizate pentru a asigura o eficiență crescută a acțiunilor ce au drept suport atitudinile formate prin influența factorilor educaționali (tab.1).

Tabelul 1

Influența factorilor educaționali

<p>a) <i>strategii de orientare psihologică (auto):</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - formarea competenței de analiză a nevoilor de învățare; - centrarea curriculumului pe valori, atitudine și motivație; - stimularea creativității și crearea „climatului psihologic cognitiv” în aula; - expunerea emotivă a materialului didactic/ comunicare empatică și persuasivă; - „învățarea corelativă” (J.Dewey) care impune formarea, apoi întărirea unor atitudini durabile printre care dorința de a continua învățarea, depunând un efort și mai mare, indiferent de rezultat și satisfacția trăită după un anumit stadiu de formare; - dezvoltarea structurilor psihologice ale formabililor în așa fel încât aceștia să întâmpine schimbarea cu interes, entuziasm, și nu cu frică și rezistență; - dezvoltarea interesului cognitiv, procesual și teleologic al formabilului.
<p>b) <i>strategii de orientare andragogică (eco)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - centrarea activității de formare pe formabil; - formarea și dezvoltarea competenței de învățare pe parcursul vieții; - formarea și dezvoltarea competențelor de autorealizare și gestionare a traseului individual de formare; - dezvoltarea strategiilor de exploatare formativă a experienței de viață a formabilului; - proiectarea situațiilor de trăire a succesului și satisfacției în urma manifestării interesului situativ; - proiectarea situațiilor ce provoacă interesul și satisfacția formabililor în urma cunoașterii noului și enigmaticului; - conștientizarea de către formabili a scopurilor finale și operaționale ale învățării; - dezvoltarea competențelor de coparticipare la proiectarea, realizarea și evaluarea activității formative; - conștientizarea valorii teoretice și practice a cunoștințelor căpătate; - elucidarea „direcțiilor de perspectivă” ale științei; - utilizarea situațiilor de problemă; - dezvoltarea deprinderilor cognitive principale, prin dobândirea și aplicarea cunoașterii inovatoare; - trecerea de la cunoștințe la metode, de la predarea informativă la acțiunea creativă; - explorarea avantajelor „procesului” învățării care modifică capacitatea formabilului de a face față cerințelor viitoare ale vieții;

	<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea la formabili a unei structuri de cunoștințe transformabile și a metacognițiilor; - transmiterea către formabili a funcției pedagogice.
c) <i>strategii de orientare social-economică (histo):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea competenței de acțiune într-un mediu schimbător; - orientarea profesională a activității didactice; - stimularea la formabili a nevoii de a fi instruiți să exercite noi roluri sociale, să facă față noilor tipuri de profesii, să acționeze în cadre organizaționale noi; - dezvoltarea competențelor de management a carierei; - formarea competențelor de analiză a sarcinii, inclusiv a sarcinii de muncă; - formarea competențelor sociale și manageriale.

Operaționalizarea acestor strategii conduce la formarea *interesului-atitudine pentru activitatea de învățare* și a *competenței de învățare pe parcursul vieții*.

Competența de învățare pe parcursul vieții este expresia cognitivă, acțională și integrativă a motivației habituale și motivației actuale a învățării. Fiind un rezultat al atitudinii, competența mediază confruntarea activă a formabilului cu mediul socioprofesional. Prin urmare, sistemul de referință al competenței este mediul socioprofesional, iar unul dintre indicatorii evaluativi ai competenței este motivația învățării pe parcursul vieții. Dezvoltarea acestei competențe obiectivează valența atitudinală a motivației habituale, o transferă din dimensiune afectivă în dimensiune cognitivă și acțională. Astfel, strategia motivării învățării pe parcursul vieții din perspectivă andragogică presupune modificarea ordinii celor trei niveluri comportamentului și plasarea în prim-plan a nivelului integrativ al comportamentului. Atitudinile și valorile (a ști să fii) determină cunoștințele (a ști), priceperile și deprinderile (a ști fă faci) formabilului.

a) *Unitățile integrative ale competenței de învățare pe parcursul vieții* (atitudini și valori):

- a avea o atitudine pozitivă față de învățare;
- a fi deschis față de schimbările din mediul ambiant;
- a proiecta strategii de dezvoltare a carierei profesionale prin formare continuă;
- a fi motivat adecvat.

b) *Unitățile cognitive ale competenței de învățare pe parcursul vieții* (cunoștințe):

- a avea informații sau a fi capabil să localizezi informația;
- a avea deprinderi intelectuale ce pot fi generalizate la un nivel mai înalt;
- a poseda strategii generale pentru rezolvarea problemelor;
- a poseda deprinderi de aplicare a cunoașterii inovatoare;
- a stabili propriile obiective;
- a evalua rezultatele propriei învățări;
- a identifica necesitățile de formare continuă;
- a determina prioritățile de formare.

c) *Unitățile aplicative ale competenței de învățare pe parcursul vieții* (priceperi și deprinderi):

- a aplica diverse strategii de formare continuă;
- a aplica cunoștințele acumulate pentru soluționarea diverselor probleme.

Valența motivațională habituală a competenței omului de a învăța pe parcursul vieții rezidă în disponibilitatea și capacitatea individului de a fi deschis schimbării, perfecționării și educabilității. Totodată, fundamentul atitudinal pozitiv și constructiv format și grație faptului de a fi posesorul unei competențe favorizante, creează premise pentru actualizarea unor noi motivații ale învățării. Astfel, *interesul-atitudine* al formabilului față de învățare și *competența de a învăța pe parcursul vieții* ca factori motivaționali constituiți în procesul educației anterioare acționează ca motivații latente, de fond, în raport cu secvența actuală de formare și determină disponibilitatea omului de a reveni mereu la poziția de formabil.

Propunem câteva modalități care au menirea să producă ameliorări la nivelul formelor de manifestare a motivației habituale:

1. Aplicarea motivației trăirii succesului real la învățătură, urmat de trăirea afectivă a acestuia prin stimularea interesului pentru competiție cu necunoscutele științei; obiectivul prioritar îl va constitui aici depășirea etaloanelor proprii și angajarea într-un efort pe termen lung.

2. Includerea formabililor într-un cadru larg de activități independente orientate spre rezolvarea sarcinilor personale și didactice.

3. Crearea unor situații educaționale în care trebuințele și aspirațiile de realizare, autorealizare și autoperfecționare continuă să fie în consens cu obiectivele didactice și sociale.

4. Asigurarea unei corespondențe cât mai mari între obiectivele didactice și situația finală spre care se îndreaptă formabilul. Aceasta se va realiza în așa fel, încât procesul inițial de comunicare a valorilor să-l includă într-o situație complexă care va contura premisele aplicării, verificării și evaluării comportamentului final. Conștientizarea acestei concordanțe va matura atitudinea față de obiectivele procesului didactic.

5. Asigurarea formabilului cu experiențe adecvate sarcinilor de predare-învățare-evaluare, astfel încât el să se raporteze continuu la standardele ridicate ale experienței științifice, sociale, profesionale.

6. Utilizarea „învățării colaterale” conform căreia, pe lângă orientarea formabilului către asimilarea sarcinii de conținut informațional, metodologic sau operațional, se impune formarea și întărirea unor atitudini durabile legate de dorința de a continua învățarea, depunând un efort și mai mare, indiferent de rezultatul și satisfacția trăite după parcurgerea unui stagiu de formare.

7. Educarea treptată a formabililor pentru a asimila „strategiile jucării rolului” și de „agenți cauzali”. Aceasta semnifică constituirea unor repertorii de situații în care comportamentul cognitiv, afectiv și acțional să atragă după sine sau să inducă o schimbare în mediul ambiant. În acest cadru, formabilii își formează încă din perioada școlarizării convingerea că ei pot reuși să producă schimbări în propria lor viață, înțeleg faptul că eforturile lor pentru o asemenea schimbare este una dintre premisele fundamentale ale motivației de a învăța, a munci, de a se transforma, a se realiza și autorealiza.

Așadar, motivarea învățării pe parcursul vieții din perspectivă andragogică vizează existența dimensiunii habituale a motivației de a învăța, exprimată prin prezența sau lipsa interesului-atitudine al formabilului față de învățare ca formațiune motivațională stabilă, formată și dezvoltată pe temeiul reușitelor anterioare.

Bibliografie:

1. Dragan Ion. Interesul cognitiv și orientarea profesională. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
2. Guțu Vladimir, Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. - Chișinău: CEP USM, 86 p.
3. Lowe Hans. Introducere în psihologia învățării la adulți. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. - 300 p.

Prezentat la 05.04.2007

ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина ВАРБАН

Институт непрерывного образования

Problema învățământului și interconexiunea acestuia cu fenomenele psihice s-a discutat pe larg în științele educației. Aceasta se explică prin faptul că la fiecare etapă a dezvoltării societății ea se manifestă cu diferit grad de complexitate.

Actualmente, dezvoltarea progresivă a științei și tehnicii presupune și necesitatea formării continue a cadrelor didactice. În acest context, autoevaluarea cadrului didactic influențează direct calitatea învățământului.

The phenomenon of education and development of the adult is treated as a new condition of society and personality. Outstripping tendencies in the educational system are closely associated with the appearance of innovations in the education of adults. Teachers self esteem have a direct bearing on the quality of education.

Проблема образования и ее взаимосвязь с психическими явлениями обсуждается в научной психологии на всем протяжении ее истории. Это объясняется тем, что на каждом этапе развития общества она выступает новыми своими гранями. Характерной чертой современности является прогрессивность науки и техники, требующая постоянного повышения квалификации учителя, в процессе которого самопознание и самооценка учителя оказывают непосредственное влияние на качество образования.

Самосознание определяют как сложное динамичное единство знания о себе и отношения к себе. Итоговым измерением самосознания является мера самопринятия себя, как положительно, так и отрицательно. Однако нельзя исключать, что самопринятие является условным обозначением самоотношения.

Самосознание представляет собой фундаментальное условие профессионального развития педагога, осознания им необходимости преобразования внутреннего мира и поиска новых возможностей самореализации в профессиональном труде, другими словами – повышения уровня своего профессионального самосознания. Работа педагога – многогранная и эмоционально напряженная. Это и вынуждает его пристально изучать себя как профессионала. При этом не только происходит осознание тех или иных профессиональных качества личности, но и формируется определенное самоотношение и самооценка, то есть осознание педагогом себя в системе профессиональной деятельности и педагогического общения, а также как личности. В профессиональном плане самосознание учителя выражается в точном умении верно оценить себя, свое место, возможности и варианты действий, умение учесть особенности своего «портрета» в глазах своих учеников.

Педагог, сталкиваясь в повседневной практической деятельности с ситуациями, требующими постоянного поиска новых эффективных способов преодоления трудностей, так или иначе анализирует эти способы и оценивает результаты своего труда. На основе этого анализа, опирающегося на систему мотивационно-ценностных ориентаций, педагог формирует познавательный образ «Я» как профессионала. Вместе с тем, педагог, посредством обратной связи, получает информацию извне, содержащую оценочные суждения администрации школы, коллег-учителей и учащихся. В результате словесной коммуникации эта информация либо принимается, либо отвергается.

Рассмотрим эти случаи. Если информация о себе принимается, то педагог учитывает ее при формировании собственной «Я-концепции», которая подразумевает динамическую систему представлений человека о самом себе и осознание своих физических, интеллектуальных, эмоциональных и других качеств. Следует при этом подчеркнуть, что оценка других людей и самооценка педагога могут не совпадать. Это приводит к внутренним противоречиям.

Р.Бернс выделяет самооценку или принятие себя как одну из составляющих «Я-концепции» и относит ее к аффективному компоненту. По его мнению, оценка присутствует ввиду того, что когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а побуждает оценки и эмоции. В попытке охарактеризовать себя обычно присутствует сильный личностный оценочный момент. Этот оценочный компонент связан как с явными, так и с бессознательными для человека переживаниями.

Оценочные составляющие могут быть обусловлены морально, стереотипами, идеалами той или иной социальной среды. Даже эмоционально нейтральные на первый взгляд характеристики собственной личности обычно содержат в себе скрытую оценку, т.к. человеку свойственно экстраполировать даже внешние дефекты собственного Я на личность в целом. Формируется она в процессе всей жизни человека и выполняет важную функцию – выступает регулятором различных видов деятельности и поведения человека. При этом нельзя исключать, что самооценка может быть завышенной, адекватной и заниженной. Искаженная самооценка ведет к конфликтности личности, фрустрациям и неврозам. Завышенная или заниженная самооценка нарушает процессы самоуправления, самоконтроля. Особенно это заметно в общении, где такие лица являются причиной конфликтов.

Адекватная самооценка – важная составляющая антиципационных способностей. По мнению Б.В. Зейгарник, люди с адекватной самооценкой, осознающие самоэффективность, прилагают больше усилий, чем люди, сомневающиеся в своих возможностях. Высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, приводит обычно к хорошим результатам.

Если педагог обладает высоким уровнем профессионального самосознания и самооценки, то он удовлетворен собой, не испытывает внутреннего напряжения при общении с учениками. Такой педагог с большей готовностью, чем его коллега, идет на контакт с детьми и оказывает позитивное воздействие на самооценку детей, стимулирует у них стремление к успехам в учебной деятельности и помогает развиваться им как личностям.

С точностью до наоборот получается результат у того педагога, который нереально оценил свои возможности, дал себе неадекватную оценку профессионального самосознания, следствием чего становится невысокий уровень профессионального развития учителя, его негативное самоотношение, слабая саморегуляция, которая прямо или косвенно отразится на учащих в педагогическом общении.

Для педагога, обладающего высоким уровнем профессионального самосознания и убежденного в своей компетентности, внешние оценки не становятся причиной возникновения эмоционального напряжения и психологической защиты, а служат предметом глубокого анализа. И, наоборот, для учителя с низким уровнем профессионального самосознания расхождение внешней самооценки с собственной оценкой превращается в сильный фрустрирующий фактор.

Психологи рассматривают самооценку как сторону самосознания личности, как продукт ее развития, порожаемый всей ее жизнедеятельностью.

Самооценка, как и самосознание в целом, имеет общественный характер и обусловлена социальными условиями.

Исследования показали, что уже у детей старшего дошкольного возраста управление своим поведением имеет особый «внутренний механизм», то есть ребенок начинает регулировать свое поведение через отношение к себе, к своим возможностям.

Образ «Я-мира» и его понимание развивается с детских лет и зависит от познания и отложения в памяти впечатлений и переживаний. И здесь следует обратить внимание на то, что особенно в детском возрасте велика потребность в позитивном образе себя. Успехи и неудачи ребенка оцениваются взрослыми, и взгляды окружающих постепенно начинают восприниматься как собственные. То же самое происходит и со взрослыми.

Если педагог дает себе правильную самооценку – успех в усвоении классом учебного материала обеспечен. Результат будет достигнут.

В современной школе одной из центральных фигур является педагог, личностные качества которого определяют стиль поведения при общении с другими людьми и таким образом оказывают влияние не только на отношение учащихся к предмету, но и на их общее настроение, атмосферу их эмоционального и личностного благополучия в деятельности и коллективе. В то же время общение педагога с учеником – это общение людей, занимающих различные социальные позиции, обусловленные наличием определенной дистанции между ними.

Педагогами и психологами изучались различные аспекты проблемы выработки адекватной самооценки деятельности учителя. Самооценка рассматривалась и как личностное качество, и как метод исследования; установлены место и функции самооценки в волевой структуре личности.

Исследованиями установлено, что чаще всего неадекватная самооценка у педагога проявляется в четырех аспектах:

- 1) пренебрежение к педагогической науке;
- 2) неумение использовать педагогический опыт коллег;

3) конфликтность с детьми, родителями, коллегами и администрацией школы;

4) низкая самокритичность, нетребовательность к себе.

Практика показала, что значительная часть учителей явно переоценивает свои возможности и уровень мастерства. Всегда находятся причины, оправдывающие неудачи учителя в обучении детей. Чаще всего винят ученика, который не может учиться успешно.

