

Ministerul Educației al Republicii Moldova
Academia de Științe a Moldovei
Institutul de Științe ale Educației



la 70 de ani

PLEDOARIE PENTRU EDUCAȚIE - CHEIA CREATIVITĂȚII ȘI INOVĂRII

*Materialele
Conferinței Științifice Internaționale
1 – 2 noiembrie 2011*

Chișinău – 2011

**Ministerul Educației al Republicii Moldova
Academia de Științe a Moldovei
Institutul de Științe ale Educației**

**PLEDOARIE PENTRU EDUCAȚIE –
CHEIA CREATIVITĂȚII
ȘI INOVĂRII**

**Materialele
Conferinței Științifice Internaționale**

1 – 2 noiembrie 2011

Chișinău – 2011

CZU 37.0=00

P 74

Lucrarea este aprobată pentru editare
de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației

Coordonatori științifici:

- ✓ **LILIA POGOLȘA**, dr., conf. univ., I.Ș.E.
- ✓ **NICOLAE BUCUN**, dr. hab., prof. univ., I.Ș.E.

Redactare științifică:

Aglaida **Bolboceanu**, dr. hab., prof. cercet., I.Ș.E.

Stela **Cemortan**, dr. hab., prof. univ., I.Ș.E.

Ion **Botgros**, dr., conf. univ., I.Ș.E.

Maria **Hadîrcă**, dr., conf. cercet., I.Ș.E.

Viorica **Andrițchi**, dr., conf. univ., I.Ș.E.

Angela **Cara**, dr., conf. cercet., I.Ș.E.

Nelu **Vicol**, dr., conf. univ., I.Ș.E.

Tamara **Cazacu**, dr., I.Ș.E.

Ion **Achiri**, dr., conf. univ., I.Ș.E.

Angela **Cucer**, dr., I.Ș.E.

Mariana **Marin**, dr., I.Ș.E.

Oxana **Paladi**, cerc. șt., I.Ș.E.

Redactori:

Stela **Luca**

Anastasia **Guțu**

Nina **Gorbaciova**

Victor **Țâmpău**

Corector: Livia Caraman

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării", conf. șt.-intern. (2011 ; Chișinău). Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării : Materialele conf. șt.-intern., 1-2 noiemb. 2011, Chișinău / coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun ; red. șt.: Aglaida Bolboceanu, Stela Cemortan, Ion Botgros [et al.]. – Ch. : "Print Caro" SRL, 2011. – 537 p.

Texte: lb. rom., engl., fr., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 60 ex.

ISBN 978-9975-56-010-8.

37.0=00

P 74

TENTAȚIA VREMURILOR.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ÎN TRECEREA ANILOR

Evenimentul aniversării a 70-a de la fondarea, în acel îndepărtat ianuarie 1941, a Institutului de Științe ale Educației se produce în timpurile când trăim într-o epocă a interferențelor. Întâlnirile dintre persoane sau culturi se amplifică și se diversifică de la o zi la alta. Nu este ușor să întreții relații optime cu alții, să înțelegi alte moduri de gândire, de simțire, de acțiune. În aceste condiții, se nasc diferite strategii de asumare spirituală față de alte expresii spirituale-individuale sau colective. Colaboratorii



Institutului vizualizează atare asumare spirituală ca un demers al școlii contemporane - principala instanță de culturalizare, fiind antrenată în materializarea acestor strategii. Ea nu poate rămâne neutră la marile incitări sau presiuni ale vremii, fiind implicată în aria schimbărilor lumii contemporane. În perimetrul școlar se reproduce cultura și se pun bazele creației de noi expresii culturale. Or, școala produce intelectualul societății.

În acest context, la Institut se promovează ideea că identitatea personală se creionează prin diferențiere și delimitare, prin punerea în aplicare a unor strategii identitare pe care școala le desfășoară cu mult spirit metodic. Se urmărește, firesc, punctarea sau interiorizarea unor referințe de ordin lingvistic, artistic, religios, istoric, sociologic, educațional etc. pe care comunitatea le consideră importante pentru candidatul la formarea școlară. Așadar, în viziunea Institutului școala formează nu un individ în general, ci o persoană anume, **în și pentru** condiții date, axată etnocultural și încadrată sociocomunitar. Convergența ideologică a cercetărilor și a activităților didactice desfășurate la Institut avansează formarea școlară drept un demers de marcare a individualității, de subliniere a contururilor identitare, de intrare în limitele unui model educațional și cultural și astfel se militează pe multiple căi să se formeze la elevi o cultură „integrală”, să se modeleze „deplin” personalitatea lor, chiar aceasta să se „desăvârșească”, și de aceea investigarea strategiilor și gesticulațiilor educaționale comportă anumite note de integrism, care deopotrivă construiesc și pun în operă identitatea personală și culturală a elevului și a profesorului. Acestea sunt identificate de către colaboratorii sectoarelor și catedrelor la nivelul conținuturilor stipulate de instrumentele didactice, fiind constructiviste și elevocentriste și ele reprezintă cadrul de modernizare a conținuturilor disciplinare și a instrumentelor metodologice.

Astfel, modernizarea curricula disciplinare, elaborarea standardelor educaționale, a ghidurilor metodologice pe discipline, formarea cadrelor didactice și manageriale în metodologia implementării curricula modernizate au demarat în perioada 2008-2011 prin selectarea diferitelor conținuturi, prin modalitățile de decupare a evenimentelor metodologice, prin fixarea unor accente în ceea ce privește valorizarea și semnificarea educativă/formativă, prin dozările sau ajustările de ordin didactic. Aceste elemente de principiu ale modernizării curricula disciplinare și a întregului cadru metodologic ajută și conduc elevii să intre în configurația competențelor funcționale. Dispozitivul didactic, metodologic, de predare și evaluare (manuale, ghiduri, strategii etc.), de care dispune cadrul didactic, favorizează cultivarea valorilor educaționale și sociale, a structurării axiologice a lumii reale în care elevul este martor și actant.

Este necesar să menționăm că în lungul drum parcurs în trecerea celor 70 de ani, Institutul de Științe ale Educației, fiind o structură a Ministerului Educației, participă în comun la determinarea și implementarea politicilor educaționale ale statului, la elaborarea conceptualizării, metodologiei procesului de formare profesională continuă, a educației incluzive și a celei informale și nonformale a elevilor. În echipa respectivă sunt atașați ca parteneri organizații internaționale, cum ar fi UNICEF Moldova, UNESCO Moldova, TEMPUS TACIS, TEMPUS SALiS, HIFAB International, ETF „Procesul Torino”. Soluțiile strategice propuse de Institut la modernizarea curricula disciplinare, în colaborare cu ME și cu UNICEF Moldova determină: 1) *setul de competențe* care include un *trunchi comun* și *cerințe speciale* (pe trepte și discipline de învățământ); 2) programe de formare eficiente în funcție de acest set de competențe definitivat la nivelul comunității pedagogice; 3) elaborarea periodică a unor instrumente aplicabile în diferite contexte manageriale.

În acest demers Institutul reprezintă una dintre consemnările autentice ale activității sale și este conștientizat de întreaga comunitate pedagogică drept „școala școlilor” și „școala după școală”, deoarece atunci când avansăm semanticitatea cuvântului „școală” înțelegem organizația care produce instruire-educare, care învață pe alții și care învață de la alții, adică *docendo discitur* (învățând pe alții, înveți de la alții). De aceea Institutul rămâne în conștiința cadrelor didactice și manageriale, și nu numai, ca „institutul învățătorilor”.

Profesia didactică evoluează pe fondul calității educației. Este o construcție pe care UNESCO dorește să o fundamenteze în funcție de *cinci piloni* importanți: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții, a învăța să fii și a învăța să partajezi, să distingi*. Ca agent al schimbării, cadrul didactic devine în conștientizarea acestor piloni un *mediator* în procesul cunoașterii. Profesionalizarea sa evoluează între standardizare și creativitate. *Standardizarea* privește valorile aflate la baza *curriculumului* școlar și la baza formării continue a personalului didactic. *Calitatea* rezultă din necesitatea adaptării permanente a discursului didactic la un context pedagogic și social deschis, aflat în continuă schimbare.

Actualizarea problemei perfecționării personalului didactic, în contextul afirmării modelului cultural al societății informaționale, presupune optimizarea raporturilor dintre pregătirea de *specialitate, pedagogică, metodică și practică*, dat fiind că pregătirea pedagogică și psihologică este indispensabilă tuturor educatorilor, ea putând fi comparată cu tehnologia oricărei meserii fără de care meseriașul ignorant ar băjbâi, ar pierde mult timp că să descopere lucruri deja știute.

O problemă aparte, semnalată de colaboratorii Institutului în realitatea școlii, este aceea privind perfecționarea personalului didactic din învățământul superior, problemă deschisă și susceptibilă, deoarece este foarte importantă actualizarea cunoștințelor dobândite în perioada de formare inițială prin formarea profesională continuă, ca premisă pentru menținerea cadrelor didactice în actualitatea științifică, didactică și culturală. De aceea problema formării continue, realizată pe tot parcursul carierei, este și va fi multă vreme o problemă de stringentă actualitate.

În termenii *managementului educației* este necesar a fi subliniat că Institutul conștientizează importanța analizei raporturilor dintre *intrare* [input] (resurse pedagogice) și *ieșire* [output] (produse realitate/absolvenți integrați școlar, profesional, social), acestea fiind semnificative pentru evaluarea și *autoevaluarea* calității procesului de învățământ proiectat și finalizat în context școlar și universitar. Calitatea educației nu poate fi înfăptuită fără calitatea pregătirii profesorilor, care evidențiază relația dintre rolurile personalului didactic (furnizor de informații, conducător al activității de învățare, evaluator, consilier, cercetător) și competențe derivate din roluri (competența științifică, didactică, psihopedagogică, psihosocială, managerială, evaluativă, comunicațională și relațională în domeniul investigației științifice).

Pentru Institut pregătirea cadrelor înalt calificate prin doctorat și postdoctorat semnifică un prestigiu științifico-didactic, dar și o responsabilitate notorie. Astăzi aproape toate cadrele științifice și de predare

(doctori, doctori habilitați, profesori) din universitățile pedagogice și din facultățile cu profil pedagogic au fost formate de Institut, acestea deținând și funcții manageriale de ministru, viceministru, rector, decan, șef de catedră.

Toate aceste modeste realizări ale Institutului nu ar fi fost posibile fără implicarea și contribuția resurselor umane. Astăzi ne mândrim cu numele de notorietate științifică și didactică a foștilor colaboratori, doctori în științe pedagogice **Nicolae Onea, Maria Gărbălău, Teodor Cibotaru, Mihail Mirschi, Mihail Terentii, Aurelia Răileanu, Irina Gantea, Eugen Morei, Radion Cucereanu, Eugen Coroi** și mulți alți foști angajați pe parcursul celor șapte decenii.

Procesul de modernizare a curricula disciplinare și a arsenalului didactic nu ar fi fost posibil fără participarea activă a managerilor școlari din orașe și municipii, a metodiștilor, a formatorilor locali și centrali, a cadrelor didactice, cărora le aducem sentimente de grațitudine, deoarece conștientizăm toți împreună că „*Non scholae, sed vitae discimus!*” („Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm”).

Orice reformă și orice modernizare se desfășoară în cadrul informațional și al colaborării interinstituționale. Cu prilejul sărbătorii noastre, aducem mulțumiri și sentimente de respect pentru colegii noștri din universitățile și institutele din Republica Moldova, din România, Belarus, Federația Rusă, Ucraina, Cazahstan etc.

Produsele științifice, didactice și educative sunt evidente datorită editării lor. În context, ne exprimăm sentimentele de mulțumire și de respect pentru Ministerul Educației, pentru Academia de Științe a Moldovei, pentru coordonatorii și experții proiectelor internaționale.

Institutul de Științe ale Educației reprezintă o echipă de colaboratori științifici și didactici de o calificare excelentă. Domniile lor – masteri, doctori, doctori habilitați, lectori superiori, conferențieri și profesori universitari, metodiști, specialiști cu categorii metodologice – toți deopotrivă trăiesc educația cu sentimente de progres și cu asumări spirituale dat fiind că școala însăși este o instanță de spiritualizare și de libertate. Domniilor lor, *per excellentiam* (în mod deosebit), le aducem cele mai calde sentimente de felicitare și de grațitudine urându-le Vivat, Floreat, Crescat (Să trăiți, să înfloriți, să dăinușiți).



Lilia POGOLȘA,
doctor, conferențiar universitar,
Directorul Institutului de Științe ale Educației

SECȚIUNEA 1

EDUCAȚIA TIMPURIE – ÎNCEPUTUL CREATIVITĂȚII ȘI INOVĂRII

OBIECTIVELE MAJORE ALE PROCESULUI DE SOCIALIZARE A COPIILOR ÎN PREȘCOLARITATE

Stela CEMORTAN,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract

Socialization process of children is done under the principles of unity and continuity. Simultaneously it is necessary to comply with the specific preschool. Article suggests that along with these principles and objectives of teachers to meet major incentive, training, development, cultivation, activation. Education and training include self-organized correctly and education for society.

Procesul socializării copiilor are la bază două principii fundamentale: al *unității* și *continuității* educației. Astfel preșcolaritatea, ca primă etapă, a copilăriei îl pregătește pe copil pentru următoarea etapă, cea școlară, care va continua și va desăvârși prin forme, mijloace și conținuturi specifice educația.

Deci, la cele două principii numite anterior (al unității și continuității) putem adăuga încă un principiu, cel ce evidențiază *specificul vârstei*, adică al *specificității*. Acest principiu este legat organic și dependent de etapele dezvoltării copilului. În lucrarea sa „Etapile educației”, **Maurice Debesse** (Paris, 1961) face o legătură directă între *etapele, dezvoltării copilului* cu dominantele genetice ale acestora și procesul socializării lui.