Учителя с низким уровнем развития профессионального самопознания характеризуются неадекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и педагогической деятельности, а также неадекватной самооценкой, основанной на необъективном отношении к себе, незрелости гностической и оценочной деятельности, несформированности внутренних критериев самооценки. Эти учителя не только не имеют адекватных знаний о профессии и самом себе, но и не стремятся к их получению.

Для учителей со средним уровнем развития профессионального самопознания характерно недостаточно полное и адекватное понимание сущностных особенностей своей личности и педагогической деятельности, себя как субъекта этой деятельности, недостаточно адекватная самооценка, средний уровень развития гностических и перцептивно-рефлексивных умений, а также недостаточное стремление к профессиональному самопознанию и самосовершенствованию в педагогической деятельности.

Учителя с высоким уровнем развития профессионального самопознания характеризуются наиболее полным и адекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и педагогической деятельности, адекватной самооценкой, высоким уровнем гностических и перцептивно-рефлексивных умений, а также наличием активного стремления к профессиональному самопознанию. Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема неадекватности самопознания и самооценки учителей является на сегодняшний день весьма актуальной. В результате был сделан следующий вывод: самооценка – это знание человеком, в данном случае педагогом, самого себя и отношение к себе в их единстве. Самооценка включает в себя выделение самим человеком умений, поступков, качеств, мотивов и целей своего поведения, их осознание и оценочное к ним отношение, а также умение педагога оценить свои силы и возможности и самостоятельно ставить перед собой ту или иную цель. Самооценка играет огромное значение в формировании личности. От самооценки педагога зависит характер его общения, отношения с другими людьми, успешность его деятельности и дальнейшее его развитие как личности, которая непосредственно может отразиться на результатах процесса обучения.

Литература:

1. Боков С. Н., Мягков И. Ф. Медицинская психология. - Москва, 1999.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. - Москва, 1986.
3. Горшкова В.В. Образование взрослых в контексте социально-институциональных перемен // Образование без границ, 2004.
4. Елизарова Е.Н. Образование взрослых в России: проблемы и приоритеты развития // Образование без границ, 2004.
5. Ильин Г. Качество дополнительного профессионального образования // Знания на службе развития. - Москва: Весь мир, 1999.
6. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и образование взрослых // Образование без границ, 2004.
7. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Alma mater, 1991.
8. Куптырев В. А. Образование как образ жизни // Alma mater, 1997.
9. Поташник М. И., Моисеев А. И. Управление современной школой (в вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования - Москва: Новая школа, 1997.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. - Воронеж, 1996.
11. Шлехти Ф. С. Приоритеты реформирования образования.
12. Клецина А. Чижевская Э. Тренинг для тренеров. - Санкт-Петербург: Центр РНО, 2003.
13. Рай Л. Развитие навыков тренинга. - СПб: Питер, 2002.
14. Шредер П. Политическое образование взрослых: Методологические рекомендации по разработке концепции занятий, технике их ведения, развитию творческих способностей. - М: Комплекс-Прогресс, 2001.
15. Классный руководитель. - 2002. - № 1. - С.5.
16. Образование без границ. - 2004. - №2.

STUDII ALE TINERILOR CERCETĂTORI

ROLUL COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN ASIGURAREA UNUI CLIMAT
INSTITUȚIONAL FAVORABIL*Viorelia LUNGU**Catedra Științe ale Educației*

The role of communication in a society has a distinct importance, the communication is a fundamental activity in the organizational / institutional life and requires as much attention and rigour as other functions.

The assertive communication is the result of a set of attitudes and learned behaviours, which have like consequence, for a long time, the social relations, bettering, trust development the respect of personal rights, the formation of a healthy style of life.

Both, educational managers and teacher, must know and use these assertive communication's strategies, having the possibility to offer a guidance in the approach of social situations.

In the moment when the vital skills which the assertivity incorporates, do not form and develop, are perpetuated inhibitions in the way of communication information's expression, thoughts, feelings, distrust uncertainty, professional and social failure.

Comunicarea asertivă s-a dezvoltat ca o modalitate de adaptare eficientă la situații conflictuale interpersonale (Rees, Shan, 1991). Lipsa asertivității este una dintre cele mai importante surse de inadecvare socială. Asertivitatea este rezultatul unui **set de atitudini și comportamente învățate** care au consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor responsabile (Rakos, 1991).

În momentul în care abilitățile vitale pe care le încorporează asertivitatea nu se formează și nu se dezvoltă, se perpetuează blocaje în calea comunicării, a exprimării informației, gândurilor, sentimentelor, neîncrederea, nesiguranța, insuccesul profesional și social. Schimbarea atât la nivel individual, cât și la nivel social, atât în școală, cât și în cadrul unei profesii, depinde de competența noastră de a administra și utiliza abilitățile sociale necesare, deoarece succesul global reprezintă interacțiunea multiplelor forme individuale în învățare, profesie, viață socială – forme realizate prin catalizarea internă și externă a dispozițiilor aptitudinale transformate în competență și valorizate social. Succesul apare, astfel, ca rezultat diagnosticat în competență profesională, socială, în cristalizarea unei imagini de sine pozitive, pregătirea și anticiparea reușitei în ansamblul său.

Unele cercetări în domeniul psihologiei sociale evidențiază dificultatea indivizilor de a analiza experiențele sociale și de a-și îmbunătăți abilitățile sociale. Acestea sunt cu atât mai importante cu cât reprezintă o condiție a multor reușite atât pe plan personal, cât și pe plan profesional. Persoanele care au succes rezolvă problemele ce intervin în comunicare în așa fel, încât relația cu celălalt nu este periclitată. Problemele relaționale odată rezolvate nu reapar în alte situații. Aceste persoane sunt capabile să înceapă clar și să interpreteze eficient comportamentul celorlalți. Toate aceste realizări se datorează abilității sociale care asigură eficiența în domeniul relațiilor interpersonale, al comunicării, al afirmării de sine, al luării deciziilor, al soluționării conflictelor.

Competența socială este asigurată de ansamblul de abilități necesare optimizării relaționării interumane cum ar fi:

- capacitatea de a adopta un rol diferit;
- capacitatea de a influența ușor grupul precum și indivizii izolați;
- capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizii separați;
- capacitatea de a utiliza adecvat puterea și autoritatea;
- capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere (Marcus S., 1999, p.20).

Contactul cu celălalt este aspectul primordial de aceea e necesar să demonstrezi abilități sociale la nivel înalt, fiind conștienți de rolul pe care interacțiunea cu celălalt îl are asupra formării opiniilor lor despre sine și despre ceilalți.

Dacă asertivitatea socială nu este antrenată, ce creează sentimentul de culpă pentru cei care doresc să se afirme, atunci se instalează trăirea sentimentului inutilității propriului punct de vedere și al dreptului de a-l susține, ideea refuzului celorlalți de a accepta propriul spațiu social, scăderea stimei de sine. Neavând abilitatea de a aborda un răspuns asertiv, atât pedagogul, cât și elevul va prelua fie o atitudine pasivă, fie o atitudine agresivă față de provocările mediului, ambele fiind ineficiente în a atinge un obiectiv propus.

Toate aceste deficiențe se răsfrâng asupra dezvoltării personalității individului, asupra relațiilor pe care le stabilește în cadrul familiei sau în afara sa, precum și asupra rezultatelor obținute în activitatea școlară și ulterior în activitatea profesională.

Managerul școlar, profesorul competent trebuie să sprijine și să dezvolte relația de comunicare, să faciliteze curgerea liberă a informației, nedistorsionată, transmiterea argumentelor în mod clar, logic și cu siguranță de sine și să fie pregătit să asculte pedagogul, elevul și să răspundă adecvat. În acest context, Gândea acordă un rol important comunicării suportive și comunicării empatică (1998, p.14).

O condiție necesară pentru succesul social și implementarea schimbării este comunicarea empatică. Aceasta „are drept scop înțelegerea interlocutorului, adaptarea cadrului său de referință pentru a vedea lucrurile prin prisma sa”. Încercând să oferim o paletă diversificată și detaliată de strategii ale afirmării sociale, trebuie să ne referim și la instrumentele pe care le folosește, la rândul ei, comunicarea suportivă. Aceasta se concretizează în respectarea câtorva reguli:

- „atacarea” problemei și nu a persoanei;
- exprimarea descriptivă și nu evaluativă;
- referirea la specific, concret și nu la global, general;
- validarea interlocutorului – recunoașterea importanței lui ca individ, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori;
- congruența în comportamentele de comunicare;
- asigurarea continuității în procesul de comunicare;
- asumarea răspunderii pentru afirmațiile făcute, pentru părerile, ideile exprimate;
- ascultarea suportivă.

Cele opt reguli conturează o atitudine de considerație, respect și înțelegere față de interlocutor, de dorința de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale cum ar fi nevoia de înțelegere, apartenență, prietenie, protejare a imaginii de sine.

Cea de-a opta regulă, ascultarea suportivă, trebuie tratată în mod special, ea reprezentând o tehnică esențială atât în interacțiunile din cadrul populației generale, cât și în procesul didactic. Managerii școlari întâmpină dificultăți în ascultare, în acceptarea punctului de vedere al elevului, deseori și a pedagogilor, și în susținerea indiferent de opinia personală.

Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să sugereze interesul pentru interlocutor, convingerea că ceea ce simte și crede interlocutorul este important, că îi sunt respectate sentimentele, emoțiile și gândurile, chiar în cazul dezacordului cu punctul său de vedere, arătând convingerea că acesta este important și valid pentru pedagogi, elevi atestând contribuția lui în intercomunicare.

Aceeași atitudine de apreciere a valorii celuilalt este exprimată și prin abilitățile de ascultare activă care se materializează în patru principii:

- 1) oferirea unui răspuns concret;
- 2) înțelegerea sentimentelor celorlalți;
- 3) manifestarea înțelegerii și acceptării mesajului receptat;
- 4) încurajarea conversației.

Astfel, comportamentul social al omului se manifestă prin abilități de comunicare, empatie, asertivitate, care corelând cu imaginea de sine, cu sprijinul și realizarea problemelor, pledează pentru condiția interumană. Necesitatea utilizării comunicării asertive contribuie la o exprimare completă, clară ce demonstrează că astăzi comunicarea este considerată ca reprezentând „sistemul nervos al societății”, subliniază Bârliba Maria Cornelia (1987, p.57).

Aceste comportamente verbale și nonverbale se regăsesc cu fiecare „punct al sferei” asertivității susținând toate abilitățile componente. Astfel pot fi creionate o listă de avantaje ale însușirii asertivității. A fi asertiv înseamnă să fii:

- mai eficient în muncă și mai bun în relațiile cu ceilalți;
- mai relaxat și mai încrezător în forțele proprii;

- mai deschis comunicării și negocierii;
- mai atent cu nevoile și drepturile celorlalți;
- mai eficient în abordarea situațiilor dificile;
- mai bun în ce privește delegarea autorității și capabil de a spune „nu” atunci când este necesar;
- mai liber în exprimarea propriilor sentimente;
- mai conștient de drepturile, dar și de responsabilitățile personale;
- mai abil în a conversa, a convinge și a obține, în relație cu ceilalți, succesul și eficiența socială.

Atât managerii educaționali, cât și cadrul didactic trebuie să cunoască și să utilizeze aceste strategii ale comunicării asertive, având astfel posibilitatea de a oferi la randul său îndrumări în ceea ce privește abordarea situațiilor sociale. În consecință, managerii educaționali trebuie să își perfecțeze abilitatea de a dezvolta și de a implementa aceste strategii. De acest lucru depinde în mare parte asigurarea unui climat organizațional favorabil.

În organizațiile școlare, comunicarea și climatul corelează foarte strâns: o bună comunicare contribuie la menținerea unui climat favorabil și, reciproc, un climat corespunzător facilitează o comunicare eficientă.

Cele mai multe cercetări și discuții asupra climatului școlar se orientează asupra aspectului social al acestuia.

Dicționarul explică termenul de climat ca atmosferă care se statornicește într-o organizație și care le creează membrilor săi o stare de confort sau disconfort psihic.

Este lesne de observat că într-o organizație școlară comportamentul membrilor acesteia (personal didactic, auxiliar și administrativ, elevi) este determinat nu doar de sistemul de norme stabilite prin regulamentul școlar și prin regulamentul de ordine interioară, cât și de temperamentul fiecăruia, de nivelul lui de cultură, de mediul socioprofesional, de managementul practicat în organizația respectivă.

Un management autoritar, la nivelul școlii sau al clasei, induce un climat tensionat în care persoanele se „închid în ei înșiși, nu comunică deschis, se privesc cu suspiciune și nu se simt stimulați să participe la bunul mers al activității. Iar un management participativ stimulează comunicarea între cadrele didactice, între acestea și elevi, ca și între personalul didactic și cel ce conduce, face din fiecare membru al colectivității școlare un participant activ și responsabil la viața și activitatea acesteia (Jinga, p.102). Raportat la individ, climatul școlar poate da un sentiment de siguranță, de echilibru sau, dimpotrivă, unul de insecuritate și teamă. De aici rezultă și necesitatea de preocupare față de climatul organizațional/instituțional.

Deoarece organizațiile școlare sunt foarte eterogene în multe privințe: ca vârstă, nivel de instruire și de cultură, aspirații, convingeri și fel de a fi..., comunicarea devine mai dificilă.

Rolul comunicării într-o societate democratică are o deosebită importanță, comunicarea fiind o activitate fundamentală în viața organizațională și necesită tot atâta atenție și rigoare ca și celelalte funcții.

Statistica demonstrează că astăzi comunicarea constituie circa 90% din informațiile percepute de individ, însăși informația reprezentând 99% din succesul afacerii. Fără procesul comunicațional, o organizație ar deveni într-un fel o grupă de indivizi ce-și exercită obligațiunile în mod separat, fără nici o legătură unul cu altul.

În consecință, acțiunile organizaționale pot fi orientate mai mult spre coordonarea personală a indivizilor decât spre obținerea obiectivelor vitale. Și atunci multitudinea de obiective, complexitatea intereselor, incertitudinea situațiilor, reacțiile neașteptate ale oamenilor și ale mediului fac ca deciziile adoptate, acțiunile organizate să devină uneori derizorii.

Pedagogii își petrec cea mai mare parte a timpului fiind angajați într-una din etapele procesului de comunicare. Chiar și atunci când lucrează singuri, de exemplu, studiind sau pregătind rapoarte, ei se bazează pe încercările altora de a comunica cu ei sau se pregătesc să comunice cu alții.

Acuratețea în luarea deciziilor depinde, în particular, de eficacitatea comunicării. Dacă procesul de comunicare este deficitar, atunci toată activitatea poate fi afectată.

Experimentele, cercetările, observațiile demonstrează că majoritatea oamenilor sunt mult prea optimiști atunci când apreciază acuratețea procesului de comunicare în cadrul organizațiilor și în viață, în general. Chiar dacă sunt identificate erorile, poate fi prea târziu pentru a schimba situația, iar erorile inerente procesului, care generează alte erori, pot fi nerecunoscute. Comunicarea eficientă a informațiilor poate fi destul de dificilă, dar deseori trebuie comunicate atitudini și sentimente, ceea ce este cu mult mai complicat. Numărul și natura barierelor de comunicare sunt atât de dificile, încât este nevoie ca dezvoltarea calităților și capacității de comunicare să fie inclusă în planurile de învățământ.

Pentru un climat favorabil, pedagogul are nevoie de întreprinderea anumitelor acțiuni.

De exemplu, se pot organiza diferite excursii la muzeu pentru cunoașterea elevilor, respectiv pentru intercunoaștere, deoarece climatul fiecărei clase în parte "influențează climatul general al școlii, cartea ei de vizită" (Jinga, p.103).

Procesul de comunicare este adesea mult mai complex decât cred oamenii, cu toate acestea, dezvoltarea calităților în acest domeniu tinde să fie neglijată. Doar atunci când oamenii realizează subtilitățile comunicării eficiente ei devin conștienți de importanța comunicării și încep să-și dezvolte propriile aptitudini. Problemele sunt de așa natură încât chiar și o persoană cu performanțe bune în comunicare poate să le îmbunătățească dacă ia în considerare și își evaluează sistematic propria eficacitate în acest domeniu.

Problema climatului în organizațiile școlare, ca și rolul comunicării în menținerea unui climat sănătos rămâne deschisă cercetării ca și personalul didactic, auxiliar și administrativ, deoarece ea corelează foarte strâns cu performanțele de înalt nivel obținute în organizațiile școlare, dar totodată, când vorbim de climat, performanțe, nu putem evita problema stărilor conflictuale.

În școală, conflictele sunt prezente atât în interiorul diverselor categorii de resurse umane care constituie organizația școlară, cât și între grupuri, între școală și familie, între școală și comunitatea locală.

Problematika stărilor conflictuale în organizațiile școlare este, adesea, diversă, complexă și uneori complicată, ceea ce pledează pentru o atitudine atentă a managerilor la "pulsul" școlii, acordând o grijă permanentă climatului la nivelul organizației, ca și în interiorul fiecărei categorii de resurse umane și comunicării interpersonale și intergrupale.

În opinia mai multor autori, este mai bine să previi conflictele decât să cauți soluția pentru aplanarea lor. Ca și în medicină, unde activitatea preventivă este rezultatul cooperării dintre medic și pacient și se bazează pe cunoașterea unor reguli de viață clar stabilite, și în cazul conflictelor din organizațiile școlare sunt stabilite niște reguli de manager. Dar după cum se spune, regulile sunt pentru a fi încălcate, însă cea mai bună soluție de conflict, de evitare a lui sau prevenire este comunicarea asertivă, necesară managerului școlar, drept condiție psihopedagogică atât pentru soluționarea conflictelor, cât și pentru o comunicare eficientă și menținerea unui climat instituțional favorabil.

Bibliografie:

1. Abric Jean-Claude. Psihologia comunicri, teorii și metode. - Iași: Polirom, 2002.
2. Bârliba Maria-Cornelia. Pradigmele comunicării. - București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1987.
3. Crăciun Claudia. Tehnici de comunicare și negociere. - Chișinău, 1998.
4. Gângea Petru. Managementul strategic în cadrul educațional. - Chișinău: CEP USM, 2004.
5. Jinga Ioan Managementul învățământului. - București: Ed. ASE, 2003.
6. Mîndîcanu Virgil. Deprinderile comunicative ale învățământului. - Chișinău: Ed. Lumina, 1987.
7. Marcus S. Competența didactică. - București: All Educațional, 1999.
8. Rosenberg Marshall B. Comunicarea nonviolentă. Limbajul vieții. - Chișinău: Ed. Epigraf, 2005.
9. Dicționar explicativ. 1997, p.576.

Prezentat la 07.05.2007

DIFERENȚE GENDER ÎN SIMPTOMATOLOGIA COMORBIDĂ A STĂRILOR DEPRESIVE LA ADOLESCENȚI

Zinaida BOLEA

Catedra Psihologie

One of the most important aspects of the problem of the adolescent depression is the problem of comorbidity. Last years many studies were dedicated to the anxious-depressive comorbidity and the comorbidity of depression with psychosomatic symptoms. In the present study, depression during adolescence was examined in relationship with anxiety and psychosomatic symptoms. The goal of the study was to identify the gender differences in the comorbidity of the adolescent depression. One hundred ninety seven adolescents aged 14 to 18 years, participated in the study. The results of the study reveal that in both male and female adolescents is identified the comorbidity of depression with anxiety and psychosomatic symptoms. Also, the results reveal that female depressive adolescents reported more anxious and psychosomatic symptoms than male depressive adolescents.

Tulburările depresive la adolescenți sunt foarte rar izolate, așa încât să prezinte doar o simptomatologie depresivă. Depresia la adolescenți este caracterizată de *comorbiditatea* cu simptomele anxioase, tulburările somatice, comportamentul antisocial, abuzul de substanțe etc. În comparație cu tulburările depresive fără comorbiditate, tulburările depresive comorbide prezintă un pronostic mai nefavorabil, cu o perioadă de evoluție a episodului depresiv de durată lungă, cu un impact negativ asupra funcționării psihosociale, un risc mai ridicat de comportament suicidar, dificultăți școlare mai frecvente și eficacitate scăzută în cazul tratamentului.

Astfel, în ultimele decenii, în contextul problematicei depresiei adolescente s-a acordat o atenție considerabilă problemei comorbidității tulburărilor depresive la adolescenți cu alte tulburări adiacente. Conform constatărilor lui Kovacs M., Birmaher B., 40%-70% dintre adolescenții depresivi mai dezvoltă o tulburare adițională, comorbidă, iar 20%-50% dintre adolescenții depresivi prezintă încă două sau mai multe diagnostice comorbide. Cele mai frecvente diagnostice comorbide includ tulburări anxioase, tulburări de comportament și abuz de substanțe. Mai mulți autori, precum Kovacs M., Petersen A.C., Compas B.E., atestă că la copii și adolescenți majoritatea tulburărilor anxioase preced episodul depresiv. Episodul depresiv major, de obicei, precede consumul de alcool și abuzul de substanțe cu aproximativ patru ani și jumătate, astfel oferind o perioadă de timp importantă pentru prevenirea abuzului de substanțe la adolescenții depresivi. În general, se consideră că diagnosticele comorbide sporesc riscul recurenței depresiei și afectează durata episodului depresiv, tentativele suicidare, răspunsul la tratament și apelarea la serviciile sănătății mintale.

În studiile asupra populației juvenile s-a constatat că 40%-70% dintre tulburările depresive ale adolescenților sunt asociate cu tulburări anxioase. Se consideră că deseori tulburările anxioase se concretizează prin anxietate deneralizată. Totodată, și angoasa de separație, tulburările de panică și fobiile au fost identificate ca factori de risc pentru apariția tulburărilor depresive la adolescenți. G.A. Bernstein, într-un eșantion de 96 de adolescenți care prezentau refuz școlar, constată corelația dintre un episod depresiv și o tulburare anxioasă în 30% dintre cazuri: anxietatea de separare într-un caz din două, hiperanxietate (30%), atacuri de panică (5%). Frecvența asocierii tulburărilor depresive și anxioase la adolescenți pune aceleași probleme teoretice ca și la adulți: este vorba de două afecțiuni distincte sau această realitate clinică poate fi individualizată într-un sindrom anxio-depresiv ca entitate nosologică autonomă? Pentru autorul francez A. Braconier comorbiditatea depresie-anxietate ține de specificul adolescenței, un anumit tip de angoasă (sindromul amenințării depresive) ar putea să se transforme în această perioadă de viață și în anumite circumstanțe cotidiene în depresie.

Studiile în domeniu denotă că în cazul adolescenților există o relație puternică între acuzele somatice și tulburările depresive. Tulburările somatice cum ar fi durerea, tahicardia, insomnia sunt deseori prezente în antecedentele perioadelor depresive și persistă în majoritatea cazurilor după apariția episodului depresiv. Conform celor mai recente abordări, somatizarea este interpretată ca un "limbaj fiziologic" ce exprimă semnificații psihologice. A. Băban susține că somatizarea este o formă de comunicare a distresului psihosocial, exprimând tulburări de adaptare la solicitările și presiunile sociale. Somatizarea nu este considerată un diagnostic,

ci un concept general ce descrie un spectru larg de simptome care pot sugera disfuncții sau procese patologice specifice oricărui organ. Dintre factorii etiologici, precipitatori și de menținere sunt menționați factorii de personalitate, evenimentele critice de viață, stresul cotidian și stresul traumatic.

Obiectivul studiului: identificarea diferențelor gender în simptomatologia comorbidă a stărilor depresive la adolescenți.

Materiale și metode: identificarea adolescenților depresivi a avut loc în urma testării unui eșantion de 533 de adolescenți de 14-18 ani. Adolescenții care au raportat stări depresive după Inventarul de Depresie Beck au fost testați după Scala de Somatizare (Dorogatis, 1983) și Scala de Depresie și Anxietate (Zigmond și Snait, 1983).

Rezultatele cercetării. Cea mai frecventă simptomatologie adiacentă stărilor depresive la adolescenți este simptomatologia anxioasă. Dintre adolescenții care au prezentat simptomatologie depresivă după Inventarul de Depresie Beck, 80% au prezentat și simptomatologie anxioasă (studiile internaționale efectuate asupra populației juvenile relevă că între 40%-70% dintre tulburările depresive la adolescenți sunt asociate cu tulburări anxioase).

Diferențele gender referitoare la anxietate relevă o preponderență feminină, subiecții de sex feminin fiind mai anxioși decât subiecții de sex masculin. La întregul eșantion de 533 de subiecți, prelucrarea statistică a datelor relevă o preponderență feminină, valoarea medie pentru subiecții de sex feminin fiind de 9,53, pentru subiecții de sex masculin de 8,01, ($t=3,915$, $p=0,000$) (fig.1).

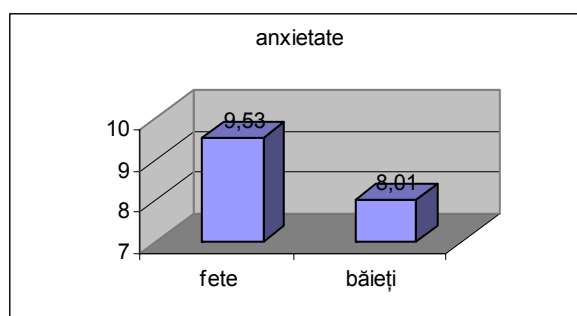


Fig.1. Valorile medii la variabila anxietate la întregul eșantion.

Rezultatele statistice pe categorii de vârstă separate, la fel, relevă o preponderență feminină: la categoria de vârstă 14-15 ani, valorile medii pentru fete sunt egale cu 9,90, pentru băieți - 8,29, ($t=2,268$, $p=0,024$), pentru categoria de vârstă 17-18 ani, la fel, relevându-se diferențe semnificative cu preponderență feminină ($t=4,180$, $p=0,000$). Atât în grupul de 14-15 ani, cât și în cel de 17-18 ani rezultatele statistice relevă valori medii mai ridicate la subiecții de sex feminin în comparație cu subiecții de sex masculin.

În cazul cercetării noastre *scala de somatizare* a fost folosită ca un indiciu suplimentar al depresiei și distresului, simptomele psihosomatice fiind unul dintre indicii suplimentari în diagnosticarea depresiei la adolescenți. Somatizarea ca simptom adiacent simptomatologiei depresive a fost raportată la 70% dintre adolescenții depresivi în cazul cercetării noastre. Luând în considerație datele obținute, la variabilele depresie și anxietate, putem afirma că somatizarea înaltă atestată la majoritatea adolescenților depresivi se datorează atât schimbărilor fizice condiționate de simptomele depresive cum ar fi insomnia, cât și simptomatologiei adiacente, în special, celei anxioase care condiționează apariția tahicardiei, durerilor de inimă, frisoanelor, tensiunii sau durerii musculare, transpirației. Somatizarea este un aspect foarte important în fenomenologia depresiei la adolescenți. Rezultatele statistice după coeficientul de corelație Pearson relevă că somatizarea este în creștere în raport cu creșterea intensității depresiei. Aceste date sunt destul de importante, având în vedere coexistența precarității psihologice și a precarității fizice în cazul depresiei adolescente. Atât la 14-15 ani, cât și la 17-18 ani, subiecții de sex feminin au prezentat valori medii mai înalte la somatizare în comparație cu subiecții de sex masculin. La categoria de vârstă de 17-18 ani diferența gender în somatizare este foarte puternică, prezentând un $t=7,042$, $p=0,001$; la categoria de vârstă de 14-15 ani diferența statistică este redată de un $t=3,984$, $p=0,000$ (fig.2).

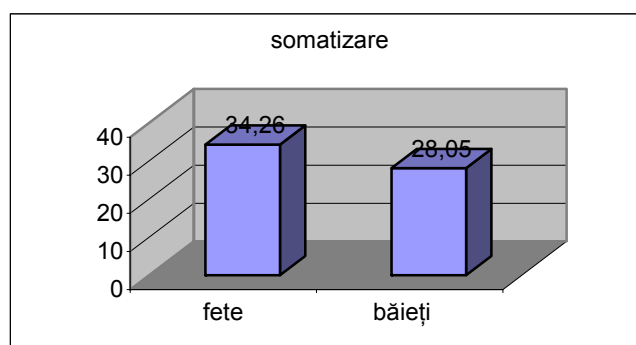


Fig. 2. Valorile medii în funcție de sex la variabila somatizare

Tabelul 1

Coeficienții de corelație dintre depresie, anxietate și somatizare

Variabile	Depresie	Anxietate	Somatizare
Depresie	1,000	0,350***	0,551**
Anxietate		1,000	0,371*
Somatizare			1,000

** p=0,01

Rezultatele denotă că subiecții de sex feminin prezintă scor mai înalt atât în cazul simptomelor depresive, cât și în cazul simptomelor anxioase și simptomelor psihosomatice. Aceste rezultate relevă că și în cazul simptomelor comorbide ale depresiei subiecții de sex feminin prezintă preponderență.

Pentru a identifica diferențele gender în specificul comorbidității la adolescenți, am prelucrat statistic rezultatele la anxietate și somatizare în cazul subiecților depresivi de ambele sexe. Astfel, din numărul total de subiecți de sex masculin (n=266), 94 au prezentat simptomatologie depresivă, iar dintre aceștia 71 de subiecți (75,5%) au manifestat și simptomatologie anxioasă. Din numărul total de subiecți de sex feminin (n=277), 137 au prezentat simptomatologie depresivă, dintre aceștia 106 subiecți (86,9%) au prezentat simptomatologie anxioasă. Astfel, valoarea lui „t” în cazul comparării caracteristicilor calitative a fost de 2,192, p=0,01.

Compararea valorilor medii la variabila anxietate pentru subiecții depresivi de sex feminin și de sex masculin a demonstrat următoarele rezultate: valoarea medie la anxietate pentru subiecții depresivi de sex feminin este de 10,74, pentru subiecții depresivi de sex masculin – 9,37, t=3,593, p=0,000.

Astfel, ambele metode de prelucrare a datelor denotă că subiecții depresivi de sex feminin sunt mai anxioși decât subiecții depresivi de sex masculin.

Calcularea valorilor medii la somatizare a relevat următoarele rezultate: valoarea medie pentru subiecții de sex feminin este 39,01, valoarea medie pentru subiecții de sex masculin este 33,04, t=4,854, p=0,000. Acest rezultat denotă că subiecții depresivi de sex feminin somatizează mai mult decât subiecții depresivi de sex masculin.

Compararea frecvențelor relative a evidențiat, de asemenea, diferențe gender privind comorbiditatea depresiei cu somatizarea. Din datele prezentate în tabelul 2 observăm că subiecții depresivi de sex feminin manifestă preponderență în cazul unui nivel de somatizare moderată sau severă, iar subiecții de sex masculin manifestă mai frecvent un nivel de somatizare ușoară.