Problemele socializării copiilor preșcolari la etapa dată de dezvoltare a societății includ și aspectul pregătirilor psihologice pentru viața socială – viața de școlar. Astfel considerăm necesar să li se formeze în preșcolaritate acele structuri și funcții psihice care vor facilita trecerea de la activitatea de joc, predominant ludică (intrinsecă), la activitatea de învățare (cu finalitate extrinsecă). Acest proces presupune socializarea copilului și maturizarea lui psihică prin *activități specifice învățământului preșcolar*. Procesul dat depinde, în mare măsură, de măiestria pedagogică a cadrelor didactice din grădinițe care sunt chemate să realizeze o activitate educativă, competentă și eficientă”, după cum menționa **Jean Piaget** (Paris, 1967).

Activitatea dată presupune, pe de o parte, determinarea obiectivelor și conținuturilor activităților din grădiniță în corelare cu cele din școala primară, iar, pe de altă parte, elaborarea unei metodologii corecte a implementării obiectivelor și conținuturilor propuse de Curriculumul Preșcolar în practica educativă. În această ordine de idei educatoarele trebuie să realizeze treptat *multitudinea obiectivelor formativ-educative orientate spre „stimulare”, „formare”, „dezvoltare”, „cultivare”, „activizare”, „educare”* etc. Pentru a acorda cadrelor didactice un ajutor concret în munca pe care o efectuează în scopul socializării corecte a copiilor considerăm necesar de a le atrage atenția asupra unor aspecte psihopedagogice specifice vârstei, aspecte care se cer formate, dezvoltate prin intermediul: 1) diferitelor activități (la alegere), 2) jocuri, 3) activități obligatorii de învățare.

Principalele aspecte psihopedagogice, care apar ca „condiții” fundamentale ale educației centrării procesului educativ pe copil și realizarea educației cognitive (dezvoltarea intelectuală) și anume: *atenția, senzațiile, percepțiile, reprezentările, memoria, gândirea, limbajul, imaginația*, trebuie să fie mereu prezente în atenția cadrelor didactice.

Unul din procesele psihice care se cer dezvoltate începând cu vârsta timpurie în scopul includerii treptate a copiilor în viața socială este atenția. Atât cadrele didactice cât și părinții sunt obligați să urmărească sistematic nivelul și formarea *calităților de bază ale atenției – mobilitatea, distribuția și volumul*

ei. E necesar să se știe că orice activitate conștientă a omului, inclusiv și a copilului, presupune *concentrarea și stabilitatea* atenției. Formarea acestor calități de o anumită intensitate (concentrare) și de o anumită durată (stabilitate) va fi hotărâtoare atât în procesul educativ-instructiv din grădinița cât și în cadrul procesului de socializare și învățare.

La vârsta preșcolară e necesar să se acorde o atenție deosebită dezvoltării *proceselor senzoriale* (senzații, percepții, reprezentări), deoarece ele determină întreaga evoluție intelectuală a copilului. Procesele senzoriale stau la baza *dezvoltării spiritului de observație*, calitate psihică esențială pentru dobândirea tuturor cunoștințelor (A. Zaporojet, U. Șchiopu, A. Chircev, I. Dragan etc.).

În procesul de socializare a copiilor, pedagogii trebuie să știe că nu multitudinea cunoștințelor însușite, nu volumul lor au importanță, ci jocurile și activitățile. Esențială este *achiziționarea unor capacități și abilități intelectuale* care să înlesnească acțiunile de socializare, precum și stimularea curiozității, trezirea și formarea interesului de a cunoaște.

Un proces psihic de o importanță deosebită în cadrul socializării copilului este și *gândirea*. Prin intermediul activităților practice cu obiecte, jocurilor cu subiect pe roluri, dramatizărilor și jocurilor didactice se dezvoltă operațiile gândirii – analiza, comparația, sinteza, abstractizarea, generalizarea, clasificarea etc. Obiectivele generale și cele de referință, prevăzute de Curriculum, pot fi realizate și în cadrul activităților de dezvoltare a vorbirii, de familiarizare cu mediul, artele plastice, literatura, muzica, matematica. În aceste activități, copiii trebuie să fie deprinși treptat *a opera cu simboluri și abstracțiuni*. Astfel se va efectua trecerea de la gândirea preoperatorie la *gândirea operatorie*. Numai în atare situații se face posibilă *evoluția gândirii preșcolarului*, trecerea ei de la gândirea intuitivă la gândirea abstractă. Un rol incomensurabil în acest proces îl au jocurile logico-matematice, jocurile cu elemente de „modelare” (jocurile cu simboluri), „exercițiile de simbolizare” apreciate mult de către cercetătorii psihologi.

Principiul unității și continuității în procesul socializării prevede și dezvoltarea limbajului ca proces psihologic. În preșcolaritate, *dezvoltarea limbajului* e necesar să fie orientată în special spre *dezvoltarea vorbirii copilului*. Acest proces, la etapa dată, prevede exerciții fonice în vederea formării deprinderilor de *pronunție corectă*; exerciții lexicale și semantice pentru *îmbogățirea și activizarea vocabularului și înțelegerea sensurilor*; *exerciții de formare a corectitudinii gramaticale*, (a-i deprinde pe copii cu structura gramaticală); exerciții de cultivare a expresivității vorbirii etc. Toate aceste obiective generale din domeniul dezvoltării limbajului au drept scop formarea unui bun nivel de comunicare.

Numai capacitățile *comunicării cu cei de o seamă* și adulții pot influența și procesul socializării în dezvoltarea copilului. Educatorii au datoria de a-l deprinde pe copil să înțeleagă ce spun alții și să fie, la rândul său, înțeles de alții. Concomitent cu rezolvarea obiectivelor generale ale dezvoltării limbajului, cadrele didactice din instituțiile preșcolare sunt chemate să-i pregătească pe copii pentru învățarea științei de carte, formându-le la această vârstă premisele citirii și scrierii, componente ale educației verbal-artistice.

Important este: copiii să nu fie siliți de a învăța să citească și să scrie. Ei trebuie adaptați treptat la viața de școlar, când vor învăța să citească și să scrie sistematic. Or, în competența instituției preșcolare nu intră nici învățarea citirii, nici a scrierii. Procesul de socializare a copilului include în fond pregătirea lui intelectuală pentru această activitate.

Calitățile afective și cel volitive trebuie dezvoltate paralel cu pregătirea copiilor pentru școală, în care copilul se va integra, va munci alături de colegi săi de clasă, activitățile colective fiind organizate, dirijate. E necesar ca preșcolarii să li se formeze: deprinderi elementare de muncă în colectiv, capacitatea de a respecta normele de disciplină, priceperea de a duce lucrul început la bun sfârșit. Astfel se realizează și procesul de socializare, când adulții formează la copii *conduita voluntară* și o dirijează în scopul atingerii unor scopuri prevăzute de Curriculumul Preșcolar. Dar formarea conduitei voluntare trebuie să fie susținută de o *motivație adecvată*.

În copilăria timpurie socializarea se constituie, în fond, în cadrul jocurilor (care pot fi numite activitatea dominantă a vârstei) și în cadrul acțiunilor practice cu obiectele concrete. Tot în această perioadă are loc și *însușirea unor norme social-morale* (A. Gessel). La grădiniță, copiii își largesc relațiile cu cei din

jur. În această situație apar și unele trebuințe (necesități) psihologice: trebuința de comunicare, de cunoaștere, de apreciere a celor din jur (**N. Poddiacov**) etc.

De exemplu, în relațiile cu cei din jur ei manifestă și primele *acțiuni motivate* (el dorește să deseneze ceva, salută adulții și așteaptă să fie lăudat, se străduie să recite o poezie și astfel obține aprecierea de „copil cuminte” și în același timp capătă o *satisfacție morală*. Observăm că acțiunile copiilor sunt determinate de anumiți factori interni: dorința de a fi apreciați pozitiv. Deci în așa mod, sub influența factorilor interni se constituie *motivele acțiunilor*, care se concretizează prin scopurile propuse de însuși preșcolarul spre realizare, iar atingerea scopurilor se constituie în elementele conduitei de viitor.

Constituirea sistemului de motive la preșcolari se realizează, astfel, în două planuri: 1) la nivelul relațiilor cu cei din jur (în conduită și activitate) și 2) în și prin activitățile efectuate independent. Analizând motivele din aceste două planuri putem susține că în primul plan se evidențiază motivele care sunt rezultatul acumulării sistematice a valorilor sociale (**G. Klaus**), iar în al doilea plan se situează motivele care apar în interiorul activităților desfășurate de copil și depind, în mare măsură de experiența cognitiv-afectivă acumulată de acesta (**S. Bruner**).

Menționăm că la vârsta preșcolară mare (la 5-7 ani) apar și motivele social-morale ale învățării ca rezultat al interiorizării de către copil a cerințelor pe care le înaintează în fața lui pedagogul în procesul activităților colective obligatorii. Datorită particularităților psihologice ale vârstei la copil se dezvoltă așa variabilele psihice ca sentimentele, atitudinile și unele convingeri.

În procesul socializării copiilor (în cadrul planului doi de formare a motivelor de învățare) se prevede formarea intereselor, aptitudinilor, autorealizării și reciprocității (**J. Bruner**). Deci procesul formării motivației la vârsta preșcolară coincide cu acea perioadă care include dezvoltarea unor trebuințe înnăscute și cu formarea unor trebuințe noi (prin intermediul jocului ca activitate de bază și activitățile obligatorii de învățare în baza activității de joc).

Pentru formarea intereselor vârsta preșcolară înseamnă *dezvoltarea curiozității naturale* a copiilor care include: trebuința de a cunoaște, trebuința de explorare și de orientare. Aceste calități vor duce în vârsta școlară mică, la dezvoltarea diferitelor categorii de interese: cognitive, profesionale, științifice, social-politice. În strânsă legătură cu interesele, la copii de vârstă preșcolară mare apar și primele aptitudini (de a cânta, desena etc.). astfel apar și premisele *motivului autorealizării*, numit de **J. Bruner** „*aspirația către competență*” și se manifestă în năzuința, dorința copilului „de a face ceva”, ceea ce va contribui la interacțiunea competentă cu realitatea înconjurătoare. Unii psihologi consideră chiar că acest motiv corespunde unei trebuințe înnăscute - de operare cu mediul, de realizare, de autorealizare (**A. Maslow, J. Bruner, D. Chelland, J. Atkinson** etc.).

Un motiv important care poate fi format inițial în preșcolăritate este motivul reciprocității care corespunde dorinței copilului de a fi împreună cu alți oameni. Mai târziu când copilul va fi inclus în procesul învățării acest motiv va căpăta un caracter intenționat, voluntar.

Bibliografia

1. Golu P. *Motivația un concept de bază în psihologie*. În: Revista de pedagogie. 1973.
2. Leontiev A.N. *Contribuție la teoria dezvoltării psihice a copilului, în probleme ale dezvoltării psihicului*. București: Editura Științifică. 1964.
3. Șchiopu U., Macadziob D. *Dezvoltarea psihică a copiilor preșcolari de la 4-5 ani*. Universitatea București, 1969.
4. Brunet O., Lezine I. *Le développement psychologique de la première enfance*. Paris: P.U.F., 1965.

PREGĂTIREA VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI AI CLASELOR PRIMARE PENTRU EDUCAREA MODULUI SĂNĂTOS DE VIAȚĂ LA ELEVII MICI

Nina SOCOLIUC,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Abstract

The given treaties the problem of training of the future teachers of primary school. Stress is laid on the education of the healthy way of life of pupils of primary school.

It should be remarked that the formation of positive attitude ota healthy way of life starts from an early age and is continue dup to the end of primary school. Every teacher should maintain the important basic strategy in achieving the educational requirements of the pupils.

The given material studies the modality of training of future teachers of primary school for education of a healthy way of life of primary classes pupils. The themes of formative activities arc exposed in the studies oh the main subjects and basic ideas.

Una din problemele importante care influențează în mod radical personalitatea în devenire prezintă educarea modului sănătos de viață. Ea trebuie și poate să fie verificată în acest proces cu maximum randament de către toate instituțiile sociale (familie, grădiniță, școală).

Formarea atitudinii pozitive asupra modului sănătos de viață se începe din cea mai fragedă vârstă și continuă la vârsta școlară mică. Elevii mici trebuie să dispună de cunoștințe necesare despre modul sănătos de viață care îi permit menținerea sănătății la nivelul convenit.

Fiecare cadru didactic trebuie să stăpânească strategiile de bază utile în asigurarea cerințelor educaționale ale elevilor. Aceasta presupune coordonarea eforturilor în pregătirea cadrelor de către universități și alte centre de formare continuă.

Educarea modului sănătos de viață trebuie să devină o parte indisolubilă a procesului instructiv-educativ din școală. Elevii au nevoie de cunoștințe despre ocrotirea și fortificarea sănătății lor și a celor din jur. Sarcina constă nu numai de a-i înarma pe elevi cu cunoștințe igienice și medicale, dar și de a le forma priceperile și deprinderile respective.

Efectul formării atitudinii pozitive asupra modului sănătos de viață la elevii mici va fi atins acolo, unde se desfășoară conform unui sistem, elementele căruia sunt legate indisolubil și se completează reciproc:

- perfecționarea calificației învățătorilor cu privire la întrebările conținutului și metodicii instruirii medico-igienice și educației elevilor;
- înarmarea sistematică a elevilor cu cunoștințe igienice și medicale la orele didactice și extrașcolare luând în considerare posibilitățile de vârstă, formarea convingerilor psihologice necesare, abilităților practice;
- instruirea igienică a părinților, asigurarea unității cerințelor igienice în școală și familie;
- controlul sistematic după îndeplinirea regulilor igienice de către elevi;
- atragerea elevilor la participarea în diverse măsuri de ocrotire și fortificare a sănătății;
- crearea în școală și familie a condițiilor adecvate pentru realizarea regulilor igienice necesare;
- exemplul pozitiv al învățătorilor și părinților.

Realizarea acestei sisteme va îmbogăți indicii sănătății elevilor, va contribui la performanțe în învățatură.

Desfășurarea cu succes a muncii profilactico-curative cu elevii și menținerea regimului sanitar în școală și la domiciliu depinde nemijlocit de faptul cum se realizează obiectivele educației pentru sănătate de către cadrele didactice.