Tabelul 2

Frecvențele relative în cazul somatizării la subiecții depresivi

	Fete	Băieți	Valoarea lui „t”
Somatizare ușoară	24%	50%	t=4,120, p=0,01
Somatizare moderată	71%	47,9%	t=3,609, p=0,01
Somatizare severă	5,8%	2,1%	T=1,541

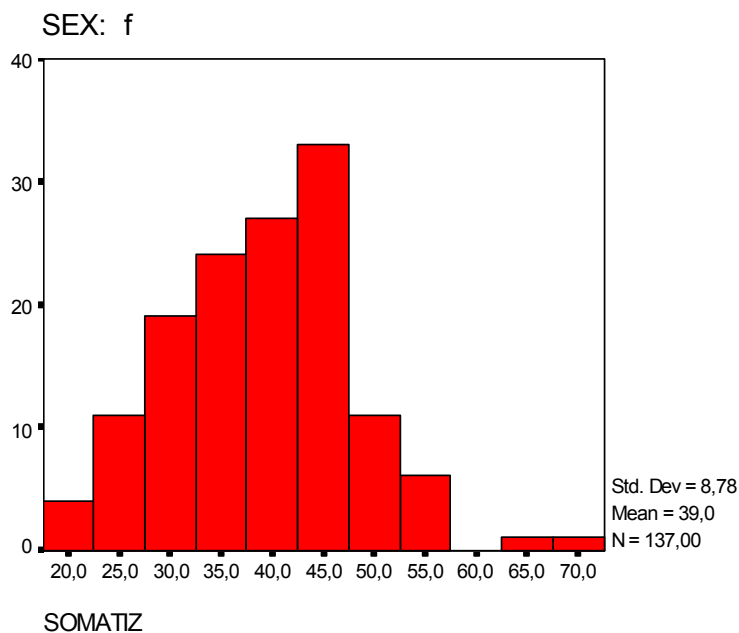


Fig.3

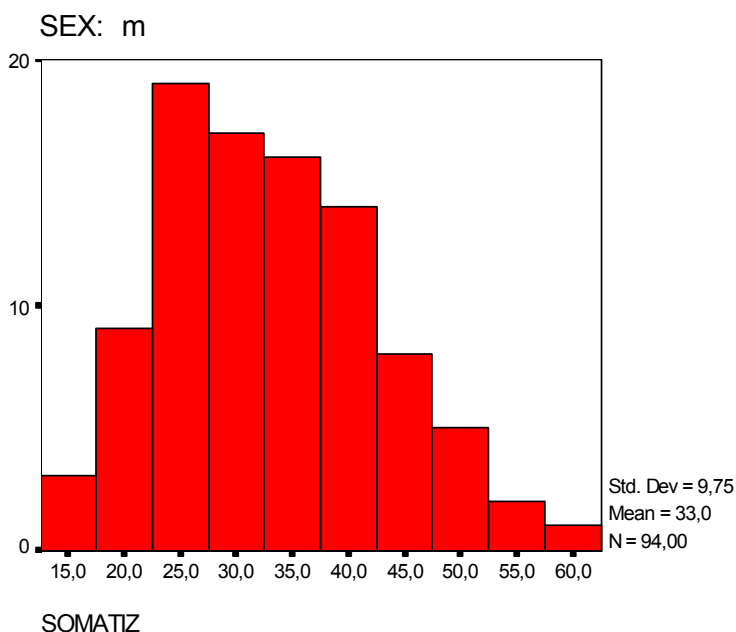


Fig. 4. Distribuția rezultatelor la variabila somatizare.

Diferențele în manifestarea simptomelor psihosomatice sunt redată și în graficul distribuției rezultatelor la variabila somatizare, care demonstrează preponderența subiecților de sex feminin în cazul somatizării severe și moderate.

Corelațiile dintre depresie, anxietate și somatizare pentru subiecții depresivi sunt prezentate în tabelul 3. Indicii de corelație la depresie, anxietate și somatizare în cazul subiecților depresivi de sex feminin și de sex masculin, de asemenea, confirmă rezultatele la testele statistice anterioare referitoare la diferențele gender în comorbiditatea depresiei la adolescenți. Atât la subiecții depresivi de sex feminin, cât și la subiecții depresivi de sex masculin se atestă corelații pozitive semnificative între depresie, anxietate și somatizare. Diferențele gender se manifestă în coeficienții de corelație: atestăm indici de corelație cu un prag de semnificație mai înalt la subiecții depresivi de sex feminin în comparație cu subiecții depresivi de sex masculin.

Tabelul 3

Coefficienții de corelație dintre depresie, anxietate, somatizare în funcție de sex la subiecții depresivi

	Fete		Băieți	
	Anxietate	Somatizare	Anxietate	Somatizare
Depresie	487**	333**	0,171**	0,209**

** p=0,01

Concluzii. Atât în cazul subiecților de sex feminin, cât și în cazul subiecților de sex masculin se atestă comorbiditatea simptomatologiei depresive cu simptomatologia anxioasă și cu simptome psihosomatice. Diferențele gender referitoare la specificul comorbidității depresiei se manifestă prin frecvență și intensitate mai înaltă a simptomelor anxioase și a simptomelor psihosomatice la subiecții depresivi de sex feminin în comparație cu subiecții de sex masculin.

Bibliografie:

1. Cicchetti D., Toth S. L. The development of depression in children and adolescents // American Psychologist, february. - 1998. - Vol. 52. - №2. - P.221-241.
2. Compas B.E., Hinden B.R., Gerhardt C. A. Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience // Annual Review of Psychology. – 1995. - Vol.46. -P.123-136.
3. Băban A. Stres și personalitate. - Cluj-Napoca, 1998.
4. Field Tiffany. Adolescent depression and risk factors. Adolescence, 2001.
5. Gater R., Tansella M. Sex differences in the prevalence and detection of depressive and anxiety disorders in general health care settings // The Journal of the American Medical Association. - 1998. - Vol.55. - P.405-413.
6. Lemperiere Th. La depression avant 20 ans. - Paris, 1998, p.71-72.
7. Petersen A.C., Compas B.E., Brooks-Gunn J. Depression in adolescence. American Psychologist, 1993.
8. Shraedley M.A., Gotlib I. N., Hayward M. D. Gender differences in correlates of depressive symptoms in adolescents // Journal of Adolescent Health. - Vol. 25. - August 1999. - P.98-108.

Prezentat la 07.05.2007

PROBLEMA MOTIVELOR INVESTIGAȚIONALE PRIVIND STRUCTURA ACTIVITĂȚII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR

Tatiana PUȘCA

Catedra Științe ale Educației

Motivation is one of fundamental problems of psychology, educational psychology, sciences of education, and didactics. The complexity and the multidimensions of motivation determine the spectrum of educational approaches, methods and techniques of its formation and it is the development thereof; the problem of investigation belongs to a completely different area especially in what regards psychology and didactics.

The attitude towards investigational goals, acknowledged at the level of social needs makes the investigational activity not just useful, but even attractive in a certain context. A certain mounting, if it is stable and occupies a certain place in the student's personality, offers the required strength in overcoming the difficulties, in showing patience and perseverance. If investigational activity mounting will not be consolidated by other motivational factors, it won't have material effect. For example if the student doesn't show interest towards investigational activity, but realizes that without the knowledge offered by this activity, he/she will not advance professionally and that is why he/she makes efforts to do that particular investigational activity.

Motivația constituie una dintre problemele fundamentale ale psihologiei, psihologiei pedagogice, pedagogiei, didacticii. Complexitatea și polidimensionalitatea motivației determină spectrul de abordări ale instruirii, modelelor și mijloacelor de formare și dezvoltare a ei, problema cercetării constituind un domeniu aparte, mai ales, în cadrul psihologiei și pedagogiei.

Analizând literatura de specialitate, merită menționat faptul că cercetătorii se confruntă cu unele dificultăți, cauza constând în echivocul terminologic privind utilizarea noțiunilor "motivație" și "motiv". Pentru a evidenția poziția noastră, în cele ce urmează vom aborda atât problema motivației, a motivelor, componentelor motivaționale, cât și a tipurilor de motive existente.

Toți specialiștii și practicienii susțin unanim faptul că nu putem vorbi de un singur tip de motivație pentru învățare și investigație, ci de un set complex de motive ale unei ierarhii niciodată statice, ale unui sistem motivațional deschis care provoacă, susține, intensifică sau, dimpotrivă, blochează, diminuează interesul pentru activitatea investigațională.

Motivația intrinsecă se caracterizează prin aceea că se declanșează în structura intimă a studentului, susține din interior, face ca studentul să dorească investigarea a ceea ce este dat ca sarcină de lucru, în timp ce *motivația extrinsecă*, preponderentă în situațiile de instruire bazată pe autoritate excesivă, constrângere, sisteme rigide de apreciere etc., este exterioară, nu derivă din însuși conținutul sarcinii [1, p.80].

P.M.Iacobson evidențiază alte trei tipuri diferite de motivație:

1. Motivația care poate fi numită „*negativă*”. Termenul de motivație negativă cuprinde acele impulsuri ale studenților, generate de conștientizarea unui anumit disconfort, neplăceri, ce pot apărea, dacă el nu va realiza sarcini investigaționale. Aici putem evidenția amenințările părinților, profesorilor, conștientizarea statutului său în comparație cu colegii săi.

Orice investigație necesită mult efort, timp, dar și dorință. Dacă nu există un scop anume, spre care să tinzi a-l realiza, atunci și rezultatul activității respective este nefavorabil. Numai dacă au loc restructurări motivaționale se pot obține rezultate pozitive pe plan investigațional.

2. Motivația care este determinată, la fel, de motivele ce au ca sursă activitatea extradidactică, dar care are un caracter pozitiv. Aceasta este motivația stabilă în funcție de motivația civică și morală a studenților, de perspectivele de viitor ale lor. O astfel de motivație este legată de îndatoririle pe care le simte studentul față de cei dragi, apropiați. În perioada studenției această motivație poate căpăta o nuanțare mai evidentă, considerându-se îndatorire personală.

Atitudinea față de sarcinile investigaționale, conștientizate la nivel de cerințe sociale, face ca activitatea investigațională să nu fie doar utilă, dar și atractivă într-un anumit context. O atare montare, dacă este stabilă și ocupă un loc considerabil în personalitatea studentului, oferă puterea de care are nevoie studentul în depășirea dificultăților, răbdare și perseverență. Dacă în activitatea investigațională această montare nu va fi consolidată

și de alți factori motivaționali, ea nu va avea un efect maximal. De exemplu, chiar dacă studentul nu manifestă interes față de activitatea investigațională ca atare, dar conștientizează faptul că fără cunoștințele obținute în urma activității investigaționale nu reușești să avansezi pe plan profesional și de aceea trebuie depuse eforturi în această direcție. Tot în acest context apare interesul pentru unele aspecte exterioare: note înalte, atestat, diplomă etc.

3. Motivația care are drept *sursă* însăși **activitatea de cercetare**. Însuși procesul de investigare stimulează cercetarea, colectarea anumitelor informații. La baza acestei activități stă dorința de a cunoaște lucruri noi. Perseverența intereselor investigaționale contribuie nu doar la depășirea obstacolelor, dar și la tendința de a depăși dificultățile intelectuale, a cerceta ceea ce este mai dificil [2, p.329].

Motivația de a realiza sarcini investigaționale poate fi condiționată și de anumite aspecte specifice ce țin de alegerea unei facultăți. În cele ce urmează vom analiza particularitățile motivației unei persoane de a absolvi o facultate. Cele mai importante principii sunt: dorința de a se afla în mediul tineretului studios; importanța socială a profesiei și sfera largă de aplicabilitate a acesteia; concordanța profesiei cu interesele și aptitudinile personale. Există diferențe la fete și băieți în ce privește importanța motivelor de a absolvi o facultate. Fetele pun accent pe importanța socială a profesiei, sfera largă de aplicabilitate, posibilitatea de a lucra în mari orașe și centre științifice, dorința de a participa la activitățile artistice studențești, asigurarea materială bună. Băieții mai des evidențiază că își aleg profesia în dependență de interesele și aptitudinile personale, făcând referință și la tradițiile familiale [5, p.264].

Condițiile sociale de trai influențează și ele semnificativ motivele de a se înscrie la facultate. Drept exemplu pot servi datele oferite de С.Б.Бобровицкая (1997): doar 43% din studenții primului an de studiu al facultăților pedagogice aveau o orientare profesională pentru profesiile respective. Ceilalți s-au înscris la facultate doar pentru că le plac anumite discipline sau pentru a-și ridica nivelul intelectual.

A doua grupă de studenți, majoritatea de altfel (57%), înscriindu-se la facultate nu și-au propus scopul de a obține studii pedagogice și nu aveau dorința de a lucra în domeniu. Motivele invocate de ei erau: ușurința, din punctul lor de vedere, de a fi admis, nedorința de a se înrola în armată (la băieți), posibilitatea de a comunica cu semenii, necesitatea timpului pentru autodeterminare, prestigiul oferit de diploma de studii superioare (anume diploma și nu studiile). Ultima demonstrează devalorizarea studiilor universitare. Valoare devin nu studiile, cunoștințele, ci documentul.

Afirmația precum că motivația constituie unul dintre factorii esențiali în realizarea activității investigaționale este demonstrată pe larg și de V.G.Loentiev, L.B. Bojovici, I.Drăgan, I.Negură, A.K.Marcova, P.M.Iacobson, V.Iu.Iacuin și a. Constituind condiția de bază a reușitei academice, motivația de a cerceta este evocată tot mai mult în documentele despre reformele sistemului de instruire, astfel, devenind astăzi o adevărată provocare pentru orice profesor.

Un bun cunoscător al fenomenului, V.Loentiev, afirmă că motivația de cercetare asemenea altor forme de motivație este sistemică, direcționată, durabilă și dinamică [3, p.149]. Conform cercetărilor sociopsihologice, ea depinde de unii factori ca: particularitățile individuale ale studentului (Iacuin, 1994), nivelul de dezvoltare psihologică a colectivului, condițiile mediului etc. (A.Marcova).

A.Marcova afirmă că motivația de învățare are mai multe aspecte dinamice și interdependente: idealuri personale și sociale, sensul și motivele învățării, sfera emoțională și interesele personalității. „De aceea, menționează în continuare autoarea, studierea motivației de a investiga a unei persoane implică corectarea datelor în următoarele sfere:

- sfera cognitivă (nivelul de instruire, capacitatea de a învăța și de a face investigații);
- sfera motivațională (tendința și motivele de a investiga);
- sfera emoțională și volitivă (scopurile și trăirile pe parcursul investigațiilor).

Rezultatele cercetării acestor date trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

- 1) Care este atitudinea persoanei față de procesul investigațional?
- 2) Ce factori o îndeamnă spre cercetare?
- 3) Care este nivelul abilității de investigare a persoanei?” [4, p.192].

Rezumând cele relatate mai sus despre motivația de a investiga, putem afirma că aceasta este concepută ca formațiune psihologică ce include în sine toate mobilurile, toate cauzele psihologice care declanșează, stimulează și conferă sens actelor de învățare [apud 5, p.301].

Doar înglobând toate acestea, putem vorbi despre specificul de manifestare a motivației de a investiga la o anumită persoană.

La baza oricărui tip de motivație (profesională, cognitivă, pragmatică, socială sau prestigiului personal) specifică studenților stă atitudinea acestora față de anumite discipline. Aceasta este condiționată de următoarele:

- importanța acordată disciplinei pentru pregătirea profesională;
- interesul pentru un anumit domeniu de cunoaștere și pentru disciplina respectivă ca parte componentă a ei;
- calitatea predării;
- nivelul de dificultate în înțelegerea acestei discipline raportat la posibilitățile personale;
- relațiile interpersonale cu profesorul la disciplina respectivă.

Toți acești motivatori pot fi în diferite relații unul față de altul (interacțiune sau concurență) și pot avea niveluri diferite de influență asupra învățării de aceea o reprezentare completă asupra motivației de a investiga și de a învăța putem obține doar cunoscând importanța componentelor enumerate mai sus de către fiecare student în parte. Cu cât această activitate va fi înfleunțată de mai multe componente, cu atât nivelul motivației va fi mai mare.

Studierea motivației de cercetare presupune ca obiectiv primar determinarea nivelului ei real existent și a perspectivelor de dezvoltare ulterioară. L.Bojovici menționează faptul că în studiarea motivației unei persoane e important a focaliza atenția nu asupra particularităților motivaționale depistate, ci asupra zonei lor proximă de dezvoltare. În acest caz, rezultatele cercetării vor servi la formarea și dezvoltarea sistemului motivațional al personalității [5, p.259]. Autorul menționează în continuare că un studiu de valoare asupra motivației de investigare poate fi obținut doar prin observarea nemijlocită a formării ei.

În sens particular, formarea motivației de a investiga presupune asigurarea anumitelor condiții pentru apariția mobilurilor interioare (motivelor, scopurilor, intereselor) privind investigarea și conștientizarea lor de către subiect în scopul realizării unei investigații eficiente. Altfel-spus, a forma motivația de a investiga la o persoană nu înseamnă a-i oferi motive și scopuri de-a gata, ci înseamnă a-i crea acestei persoane oportunități și condiții speciale în care ea însăși să și le dezvolte.

Studierea motivației de a investiga scoate în evidență diferite niveluri de implicare a studentului în procesul de investigație. Fiecare nivel presupune o anumită atitudine a studentului față de procesul de investigare, care se proiectează în indici de reușită, conștiinciozitate și stabilitate a intereselor studentului etc. Este firesc că fiecare nivel presupune diferite motive și scopuri de a cerceta care reflectă capacitățile și aspirațiile studentului.

În acest context, A.Marcova menționează că atitudinea studenților față de o disciplină este condiționată în special de următoarele:

- importanța disciplinei date pentru pregătirea lor profesională;
- interesul față de domeniu și față de discipline ca părți componente ale lui;
- stilul de predare a profesorului;
- gradul de dificultate al investigației;
- relațiile cu profesorul [4, p.162].

I. Stefanovik, A.Marcova, B.Leaudis etc. consideră că, din perspectiva psihosocială, eficiența unei investigații la student crește atunci când există un mediu sociocognitiv stimulator și atunci când profesorul poate crea o atmosferă sociocognitivă echilibrată. Consonanța socioafectivă la rândul său se datorează prezenței la cadrul didactic a unor dimensiuni psihice precum: cunoașterea de sine și pe altul, aptitudinea de interrelaționare, oferirea de șanse egale fiecăruia de a se valorifica pozitiv [1, p.214].

Un cadru didactic universitar eficient, după P.Golu și N.Mitrofan, se deosebește prin erudiție, cunoștințe solide de specialitate, prin capacitate empatică, comunicabilitate didactică, prin priceperea de a relaționa cu studentul și grupul de studenți, inteligență și tact în adoptarea deciziilor etc. (Golu, 1985; Mitrofan, 1988). Aptitudinile și atitudinea cadrului didactic lasă amprenta asupra atmosferei din grup, în sens stimulator sau drenator, sensibilizând fiecare membru al grupului și grupul deopotrivă. Formulând anumite sarcini și cerințe față de studenți, profesorul trebuie să țină seama de nivelul dezvoltării lor psihice, vizând „zona proximă de dezvoltare” a lor. De altfel, P.Golu menționează că dezvoltarea înseamnă tocmai reducerea decalajului, restabilirea echilibrului printr-un proces de perfecționare a caracteristicilor psihice ale personalității în funcție de noile cerințe.

Formarea și menținerea interesului față de investigații, cultivarea atitudinii pozitive față de ea și favorizarea dezvoltării pasiunii pentru dobândirea cunoștințelor, drept scopuri fundamentale ale pedagogiei, constituie aspirația permanentă a pedagogilor de a forma și a menține motivația pozitivă față de instruire. Acestui obiectiv

îi sunt subordonate toate acțiunile de promovare a interesului față de procesul de cercetare. Rezultatele acestor acțiuni ar trebui să se fructifice în modificări constructive în personalitatea celui supus instruirii, aceasta constituind niște impulsuri în creșterea sau dezvoltarea personalității.

Referințe:

1. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. - București: Editura militară, 1990.
2. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рамацевич. - Минск: Современное слово, 2005.
3. Леонтьев В. Психологические механизмы мотиваций учебной деятельности. - Новосибирск, 1992.
4. Маркова А. Формирование мотивации учения. - Москва, 1990.
5. Ильин Е. Мотивация и мотивы. - Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.

Prezentat la 07.05.2007

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ДЕТСКУЮ ПСИХИКУ**Светлана ТОЛСТАЯ***Кафедра психологии*

Situația actuală demonstrează că în prezent există foarte multe filme cu desene animate care au împăienjenit ecranele TV. Dar problema principală constă nu în cantitate, ci în calitate și influența asupra copiilor, deoarece copiii sunt cele mai sensibile ființe și inconștient pot deveni prizonierii lor. Imitând personajele desenelor animate, copilul își construiește mica sa lume, fiindcă povestea este cea care formează în conștiința copilului modelul lumii înconjurătoare, imaginea mamei și a tatălui, a prietenului și a dușmanului, a bunului și a răului, care vor servi drept busolă spirituală în viitor.

Les réalités d'aujourd'hui témoignent de ce qu'il y a maintenant une quantité immense de différents dessins animés, qui ont envahi les écrans de la télé et les vitrines des magasins. Le problème principal qu'ils posent consiste non pas dans leur quantité, mais en leur qualité et en la sécurité. En effet, les êtres les plus sensibles - les enfants, peuvent devenir leurs otages. En se fondant sur les images animées, l'enfant construit le petit monde. En effet, le conte de fées est ce que forme dans la conscience de l'enfant le modèle du monde environnant, les images de la mère et du papa, de l'ami et de l'ennemi, du bien et du mal, de tout ce sur quoi il s'orientera dans la vie.

Современные дети – совершенно разные по темпераменту, характеру и отличаются особенностями поведения, но все схожи в одном: они буквально взяты в плен мультипликацией, которая постоянно транслируется по телевидению. Мы довольно мало знаем о том, как мультфильмы влияют на формирование личности ребенка. Исследования по психологии детей дошкольного и младшего школьного возраста рассматривают становление самосознания, понимания мира, окружающей действительности, не заостряя внимания на воздействии телевидения и мультипликации.

Мы сочли эту проблему довольно актуальной для нашего времени. Сейчас появилось необъятное количество разных мультфильмов, заполонивших телеэкраны и прилавки магазинов. И основная проблема состоит не в количестве, а в их качестве и безопасности. Ведь самые чувствительные создания – дети, неосознанно могут стать их заложниками.

Раннее детство интересно тем, что среди всех психических функций доминирует восприятие. К концу раннего детства ребёнок уже хорошо осмысливает всё то, что происходит вокруг него. Всё это жёстко закладывается в его памяти и отражается на его действиях.

Когда ребенок смотрит мультфильм, его ненавязчиво знакомят с разного рода стратегиями и правилами поведения, отличительными признаками хороших и плохих героев и т.д. Все это ребенок переносит в реальную жизнь, начинает применять к реальным людям. И делает это без критического анализа полученной информации. Как утверждает известный американский психолог и психиатр Эрик Берн, поведение героев сказок или мультфильмов ложится в основу жизненного сценария маленького человека и влияет на всю его последующую жизнь.

Среди создателей мультфильмов существует два «лагеря»: те, кто копирует взрослую жизнь, пропуская ее через уменьшительную призму, и те, кто создает именно детский мир с его собственными законами жизни. Современные дети все более тяготеют к подражанию взрослой жизни с ее агрессией и жестокостью, поэтому и предпочитают первый тип мультфильмов. Такие мультфильмы эмоционально опустошают ребенка, энергия уходит в пустой символ, а игра, порожденная такой мультипликацией, лишена новизны и пользы. И мы уже имеем дело с «роботизированным ребенком», захваченным мультипликацией, привязанным к экрану, подавляющим собственное «я», восхищающимся непобедимыми и всемогущими героями мультфильмов. Без вмешательства взрослых в "мультипликационный" рацион детей мультфильмы действительно могут стать воспитателями со знаком минус, своего рода унифицирующей и подавляющей индивидуальность машиной. Противоположная точка зрения связана с пониманием вреда натурализации, представленной в мультфильмах, копирующих взрослую жизнь. Подобную точку зрения разделяет известный исследователь Марша Киндер: "... Противоречие в мультфильмах последних лет, которое вызвало нападки родителей, организации защиты животных, агентств

по усыновлению, специалистов, занимающихся проблемами оскорблений детей, связано с тем, что дети копируют в жизни жестокие действия, увиденные в мультфильмах".

Еще в 70-е годы теперь уже прошлого XX века психологи установили, что модели поведения, которые демонстрируют обаятельные герои экрана, обладают огромной притягательностью, особенно для молодых зрителей с неустойчивой психикой и еще не сформировавшейся системой ценностей. Если отклоняющееся, хулиганское поведение на экране никак не наказывается и даже не порицается, очень высока вероятность, что дети будут ему подражать. Исследованием воздействия экрана на массового зрителя занимался известный американский психолог Альберт Бандура, написавший специальную работу «Теория социального научения». Так вот, он говорил о том, что даже одна-единственная телевизионная модель поведения может стать предметом подражания для миллионов! Это многократно подтверждено экспериментами и практикой современной жизни.

Прежде чем приступить к анализу мультфильмов, мы решили провести небольшой эксперимент. Посадили несколько 3-летних малышей перед телевизором, сели рядом с ними, наблюдая за их действиями и реакциями. Во время и после просмотра мультфильма мы выделили несколько факторов поведения детей:

- повторение малышами жестов и движений персонажей;
- эмоциональное восприятие действий героев (дети реагировали на смех, улыбку, слёзы, т.е. типичные действия, наблюдаемые в течение жизни);
- по окончании мультфильма малыши продолжали повторять поведение голографических персонажей.

Спустя две недели после просмотра мы поинтересовались у детей, что им запомнилось больше всего. Они назвали самых ярких героев мультфильма. Это значит, что ребёнок не просто видит и воспринимает, а главное – запоминает, и запоминает именно тех персонажей, которые отличаются признаками поведения от других героев. Изучив поведение детей во время и после просмотра мультфильмов, мы пришли к выводу, что образы героев (характер, поведение, поступки) чётко и надолго откладываются в памяти детей. А именно: основываясь на этих образах, ребёнок строит свой маленький мир. И строит свое отношение к этому миру, что без труда можно проследить в играх детей. Часто, проходя мимо детских площадок, детских садов или просто гуляющих и играющих детей, можно слышать слова из телепередач, мультфильмов, соответствующих возрасту играющих, иногда из рекламы.

Д.Б.Эльконин определяет игру как форму деятельности в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. Появляясь на свет, человек застает некую культуру. Познать её он может с помощью неких медиаторов. Л.Выготский в качестве таковых рассматривал взрослого-посредника, знак и слово. А.Ф. Лосев добавлял к этому еще миф и символ. Через современное телевидение ребенок учится не только писать, читать, считать на своем и других языках, но и приобретает азы человеческих отношений. Мультки, в которых так популярен героизм, ум, доброта, щедрость, где высмеивается трусость, глупость, злость, жадность и подлость, очень нравятся детям, а после просмотра у них все это остается в памяти, и их взаимоотношения с друзьями и родителями чуть меняются. Для маленьких детей часто кумирами и идеалами становятся герои сказок, мультфильмов, кино.

Многие современные дети живут в мире сказок. Нередко можно услышать от маленького мальчика на вопрос: «Кем ты хотел бы стать?» ответ «Бэтманом» или «Человеком-Пауком».

Многие фирмы и производства продукции для детей используют в своих целях склонность детей соединять сказочный мир с реальным. Многие рекламы пищевых продуктов, игрушек и т.д. сняты в стиле мультфильмов, такие как Nesquik, Хубба-Бубба, Барби. Кстати, фирма, выпускающая этих известных кукол, предприняла интересный рекламный ход и выпустила в виде Барби некоторых принцесс из сказок, к примеру – Русалочку, Спящую Красавицу, Золушку. Многие также для лучших продаж изображают на пакетах, кружках, тетрадах, портфелях, зонтах, ручках и даже на обуви известных героев популярных мультфильмов. Так как не одно предприятие практикует такие методы, следовательно, это действительно срабатывает, и детям действительно важны зрительные образы.

Мы хотели бы обсудить проблему, связанную с негативными последствиями увлечением телеэкраном у детей младшего возраста. Тревогу бьют психологи, чей анализ игр, наиболее популярных среди

детей, показал, что при длительном просмотре современных мультфильмов у детей со временем наступает деформация личности в виде проявлений ярких признаков агрессии, нарушения адаптации в социуме, характерных эмансипационных конфликтов с родителями. В дальнейшем это ведёт к неприятию авторитарных фигур, так как сюжет большинства мультфильмов приводит к инфантильным фантазиям всемогущества, ожиданию неограниченного удовлетворения своих желаний.

То, что бросается в глаза сразу при просмотре большинства мультфильмов, демонстрируемых по телевидению, – это зачастую изуверская жестокость персонажей мультфильмов друг к другу и представляемое как героическое, но откровенно антисоциальное поведение персонажей мультфильмов.

Рассмотрим очень популярный у детей мультфильм "Вуди и его друзья".

На протяжении множества серий чаще всего повторяется один и тот же сюжет: имеется некий человек, который занят каким-то очень важным для него делом: либо он на работе (служащий какой-то компании, по обслуживанию населения), либо занят полезным трудом для себя лично (строит что-то, выращивает и т.д.). И имеется праздный бездельник, сильно озабоченный развлечениями, – дятел Вуди. Так как большинство мультфильмов построено на "экшне", то должен присутствовать конфликт между героем и кем-то, кого впоследствии можно выставить полным идиотом и неудачником. Учитывая вышеприведенную завязку сюжета, конфликт разворачивается между героем-дятлом и трудягой.

Так как дятел – герой, то, естественно, он должен победить. В результате действия получается, что тот трудяга, который чем-то помешал дятлу в его развлечениях, терпит сокрушительное поражение, а дятел показывается эдаким бравым героем, жутко изобретательным и выставляющим всех своих "врагов" дураками, дебилами, в общем неудачниками. Вполне естественно, что если некое чадо решит брать пример с этого "героя" (а многие дети числят в своих любимых героях героев мультфильмов!), то его поведение неизбежно войдёт в противоречие с законом.

Другой часто повторяющийся сюжет в мультфильмах – это откровенно агрессивное и жестокое поведение. Вспомним в этой связи очень популярный мультсериал про кота Тома и мышонка Джерри. Мышь Джерри сажает кота в печку, сбрасывает на него тяжелые предметы, устраивает мелкие пакости и т.п. Этим же занимается и Том. Но ни мышь, ни кот не получают фатальных повреждений от своих действий. Так, искры из глаз, опаленная шерсть и т.д. После просмотра «Тома и Джерри» дети смеются, увидев, как автомобиль сбил кота или собаку. В глубине души они верят, что сейчас животное восстановится, как это происходило в мультфильме. И подобных мультфильмов, внушающих иллюзию всемогущества, множество. Агрессивные мультики, даже если персонажи в них четко делятся на хороших и злых, дают опасную установку на применение насилия к плохим. Что будет, если ребенку встретится реальный человек (например, его сверстник), который попадает под определение плохой и враг? Реакция может быть самой непредсказуемой: от словесного поединка до жестокой драки.

Ребенок, естественно, отождествляет себя с героями мультфильма. Никуда не денешься, таковы законы восприятия художественного произведения. Идентифицируя себя с агрессором, малыш постепенно усваивает агрессивные модели поведения. А если агрессоры (например, покемоны) действуют успешно, то сопереживание им вознаграждается чувством победного торжества. Из-за этого в детской психике как бы вырабатывается канавка агрессивности.

Американские ученые находят, что чем чаще маленькие дети смотрят телевизор, тем выше вероятность того, что позднее они вырастут в агрессивных задира. И в этом, скорее всего, виноваты детские мультфильмы, в которых все больше демонстрируется сцен насилия. В основу исследования легли данные национального опроса о количестве времени, которое проводят у телевизора четырехлетние дети в США. Группа ученых во главе с Фредериком Циммерманом (Университет имени Вашингтона в Сиэтле) установила зависимость между частым телепросмотром и агрессивным поведением четырехлетних детей. В итоге выяснилось, что для детей, которые в четырехлетнем возрасте смотрели телевизор около 3,5 час. в день, вероятность стать драчливыми на 25% выше, чем для тех, кто телевизор практически не смотрел. Ученый говорит, что в современных мультфильмах прослеживается та же тенденция, что и в современном кино, уделяющем много экранного времени сценам насилия.

Следующее, что хотелось бы проанализировать, это формирование у детей подражания уродству. В «Улице Сезам» мы видим все ту же пропаганду девиантного и неуспешного поведения. Но кроме того, персонажи на редкость уродливы и отвратительны. Этот факт является не менее актуальным для изучения с точки зрения влияния на формирование устойчивой психики детей. Дело в том, что ребенок

подражает не только поведению, но и мимике персонажей, перенимает их жестикуляцию и ухватки. А ведь физиономии у чудищ из «Улицы Сезам» одна другой гаже: тупые, злобные или безумные. Когда ребенок идентифицируется с такими персонажами, его внутреннее самоощущение соотносится с выражением их лиц. И малыш начинает вести себя соответствующим образом. Невозможно перенять злобную мимику, оставаясь в душе добряком. Но почему детей притягивают все эти гадкие «произведения искусства»? Оказывается, и тут все не просто. Доктор психологических наук, проф. Л. Н. Матвеева из МГУ проводила такой опыт: молодым людям при просмотре разных фильмов давали в руки датчики с просьбой в особо интересные моменты нажимать на кнопку. Результат поразил. Зрителям было одинаково интересно смотреть и на что-то прекрасное, и на что-то ужасное. Скажем, на победившего героя, который забрался на высокую скалу и любуется великолепной панорамой, и на зрелище кровавой казни. И то и другое щекотало нервы. Когда такая стимуляция становится привычной, человек не может без нее обходиться. Жизнь без острых ощущений кажется ему пресной. А с другой стороны, он теперь воспринимает только такую жесткую стимуляцию, будучи неспособным разобраться в более тонких чувствах, какие демонстрируют классические фильмы. Коль скоро такие изменения происходят со взрослыми, то что говорить о детях, у которых эмоциональная сфера еще толком не сформирована?