Pentru a investiga problema în cauză ne-au interesat următoarele: care sunt condițiile pedagogice ce ar contribui substanțial la formarea atitudinii pozitive asupra modului sănătos de viață la elevii mici; ce trebuie să facă cadrul didactic pentru a realiza educarea modului sănătos de viață pe un sistem specific de obiective și conținuturi.

În studiul de față vom expune succint modalitățile de pregătire a viitorilor învățători ai claselor primare pentru educarea modului sănătos de viață la elevii mici.

Am elaborat un model pedagogic și a fost verificat eficacitatea lui.

Modelul respectiv a fost implementat în cadrul activităților formative sub diverse forme: lecții-discuții, lecții-dialog, lecții-consultații, mese rotunde, concursuri etc.

Tematica elaborată a avut o orientare practică clar exprimată, așa cum ar fi: *Ce înseamnă sănătatea?* Mod sănătos de viață; Formula sănătății; Alimentația rațională și sănătatea; *Igiena muncii intelectuale; Distrugătorii sănătății – fumatul și alcoolul* [1].

În continuare vom descrie unele modalități de organizare și desfășurare a activităților formative în scopul pregătirii studenților pentru educarea modului sănătos de viață la elevii mici. Luând în considerare faptul că modul sănătos de viață depinde de sănătatea fiecăruia dintre noi la prima activitate am pus în discuție subiectul *Ce este sănătatea?*

La această activitate am preconizat următoarele obiective:

- Definirea conceptelor de sănătate, mod sănătos de viață.
- Discutarea părților comportamentale ale sănătății.
- Cunoașterea factorilor ce depind de sănătate.
- Discuția factorilor care nu depind de persoană.

Am accentuat faptul, că definiții ale sănătății sunt multiple:

- Sănătate fizică – activitate normală a sistemelor de organe.
- Sănătate mintală – primirea informației, analizarea și aplicarea ei.
- Sănătate emoțională – exprimarea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor.
- Sănătate ecologică – mediul ambiant care corespunde normelor.

Studenților li s-a accentuat atenția la modul sănătos de viață ce ține de cunoașterea elementelor principale ale regimului zilei și necesității de respectare a lui; alimentația corectă ce stă la baza sănătății; educarea intoleranței față de consumul de alcool, fumat și droguri; respectarea regulilor de igienă personală și publică.

Discuții aprinse s-au încins la definirea sănătății emoționale, care după cum s-a mai accentuat se caracterizează prin exprimarea emoțiilor, înțelegerea lor.

Studenții au conștientizat că pentru a fi sănătos fiecare om trebuie să se învețe a-și exprima sentimentele într-un mod pozitiv, deoarece ele ne pot afecta fizic și psihologic. Dacă noi nu ne exprimăm sentimentele (în special cele negative), noi riscăm a ne îmbolnăvi atât fizic, cât și mintal. În astfel de cazuri trebuie să ne găsim o ocupație fizică, ca de exemplu, să facem sport, să ne mișcăm.

Le-am atras atenția că sentimentele negative ca mânia și furia pot distruge sănătatea mintală, în schimb, cele pozitive acționează binefăcător asupra sănătății noastre.

La activitatea respectivă s-au evidențiat cele trei argumente de care depinde manifestarea sănătății. Unul din ele prezintă predispozițiile date copilului de la naștere. Aici se referă diferite particularități ale sănătății, ce se transmit de la părinți la nivel genetic și se manifestă în decursul termenului de dezvoltare a fătului.

Al doilea argument prezintă atitudinea omului față de sănătatea proprie în decursul vieții sale. Dacă el păstrează sănătatea sa, primește măsuri speciale pentru menținerea și întărirea sănătății, atunci în funcționarea sistemului sănătății se urmăresc schimbări pozitive ce se manifestă în intensificarea capacității individului de a rezista în condițiile mediului sau și menținerii relațiilor active cu cei din jur. Aici a fost cazul de subliniat, că e posibilă și situația direct contradictorie, când individul, ce posedă premise înalte în planul

sănătății, prin atitudinea sa incorectă, poate șterge totul ce i s-a dat de la natură și să-și reducă esențial nivelul sănătății proprii.

Al treilea argument prezintă condițiile externe, în care copiii realizează activitatea lor vitală. E vorba despre influența factorilor ecologici, poziției sociale a familiei copilului (sau a însăși copilului) asupra sănătății lor, a condițiilor nefavorabile de trai, relațiilor interpersonale etc.

În concluzie s-a menționat faptul, că fiecare din argumentele enumerate au o influență obiectivă asupra sănătății, adică argumentele indicate prezintă premise specifice pentru realizarea educației pentru sănătate. Deci, sănătatea este strâns legată de formarea atitudinii pozitive față de modul sănătos de viață, de educația medico-igienică modernă ce vizează formarea și cultivarea capacităților specifice de proiectare și de organizare rațională a vieții în condițiile soluționării unor probleme specifice educației pentru petrecerea timpului liber, educației nutriționale, educației sexuale.

Activitatea cu subiectul *Formula sănătății* s-a desfășurat sub formă de lecție-conversație. Această formă ne-a dat posibilitate de a-i include activ pe studenți în discuție.

Împreună cu studenții am descifrat și am precizat formula sănătății: Sănătatea = somnul (de noapte) + alimentația (dejunul) + munca (învățătura) + alimentația (prânzul) + odihna (efortul dinamic limitat) +... [3].

Luând în considerare faptul, că regimul zilei alcătuit și coordonat cu elevii asigură nu numai capacitatea înaltă de muncă, atingerea celei mai înalte productivități la învățatură, ci și stabilirea unei rezerve suplimentare în timp, în cadrul acestei activități au elaborat în comun un regim model pentru elevii mici ce a fost acceptat de studenți.

În cadrul următoarelor activități s-au pus în discuție subiectele ce țin de *alimentația rațională și sănătatea*. Chiar de la bun început am orientat atenția studenților la conștientizarea cunoștințelor ce țin de alimentația rațională. Astfel, s-a desprins ideea, că alimentația rațională este aprovizionarea corect organizată și la timp a organismului cu hrană, ce conține toate substanțele nutritive, necesare organismului pentru dezvoltarea și funcționarea lui normală.

Pentru a-i introduce pe studenți în subiectul activității, le-am dat unele informații de bază despre alimentație: alimentația cu alimente variate; menținerea greutateii în limitele normale; alegerea unui regim alimentar scăzut în grăsimi, grăsimi saturate și colesterol; alegerea unui regim alimentar bazat pe legume, fructe și produse cerealiere, folosirea moderată a produselor zaharoase, a sării și a sodiului. S-a accentuat un moment important ce ține de substanțele nutritive principale, fără de care organismul nu poate să crească, să se dezvolte, dar și să existe (proteinele, lipidele, vitaminele).

S-a ajuns la concluzia că atât alimentația copiilor, cât și a celor maturi trebuie să aibă un regim propriu, bine stabilit și respectat cu strictețe.

Activitatea cu subiectul *Igiena muncii intelectuale* s-a desfășurat sub formă de masă rotundă. Din timp s-a anunțat tema pentru discuție. Studenții au pregătit întrebările la subiectul respectiv, apoi au avut loc discuții. Din punct de vedere teoretic s-a menționat faptul că elevii mici au un randament optimal de muncă la primele lecții, pe când la a patra oră ei se sustrag în așa măsură, încât este foarte greu să le mobilizăm atenția la materia de studiu. Menținerea capacității de muncă a elevilor depinde în mare măsură de elaborarea corectă a orarului. S-a accentuat că la prima oră randamentul elevilor este minim. Acesta este timpul de angajare în ritmul zilei. La ora a doua randamentul sporește, pentru a scădea din nou spre sfârșitul orei a treia. Anume aceste date științifice vor servi drept reper în elaborarea orarului lecțiilor.

La finele acestor discuții s-a menționat faptul că starea funcțională a sistemului nervos central la școlarii mici depinde în mare măsură de alternarea îndeletnicirilor. Munca intelectuală, fiind intensă și complicată pentru ei necesită condiții speciale de organizare a activității encefalului.

S-a accentuat încă un moment important: pentru menținerea capacității de muncă intelectuală un rol colosal are starea igienică a încăperilor, ce ține de regimul de temperatură și curățenia aerului, nivelul iluminării și îmbinării optimale a culorilor și mobilierului încăperii.

În cadrul activităților formative s-au pus în discuție și subiectele ce țin de distrugătorii sănătății din copilărie, cum ar fi fumatul și alcoolul. S-a menționat că ambele deprinderi dăunătoare – fumatul și

alcoolismul – merg, de regulă, mână în mână. Ele sunt deosebit de periculoase, mai ales, pentru elevii mici, organismul cărora este mai puțin rezistent la acțiunile oricăror intoxicații. Cu cât mai devreme se formează aceste deprinderi, cu atât este mai rău pentru sănătate.

Au fost evidențiate cauzele ce-i fac pe unii copii să fumeze și să folosească băuturi alcoolice: dorința de a părea matur, de a se confirma, de a fi independent în ochii celor din jur, voința suficient dezvoltată, slăbiciunea caracterului.

S-a subliniat un moment foarte important, ce ține de acțiunea dăunătoare a fumatului și alcoolului asupra sănătății.

Alcoolul, ca și tutunul, posedând particularitatea narcoticilor, provoacă rapid deprinderea, necesită doze tot mai mari și, treptat, ca și cum înrobește copilul, deprinzându-l cu el. În minute numărate pătrunzând în sânge, el se concentrează în special în două organe – creier și ficat. Celulele acestor organe constituie multe țesături lipidice, iar alcoolul are față de ele „o atracție” excepțională. Prin aceasta și se explică acțiunea lor atât de pronunțată și dăunătoare asupra sistemului nervos.

Prin urmare, ocrotirea sănătății elevilor mici, asigurarea condițiilor optime pentru creșterea și dezvoltarea lor, cer ca învățătorii să posede cunoștințe de anatomie, fiziologie, igienă școlară, pedagogie, psihologie. Numai îmbinarea rațională a datelor științelor respective pot contribui la soluționarea corectă a problemelor de ocrotire și fortificare a sănătății elevului mic, la educația medico-igienică și, nu în ultimul rând, la formarea atitudinii pozitive față de modul sănătos de viață.

Bibliografie

1. *Educație pentru sănătate*. Ghid metodologic. Chișinău, 2002.
2. *Manual de educație pentru sănătate*. Programul de educație pentru sănătate. Director executiv: Elisabet Lorant. 2000.
3. Zmanovski Iu., Lukianov L. *Formula sănătății*. Chișinău: Lumina, 1993.
4. Змановский Ю.Ф. *К здоровью без лекарств*. Москва, 1990.

CREATIVITATE ȘI INOVAȚIE – CHEIA PERFORMANȚEI ÎN EDUCAȚIE

Daniela OLAR, prof. învă. preșcolar și primar,
Școala cu clasele I-VIII „Mihai Viteazu”, Șelimbăr, jud. Sibiu, **România**

Abstract

Under the circumstances of fast exchanges, of the competition which has an influence in the way of thinking and acting, of the environment's dynamism which set us new determinations in education, social, cultural and economical system, we are promoted to renew the systems, the structures and the values which define us as educators. Living in a world based on competition and efficiency is required that us, the educators, to make efforts to adjust ourselves so we can be the ones who own the key of performance in education, those who unravel first the secret of an education based on creativity and innovation. It is important to keep the educational standards and the believe that trough quality and eficiency we'll achieve the first step towards knowledge and meantime towards guaranteeing performance in education.

Pornind de la premisa că o educație de calitate presupune competență, seriozitate, rigurozitate din partea tuturor factorilor implicați în educație, într-o societate deschisă în care creativitatea, inovația, tehnologia sunt primordiale, este deosebit de importantă abordarea unui învățământ democratic în care să primeze dezvoltarea unor aptitudini superioare în domeniile intelectual, artistic, creativ, sportiv cu scopul formării unei personalități integrale. Pentru realizarea acestui obiectiv, asigurarea accesului la o educație de calitate și obținerea succesului prin adoptarea unor metode active de predare, a celor centrate pe elev, lucrul

pe grupe și nu în ultimul rând utilizarea tehnologiei informației, trebuie să conducă la atingerea satisfacției de către toate categoriile de elevi, de la cei cu cerințe educative speciale și până la cei cu aptitudini superioare.

În aceste condiții, sistemul de învățământ trebuie să aibă capacitatea de a crea condițiile activizării tuturor posibilităților pentru obținerea performanței în educație și implicit formarea și dezvoltarea unei personalități creative, complete și complexe care să fie capabilă să-și folosească în mod inventiv experiența și cunoștințele acumulate. Formarea personalității a devenit o sarcină deosebit de importantă a școlilor contemporane, astfel că, un profil al acesteia ar fi un individ caracterizat printr-o gândire creatoare și inovatoare, caracterizat prin voință, perseverență, cu dispoziție la un efort susținut de pregătire și investigație, un individ capabil să ofere soluții și idei originale. Crearea unui astfel de individ se poate realiza printr-o susținută pregătire teoretică și practică la nivelul dezvoltării personale, prin dinamizarea inițiativei și a muncii independente, a activității de informare, documentare și experimentare, deschiderea și receptivitatea vis-a-vis de noutate, dinamizarea spiritului critic științific și inovator și nu în ultimul rând pasiunea și dăruirea pentru știință, toate acestea fiind într-o concordanță cu aptitudinile personale ale fiecăruia [4]. În acest proces complex și continuu este hotărâtoare atitudinea cadrului didactic față de elevi, capacitatea acestuia de a se relaționa cu educabilii, de a se implica cu dăruire, pasiune și simț de răspundere în procesul educativ. În acest sens este necesară atât schimbarea mentalității dascălilor, adaptarea la noile cerințe, adoptarea unui management de performanță, a asigurării unui climat propice, cât și combinarea în mod armonios și eficient a metodelor de educare și instruire tradiționale cu cele alternative cu scopul diminuării și eliminării blocajelor de ordin cultural și social. Pentru obținerea acestora se impune recunoașterea și acceptarea democratizării educației, a participării efective, a inițiativei, a drepturilor de implicare și de reușită atât a dascălilor cât și a beneficiarilor educației, copiii. Pornind de la premisa că atât dascălul cât și copilul trebuie să-și consolideze capacitatea creativă și inovativă, acestea fiind necesare pentru a putea răspunde în mod eficient la cerințele unei societăți bazate pe cunoaștere, aceste capacități trebuie să țină de dezvoltarea personală și să fie valorificate la maximum, cu răspundere și competență [4].