Нас привлёк также женский образ в иностранных мультфильмах, его мы решили рассмотреть отдельно. Образ женщины лишается романтики и тайны путем надления его взрослым реализмом, физиологичностью и жестокостью. Зачастую главная героиня корчит ужасные рожи, демонстрирует гнев, раздражительность, дерется, как мужик, причем, получая от этого удовольствие. Самый простой пример тому, как в красивую упаковку вкладывают вредное содержимое – это надление романтической героини, той самой, которой ребенок сочувствует и подражает, атрибутами гнева, злобы и жестокости. Например, Жасмин в «Аладдине» или тролляша в «Шреке» дерутся очень умело, делают это не просто привычно, но жестоко и со вкусом. Они делают это весело и заразительно, а ведь сегодня это одни из самых популярных у детей мультфильмов.

Омужествление женщины в американских мультфильмах для детей приводит к смешению роли полов в жизни, что при определенных условиях в будущем может вызвать и более глубокую сексуальную дезориентацию молодых людей. Так что молодежный стиль унисекс – в определенной мере продолжение унисекса мультипликационного. И обратите внимание, как романтическая героиня теряет признаки женского пола и ведет себя не просто как мужчина, а как супермен. Апофеоз этого процесса – фантастические мультики про роботов или мумий. Там внешне оставаясь женщиной, героиня не просто мужчина по роли, не просто супермен, но выходец из ада, демон. Попутно девальвируются и высмеиваются традиционные для нашего общества женские качества – целомудрие, застенчивость, скромность и материнство, как таковое. Глядя на мультгероинь, девочки впитывают стереотипы будущего сексуального поведения, а у мальчиков формируется матрица, к которой они будут бессознательно стремиться при выборе спутницы жизни, матери своих будущих детей. И речь идет не столько о внешности, сколько о внутренних душевных качествах, отражениями которых является внешность и образ действия мультяшных героинь.

В этом смысле эти мультики действуют суггестивно, то есть внушают идеи, минуя сознание. Такое внушение всегда очень эффективно. Всё больше начинает появляться мультфильмов, изначально несущих в себе именно суггестивный компонент. В том числе и элементы так называемого 25-го кадра. В мультик очень легко встроить, как органичный и естественный видеоряд, нечто, что только мелькнет на экране, не воспринявшись сознанием. Например, в мультфильме «Красавица и Чудовище» на секунду мелькает образ старой, некрасивой нищенки, на руках у которой трое вертлявых младенцев, очень похожих на поросят. Это на фоне идущей по городу и поющей веселую песню Красавицы. Давайте смотреть по кадрам. Немолодая, некрасивая женщина, с чертами, искаженными раздражением и ненавистью. А на руках у нее, сразу не разберешь, то ли поросята, то ли человеческие младенцы. Более отвратительный и неприглядный образ матери невозможно себе представить, потому что он совмещен с внешностью разъяренной свиноматки. Эта метафора воспитывает у девочек отвращение к материнству вообще и к многодетным в особенности. Либо ты хочешь стать уродливой, старой и бедной – тогда стань матерью, либо вечно молодой и красивой – тогда не рожай. Девочкам как бы предлагают выбор, который на самом деле выбором не является, потому что решение насильственно, замаскированно вкладывается в сознание: мол, вот она, красивая, молодая, счастливая, но бездетная, и вот многодетная мать, изуродованная материнством.

Поговорим далее о сексе в мультипликации. Подчеркнём, что речь идет о мультиках для детей. В большинстве современных мультфильмов героини рисуют очень реалистично, они обладают прекрасно развитыми формами взрослых женщин, которые умеют этими формами пользоваться. Посмотрите, проявляя симпатии к противоположному полу, мультдивы не кокетничают, не стесняются, не опускают глаза долу. Это тертые женщины известного поведения, которые манерно, вульгарно и конкретно соблазняют. Вот горбун из “Нотр-Дама” держит цыганку в позе жертвенного животного, вот Шрек волочит свою подружку как мешок, а потом заигрывает с ней так, как с приличными женщинами не заигрывают. Но, главное, это ей нравится. В подобных сценах нет ни женственности, ни целомудрия (повторюсь, речь идет о мультфильмах для детей).

По мнению психологов, существуют мультфильмы для маленьких, где показана откровенная эротика. Вот один яркий пример из мультлика “Том и Джерри”. Поведение кошечки – это энциклопедия поведения вульгарной уличной женщины. Откровенно эротические позы. Отдельно отметим поведение кота, потому что он демонстрирует мальчикам-зрителям, как себя нужно вести с женщинами. Он демонстрирует запредельное хамство, а кошечка... как это хамство нужно благосклонно принимать. Данный стереотип поведения, с точки зрения психолога, если ребенок этот стереотип впитает, исключает дальнейшие между полами отношения любви и супружества, заменяя их стереотипами сексуального партнерства.

С точки зрения детских психологов, взрослые стереотипы поведения, в частности эротику, в детских мультиках показывать нельзя. Это раньше времени растормаживает в ребенке сферу влечений, к чему функционально, морально и физически ребенок еще не готов. Эти переживания не будут иметь нормального выхода и искалечат психику ребенка. В будущем это выльется в сексуальные проблемы, трудности с созданием семьи и продолжением рода. Эти мультики провоцируют в детях интерес, который должен еще долго и крепко спать.

Вы, наверное, замечали, что дети от трех до шести лет часто задают вопросы типа: «Каких людей на свете больше — хороших или плохих?», «А что сильнее: добро или зло?». Такие вопросы отнюдь не следует рассматривать как ординарные в общем потоке бесконечных «что?», «как?» и «почему?». Ребенок ищет опоры, ориентиры, чтобы начать строить мир в своей душе и одновременно встраивать себя в мир. Он маленький, слабый, он хочет быть с большинством. Когда же зло в искусстве, предназначенном для детей, тотально, когда оно «в большинстве», ребенок испытывает соблазн примкнуть к нему. И к подростковому возрасту, вдохновляемый уже не мультфильмами, а вполне натуралистическими кинозверствами, может дозреть до поступков.

Детям нравится смотреть мультфильмы. Но родители по опыту знают: не все, что нравится детям, полезно. К выбору мультфильмов, просматриваемых малышом, нужно относиться очень ответственно. Ведь сказка – это то, что формирует в детском сознании модель окружающего мира, образы мамы и папы, друга и врага, добра и зла, всего того, на что он будет ориентироваться всю жизнь, как на духовный компас. Прежде чем усадить ребенка перед телевизором, подумайте, что он увидит и чему научится. Каждая минута жизни ребенка направлена на обучение, даже если он не сидит за классной партой, а играет со сверстниками или смотрит телевизор.

Литература:

1. Доронин А.И. Информационно-аналитическая работа: обработка материалов средств массовой информации, www.agentura.ru/library/analit-pressa/
2. Круглова В.Е. Британские школьники – рецидивисты? www.rbc.ru/news/research.htm
3. Корконосенко Ю.С. Прикладная социология, - Ростов-на-Дону:Феникс, 2001,с.136.
4. Лоренца Лорензини. Журнал: Психолог и Я. 1994. Декабрь. - СПб, с.4-5.
5. Мельник Г.С. Mass-media: психологические проблемы и эффекты. - СПб: изд-во СПбУ, 1996, с.78.
6. Сборник мультфильмов.
7. Чачановский А.А. Инстанция истины: СМИ и жизнь: возможность, поиск, ответственность. - Москва: Политиздат, 1987, с.7.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. - Москва: Педагогика, 1978.

Prezentat la 11.05.2007

PROIECTE NAȚIONALE

PROIECTUL „EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN MEDIUL RURAL DIN MOLDOVA”

Nadejda VELIȘCO

Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova

The project has four components:

- Improving of Teaching and Learning Quality in Rural Schools
- Enhancement of Access and Equity in Rural Schools
- Enhancement of Human Resources Employment
- Strengthening of Planning and Monitoring in Education

All these four components will contribute to accomplish the principal project's objective - improving the quality of education in the rural area of Republic of Moldova.

The present project is implemented by the Ministry of Education and Youth of Republic of Moldova, according to the World Bank procedures. The implementation of each component and sub-component is directed by one department or board of the Ministry and has not a separate implementation unit. The implementation period of the project is 2006-2010.

Obiectivul principal al Proiectului „Educația de calitate în mediul rural din Moldova” este îmbunătățirea calității educației în mediul rural din Moldova.

Proiectul include **patru componente:**

- **ameliorarea calității predării-învățării în școlile rurale;**
- **sporirea accesului și echității în școlile rurale;**
- **sporirea eficienței utilizării resurselor;**
- **fortificarea planificării și monitorizării în educație.**

Fiind realizate în ansamblu, cele patru componente vor contribui pe deplin la atingerea obiectivului principal al Proiectului – îmbunătățirea educației în mediul rural din Moldova.

Prezentul Proiect este implementat de către Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, în conformitate cu procedurile Băncii Mondiale. Implementarea fiecărei componente și subcomponente este pusă în sarcina unui departament sau direcții a Ministerului și fără o unitate separată de implementare. Perioada de implementare a proiectului – 2006-2010.

Indicatorii de performanță ai proiectului

Indicatorii-cheie care vor permite măsurarea performanțelor Proiectului față de obiectivul său principal sunt:

- se vor îmbunătăți rezultatele școlare medii ale elevilor din școlile rurale;
- se va micșora decalajul dintre rezultatele școlare medii ale elevilor din școlile rurale și urbane;
- Moldova va participa în cel puțin un program de evaluare internațională, inclusiv elaborarea, implementarea și diseminarea rezultatelor;
- liceele (100%) vor primi ghiduri curriculare pentru clasele X-XII;
- 100% din cadrele didactice care predau în clasele X-XII vor fi formați conform noului curriculum;
- liceele rurale (80%) vor primi echipament nou și materiale pentru clasele X-XII;
- 100% din propuneri pentru obținerea granturilor de calitate pentru școlile rurale vor avea un nivel acceptabil de calitate;
- 80% din personalul relevant al MET din centru și din raioane vor fi formați și vor participa în mod satisfăcător în procesul CCTM;
- formula revăzută de finanțare a școlilor va fi implementată la nivel național;
- 30% din școli din raioanele-pilot vor deveni autonome.

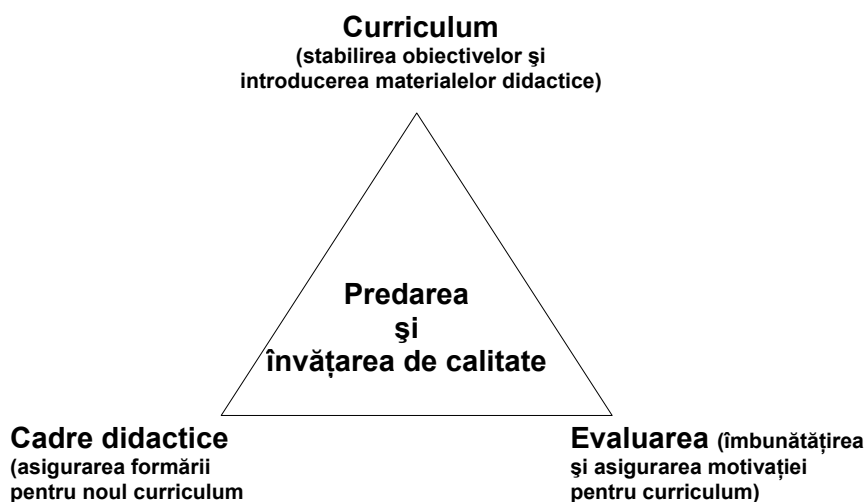
Atingerea indicatorilor menționați este monitorizată de către Bancă și MET în calitatea sa de agenție de implementare.

Activitățile în cadrul componentelor Proiectului s-au desfășurat în conformitate cu Planul de acțiuni pe anul 2006-2007 aprobat de Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Proiectul a demarat oficial la 7 august 2006. Anticipat au fost realizate activități care au contribuit la pregătirea și implementarea Proiectului: seminare de formare a cadrelor didactice (Dezvoltarea resurselor umane pentru modernizarea curriculumului de liceu; Managementul curricular și managementul calității; Formarea continuă a personalului didactic); traininguri pentru viitorii utilizatori de granturi, pentru utilizatori-operatori și pentru personalul ministerului în problemele managementului unui proiect; au fost revăzute, descongestionate și editate curriculumuri la toate disciplinele de studii din ciclul liceal. Anticipat au fost elaborate documentele de licitație pentru concursul de procurare a echipamentului școlar. Au fost elaborate, editate și difuzate în toate instituțiile de învățământ cataloagele cu listele de echipamente. Liceele au studiat cataloagele, au selectat echipamentul necesar și au prezentat comenzile ministerului.

Componenta 1. Ameliorarea calității predării-învățării în școlile rurale

Obiectivul principal al Componentei 1 este îmbunătățirea calității și a relevanței predării și învățării în școlile rurale, în special pentru liceu (clasele X-XII).

Aceasta se va realiza prin modernizarea și întărirea de către MET a celor trei sisteme pedagogice de bază: **curriculum** (îmbunătățirea și modernizarea curriculumului, precum și asigurarea sistemului cu materiale educaționale și manuale noi), **predare** (dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și a personalului în contextul și structura curriculumului nou) și **evaluare** (evaluarea obiectivă, profesionistă și eficientă, precum și monitorizarea cunoștințelor elevilor). Aceste sisteme trebuie să fie dinamice și funcționale, iar componenta are menirea de a le îmbunătăți integrarea și sinergia (a se vedea diagrama de mai jos).



Diagramă.

Subcomponenta 1.1. Modernizarea Curriculumului pentru clasele X-XII

Obiectivul subcomponentei este încheierea modernizării Curriculumului Național prin revizuirea, testarea și implementarea curriculumului pentru clasele X-XII, precum și prin suportul oferit acestuia (manuale și materiale educaționale noi).

Activitățile de implementare a subcomponentei 1.1. vor fi orientate spre următoarele direcții principale:

- raționalizarea structurilor instituționale implicate în procesul de modernizare permanentă a Curriculumului Național, în special, în segmentul său liceal;
- ameliorarea calității Curriculumului Național din Republica Moldova;
- asigurarea procesului de predare-învățare cu manuale noi pentru ciclul liceal (cl.X-XII), dotarea școlilor din mediul rural cu echipament didactic la unele discipline și arii curriculare.

Subcomponenta 1.2. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru clasele X-XII

Obiectivul subcomponentei 1.2. este de a crea un program integrat pentru formarea profesorilor care va susține implementarea curriculei pentru clasele X-XII (nivel liceal).

Implementarea subcomponentei are în vedere realizarea programului integrat de formare a personalului didactic din liceele aflate în mediul rural (raioanele menționate în program). Programul integrat de formare a personalului didactic din liceele din mediul rural va urmări dezvoltarea competențelor psihopedagogice ale cadrelor didactice în așa fel, încât aceasta să ajute la o mai bună învățare școlară în sistem. Formarea va avea loc prin: (a) dezvoltarea unor module (ghiduri) de formare profesională continuă care vor ilustra metode inovative de predare și învățare; (b) derularea unui set integrat de dezvoltare profesională complexă către toți profesorii din liceele din mediul rural.

Subcomponenta 1.3. Crearea Agenției de evaluare și examinare

Obiectivul acestei subcomponente este de a crea o Agenție de evaluare și examinare eficientă pentru evaluarea elevilor, examinarea și testarea, acreditarea și fortificarea capacităților naționale pentru măsurări în educație. Proiectul se va ocupa, de asemenea, de consolidarea sistemului de securitate a examenelor, în special, a examenului de bacalaureat, cu o importantă miză în sistem.

Implementarea subcomponentei se va realiza în următoarele etape:

- dezvoltarea capacităților instituționale pentru evaluarea națională – crearea AEE;
- dezvoltarea resurselor umane pentru evaluare;
- dezvoltarea unei concepții coerente a evaluării și a unei culturi a evaluării în sistem;
- implementarea examenelor și a evaluărilor internaționale.

Componenta 2. Sporirea accesului și echității în școlile rurale

Obiectivele componentei 2. Principalul obiectiv al acestei componente va fi asigurarea școlilor rurale și a comunităților sărace cu resurse suplimentare pentru a îmbunătăți calitatea educației și accesul la serviciile educaționale prestate. Un alt obiectiv ar fi fortificarea capacității acestor școli de a-și administra prioritățile, resursele și rezultatele educaționale. Aceste obiective vor fi îndeplinite prin acordarea resurselor suplimentare școlilor eligibile care, la rândul lor, vor trebui să-și administreze aceste resurse într-un mod transparent și eficient, precum și să fie responsabile pentru rezultate. Aceasta le va pregăti pentru implicarea în eforturile de trecere la autonomia școlară susținută de Componenta 3 a Proiectului.

Beneficiarii și rezultatele componentei. Beneficiarii-țintă vor fi actualii și viitorii elevi care frecventează școlile sărace din sate (numărul acestor școli fiind estimat la 1100). Rezultatul componentei va fi, în primul rând, calitatea îmbunătățită a materialelor în școlile identificate și selectate de către comunitatea școlară în corespundere cu pachetul de resurse disponibil. Dat fiind însă caracterul dictat de cerere al acestei componente, nu este posibil a prezice rezultatele componentei în mod exact. Vor exista două tipuri de instrumente: granturi de echitate pentru școlile rurale și granturi de calitate pentru școlile rurale.

Subcomponenta 2.1. Granturi de echitate pentru școlile rurale

Obiectivul acestei subcomponente va fi dotarea școlilor rurale eligibile cu echipament de bază pentru predarea disciplinelor școlare din planul-cadru de învățământ.

Activitățile de implementare a subcomponentei vor fi orientate spre achiziționarea de echipament didactic la fizică, chimie, biologie și la artiile: Arte, Tehnologii, Limbă și Comunicare etc.

Subcomponenta 2.2. Granturi de calitate pentru școlile rurale

Obiectivul acestei subcomponente va fi dotarea unui număr de școli rurale eligibile cu echipament de bază pentru predarea disciplinelor școlare în baza unor propuneri de granturi elaborate de către școli și comunități.

Activitățile de implementare a subcomponentei vor fi orientate spre următoarele direcții principale:

- elaborarea, evaluarea și aprobarea propunerilor pentru granturi de calitate;
- furnizarea echipamentului didactic selectat de școli și comunități în cadrul programului de granturi;
- evaluarea impactului programului de acordare a granturilor.

Realizări în perioada 2006-2007

Pentru a realiza activitatea de coordonare, monitorizare și evaluare a proceselor și produselor curriculare a fost creat Consiliul Național pentru Curriculum și grupurile de coordonare pentru fiecare arie curriculară stabilită în Curriculumul Național al Republicii Moldova: Limbă și Comunicare; Educație socioumană; Matematică și Științe; Tehnologie; Sport; Arte. Grupurile de lucru au fost create pentru toate disciplinele reprezentate în Planul de învățământ pentru liceu. Fiecare grup de lucru al disciplinei are 3 membri care sunt concepitori de curriculum, cadre didactice de la universități pedagogice, profesori preuniversitari etc.

Prin concurs a fost selectat un grup de specialiști privind elaborarea ghidurilor curriculare la toate disciplinele de liceu și a Cadrului de referință al Curriculumului Național. Toate manuscrisele prezentate au fost înaintate spre evaluare și avizare de către profesorii din mediul rural. Ghidurile curriculare și Cadrul de referință a Curriculumului Național au fost aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum. Pentru editarea materialelor curriculare a fost aprobată de Banca Mondială (BM) lista editurilor eligibile. În baza documentelor prezentate la concurs pentru editarea ghidurilor curriculare a fost selectată editura „Știința”. Au fost editate toate ghidurile în limbile română și rusă: 26 mii de exemplare de ghiduri în română, 11 mii – în rusă și 300 – în limbile minorităților. Cadrul de referință al Curriculumului Național a fost editat în număr de 3000 exemplare în limba română și 1000 exemplare în limba rusă. În acest mod au fost asigurați cu materiale curriculare profesorii din liceele republicii, din colegii, universități și școli medii.

Conform planului activităților de implementare a componentei 1 a Proiectului „Educația de calitate în mediul rural din Moldova”, în perioada 10 aprilie-24 aprilie 2007 Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova a organizat seminare de instruire a formatorilor locali din licee în implementarea curriculumului modernizat la următoarele discipline: limba și literatura română, limba și literatura română în școala alolingvă, limba și literatura rusă, limba și literatura bulgară, limba și literatura ucraineană, limba și literatura găgăuză, limba franceză și spaniolă, limba engleză și germană, fizica, chimia, biologia, educația fizică, matematica, informatica, istoria, geografia și literatura universală. Seminarele s-au desfășurat în centrele metodice din raioanele-pilot: Râșcani, Dondușeni, Florești, Rezina, Telenești, Nisporeni, Anenii Noi, Leova, Cimișlia, Comrat. Membrii grupurilor de coordonare pe discipline, specialiștii Direcției Învățământ Preuniversitar au desemnat 92 de formatori naționali în baza calificărilor indicate, pe baza CV. Au fost selectați 18 consultanți pentru elaborarea suportului de curs al trainingului. A fost selectat prin concurs prestatorul de servicii la formarea cadrelor didactice – Centrul Educațional Prodidactica, aprobat de BM.

Prin acord cu Ministerul Educației din Finlanda a fost realizată vizita de studii pentru reprezentanții structurilor instituționale implicate în modernizarea curricula, în perioada 10-16.12.2006. Au fost organizate întâlniri cu responsabili de la Ministerul Educației și Tineretului al republicii Moldova, Consiliul Național pentru Educație, Departamentul de Științe Aplicate ale Educației, vizitarea școlilor rurale din Lohja, Karstu, Hinthaara, a liceului Pohjois-Haaga, studierea experienței, discuții cu cadrele didactice.

La 12.01.07 a fost lansat concursul pentru angajarea consultantului privind elaborarea „Standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general”.

Prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova din 25.12.06, pe lângă Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova a fost creată Agenția de Evaluare și Examinare (AEE). Au fost selectați prin concurs consultanții internaționali pentru dezvoltarea instituțională a AEE și pentru elaborarea instrumentelor moderne de evaluare. Consultantul internațional selectat pentru dezvoltarea instituțională a AEE a acordat Agenției de Evaluare și Examine asistență în perioada 03.03-10.03.07. A fost selectat consultantul pentru elaborarea Caietului de sarcini a soft-ului specializat pentru AEE.

În lunile octombrie–decembrie a fost realizat stagiul de formare pentru directorii de liceu în problemele scrierii proiectelor pentru obținerea granturilor de calitate și stagiul pentru membrii comitetelor raionale de examinare și aprobare a granturilor (CREAG) privind evaluarea propunerilor. La lucrările seminarelor au participat 336 directori de liceu și 144 membri ai GREAG. Seminarele au fost susținute cu suportul Fondului de investiții sociale din Moldova și s-au desfășurat în zece centre raionale selectate ca centre republicane de formare pe întreaga perioadă a Proiectului.

Până la 15 decembrie toate liceele din republică au participat la procesul de elaborare a proiectelor pentru obținerea granturilor de calitate, au prezentat materialele elaborate CREAG raionale, acestea la rândul lor au consolidat proiectele și le-au prezentat Comitetului Național de Examinare și Aprobare a Granturilor

(CNEAG). La prima rundă de competiție, din 343 de licee rurale au prezentat proiecte 251 de licee. CNEAG a analizat materialele, a efectuat distribuirea încrucișată a proiectelor și le-a înaintat raioanelor spre evaluare. Procesul de evaluare a continuat până la 31 ianuarie 2007. La prima rundă de competiție au fost selectate primele 130 de proiecte și respinse 121. Toate raioanele au primit ordinul cu anexe în care s-a indicat motivul respingerii. Pe parcursul anului va avea loc runda a doua de competiție la care pot participa toate liceele care n-au susținut prima runda.

În luna octombrie a fost anunțată Licitația internațională pentru procurarea echipamentului de laborator la fizică, chimie, biologie și a materialelor didactice la celelalte discipline. Concursul a finalizat la 21 decembrie, la 22 decembrie a avut loc licitația la care au participat 14 companii din Moldova și de peste hotare. Echipamentul procurat urmează a fi distribuit în instituțiile de învățământ din republică până la 1 septembrie 2007.

Un grup de specialiști în domeniul finanțelor de la MET, MF împreună cu reprezentanții a două raioane-pilot (Căușeni și Telenești), au studiat experiența implementării formulei de finanțare a sistemului învățământului din Lituania. A fost selectat prin concurs consultantul local pentru elaborarea prognozei CCTM.

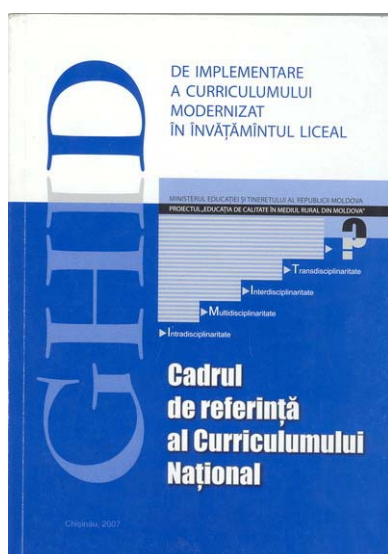
Prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova din 09.11.06, a fost aprobată componența Comitetului de Supraveghere a Proiectului. Președintele CSP este numit prim-viceprim-ministrul RM Z.Greceanâi. La 8 februarie a avut loc ședința Comitetului de Supraveghere a Proiectului în cadrul căreia au fost abordate problemele stringente ce țin de implementarea Proiectului. Au fost perfectate spre aprobare de către președintele Comitetului de Supraveghere a Proiectului proiectele de dispoziții, scrisori de solicitare a amendamentelor la Acordul de Finanțare și alte documente necesare pentru buna desfășurare a activităților Proiectului.

La 21 martie curent a fost organizat un seminar de mediatizare și promovare a Proiectului la care au participat circa 100 de persoane, reprezentanții direcțiilor raionale de învățământ, primarii din unele localități rurale, specialiștii ministerelor ET, MF, MAPL, reprezentanții BM și alte persoane cointeresate. În cadrul seminarului a fost organizat un atelier de lucru unde s-au discutat procedurile de procurări ale BM, unele reguli și metode noi.

Prezentat la 27.04.2007

RECENZII

CADRUL DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL – O NOUĂ ETAPĂ ÎN PROCESUL DE DEZVOLTARE CURRICULARĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA



La începutul anului curent, în cadrul proiectului „Educație de calitate în mediul rural din Moldova”, coordonat de Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova și finanțat de Banca Mondială, a apărut lucrarea *Cadru de referință al Curriculumului Național*, autor Vladimir Guțu, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

Încadrat în seria „Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal”, documentul reglator în cauză oferă rezultatul unei activități științifice și practice laborioase, ancorată în realitatea educațională din Republica Moldova, urmat fiind de ghidurile metodologice de la fiecare disciplină, pe care le dorim funcționale și relevante pentru promovarea calității în sistemul educațional.

Lucrarea este alcătuită din 4 capitole consistente și o bibliografie tematică, adresându-se conectorilor de curriculum, factorilor de decizie, cadrelor didactice și manageriale, specialiștilor din domeniul educației cu o analiză multiaspectuală a reformei curriculare în contextul nostru, conform etapelor sale relevante.

Capitolul I, „Reforma curriculumului în Republica Moldova: între implementare și impact”, propune, începând cu titlul provocator, o abordare retrospectivă a strategiei și metodologiei date. Surprinde noutatea și utilitatea trecerii în revistă a tuturor elaborărilor conceptuale curriculare din țara noastră, concepute pe cinci etape cronologice. Documentele analizate în lucrare au alcătuit axa politicilor educaționale și au avut un rol deosebit în racordarea învățământului la orientările strategice din țările avansate.

Nevoia de modernizare și de perfecționare continuă a curriculumului național este analizată de autor din perspectiva asigurării calității demersului, accentul fiind pus pe curriculumul de liceu. Dat fiind existența primei generații de curricula, au fost firești unele incoerențe și lapsusuri, probleme și dificultăți ce urmează a fi lichidate în etapele următoare atât la nivel teoretic-conceptual, cât și la nivel practic, managerial. Modernizarea Curriculumului Național în viziune prospectivă diacronică se rezumă, la început, din prezentarea concepțiilor-cheie în evoluția curriculumului:

- a) concepția sistemică a disciplinelor școlare;
- b) concepția învățării centrate pe elev;
- c) concepția focalizării asupra comprehensiunii și ameliorării societății;
- d) concepția centrată pe procesul de dezvoltare curriculară;
- e) concepția holistică.

Curriculumul, în sens larg, este abordat la nivel de structură, de proces și de produs.

De un mare interes ar fi pentru specialiști viziunea integratoare a dezvoltării curriculare (inter-, pluri-, multi-, trans - /disciplinaritatea), care în pedagogia postmodernă se impune în mod pregnant.

Se relevă utilitatea analizei structurale și de conținut a Curriculumului Național (p.29-40), orientată spre optimizarea calității actelor de politică educațională, pe de o parte, dar și a proiectelor didactice de lungă și de scurtă durată, pe de altă parte.

Autorul insistă asupra tuturor componentelor Curriculumului Național, inclusiv asupra obiectivelor ca aspecte curriculare definitorii.

Pilonii învățării promovați de UNESCO (p.41-42) și abordați conetxtual de autor sunt:

- a învăța să știi/să cunoști;
- a învăța să faci;
- a învăța să muncești și să trăiești împreună cu alții;
- a învăța să fii;
- a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea - fundamentează taxonomia obiectivelor/competențelor transdisciplinare și cross-curriculare.

Formularea obiectivelor generale transdisciplinare în termeni de competențe – instrumentale, interpersonale și sistemice – este conformă cu diverse criterii, în funcție de treapta de școlaritate. Principiile și sugestiile practice de structurare a curriculumului la fiecare capitol cuprind exhaustiv componentele curriculumului scris (cap. II și III).

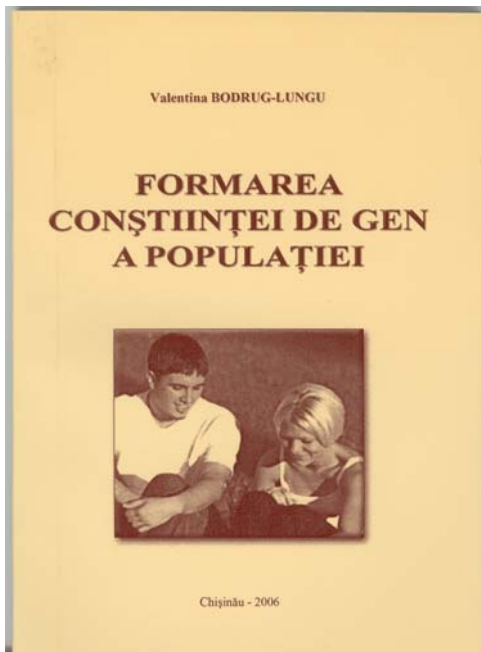
Managementul și evaluarea Curriculumului Național se axează pe axioma că „numai curriculumul de calitate poate conduce la o educație de calitate”, referindu-se la toți factorii de conducere, ierarhizați și prezentați structural (p.89-93) de la Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova până la nivel local (raional) și instituțional.

Metodologia evaluării curriculumului școlar se prezintă pe trei dimensiuni: conceptual/funcțională, structurală și operațională (p.94), iar criteriile și instrumentele de evaluare a curriculumului de bază au servit și vor servi ca repere teoretice și praxiologice în practica educațională curentă.