Competență pedagogică sau competență didactică? Iată câteva noțiuni sau concepte care ar merita să fie analizate în profunzime sau să constituie pentru fiecare cadru didactic un subiect de reflecție, o “temă pentru acasă” care să ne ajute în orientarea educației copiilor, ținând cont de complexitatea societății actuale. Analizând noțiunea de “competență”, studiind diverse materiale și publicații, purtând discuții pe această temă cu cadre didactice de diferite vârste, trebuie să recunosc faptul că acest subiect a devenit pentru mine o provocare, persistând în mintea mea câteva întrebări: cum ar arăta radiografia competenței și a unui cadru didactic competent?; este măsurabilă competența? cum? dacă da, care ar fi unitatea de măsură?; ar putea fi corecte departajările cadrelor după competența lor? în ce măsură?; există o rețetă pentru a putea deveni competent?; ce ingrediente ar conține aceasta și cum se pot procura? Pentru a putea percepe esența acestora este de la sine înțeles că nu este de ajuns să cunoaștem sensul noțiunilor sau definiția lor și să ne raportăm la dimensiunile acestora.

În această situație, oricare dintre noi poate fi de părere că: „sunt competent” deoarece potrivit definiției *“am capacitatea/sunt capabil de a descrie, analiza, compara, aprecia, conchide asupra unei probleme din domeniul meu de activitate; am capacitatea de a proiecta și realiza o practică școlară conformă cerințelor, exprimate în documentele în vigoare.”* [3].

Din aceste enunțuri derivă o multitudine de întrebări: *în ce măsură sunt capabil?, analizez, apreciez corect în orice situație?, sunt convins că iau decizii corecte în ceea ce privește desfășurarea actului didactic?* și implicit multe altele la care ar trebui să reflectăm. Iată că a vorbi despre competență este foarte dificil, în condițiile actuale de descentralizare a învățământului și nu facem decât să ne punem o serie de întrebări la care nu avem certitudinea că găsim răspunsul potrivit. Aceasta se datorează mai ales faptului că între intensitatea cu care se vorbește, dinamica schimbărilor și gradul de percepție asupra acestora sunt uneori mari diferențe. Aceste diferențe de opinii în ceea ce privește atât schimbarea unui sistem, dar și schimbarea noastră interioară, adaptarea noastră, dar și acceptul nostru de a ne adapta “după vremurile în care trăim” sunt determinate pe de o parte de faptul că ritmul schimbărilor este diferit față de așteptări, iar pe de altă parte de comunicarea între promotorii schimbării și beneficiarii ei [1].

Se tot vorbește despre competență și performanță, abilități și profesionalism, atât la cadre didactice cât și la copii. Dar pentru a dezvolta acestea la copil este necesar ca noi, ca și cadre didactice să le deținem și nu numai atât: să le completăm permanent și continuu, să conștientizăm ceea ce ne lipsește sau suntem în deficit calitativ sau cantitativ, să dorim să ne perfecționăm indiferent de vârstă, să ne formăm continuu și permanent pentru a putea forma generația tânără, cu curaj și o imaginație îmbinate armonios cu realism și înțelepciune și cu o reală răspundere.

Aș spune ceva și despre spontaneitatea dascălului, abilitatea de a se adapta rapid oricărei situații, sensibilitatea pentru a putea sensibiliza pe lângă cele necesare cu referire la științific, metodic, didactic, profesional etc. precum și capacitatea de a răspunde în fața solicitărilor și de a-și răspunde la câteva întrebări: *Cine sunt eu - dascălul? Cine sunt copiii și ce așteptăm unii de la alții?* Pentru a-mi evalua munca la sfârșitul anului școlar, mi-am propus să-mi răspund la trei întrebări:

- **Ce voi fi eu pentru copiii?** - *o carte deschisă ușor de descifrat, o carte cu ilustrații, o traistă cu povești, un model, o paradă a cuvintelor, un actor pe scenă, un povestitor, un joc de șah, un joc muzical, un sac plin cu imaginație și creativitate, o inimă plină cu sentimente calde, un animator, un joc de roluri, un artist, un sportiv, un psiholog, un pedagog, un părinte, un doctor al minții și al sufletului, o jonglerie de cuvinte și fapte, o cutiuță cu surprize, un dar de preț, o feerie, o putere magică...*
- **Ce voi oferi copilului?** - *deschidere și manifestare spre nou; posibilitate de cunoaștere de sine, de noi oameni, de stiluri de viață, de viață în colectivitate; posibilitate de a crea o atmosferă caldă, de a colora atmosfera și de a o menține vie, de a lucra, de a coopera, de a observa, de a înțelege, de a se adapta situațiilor, de a-i învăța pe copii să învețe; deschidere și explorare de căi; siguranță și stăpânire de sine, siguranță de sine; consacrare plină de afecțiune; tandrețe; sinceritate; înțelegere; comunicare...*
- **Ce voi aștepta eu de la copiii?** - *să fie deschis și receptiv; să-mi vorbească fără rețineri; să-mi povestească sincer și deschis; să-și exprime bucuriile și temerile; să se joace animat; să se exteriorizeze; să acumuleze experiențe... și multe altele.*

Aceasta este menirea noastră: de a învăța împreună cu copiii să dăruim bucurii celor din jur, iar dacă vom reuși să îndeplinim cea mai mare parte din cele propuse, vom putea vorbi fără teamă și despre competență. Consider important ca un cadru didactic să pună mult suflet în ceea ce întreprinde, este nevoie de o mare cantitate de suflet, de dăruire profesională. Nu putem avea rezultate și nici performanțe dacă nu "trăim" actul didactic, dacă nu prestăm o muncă de calitate.

Pentru a obține rezultatele scontate va trebui să începem prin crearea unui context care să permită copiilor dobândirea de competențe de exprimare a propriei personalități, crearea unui mediu favorabil inovării și adaptabilității într-o societate aflată în continuă schimbare, promovarea diversității culturale ca sursă a creativității și inovației, asigurarea unei comunicări interculturale, formarea unui spirit antreprenorial și nu în ultimul rând încurajarea utilizării tehnologiei informației, ca modalitate de exprimare creativă a personalității [5].

Având în vedere că noi, cadrele didactice avem o poziție strategică în dezvoltarea identității copiilor, este necesar să avem în vedere și să ne controlăm modul în care interacționăm, comunicăm, cum valorizăm activitățile și cum influențăm formarea unei imagini de sine pozitive. Încrederea în forțele proprii se câștigă odată cu obținerea a cât mai multe succese. Dar, pentru ca să aibă succes, cadrul didactic trebuie să aibă cunoștințe temeinice și variate referitoare la relația dintre trăsăturile fizice și psihice ale copilului pentru a face față diversității. Nu în ultimul rând, ei trebuie să se cunoască pe sine, pentru a ajunge să descifreze trăsăturile de personalitate ale elevilor, să găsească explicații adecvate pentru conduitele, atitudinile, gradul de implicare în activitatea de învățare a copiilor dar și de predare, să fie un model de dăruire, entuziasm, autocontrol, toleranță, înțelegere, optimism, pentru a sprijini procesul complex de formare a personalității elevilor [5]. Iată cât de înzestrat ar trebui să fie un cadru didactic competent! Și aceasta nu este totul.

A fost propus spre informare un sistem al competențelor cadrului didactic despre care s-a apreciat că, competențele pot fi auto(formate) și auto(dezvoltate) la nivel de sistem și anume: competența energizantă,

empatică, ludică, organizatorică, interrelațională, competențele științifice, psihopedagogice și metodice, manageriale și psihosociale. Ar fi ideal ca fiecare dintre noi să deținem o mare cantitate dintre acestea pentru a le da calitate și eficiență.

Am vorbit despre competență și ar mai fi multe de spus și niciodată de ajuns. Cert este că un cadru didactic competent trebuie să fie “un adaptabil, un negociator, un căutător, un producător pasionat, un distribuitor de cunoaștere, un gânditor, un cercetător, un colaborator, un mediator...” [2], o persoană înzestrată cu creativitate și spirit inovativ, o persoană care să dețină cheia performanței în educație, să deschidă copiilor calea spre cunoaștere și să asigure formarea acestora ca personalitate integrală.

Bibliografie

1. Bârzea C. *Arta și știința educației*. București: Editura Științifică și Pedagogică, 1995.
2. Cristea S. *Curriculum pedagogic I*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A, 2006.
3. Manolescu M. *Dezvoltare curriculară*. Sibiu: Editura Universității “Lucian Blaga”
4. Moore A.D. *Creativitate și inovare*. București: Editura Științifică, 1975.
5. Niculescu R.M. *Managementul relațiilor umane în educație*. Alba Iulia: Editura Aeternitas, 2007.

DIMENSIUNI SPECIFICE ALE COMPETENȚELOR DE ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA DE 6-8 ANI

Valentina PASCARI,

doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

Abstract

In the article “Specific dimensions of the power of learning at the age of 6-8 years” are examined some assumptions that determine the establishment of the learning activity at children at the age of 6-8 years. There is proposed a typology of skills which is relevant to the learning at the age of 6-8 years: the competence to understand the learning task; the competence to schedule work; the competence to subordinate shares; the self power competence.

Societatea contemporană este marcată de schimbări permanente și profunde. Din aria de preocupări face parte și formarea copilului pentru a învăța să învețe, astfel încât, ulterior, să se poată adapta mai ușor la condițiile din societate. Pentru realizarea acestui deziderat este necesar de a schimba accentele, de la formarea de cunoștințe și capacități – spre formarea de competențe, la care ar trebui să participe toți factorii educaționali.

Cercetările realizate în psihopedagogie au contribuit la conturarea unor repere teoretice privitor la problema procesului de formare a competenței de învățare la copiii de 6-8 ani [J. Piaget, R. Gagne, B. Bloom, P. Popescu-Neveanu, A. Chircev, A. Уцова et al.].

Dintre cele mai deosebite acțiuni de învățare sunt acțiunile de înțelegere a sarcinii. La început, se produce subordonarea acțiunilor proprii, indicațiilor verbale ale adultului și, doar spre sfârșitul anului șapte de viață, se transformă treptat în potențialitatea de a conștientiza realizarea succesivă a intențiilor proprii. Conștientizarea procedeelelor de acțiune, după cum demonstrează cercetările, se produce mai eficient în cadrul activităților productive, care au ca scop rezolvarea diverselor sarcini practice.

Deseori copiii de 6-8 ani substituie sarcina de învățare cu sarcina practică, punând în valoare procesul de realizare a activității. De exemplu, pentru formarea noțiunilor spațiale (orientarea pe suprafața foii) pedagogul propune următoarea sarcină: desenează sub copacul din stânga trei ciuperci; pe masă patru mere; pe scaunul din colțul de jos, din stânga foii – o minge; în colțul de sus din dreapta foii – soarele; în centrul foii – un steguleț. Rezultatele evaluării au confirmat că unii copii n-au luat în calcul cerințele, desenând mai multe ciuperci, mere, au desenat soarele în colțul stâng de sus al foii. În această perioadă un rol important are instrucțiunea pedagogului pentru realizarea sarcinii.

Prin urmare, copilul trebuie să însușească procedeele de acțiune până la începerea derulării activității. Pentru argumentarea necesității însușirii procedeele noi de acțiune, dezvoltării sensului acestora, este util să se îmbine sarcinile practice de învățare cu cele cognitive. Sarcina de învățare este mai bine conștientizată de către copil în cazul în care aceasta reprezintă o condiție în obținerea scopului practic.

Trebuie să menționăm și faptul că pentru copil mai puțin contează obținerea rezultatului, acesta fiind preocupat de modul de acțiune. De cele mai multe ori, fiind întrebat cum a realizat sarcina, copilul nu poate să descrie demersul operațional. Prin urmare, este important de a-l învăța pe copil să facă o delimitare între sarcina de învățare, procedeele operaționale și finalitatea acesteia. Comportamentul adecvat al copilului față de sarcina de învățare presupune:

- să înțeleagă sarcina de învățare prin mesajul și instrucțiunea verbală a pedagogului în diverse contexte;
- să deosebească sarcina de învățare de condițiile de realizare a acesteia;
- să verbalizeze condiția sarcinii ce urmează să o realizeze;
- să distingă condițiile sarcinii de instrucțiunea de realizare a sarcinii etc.

Conștientizarea sarcinii de învățare condiționează formarea la copii a competenței de planificare a activității personale. Este cu neputință realizarea activității de învățare fără o planificare prealabilă. Or, competența de a planifica constituie o caracteristică distinctivă a activității de învățare.

Planificarea nu este altceva decât imaginarea desfășurării acțiunii pentru atingerea scopului. Totodată, există diferență între plan și succesiunea de acțiuni. Succesiunea acțiunilor începe în afara reprezentărilor interne despre volumul integral al acestora, care apar mai târziu. Elementele șirului nu reprezintă ceva intenționat, doar atunci când demarează realizarea planului, intențiile de executare devin distincte, special gândite. În acest cadru de referință, competența de a planifica determină executarea conștientă și succesivă de către copil a activității, obținând astfel realizarea obiectivelor. Prin urmare, planificarea prezintă o caracteristică a acțiunilor conștiente, care pot fi formate la copii doar în cadrul instruirii speciale.

Atunci când activitatea este compusă din mai multe acțiuni (toate noi), copilul, de cele mai dese ori, omite sarcina instructivă, în centrul atenției fiind operațiile, procesul activității. În această situație, pedagogul va explica procedeul de acțiune și va dezvălui procesul de realizare.

Cele mai eficiente activități pentru formarea competenței de planificare sunt cele în care acțiunile copiilor au un caracter desfășurat, spre exemplu, arta plastică (desenul, colajul, modelarea), munca manuală, construirea și altele. Competența de planificare a activității include următoarea structură de acțiuni:

- proiectarea etapelor de lucru;
- stabilirea succesiunii operațiilor la fiecare etapă;
- identificarea procedeele operațional general de realizare a sarcinii;
- descrierea procedeele operațional;
- descoperirea procedeele operaționale pentru realizarea sarcinii;
- subordonarea acțiunilor proprii instrucțiunii și regulilor formulate de către pedagog;
- executarea succesivă a operațiilor, respectând condițiile de realizare a sarcinii etc.

Un rol aparte în activitatea de învățare îl are competența de autocontrol, autoevaluare, deoarece mobilizează concentrarea atenției copilului față de activitatea în care este implicat, impulsionează schimbări esențiale în acțiune.

Dezvoltarea competenței de autocontrol, de autoevaluare reprezintă unul din factorii importanți, care influențează schimbările ce se produc în conștiința și comportamentul copilului sub influența instruirii, asigură dezvoltarea independenței și elimină imitățile mecanice. Autocontrolul reprezintă baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenției față de procesul de lucru, condiționează schimbări esențiale în procedeele de acțiune.

Totodată, în procesul explorării diverselor acțiuni, copiii pot nu numai să observe discordanța dintre rezultatul obținut și cel preconizat, dar și să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acțiunile

proprie, deși la vârsta de 6-7 ani acțiunile de control și evaluare ale copiilor sunt încă difuze. Prin urmare, sarcina pedagogului e de a ține cont de această particularitate, formând la copil acțiunile de autoevaluare. Totodată, trebuie să menționăm că formarea competenței de autocontrol și autoevaluare presupune respectarea unor condiții: formularea concisă a cerințelor față de copil; fixarea atenției copilului asupra procedeele de obținere a rezultatelor; stabilirea corelației între procedeele acționale și rezultatul obținut; în timpul instrucțiunii și planificării operațiilor de lucru copiii trebuie orientați spre acțiunile de autoevaluare; conștientizarea necesității evaluării nu doar la sfârșit, ci și pe parcursul desfășurării activității.

Formarea competenței de autocontrol și autoevaluare a procedeele de acțiune la copiii de 6-7 ani este posibilă în cadrul instruirii special organizate, utilizând diverse acțiuni formative: demonstrarea și explorarea procedeele de coraportare succesivă a rezultatelor la modelul și instrucțiunea pedagogului, direcționate spre dinamizarea conștientizării de către copii a greșelilor comise. Competența de autocontrol, se configurează în jurul următoarelor acțiuni ale copilului:

- controlul realizării operațiilor pe etape;
- aprecierea aspectului calitativ al procedeele operațional (corectitudinea cu care a fost executat, corespondența executării cu cerințele înaintate);
- descoperirea inexactităților și corectarea lor;
- diferențierea acțiunilor de control de acțiunile de realizare a activității;
- compararea rezultatului obținut cu sarcina și instrucțiunea adultului etc.

Rezultatul cercetărilor demonstrează că formarea competențelor de învățare la vârsta de 6-8 ani este posibilă în măsura în care acest proces se realizează în cadrul activităților de învățare. Drept repere acționale în desfășurarea procesului de formare a premiselor activității de învățare pedagogul va ține cont de:

1. Integrarea activității productiv-practice cu cea cognitivă. Activitatea productiv-practică, scopul căreia este obținerea unei finalități materializate, facilitează înțelegerea de către copil a sarcinii, planificarea acțiunilor operaționale, a procedeele generale de acțiune, a etapelor de desfășurare și de realizare a obiectivelor.
2. Formarea competențelor de învățare este posibilă în baza unor acțiuni concrete și a unui proces în care copiii lucrează la toate componentele activității de învățare.

Formarea premiselor activității de învățare, examinate mai sus, se va produce eficient în baza tehnicilor activ-participative (problematizarea, algoritimizarea, modelarea, exercițiile etc.), care vor contribui atât la stimularea interesului față de sarcina de învățare, planificarea activității, controlul realizării, precum și la extinderea sferei de aplicare a competențelor de învățare în situații noi.

Aspectele semnificative semnalate în prezentul demers probează ca relevante pentru activitatea de învățare la copiii de 6-8 ani următoarea tipologie de competențe:

1. Competența de a asculta și a înțelege sarcina de învățare: să asculte instrucțiunea pedagogului, să contureze cerințele sarcinii, să distingă condițiile sarcinii de instrucțiunea de realizare a acesteia, să profileze procedeele de acțiune (*Ce trebuie să facă?*).
2. Competența de a programa activitatea: proiectarea etapelor de lucru, ordinea și succesiunea operațiilor la fiecare etapă, expunerea verbală (*Cum trebuie să facă?*).
3. Competența de a subordona acțiunile proprii instrucțiunii adultului, respectând regulile de realizare a sarcinii (*În baza la ce trebuie să facă?*).
4. Competența de autocontrol: să compare rezultatul obținut cu modelul și instrucțiunea pedagogului; să controleze realizarea activității pe parcursul lucrului, să observe și să corecteze greșelile comise (*Cum va ști dacă a făcut corect?*).

Bibliografie

1. Minder M. *Didactica funcțională: Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003, p. 26-48.
2. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1987.

3. Pascari V. *Miine vom fi școlari*. Chișinău: Ruxanda, 1998.
4. Pascari V. *Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani*. Chișinău, 2009.
5. Șchiopu U. *Psihologia copilului*. București: E.D.P., 1969.
6. Vâgotski L. *Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară*. Opere psihologice alese, Vol. I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

COMPETENȚA DE COMUNICARE - SOLUȚIE EFICIENTĂ ÎN DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A PERSONALITĂȚII MICULUI ȘCOLAR

Elena POPA,
învățătoare, L.T. „Ion Creangă”, Chișinău

Résumé

L'éducation constitue l'axe central de la politique d'un Etat, préoccupé par la mise en place d'un idéal éducationnel. La création et le développement des compétences chez les élèves est l'une des solutions reconnues comme efficiente. Les compétences de la communication deviennent des compétences-clefs au niveau du système de l'éducation, et créent chez les élèves des habitudes de civilisation de la communication, développant de manière harmonieuse la personnalité des petits écoliers sous l'aspect de l'attitude et du comportement. Sur ces valeurs insiste le Curriculum de langue roumaine pour l'enseignement primaire, composante fondamentale du parcours scolaire offert aux élèves dans le contexte de la scolarité obligatoire.

Modernizarea învățământului în Republica Moldova reprezintă un ansamblu de acțiuni ce prevede formarea și dezvoltarea integrală a personalității, din perspectiva exigențelor culturale, axiologice, social-economice, științifice și politice ale societății democratice pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizării personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii, în contextul valorilor europene.

Una din soluțiile recunoscute ca eficiente pe plan mondial și confirmate prin studii și cercetări în ultimul timp și pe plan național în integrarea socio-culturală a cetățenilor este formarea și dezvoltarea competențelor la elevi.

În raport cu aceste tendințe, orientarea demersului didactic spre formarea de **competențe**, este una de mare însemnătate pentru dezvoltarea durabilă, învățarea pe tot parcursul vieții și adaptarea la principiile *life-long learning*.

Analiza literaturii de specialitate denotă că conceptul de competență este unul foarte controversat, fiind definit în diverse moduri.

Anume competența este considerată acea capacitate intelectuală care dispune de posibilități multiple de transfer sau de aplicabilitate în operarea cu conținuturi diverse. Competența este aptitudinea unei persoane de a mobiliza și a integra un set coerent de resurse în vederea rezolvării într-un anumit context a unei situații-problemă, care face parte dintr-o familie de situații asemănătoare.

Roegiers H. constată că termenul „**competență**” oferă un teren favorabil pentru confuzii, el fiind utilizat cu sensuri diferite:

1. *savoir-faire* disciplinar;
2. *savoir-faire* general, care presupune:
 - argumentarea;
 - structurarea propriilor gânduri;
 - exprimarea orală și scrisă;
 - sintetizarea informațiilor;

- transpunerea într-un alt limbaj;
- gerarea (administrarea) informației;
- evaluarea;
- verificarea;
- managementul timpului;
- lucrul în echipă;
- căutarea informației etc.

În viziunea autorului, adevărata abordare prin competențe în învățământ nu se situează nici de o parte, nici de alta, competența fiind o contextualizare a *achizițiilor* (cunoștințe, priceperi și deprinderi), acestea fiind utilizate într-un context anume [7].

În literatura de specialitate competența este caracterizată prin cinci caracteristici esențiale:

1. *mobilizarea unui ansamblu de resurse,*
2. *caracterul finalizat,*
3. *relația cu un ansamblu de situații,*
4. *caracterul disciplinar,*
5. *evaluabilitatea.*

Actualmente documentele de politică curriculară vizează, cu precădere, cei patru piloni ai învățării: *a învăța să știi/să cunoști; a învăța să faci, să muncești cu ceilalți; a învăța să fii; a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea.*

Conceptul de *competență de comunicare*, introdus în circuit relativ recent, preconizează depășirea gramaticii, ca organizare a trăsăturilor lingvistice și cadru descriptiv, în direcția studierii stilurilor și strategiilor vorbirii în contexte situaționale reale.

După L. Ezechil, competența de comunicare se afirmă în exercițiul curent al relaționării, ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță și care angajează, din această cauză, acțiuni bine conștientizate, raționalizate [5, p. 100].

Competențele de comunicare reprezintă o necesitate socială stringentă, de aceea formarea și dezvoltarea lor sunt obiective de bază ale procesului de predare-învățare-evaluare. Formarea și dezvoltarea competențelor specifice de valorificare a informației din text vor contribui la formarea competențelor de comunicare.

T. Callo vorbește despre competența de comunicare ca fiind un întreg ansamblu de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare [2, p. 89].

J. Cummins elaborează o tipologizare a competențelor printre cele de bază fiind considerate competențele comunicative interpersonale „*basic interpersonal communicative competences*” [apud 1, p. 246].

Prin abordarea textului literar elevii vor avea la dispoziție un act verbal actual, acesta devenind un factor capabil de transformări pozitive la nivel de sistem lingvistic și sub aspectul funcțional al comunicării.

Competențele de comunicare devin competențe-cheie la nivel de sistem educațional, fiind evaluate conform capacității personalității de a comunica cu cei din jur, alături de componentele afectiv-atitudinale într-o anumită situație. Este foarte important a ști să comunici conform celor trei dimensiuni ale naturii cunoașterii *a ști, a ști cum, a ști să fii* [6, apud. A. Flew, p. 56].

Formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare în baza textului literar și comunicării, considerat o entitate lingvistică funcțională, investită cu sens și semnificație pentru receptor, prin procesul de citire, este o activitate intelectuală complexă, care implică un ansamblu de procese psihice, ce contribuie la comprehensiunea a ceea ce este citit, afirmă pedagogul englez C. Alderson [3, p. 132].

Conform prevederilor curriculumului modernizat, competența de comunicare în limba maternă/limba de stat este una dintre competențele-cheie/ transversale și la **treapta de învățământ Învățământul primar** [4, p. 7] se concretizează în competențele transdisciplinare:

- Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană;

- Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text necunoscut.

Este cert că pentru formarea/ dezvoltarea competențelor de comunicare este necesar ca elevii să fie antrenați în situații de comunicare concrete.

Textul literar reprezintă o sursă eficientă în selectarea unor astfel de situații. Pentru citirea textului literar elevul are nevoie de competențe specifice de citire (de anticipare, de cercetare–informare, de interpretare–apreciere) pentru valorificarea acestuia.

Aceste competențe vor influența pozitiv cunoștințele receptorului atât cele din sfera lingvistică, socioculturală, cât și de reflecție și de autoevaluare. Toate la un loc vor contribui la formarea competențelor de comunicare.

Atenția care se dă comunicării în clasele primare și nu numai, nu este întâmplătoare. Elevii sunt pregătiți pentru viață și în viață în primul rând ei comunică. Deci, formarea la elevi a capacităților de comunicare reprezintă un obiectiv de prima importanță pentru școală.

Comunicarea contribuie atât la socializarea elevului, cât și la formarea unui comportament civilizat. Cel care știe să comunice poate relaționa cu persoanele cu care vine în contact. De asemenea, cel ce stăpânește tehnica aparent simplă a comunicării, încearcă să rezolve conflicte cu ajutorul cuvintelor, iar cel care nu știe să comunice, devine violent și apelează la alte mijloace pentru a-și lămuri interlocutorul.

Învățătorul urmărește să formeze elevilor deprinderi de comunicare orală, dar, înainte de a transmite tehnica acestui tip de comunicare are în vedere respectarea regulilor fără de care comunicarea nu are loc. Pregătește elevii să îndeplinească cele două roluri: de receptor și de emițător. Primul pas în această acțiune este „construirea mesajului oral”.

Prin diverse exerciții, elevul învață să formuleze un mesaj, pe care să-l transmită unei persoane sau unui grup de persoane.

Tot la orele de limbă română elevul învață să utilizeze formulele de salut, de prezentare, de permisiune, de solicitare în relațiile cu diferite persoane (elevi, adolescenți, maturi, persoane oficiale etc.). Pentru aceasta se organizează jocuri de rol, astfel încât fiecare să treacă prin cât mai multe situații.

În scopul relaționării cu cei din jur, este important cum se formulează întrebările și răspunsurile. În procesul de predare–învățare elevii exersează mult la formularea răspunsurilor la întrebări. Este foarte important ca ei să fie cât mai des puși în situația de a întreba, de a construi astfel de enunțuri.

Pentru o bună relaționare, elevii sunt învățați să-și argumenteze ideile, să-și exprime în mod civilizat acordul sau dezacordul față de ideile altora sau față de atitudinile unor persoane.

Deprinderile de comunicare orală se formează și prin povestirea orală a unor întâmplări trăite sau închipuite de elevii. La aceste exerciții elevii urmăresc ordonarea ideilor și corectitudinea exprimării.