În concluzie, apreciem, cu considerație profesională, documentul prezentat și sperăm să contribuie realmente la ameliorarea calității curriculumului scris, predat și însușit de fiecare elev în parte.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,

*dr. în pedagogie, conf. interimar,
Catedra Științe ale Educației*



Lucrarea **Formarea conștiinței de gen a populației** a fost pregătită de către **Valentina Bodrug-Lungu**, doctor conferențiar la Universitatea de Stat din Moldova, expert național în gender, președinta „Gender-Centru”.

Monografia include materiale în care sunt abordate diverse aspecte conceptuale și practice ale egalității genurilor. Primul capitol conține materiale ce țin de introducerea în gender, capitolul II include informații referitor la egalitatea genurilor în contextul drepturilor omului. În capitolul III, egalitatea genurilor este abordată în calitate de principiu al democrației. Capitolul IV vine să acopere problema egalității de gen în Republica Moldova. Capitolul V este adresat educației de gen a populației. În lucrare a fost inclusă și lista unor instrumente internaționale utilizate pentru protecția drepturilor femeilor și promovarea egalității între femei și bărbați, glosar succint în gender.

Materialele conceptuale și metodologice prezintă interes deosebit pentru specialiștii în domeniu și toate persoanele interesate de problemă.

ANIVERSĂRI**PEDAGOGUL ȘI SAVANTUL ION MAHU LA 85 DE ANI**

Academicianul Ion Mahu, reprezentant de vază al învățământului universitar, care a împlinit anul acesta onorabila vârstă de 85 de ani, a activat în cadrul Catedrei Științe ale Educației (Catedra Pedagogie, Catedra Pedagogie și Psihologie) mai bine de 35 de ani.

Ion Mahu este o personalitate integră. Ca pedagog al școlii superioare îmbină armonios funcțiile de profesor, savant-cercetător, educator, propagator al ideilor pedagogice.

Membrii catedrei au admirat întotdeauna capacitatea de creație științifică a savantului Mahu, competența, măiestria și tactul psihopedagogic. Fiind un intelectual cu o temeinică pregătire în specialitate, Ion Mahu nu se limita la folosirea, în prelegerile sale, a tot ce a creat știința în domeniul disciplinelor predate, ci a desfășurat mereu o activitate de cercetare. Putem afirma cu certitudine că Ion Mahu este un promotor fidel al științei. Printre problemele de interes științific aflate permanent în vizorul profesorului Mahu putem enumera: instruirea programată, educația politehnică, instruirea problematizată etc. În munca de cercetare, împreună cu Domnia sa, erau antrenați și studenții. Ion Mahu se mândrește cu numeroasele comunicări la conferințele științifice pregătite de studenții săi, cu un șir de teze anuale scrise sub conducerea sa și teze de licență pregătite și susținute cu succes de tineretul studios. Influența educativă asupra discipolilor săi se manifesta întotdeauna prin exemplul muncii științifice a maestrului.

Ne-am convins personal (ca și cei care au activat și activează alături de dumnealui) că spiritul creativ al lui Ion Mahu i-a sporit pregătirea și valențele profesionale, de specialist, i-a ridicat autoritatea și prestigiul ca intelectual, ca cercetător. Dascălul Ion Mahu este și un om de știință.

Și dacă măiestria pedagogică reprezintă capacitatea complexă a profesorului de a concepe, a organiza, a proiecta și a conduce cu competență, spirit creativ și eficiență sporită procesul instructiv-educativ al tineretului, apoi Ion Mahu posedă această facultate din plin. Ea este rezultatul atât al pregătirii temeinice, cât și al experienței didactice îndelungate (mai bine de 50 de ani). Domnia sa știe foarte bine cum să facă eficientă instruirea și educația tineretului dezvăluind valoarea personală și socială a cunoștințelor, a profesiei, făcând legătura dintre teorie și practică, utilizând metode noi: problematizarea, asaltul de idei, lucrul în echipă, făcându-i pe studenți participanți activi la dezvăluirea adevărilor științifice și formarea abilităților.

Că Ion Mahu posedă un tact psihopedagogic deosebit știu toți din anturajul dumnealui. Este omenos, delicat, consecvent. În relațiile cu studenții manifestă mult calm, răbdare și pasiune, principialitate, obiectivitate, demnitate, iar în relațiile cu colegii și cei din jur este întotdeauna corect.

Ion Mahu este un intelectual multilateral dezvoltat, un mare patriot al neamului, o figură proeminentă în istoria învățământului din Moldova.

Nu acceptă eroarea precum că există două culturi – moldovenească și română, contribuind la recunoașterea limbii române ca limbă de stat și revenirea ei la grafia latină.

Redactor-șef

Gheorghe RUSNAC, profesor universitar, academician

Redactor-șef adjunct

Petru CHETRUȘ, profesor universitar, doctor

Colegiul de redacție

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

Svetlana SEMIONOV, secretar-responsabil

Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat

Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor

Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor

Viorica POSTICA-GORAȘ, conferențiar universitar, doctor

Maia ȘEVCIUC, conferențiar universitar, doctor

Angela POTÂNG, conferențiar universitar, doctor

Alexandru CRIȘAN, conferențiar universitar, doctor, (România)

Sorin CRISTEA, profesor universitar, doctor

Valentin BLÂNDUL, doctor, (România)

Natalia COJOCARU, doctor

Crețu CARMEN, profesor universitar, doctor, (România)

Responsabil de ediție

Leonid GORCEAC, conferențiar universitar, doctor

Coordonator

Lilia CEBAN

Redactori literari

Eugenia BALAN (limba română)

Valentina MLADINA (limba rusă)

Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

Veronica PĂCURARU, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

Asistență computerizată

Alina LÎSÎI

Viorel MORARU

CUPRINS

ARGUMENT	5
Coordonate ale reformei educaționale	
USM: STAREA ACTUALĂ ȘI PERSPECTIVELE	6
<i>Viorelia MOLDOVAN-BĂTRÂNAC, Galina BULAT</i> DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA	12
<i>Gheorghe RUSNAC, Vladimir GUȚU</i> INTEGRAREA ȘTIINȚEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN CONTEXTUL PROCESULUI DE LA BOLOGNA	18
<i>Vladimir GUȚU, Elena MURARU, Otilia DANDARA</i> CADRUL DE REFERINȚĂ AL EVALUĂRII PROGRAMELOR DE FORMARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR	21
<i>Cristian Valentin HAPENCIUC, Vasile EFROS</i> STRATEGIA SCHIMBĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ROMÂNESC ȘI INTEGRAREA ÎN STRUCTURILE EUROPENE	27
<i>Petru JELESCU, Vasile PANICO, Maria HAREA, Valentina CIOBANU, Stela GÎNJU</i> STANDARD DE FORMARE PROFESIONALĂ LA SPECIALITATEA 142.03 PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	30
Studii și cercetări: Științe ale Educației	
<i>Sorin CRISTEA</i> STATUTUL ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI (Sinteză)	38
<i>Valentin Cosmin BLÂNDUL</i> EDUCAȚIA ÎN SOCIETATEA POSTMODERNĂ	44
<i>Mariana MARINESCU, Mihai BOTEA</i> STUDII GEMELARE PRIVIND INTELIGENȚA REALIZATE DE GHEORGHE OANCEA-URSU	46
<i>Valentina CHICU</i> REFERATUL CA INSTRUMENT AL MANAGEMENTULUI CALITĂȚII	52
<i>Argentina CHIRIAC</i> CURRICULUMUL DIN PERSPECTIVA DIVERSITĂȚII CULTURALE	55
<i>Vladimir GUȚU, Ludmila DARII</i> PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂRII INDIVIDUALE ÎN CADRUL UNIVERSITAR	59
<i>Stela CEMORTAN</i> CURRICULUMUL PREȘCOLAR ȘI NECESITATEA DEZVOLTĂRII LUI ÎN CONFORMITATE CU TEORIA NOILOR EDUCAȚII	65
<i>Valentina PASCARI</i> REPERE EPISTEMOLOGICE DIN PERSPECTIVA RELAȚIILOR DE CONTINUITATE ÎN ACTIVITATEA INSTITUȚIEI PREȘCOLARE ȘI ȘCOALA PRIMARĂ	69
<i>Valentina PASCARI</i> DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE FENOMENULUI CONTINUITĂȚII: EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR	73
<i>Ludmila DARII</i> CURRICULUM UNIVERSITAR: TENDINȚĂ SPRE INTEGRARE	79
<i>Estela STARICOV</i> CÂTEVA PROBLEME ALE MOTIVAȚIEI ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ORELE DE LIMBĂ ROMÂNĂ PENTRU ALOLINGVI	86

<i>Valentina BOCANCEA</i>	
IMPACTUL MOTIVAȚIEI ASUPRA FORMĂRII PROFESIONALE PSIHOPEDAGOGICE	89
<i>Maia ȘEVCIUC</i>	
ABORDAREA TEORETICĂ A FORMĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA STUDENȚI	93
<i>Mariana BOTEZATU</i>	
DIMENSIUNEA DE GEN A FAMILIEI	96
<i>Larisa CUZNEȚOV</i>	
STRATEGII DE APLICARE A JOCULUI ÎN EDUCAȚIA FAMILIALĂ A COPILULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	101
<i>Larisa CUZNEȚOV</i>	
CULTURA FAMILIEI: AUTOCUNOAȘTEREA, AUTOPERFEȚIONAREA ȘI CONFLICTUL INTERIOR	106
<i>Valentina BODRUG-LUNGU</i>	
PRIVIRE GENERALĂ ASUPRA SOCIALIZĂRII DE GEN A TINERILOR	112
<i>Ludmila ZMUNCILA</i>	
PRIVIRE GENERALĂ ASUPRA FENOMENULUI VIOLENȚEI ÎN FAMILIE	117
<i>Valentina BODRUG-LUNGU</i>	
ABORDAREA DE GEN A PEDAGOGIEI	122
<i>Tatiana CALLO</i>	
STABILIREA COGNEMELOR CA ELEMENT INTEGRATIV ÎN BAZA RELAȚIEI INFORMAȚIE/COGNIȚIE	127
<i>Maria SURUCEANU</i>	
VALENȚELE FORMATIVE ALE LIMBAJULUI PEDAGOGIC	131
<i>Liuba CIOBANU-MOCANU</i>	
CÂMPUL SEMANTIC ȘI ROLUL LUI ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI COPIILOR	136
<i>Silvia NUȚA, Olga CIOBANU</i>	
TEHNOLOGIA DIDACTICĂ – FACTOR AL EFICIENTIZĂRII PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE	140
<i>Elena RAILEAN</i>	
TEHNOLOGIA DE FORMARE A COMPETENȚEI DIGITALE PRIN INCLUDEREA MANUALULUI ELECTRONIC ÎN PROCESUL DIDACTIC REAL	143
<i>Venera-Mihaela COJOCARIU</i>	
EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ: DILEME ȘI DESCHIDERI ACTUALE PRIVIND STRATEGIILE CENTRĂRII PE ELEV ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR ROMÂNESC – ANALIZĂ COMPARATIVĂ A PROGRAMELOR ȘCOLARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL OBLIGATORIU (domeniul pedagogie)	150
<i>Светлана КОНСТАНТИНОВА</i>	
ПРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	156
<i>Ionuț VLĂDESCU</i>	
LECȚIA ÎN PERSPECTIVA DIDACTICII MODERNE. CONTRIBUȚIA LUI JAN AMOS COMENIUS	160
<i>Galina DRAGALINA, Petru CHETRUȘ, Svetlana KUDRIȚKAIA, Nadejda VELIȘCO</i>	
O NOUĂ ETAPĂ ÎN MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR LA CHIMIE	162
<i>Boris BOGUȘ, Mihail EPURAN</i>	
PROLEGOMENE LA O FILOSOFIE A ACTIVITĂȚILOR CORPORALE AUTOTELICE	165
<i>Tatiana BULARGA</i>	
FORMAREA PROFESORULUI-MUZICIAN PENTRU INSTRUIREA COPIILOR SUPRADOTAȚI	173

<i>Vladimir BABII</i>	MODELUL FUNCȚIONAL AL ACȚIUNII MUZICAL-ARTISTICE A ELEVULUI	176
<i>Daliana TASCOVICI</i>	CUM EVALUĂM CĂUTAREA PE WEB?	183
<i>Tatiana REPIDA</i>	PORTOFOLIUL – INSTRUMENT EFICIENT DE EVALUARE A PERFORMANȚELOR STUDENȚILOR ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DIDACTICII PSIHOLOGIEI	185
<i>Ionuț VLĂDESCU</i>	ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE RELAȚIEI DINTRE AUTOCUNOAȘTERE ȘI AUTOEVALUARE	191
<i>Svetlana FOCȘA-SEMIONOV</i>	AUTOREGLAREA ÎNVĂȚĂRII ȘI EFICIENȚA ACADEMICĂ ÎN CONTEXTUL UNIVERSITAR	201
<i>Ana DABIJA</i>	REFLECȚII ASUPRA PROCESULUI DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ A ADOLESCENȚILOR DIN CLASELE A XI-A	206
<i>Ionuț VLĂDESCU</i>	JAN AMOS COMENIUS ȘI FILOSOFIA EDUCAȚIEI (1592-1670)	210
Studii și cercetări: Psihologie		
<i>Carolina PLATON, Daliana TASCOVICI</i>	REALIZAREA ȘI EVALUAREA UNUI ESEU ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ	221
<i>Adina PLĂȚICĂ, Aglaida BOLBOCEANU</i>	PARTICULARITĂȚILE RELAȚIILOR INTERPERSONALE ALE COPIILOR HIPOACUZICI	224
<i>Mihai ȘLEAHTIȚCHI</i>	DINAMICA REPREZENTĂRII SOCIALE. EFECTUL DE CONTEXT	227
<i>Mihai ȘLEAHTIȚCHI</i>	DINAMICA REPREZENTĂRII SOCIALE. ROLUL PRACTICILOR COTIDIENE	232
<i>Людмила АНЦИБОР, Светлана РЫЖИКОВА, Юлия ДОЛГАЯ</i>	ИЗУЧЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕНЬГАМ	237
<i>Diana POSTU</i>	PREGĂTIREA PENTRU LIBERARE A DEȚINUȚILOR	244
<i>Violeta MAHU</i>	MODELE DE COMPATIBILITATE ÎN RELAȚIILE PERSONALE	248
<i>Владимир ГУТОРОВ, Людмила АНЦИБОР</i>	О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	251
<i>Стела ВЪРТОСУ, Виктория КИРИЦА</i>	ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО СТАТУСА НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИДЕАЛЬНОМ СУПРУГЕ	259
<i>Ina CRASNOJON-LABA</i>	REPREZENTAREA SOCIALĂ A BĂRBATULUI LA FEMEILE CĂSĂTORITE ȘI NECĂSĂTORITE	263
Educația adulților		
<i>Liliana POSTAN</i>	MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII PE PARCURSUL VIEȚII: PERSPECTIVĂ ANDRAGOGICĂ	269
<i>Ирина ВАРБАН</i>	ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	273

Studii ale tinerilor cercetători

Viorelia LUNGU

ROLUL COMUNICĂRII ASERTIVE ÎN ASIGURAREA UNUI CLIMAT INSTITUȚIONAL FAVORABIL 276

Zinaida BOLEA

DIFERENȚE GENDER ÎN SIMPTOMATOLOGIA COMORBIDĂ A STĂRILOR DEPRESIVE LA ADOLESCENȚI 280

Tatiana PUȘCA

PROBLEMA MOTIVELOR INVESTIGAȚIONALE PRIVIND STRUCTURA ACTIVITĂȚII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR 285

Светлана ТОЛСТАЯ

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ДЕТСКУЮ ПСИХИКУ 289

Proiecte naționale

Nadejda VELIȘCO

PROIECTUL „EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN MEDIUL RURAL DIN MOLDOVA” 294

Recenzii

CADRUL DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL – O NOUĂ ETAPĂ ÎN PROCESUL DE DEZVOLTARE CURRICULARĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA 299

Formatul 60×84¹/₈.

Coli de tipar 38,3. Coli editoriale 42,0.

Comanda 270. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chișinău, MD 2009