Formarea și dezvoltarea intelectuală a elevilor se realizează prin limbaj. Cunoșcând mediul înconjurător, intrând în relații cu cei din jur, elevul își exersează limbajul, își dezvoltă vocabularul cu noi cuvinte și expresii. Prin folosirea corectă a cuvintelor se dezvoltă la elevi o serie de procese: gândirea, analiza, compararea, clasificarea, generalizarea. Cu ajutorul cuvintelor, elevul descoperă și apreciază frumosul din natură și cel creat de om, ceea ce contribuie la educarea estetică a acestuia.

Învățarea limbii se realizează în situații simulate de viață, contribuind astfel nu numai la dezvoltarea limbajului activ, ci și la cultivarea unui simț lingvistic, la sesizarea semnificațiilor sociale și funcționale ale limbii, pregătind elevii pentru cunoașterea și întrebuintarea stilurilor funcționale ale limbii literare. Deficiențele de exprimare, care îngreunează comunicarea verbală, vizează, în general: sărăcia vocabularului, decalajul mare între vocabularul activ și cel pasiv, folosirea unor cuvinte a căror semnificație nu a fost corect înțeleasă.

Pentru atingerea finalităților educației, o sarcină importantă îi revine cadrului didactic în contextualizarea metodelor didactice la specificul demersului educativ. Utilizarea eficientă în practica didactică a metodelor interactive, integrate corespunzător în proiectul didactic, în interrelație cu metodele tradiționale transformă elevul într-un actor, participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele prin efort propriu, o angajare optimă a gândirii. Pe această linie se înscriu mai multe strategii cum ar fi:

Simularea de cazuri, ce ancorează situația educativă în realitatea imediată a copilului, utilizând surse multiple de documentare, stimulează discuțiile pe baza subiectului; permite utilizarea de metode diferite (*joc de rol, analiză de caz, lectură predictivă, linia valorilor, cvintetul/diamantul, bulgărele de zăpadă, interviul în trei trepte, termenii cheie dați în avans, diagrama Venn, jurnalul dublu, rețeaua de discuții și dezbateri, linia valorică, metoda R.A.I., cercul „Complimentelor”* ș.a.).

Astfel se va dobândi dezvoltarea competențelor elementare de comunicare orală și scrisă a copiilor, precum și structurarea la elevi a unui sistem de atitudini și de motivații care vor încuraja studiul limbii române, vor forma la elevi deprinderi de civilizația comunicării, dezvoltând armonios personalitatea micilor școlari sub aspect atitudinal și comportamental, ceea ce insistă Curriculumul de limba română pentru învățământul primar, componentă fundamentală a parcursului de învățare oferit elevilor în contextul școlarității obligatorii.

Bibliografie

1. Bârlibaba M.C. *Paradigmele comunicării*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
2. Callo T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Editura Litera, 2003.
3. Coșeriu E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: Editura Arc, 2000.
4. *Curriculum național modernizat*. Chișinău, 2010.
5. Ezechil L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
6. Faure E. *A învăța să fii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
7. Roegiers H. *Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ*. In: Revista Didactica Pro, nr. 2 (6) aprilie, 2001, p. 29-37.

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Жанна РАКУ,
доктор хабилитат, профессор,
Молдавский Государственный Университет

Abstract

The article describes effective strategies for preschool children socialization. The main teacher's activities in child socialization are the formation of self-concept, of world concept and initiation in elementary rules and general accepted norms in relationships with other children and adults. Examples of socialization models in kindergarten activities are presented. Games and communication are fundamental activities in preschool socialization process.

Вхождение ребёнка в современный мир невозможно без освоения им первоначальных представлений социального характера и включения его в систему социальных отношений, т.е. вне социализации [3]. В качестве основных задач психопедагогической работы с ребёнком для его эффективной социализации в дошкольном учреждении можно выделить следующие позиции.

С одной стороны, необходимо формирование у дошкольника первичных личностных представлений о себе, собственных способностях, особенностях, проявлениях и т.д., а с другой – важно приобщение его к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, в том числе морально-нравственным [5].

Еще одним важным направлением социализации является развитие у ребёнка первичных гендерных представлений о собственной принадлежности и принадлежности других людей к определённому полу, гендерных отношениях и взаимосвязях людей. Наряду с этим в процессе

воспитания должно осуществляться формирование у дошкольника первичных представлений о семье, её составе, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, традициях и т.д. Эти знания являются основой развития элементарных представлений о ближайшем социуме и месте ребенка в нём, а также базовых представлений о государстве, его символах, «малой» и «большой» Родине и принадлежности к ней [4]. В указанном направлении возможно формирование первичных представлений о мире как планете Земля, многообразии стран, населения, природы и т.д.

Обобщая сказанное выше, выделим, что на основных занятиях дошкольник получает разнообразные знания о картине окружающего мира: семье, гендерной принадлежности, социуме, государстве и о себе.

Для эффективной социализации дошкольника наиболее продуктивной деятельностью является игра, в которой ребенок отражает и моделирует окружающую действительность, мир взрослых людей и сверстников, природу, общественную жизнь и т.д. [6]. Для реализации перечисленных выше задач необходимо использование всего многообразия игр: сюжетно-ролевых, режиссёрских и театрализованных. В них ребёнок осваивает различные социальные роли, развиваются его личностные качества, интеллектуальные и творческие способности.

Игру необходимо использовать как средство формирования способности к продуктивному общению и взаимодействию. С помощью игры воспитатель может помочь ребенку установить контакт с окружающим миром и прежде всего со сверстниками и взрослыми.

Важно то, что любые занятия в детском саду могут проводиться в форме игровых ситуаций, которые побуждают ребенка к сближению со сверстниками и воспитателями на основе сопереживания и самой ситуации, и ее участникам. Отметим, что именно эмпатия лежит в основе эффективного контакта дошкольника с окружающими людьми.

Содержание игр может быть разнообразным, но оно должно предусматривать формирование у детей знаний, умений и навыков, которые необходимы прежде всего для доброжелательного общения и воспитания хороших манер и культуры общения в целом.

В рамках игры воспитатель может подвести детей к ощущению чувства принадлежности к группе сверстников, т.к. оно является базовым в становлении социализации. Содержание игровых ситуаций желательно направлять на привлечение внимания к партнеру, его внешности, настроению, действиям, поступкам, при этом главным методом является непосредственное взаимодействие дошкольников. По мнению воспитателей, уже к старшему дошкольному возрасту дети без вмешательства взрослых могут самостоятельно разрешать многие спорные ситуации или конфликты. Например, в игре у «проблемных» детей заметно снижается агрессивность и уменьшается количество демонстративных реакций, а у «замкнутых» дошкольников повышается включенность в совместное действие.

На занятиях при выполнении игровых заданий целесообразно использовать этюды и упражнения короткие и доступные по содержанию, которые подобраны на основе принципа от простого к сложному. Наряду с указанными формами работы можно активно использовать подвижные игры, обеспечивающие детям двигательную активность.

Игра развивает у дошкольников коммуникативные способности и качества, позитивное отношение к другим людям. Вместе с тем, она способствует становлению у ребенка умений распознавать эмоции других людей и владеть своими чувствами, сопереживать и радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств, умение взаимодействовать и сотрудничать.

Специфика реализации данной области заключается в том, что решение вышеназванных основных задач психологопедагогической работы невозможно без формирования первичных ценностных представлений, доступных ребенку в дошкольном возрасте. Например, ценности проявляются в различении ребенком того, что хорошо и что плохо, а также на конкретных примерах добрых дел и поступков людей и т.д.

Отметим, что выделение отдельной образовательной области „Социализация” в дошкольном учреждении в некоторой степени условно, т.к. процесс социализации пронизывает содержание Куррикулума разнообразными социализирующими аспектами [1, 2]. Для иллюстрации этого положения можно привести примерные виды интеграции области „Социализация” в рамках основных занятий и содержания психолого-педагогической работы. Например, на занятиях по физкультуре происходит освоение подвижных игр с правилами, в рамках которых ребенок учится участвовать в различных видах совместной двигательной деятельности с детьми.

На занятиях чтения целесообразно использование художественных произведений (рассказов, сказок и т.д.) для формирования первичных ценностных представлений, представлений о себе, семье и окружающем мире.

В рамках занятий рисования, лепки и т.д. возможно развитие взаимодействия дошкольников при выполнении совместных заданий, на которых происходит закрепление социальных навыков. В рамках трудовых занятий активно формируются представления ребенка о труде, профессиях, людях труда, желании трудиться, устанавливать взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в процессе трудовых действий.

В заключение подчеркнем, что игра и общение являются базовыми для процесса социализации. В рамках указанных видов деятельности формируются первичные ценностные представления о себе, семье, государстве, мире и осваиваются элементарные общепринятые нормы и правила поведения в обществе.

Библиография

1. *Curriculumul educației copiilor de vîrsta timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. A. Bolboceanu, S. Cemortan, E. Coroi. Chișinău: Cartier. 2008.
2. *Curriculum-ul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri*. Chișinău: Lyceum. 1977.
3. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadre didactice din instituțiile de educație timpurie*. Chișinău: „Imprint Star” SRL.
4. Козлова С.А. *Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью*. М.: Академия, 1998.
5. Кон И.С. *Ребенок и общество*. М.: Академия, 2003.
6. Рылеева Е.В., Барсукова Л.С. *Управление качеством социального развития воспитанников ДООУ: Пособие для руководителей и методистов*. М.: Айрис-пресс, 2004.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR ÎN ACTIVITATEA DE REZOLVARE ȘI COMPUNERE DE PROBLEME

Veronica CÂRSTEA,

prof. înv. primar, Școala cu clasele I-VIII, Roșiești-Vaslui, **România**

Abstract

The need of humans to continuously adapt for new situations developed every day at work, enforce the school at once with it' s informative function, to develop the intellect of the pupils the independence and the creativity of the mind.

In present a multitude of exigency are shaping the human personality, and first of them all is the thinking, and not any kind of thinking but a creative one.

O influență mare în realizarea calității învățământului o constituie învățarea activă care este cea mai adecvată, utilă, eficientă și durabilă, susțin diverși autori pornind de la Piaget până la Garner.

O astfel de învățare este una dinamică, vie, care provoacă elevii să gândească, să se implice activ și eficient în procesul învățării, facilitând integrarea lor în viața socială.

Atitudinea activă și creatoare a elevilor este o consecință atât al stilului de predare al profesorului cât și a obișnuinței elevului de a se raporta la sarcină. Profesorul este cel care trebuie să găsească cele mai eficiente modalități prin care să stimuleze potențialul creativ al fiecărui elev în parte. Profesorul creativ oferă posibilitatea elevilor de a-și spune părerea într-o atmosferă neautoritară, promovând o atitudine deschisă, prietenoasă, elastică, pozitivă și receptivă, apreciind ideile bune ale elevilor și neridiculizând nereușitele. Aceasta poate duce la crearea unor adevărate școli de inventică, în acest context, „*sarcina de bază a educației este dezvoltarea și structurarea forțelor creative existente în fiecare individ, astfel încât activitatea individuală să devină în mod firesc și o activitate creativă.*” [2, p. 112].

Nevoia omului de a se adapta în continuu la situații, procese și probleme de muncă mereu noi, impun ca școala, o dată cu funcția ei informativă, să dezvolte și atitudinile intelectuale ale elevilor, independența și creativitatea gândirii.

În prezent se formulează multiple exigențe față de personalitatea umană, pe primul loc situându-se gândirea, nu orice fel de gândire, ci o gândire creatoare.

Grigore C. Moisil spunea: „*Matematica va fi limba latină a viitorului, obligatorie pentru toți oamenii de știință. Tocmai pentru că matematica permite accelerarea maximă a circulației ideilor științifice. Învățând matematica, înveți să gândești*”.

De aceea să facem tot ce ne stă în putință pentru ca tinerii să îndrăgească minunata carte a matematicii, găsimu-i noi valențe și dimensiuni. Să-i convingem că, învățând matematica, lucrează la desăvârșirea viitorului lor și al nostru.

Munca cu problemele constituie terenul cel mai favorabil pentru dezvoltarea capacităților creatoare ale gândirii elevului, dacă ei dispun de o anumită independență în rezolvări și după propria lor experiență, personală. Profesorul, dascălul, învățătorul trebuie să creeze situații care fac să se nască probleme, care pun în joc facultățile creatoare ale gândirii elevului, legate de lumea sa afectivă, de sistemul său propriu de interese și reprezentări. „Fiecare individ poate fi antrenat în dezvoltarea unei atitudini deschise față de situațiile cu care se confruntă, a căutării și analizării societății în care trăim. „*Rezolvarea problemelor de matematică reprezintă, în esență, găsirea unor soluții asemănătoare problemelor reale pe care le putem întâlni în practică*” [1, p. 171].

Un mijloc stimulativ pentru gândire și pentru o atitudine activă a elevului în rezolvarea de probleme, îl constituie discuția asupra informațiilor inițiale ale problemei, comparațiile și analogiile care asigură elevilor angajarea proprie și afectivă în procesul de rezolvare. De aceea cadrul didactic trebuie să intervină în activitate de rezolvare a problemelor și trebuie să participe astfel încât elevii să dobândească cunoștințe și deprinderi de natură matematică.

Activitatea de rezolvare și compunere de probleme oferă modul cel mai eficient din domeniul activităților matematice pentru cultivarea și educarea creativității și a inventivității. Diferența dintre a învăța „rezolvarea unei probleme” și a „ști” să rezolvi o problemă nouă reprezintă, în esență, creativitatea, dar de niveluri diferite [1, p. 172].

În scopul cultivării creativității, adică a gândirii, inteligenței și imaginației elevilor în cadrul orelor de matematica se folosesc următoarele forme de compunere și creare a problemelor:

1. probleme acțiune sau punere în scenă;
2. compuneri de probleme după tablouri și imagini;
3. compuneri de probleme după modelul unei probleme rezolvate anterior;
4. probleme cu indicarea operațiilor matematice ce trebuie efectuate;
5. compuneri de problemă după un plan stabilit;
6. compuneri de problemă cu mai multe întrebări posibile;
7. compuneri de problemă cu întrebare probabilistică;
8. compuneri de problemă după un exercițiu simplu sau compus;
9. compuneri de problemă după un exercițiu simbolic;

10. compuneri de problemă cu început dat, cu sprijin de limbaj;
11. compuneri de problemă cu mărimi date, cu valori numerice date;
12. compuneri de problemă cu modificarea conținutului și a datelor;
13. creare liberă de probleme;
14. probleme de perspicacitate și rebustice etc.

Chiar de la clasa I se recurge la complicarea problemei prin introducerea de noi date sau prin modificarea întrebării problemei. De exemplu:

Maria are 12 lalele, iar Mihai are cu 5 mai multe.

Câte lalele are Mihai?

Câte lalele au împreună?

Cu câte lalele are mai puține Maria decât Mihai?

Bibliografie

1. Neagu M., Petrovici C. *Elemente de didactica matematicii în grădiniță și învățământul primar*. Iași: Editura Pim, 2002, p.171.
2. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004.

JOCURILE DIDACTICE

ÎN CONTINUITATEA FORMĂRII REPREZENTĂRILOR GEOMETRICE LA COPIII DE 6-8 ANI

Mihaela PAVLENCO-PIDLEAC,

lector, doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

Educational game is a series of actions and operations that along with relaxation, good humor and joy, pursues objectives of intellectual, technical, moral, physical training of child. Incorporated into teaching, the element of the game printed to educational activity an attractive character, which makes the child to be more active in learning activities. Motivation through the game, is favoring formation of representations of objects outside the world, ensure continuity in the formation of mathematical representations at different levels and age groups.

„Jocul este laboratorul de viață al copilului ce dă acel aromă, acea atmosferă a vieții tinere, fără de care copilăria ar fi inutilă pentru om. Jocul, această prelucrare specială a materialului de viață, reprezintă miezul școlii copilăriei.”

S. Sațchii

Conținutul matematic al jocului didactic trebuie să fie accesibil, recreativ și atractiv prin forma în care se desfășoară, prin mijloacele de învățământ utilizate, prin volumul de cunoștințe la care se apelează. Volumul de cunoștințe trebuie să fie selectat în dependență de particularitățile de vârstă și prevederile curriculare aferente disciplinei date.

Jocul didactic cu conținut geometric este acea activitate, prin care cadrul didactic consolidează, precizează și chiar verifică cunoștințele geometrice ale copiilor, le îmbogățește sfera lor de cunoștințe, pune în valoare și le antrenează capacitățile creatoare ale acestora. Pe de altă parte, jocul didactic cu conținut geometric asigură continuitatea în formarea reprezentărilor geometrice la copii, atât la nivelul sistemului de învățământ, cât și la nivelul procesului instructiv-educativ realizat în cadrul unei singure trepte de învățământ.

La vârsta de 7 ani, în viața copilului începe procesul de integrare în viața școlară, ca o necesitate obiectivă determinată de cerințele instruirii și dezvoltării sale multilaterale. De la această vârstă o bună parte

din timp este rezervată școlii, activității de învățare, care devine o preocupare majoră. În programul zilnic al elevului intervin schimbări impuse de ponderea pe care o are acum școala, schimbări care nu diminuează însă dorința lui de joc, jocul rămânând, astfel, o problemă majoră în timpul întregii copilării. Iată, de ce jocul didactic dobândește funcții psihopedagogice semnificative, ce asigură participarea activă a elevului la lecții, sporind interesul de cunoaștere față de conținutul geometrice. Prin urmare, vorbim despre fenomenul de continuitate, ce se manifestă la nivelul sistemului de învățământ în direcția formării reprezentărilor geometrice la copii de vârstă preșcolară și primară.

Drept exemplu poate servi următoarele jocuri didactice:

❖ Grupa pregătitoare

Jocul „Determină forma obiectelor”

Scopul didactic:

- Consolidarea cunoștințelor despre figurile geometrice și denumirea lor.

Sarcina didactică: să denumească corect figurile geometrice; să selecteze figurile geometrice potrivit fișei propuse de educator; să determine forma obiectelor propuse; să aprecieze corect răspunsurile colegilor prin aplauze.

Elemente de joc: competiție, aplauze

Materiale didactice: Fișe cu figuri geometrice, imagini cu obiecte din lumea înconjurătoare

Regulile jocului:

- Copiii vor lucra individual.
- Cadrul didactic explică sarcina, iar dacă copilul solicitat întâmpină dificultăți, se recurge la ajutorul colegilor.
- Prima etapă a jocului se termină atunci când toate fișele au fost întoarse.
- A doua etapă se finisează în momentul când copiii au determinat forma obiectelor propuse de educator.
- Fiecare răspuns corect este aplaudat.
- Evaluarea se va realiza la finele jocului.
- Învingător va fi copilul care a realizat primul și cel mai corect sarcinile jocului.

Conținutul jocului:

Educatorul distribuie copiilor fișe cu figuri geometrice, apoi arată una și întreabă: „*Cine are fișa pe care este reprezentat un cerc de culoare roșie?*”. Pe fiecare fișă este reprezentată o singură figură geometrică de culori diferite. Elevul, care are fișa respectivă o întoarce cu desenul în jos. Educatorul verifică dacă s-au întors corect fișele cu figuri. Jocul continuă prin activitatea de determinare de către copii a formei obiectelor propuse. Educatorul prezintă copiilor fișe pe care sunt reprezentate obiecte de diferite forme. Copiii răspund la întrebarea: „*Ce formă are obiectul de pe fișă?*”, prin ridicarea fișei cu figura geometrică caracteristică formei obiectului prezentat. Pe parcursul jocului se acordă o deosebită atenție procesului de utilizare corecte a terminologiei matematice aferente.

❖ Clasa I

Jocul „Determină prin pipăit”

Scopul didactic:

- Consolidarea cunoștințelor aferent formelor geometrice.

Sarcina didactică: să denumească corect formele geometrice; să determine denumirea și forma obiectelor selectate prin pipăit; să numească proprietățile de bază ale formei geometrice determinate; să selecteze cartonașele cu forme geometrice corespunzător celor determinate anterior; să aprecieze corect răspunsurile colegilor prin bătăi de palme.

Elemente de joc: bătăi din palme

Materiale didactice: Obiecte de diferite forme, coș, eșarfă, cartonașe cu forme geometrice

Regulile jocului:

- Cadrul didactic explică sarcina, iar dacă copilul solicitat întâmpină dificultăți, se recurge la ajutorul colegilor.
- Un copil efectuează sarcina, ceilalți sunt atenți la cele relatate de coleg, apreciindu-l cu bătaii din palme.

Conținutul jocului:

Pe masă va fi plasat un coș acoperit cu obiecte de diferite forme. Câte un copil cu ochii legați se va apropia de coș, va extrage un obiect și va încerca să determine forma acestuia prin pipăit. Ceilalți copii ascultă atent răspunsurile și apreciază prin bătaii din palme. În cazul în care răspunsul e corect, copiii vor bate de două ori din palme, în caz contrar – doar o singură dată. Copilul, cu ochii legați, va trebui să răspundă la următoarele întrebări:

- Ce obiect este?
- Ce formă are el?
- Care sunt proprietățile de bază ale formei geometrice determinate?

Jocul continuă până când toate obiectele din coș au fost extrase. Apoi un copil va selecta din mulțimea de fișe propuse de cadrul didactic toate formele geometrice, despre care s-a vorbit pe parcursul jocului și le va denumi.

Deci, prin intermediul celor 2 jocuri cu conținut geometric, cadrul didactic reușește să asigure continuitatea în formarea reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani. Elementul cel mai important, este faptul că jocul didactic „*Determină prin pipăit*” amplifică cunoștințele copiilor, referitoare la forma obiectelor, căpătate la nivelul treptei preșcolare și nu formează, de la început, reprezentări despre ea, pe când jocul „*Determină forma obiectelor*” tinde să cuprindă nivelul de dezvoltare pe care trebuie să-l posede copilul în clasa I. Toate acestea ne demonstrează esența continuității în formarea reprezentărilor geometrice ce se manifestă la nivelul treptei preșcolare și primare de învățământ.

Jocul didactic cu conținut geometric, în ansamblul său, sugerează de cele mai multe ori calea de formare a reprezentărilor geometrice, ce reprezintă piatra de temelie a conceptelor matematice. Se înțelege că nici conținutul, și nici spiritul programei activităților matematice nu urmărește însușirea unor noțiuni abstracte și complicate aferent legităților geometrice, și nici folosirea simbolurilor sau a unei terminologii științifice pretențioase. Scopul principal este de a-i înzestra pe copii cu un aparat logic suplu și polivalent, care să le permită a se orienta în spațiu, a stabili forma și mărimea obiectelor, a distinge figurile și corpurile geometrice din mediul înconjurător utilizând judecăți și raționamente într-un limbaj simplu și familiar.

Bibliografie:

1. Bulboacă M., Alecu M. *Metodica activităților matematice în grădiniță și clasa I*. București: SIGMA Primex, 1996.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera Internațional, 2000.
4. Edenhmmar K. *Nu există dezvoltare fără joc*. Chișinău: Arc, 2002.

Mariana MARIN,
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

Résumé

Lecteur attentif - argumentatif fabricant de textes, réflexive et metaliterary est le concept autour duquel l'éducation littéraire et artistique a lieu (ELA) comme un tout. Les travaux sur les aspects scientifiques de la mise en œuvre des domaines spécifiques méthode herméneutique ELA - l'appel à idées / foire aux idées. L'enseignement du développement des compétences est proposé des conférences pour les enseignants à développer une approche créative de la langue roumaine et les leçons de la littérature.

Contactul elevului-cititor cu opera literară generează elevului deschidere pentru autodezvoltare prin multiplele activități ce îi solicită creativitatea. Misiunea profesorului este ca elevul să fie tratat ca *subiect al propriei formări literar-artistice, interpretându-i rezultatele nu numai ca valori imanente, ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară a elevilor (valoarea in actu)* [2]. Tehnicile selectate de către profesor transfigurează ideea „statutului de privilegiat al destinatarului” [4, p. 171].

Competența de evaluare a operelor literare studiate, de evaluare a textelor elaborate, proprii și ale colegilor (valori ale educației literar-artistice) din perspectiva principiului priorității receptorului de literatură și artă a fost dezideratul pe care l-am urmărit în cadrul lecției - licitație de idei.

La baza *licitației de idei* sunt metodele hermeneutice ale educației literar-artistice (ELA) „care au funcție de stimulare a producerii valorii *in actu* a operei literare, angajează acțiuni de manifestare a cititorului în rol de al doilea subiect creator al operei, în același rol producându-se subiectul comunicant-profesorul, cu deosebirea că, pentru profesor, acesta are un rol secund față de cel comunicant” [3, p. 137].

Modalitatea de organizare se prezintă ca o imitare a unei licitații de bunuri materiale cu excepția că la licitația didactică nu se propun obiecte care trebuie achiziționate cu bani, ci idei, opere literare, texte literare recreate de elevi, ce vor fi procurate cu idei, argumente, justificări, opinii, atitudini. Procedura de aplicare a licitației de idei ca tehnică de lucru, presupune cel puțin două variante, pe care le vom descrie în cele ce urmează.

Prima variantă: Se alege un grup de experți constituit din 3-4 elevi. Se formează grupuri de lucru. Experții au funcția de a analiza ideile lansate de colegi și de a le ordona descrescător, pornind de la cea mai originală idee spre cea mai modestă. Moderatorul propune o situație - problemă. Examinarea/soluționarea situației problemă se va face din perspectiva discernerii de către elevi a valorilor, exprimării opiniilor personale. Ca repere pentru organizarea și desfășurarea *licitației de idei* ne-au servit sarcinile/situațiile-problemă atestate în manualele de limba și literatura română pentru clasele a X-a și a XII-a, autori Constantin Șchiopu și Marcela Vâlcu-Șchiopu [5; 6]:

- a. *Susțineți ori combateți argumentat afirmația lui G. Călinescu despre nuvela „Alexandru Lăpușneanul”: „Numele lui Costache Negruzzi e legat de obicei de nuvela istorică „Alexandru Lăpușneanul”, care ar fi devenit o scriere celebră ca și „Hamlet”, dacă literatura ar fi avut în ajutor prestigiul unei limbi universale”;*
- b. *„Cum s-ar constitui viața lui Hagi Tudose, dacă ar renunța la crezul său că e destul să te gândești ce poți face cu banii, ca să guști bucuria lucrului pe care nu l-ai cumpărat?”.*

În etapa inițială, elevii, uniți în grupuri sau lucrând independent pe fișele repartizate din timp, argumentele lor, transmitându-le ulterior grupului de experți. Aceștia aleg și „scot la licitație” cele mai originale idei-soluții. În următoarea etapă, moderatorul propune pentru licitație una dintre ideile alese de experți. Elevii încearcă să o cumpere, utilizând formule specifice licitației: *aș vrea să procur ideea, dat fiind faptul că; mi-aș dori să achiziționez ideea, întrucât; voi cumpăra ideea, întrucât; am nevoie de această*

idee, deoarece. Ținând cont de cerințele și procedura de desfășurare, dar și de obiectivele cercetării noastre, în experimentul de formare am utilizat procedeul respectiv în procesul predării textului *Pedeapsa* de Erlend Loe (clasa a IV-a).

„A procedat corect bunelul, întorcându-le banii băieților răufăcători ?”

După o discuție în grupuri și o selectare a variantelor de răspunsuri au fost scoase la licitație următoarele idei-soluții: (a) Bunelul a procedat corect (b) Bunelul nu a procedat corect. (c) Bunelul trebuia să aleagă o altă pedeapsă. (d) Bunelul trebuia să-i pedepsească pe băieți, punându-i să muncească. (e) Pedeapsa este un mijloc care trebuie aplicată oricui și în orice mod.

Cumpărând o idee sau alta, elevii au adus un șir de argumente și exemple. Propunem câteva dintre argumentele elevilor care au cumpărat ideea (a)

- *Bunelul le-a întors banii, astfel a vrut să-i rușineze mai mult.*
- *Bunelul nu numai că și-a demonstrat generozitatea, dar și-a arătat și inteligența.*
- *Bunelul i-a pedepsit dublu în așa mod, deoarece bucuria băieților de a primi acești bani e aparentă.*
- *Se vor simți vinovați toată viața, dar le va fi de învățătură.*
- *În text este un moment unde se spune despre aceea că acum băieții ar avea și ei livezi roditoare.*

Cât privește organizarea licitației de idei vizavi de sarcina „Explică tăcerea pe banca de stejar a personajelor din opera *Întorcere la mama* de N. Labiș”, clasa a IV-a, elevilor li s-au propus următoarele teze/idei:

- a. personajele cad în amintiri;
- b. emoțiile, bucuriile sunt prea mari, ca să poată fi stăpânite;
- c. bucuria nu are nevoie de cuvinte;
- d. personajele își adună gândurile și emoțiile, pentru a și le împărtăși liniștit.

S-a cerut elevilor să dea răspunsuri, valorificând limbajul operei. Mai jos propunem câteva dintre răspunsurile elevilor:

- *Susțin ideea (a), pentru că tăcerea presupune multe, mai ales ea îți răscolește amintirile, îți deschide lumea copilăriei, te face să-ți admiri trecutul.*
- *Aș zice că acea tăcere a eului liric înseamnă bucurie, care, la rândul său, te lasă „mut”, adică fără cuvinte.*
- *Păi, bine, dacă ar fi o bucurie, ei ar râde, ar zâmbi, mie-mi pare că totuși personajele, adică mama și feciorul își așează gândurile pe poliță pentru a le împărtăși liniștit.*

Discuțiile au continuat cu redactarea unei scrisori în numele băiatului plecat de acasă adresată mamei. Propunem câteva secvențe din lucrările elevilor.

„ Scumpa mea mămică,

Drumul a fost lung și plictisitor, dar întâlnirea mea cu matală mi-a făcut să mă simt fericit. Acum că am plecat am un dor și mai mare pentru locul copilăriei mele. Mireasma de prune și nuci o simt și acuma. Sper să mă întorc cât de curând ca să-mi potolească dorul. Te îmbrățișez, scumpa mea mămică. Fiul tău Nicolae ”. (Mihaela P, clasa a IV-a)

„Mămăica mea frumoasă,

Simt cum pereții se coșcovesc supuși acțiunii timpului care trece nemilos. Simt că Târcuș nu mă va recunoaște. Simt că te voi vedea cu părul dalb, când mă voi întoarce acasă. Sunt bolnav, mămico, grav! Mă apasă dorul pentru casa părintească. Așteaptă-mă, scumpa mea!

Dulce pupic, al tău Nicolae!” (Xenia P., clasa a IV-a)

„ Mi-e dor de tine, mamă! Îmi amintesc cum lacrimile sărate ca apa mării îți curgeau pe fața rumenă la clipa despărțirii. Plângeai amar, de parcă ai simți că nu voi veni degrabă. Dar, mamă,... ai încredere în mine și în Dumnezeu! Te iubesc enorm! Fiul tău Nic.” (Nicoleta R, clasa a IV-a)

Menționăm că alt grup de elevi a avut ca sarcină redactarea unei scrisori, adresată mamei la/unei rude în care să-și exprime opinia în legătură cu textul studiat la lecție. Propunem câteva fragmente din compozițiile elevilor:

„Mămico,

Vreau să-ți comunic cât sunt impresionată de un text nou, pe care l-am analizat azi. E vorba de „Întâlnire cu mama” de N. Labiș. Poezia m-a făcut să cad în amintiri, să mi se trezească dorul pentru tine...” (Irina L, clasa a IV-a)

„Bunele,

În poemul studiat azi am aflat că eul liric al poeziei „Întoarcere la mama” simțea mireasma de prună și de pară. Când mă gândesc la tine, mi-aduc aminte de mireasma grâului și a porumbului...” (Lucian L, clasa a IV-a)

„Dragul meu verișor,

Vreau să-mi împărtășesc sentimentele despre textul studiat azi. Am rămas surprins de felul în care autorul a scris despre bătrânețea casei: „s-au coșcovit pereții îmbătrâniți de ploi,/ sunt mai tăcute parcă și scările de piatră...” (Oleg G, clasa a IV-a)

„Dragă mamă,

Prin poezia studiată am văzut o mamă grijulie, bună, blândă. Nu pot să-nțeleg, de ce timpul e nemilos și îmbătrânește, oamenii... ? etc. ” (Radu B, clasa a IV-a)

Licitația de idei a fost organizată și în baza compozițiilor redactate de către elevi, acestea servind drept surse de discuție. Devenind cumpărători ai textelor colegilor, elevii au fost puși în situația de a analiza, de a-și exprima opiniile. Ca punct de pornire a discuției a servit proverbul „e plăcut nu să muncești, dar să nu muncești degeaba”. După o trecere în revistă a părerilor elevilor referitoare la învățătura desprinsă de elevi, a fost propusă spre licitație scrisoarea Irinei L. Autoarea trebuia să decidă cui o va vinde, bineînțeles analizând singură ideile și argumentele cumpărătorilor.

Argumentele elevilor care au dorit să procure scrisoarea respectivă au fost următoarele: Aș vrea să „cumpăr” scrisoarea Irinei, pentru că a folosit expresia „a cădea în amintiri”, care impresionează mult (Lucian L., clasa a IV-a). Aș vrea să „cumpăr” scrisoarea Irinei, pentru faptul că nu a făcut greșeli de exprimare (Veronica Ș., clasa a IV-a). Ascultând scrisoarea Irinei, mi s-a făcut și mie dor de mamă. Aș cumpăra-o ca s-o citesc de nenumărate ori (Mihai M., clasa a IV-a).

Scrisoarea Nicoletei R. a trezit interes deosebit, exprimat astfel: Aș vrea mult să am în colecția mea de compuneri scrisoarea Nicoletei, căci a folosit comparația „lacrimi sărate ca apa mării”, epitetul „amar” (Maria F., clasa a IV-a). A impresionat cât de convingător a spus Nicoleta că Nicolae Labiș „nu va mai veni degrabă”. Doar știm că acest poet a murit de tânăr. Pentru că scrisoarea este originală, vreau s-o cumpăr eu! (Cristina R., clasa a IV-a).

Vom constata că în procesul „cumpărării” elevii au valorificat, de fapt, opera literară, relevând stările trăite de eul liric al poeziei, unele aspecte de limbaj al operei. Caracterul ludic al metodei a asigurat un interes viu pentru produsul lectoral, unul dintre scopurile urmărite în cadrul acestei activități și a confirmat prioritatea receptorului de literatură și artă în propria devenire. Interesul instantaneu a provocat acțiuni motivate, în urma cărora elevul exprimă atitudini.

Atât analiza lucrărilor elevilor, cât și argumentele acestora, tipul de comportament în timpul licitației, ne-a permis să deducem că se observă în discursul elevilor o poziție convingătoare, axată pe o lectură calitativă, declanșată de demersul ce solicită libertatea imaginației elevilor.

Contrazicerea constituie nu doar un moft, ci o atitudine manifestată de un spirit critic deosebit. Elevii trasează corespondențe între elementele grafice care, după părerea lor, nu corespund descrierii personajului. Vom menționa că elevul-cumpărător, fiind pus în situația de a cumpăra produsul lectoral mărește amplitudinea spiritului de observație, fapt ce favorizează lansarea punctului de vedere propriu. Elevul-vanzător va insista asupra lucrării proprii, prezentând o nouă viziune asupra personajului literar, uneori contrară celei desprinse din opera literară. Dorința de a convinge auditoriul îi provoacă o asemenea poziție, descrisă prin expresia „cioara albă”.

Dezbaterile ne atrag atenția asupra argumentelor cu care operează elevii. Ei insistă asupra propriei viziuni, asupra poziției față de personaj, antrenând procesele psihice: gândirea, imaginația, memoria.

Similitudinile stabilite de elevi ne fixează atenția asupra depășirii tiparului textual. Elevii realizează conexiuni, bazate pe experiența de viață sau lectorală a lor.

Totodată, argumentele elevilor demonstrează o poziție sigură, mai ales că se recurge la argumentarea literală. Convingerea nu este seacă, opacă, ci una constructivă, marcată de o atitudine deosebită a cititorului față de personajul literar.

Se spune că numai cititorii desăvârșesc opera și închid lumea pe care aceasta o deschide, dar fiecare (cititor) o face într-un mod diferit. Întrucât fiecare lector își constituie propria sa rețea de indicii, nu se citește același text (chiar dacă este același!) de către persoane diferite. Variațiile semantice și de percepție demonstrează creativitatea lectorilor și vitalitatea literaturii, care, asemenea păsării Phoenix, renaște din semnele sale o dată cu fiecare lectură. Un text se multiplică într-o infinitate de texte care poartă, fiecare, urma singularității lectorului. Din cele relatate mai sus putem conchide că subiectul-cititor/lectorul, subiectivitatea acestuia, sunt veriga solidă care face legătura între text și valorificarea atitudinală a acestuia.

Bibliografie

1. Onojescu M. *Lecturiada. Cercurile de lectură*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
2. Pâslaru VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Editura Museum, 2001.
3. Pâslaru VI. *Concepția educației lingvistice și literare* (rezumat). În: *Limba română*, 1995, nr. 5, p. 126-129.
4. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
5. Șchiopu C., Vâlcu-Șchiopu M. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2005.
6. Șchiopu C., Cimpoi M. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a XII-a. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2001.

MODALITĂȚI DE FORMARE A CULTURII VOCALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Emilia MORARU,

doctor în studiul artelor, conferențiar universitar,
Academia de muzică, teatru și arte plastice

Abstract

Singing vocal-choral activity at the lesson of musical education has a key role in training and education of pupil personality. Knowledge and proper application of choral vocal skills contribute to the development of hearing and voice of pupils, musical memory, musicality and sensitivity, qualities that allow addressing a wide repertoire of songs with a broad theme and a musical complexity.

Formarea culturii vocal-corale la elevii de vârstă școlară mică este un proces anevoios, care solicită atenție sporită și implicare atât din partea profesorului de educație muzicală, cât și din partea elevilor. Cunoscând parametrii culturii vocal-corale ne vom axa, în cele ce urmează, pe dezvoltarea unor modalități de dezvoltare a lor, selectate din experiența unor remarcabili muzicieni-pedagogi, care s-au ocupat de problema în discuție.

Astfel, pentru însușirea corectă a respirației costo-diafragmale se recomandă să se facă următoarele exerciții:

➤ **exerciții fără cântat** (pe mut);

➤ **exerciții cântate** (realizate pe diferite intervale, cu ajutorul silabelor, vocalelor).

O bună respirație asigură redarea cu strictețe a semnelor dinamice ale partiturii, încât, cuvintele și frazele capătă sensul dorit, de aceea formarea deprinderii de a respira, potrivit cerințelor cântului, trebuie

începută o dată cu primele activități vocal-corale. În opinia cercetătoarei Consuelo Rubio de Uscătescu „problema respirației este esențială în pregătirea unui bun cântăreț”. Studiul ei a fost definit drept adevărata bază a tehnicii vocale. De aceea, merită să insistăm asupra problemei unei respirații firești; este vorba, în primul rând, de a ști să respiri nu pur și simplu, dar cu naturalețe desăvârșită. Cântul va fi, în cele din urmă, o mărire adecvată și o amplificare a respirației firești [4, p.104].

La lecțiile de educație muzicală, respirația artistică poate fi folosită numai atunci, când fiecare elev are o pregătire bună, posedă o respirație antrenată. Folosirea metodei respirației artistice presupune o tehnică de respirație avansată.

Pentru antrenarea deprinderilor de respirație în lanț se recomandă să se cânte gama C-dur (exerciții) cu durate mari, fără pauze.

În lucrul asupra respirației vocale, o metodă favorabilă o constituie atingerea senzației unui căscat ușor la actul de inspirație, care, la rândul său, dilată glota și pregătește aparatul fonator, reglând capacitatea de lucru a mușchilor traheii și bronhiilor.

O mare atenție trebuie să atragem particularităților fizice de dezvoltare a copilului (creșterii organismului, a cutiei toracice, a mușchilor, a dimensiunii plămânilor) și dezvoltării aptitudinilor lor conform vârstei. La copiii de vârsta școlară mică (8-12 ani), datorită mușchilor diafragmei și celor intercostali slab dezvoltați, se evidențiază o respirație superficială în cânt; căile respiratorii sunt înguste și nu corespund volumului plămânilor. Copiii calmi, rezistenți, posedă o respirație deplină, lină, însă, copiii încordați psihic, posedă o respirație dezechilibrată, care are un impact negativ asupra cântului.

Pentru a evita respirația superficială la copii (manifestată prin ridicarea umerilor și a pieptului), se poate recurge la metoda comparațiilor și a asocierilor: „inspirați profund de parcă a-ți miroși o floare sau un parfum cu o aromă impecabilă...”, „brăduțul de Crăciun are lumânările aprinse. Să le stingem!”, „trenul pleacă din gară, șuierând – U-u...” [1, p. 62].

Dacă fiecare elev din clasă posedă baza tehnicii vocal-corale (care este respirația), formarea deprinderilor ca: emisia vocală, dicția, articulația, intonația, omogenizarea etc., nu va constitui o problemă aprofundată. La dezvoltarea acestora, nu în ultimul rând, acționează ținuta (poziția în timpul cântului), atitudinea corpului. La copii, ea trebuie observată și disciplinată în așa fel, încât să fie dreaptă, energică și, în același timp, neforțată și liniștită, fără agitarea brațelor și înălțarea pe vârful picioarelor. De asemenea, se vor evita orice mișcări în plus sau necorespunzătoare (ridicarea umerilor la inspirație). Nu se recomandă rezemarea corpului de speteaza scaunului, aplecarea sau lăsarea pe spate, fapt care contribuie la strangularea actului respirator. Spatele trebuie să fie drept, pieptul deschis, mâinile libere sau pe genunchi. Poziția liberă a capului atrage după sine o funcționare bună a laringelui, a limbii, precum și a mușchilor feței, care, în scopul obținerii unei emisii vocale corecte, trebuie ocolit de contractarea nervoasă. Greutatea corpului se repartizează egal pe ambele picioare. Cântul în picioare dă un rezultat mai bun, însă este prea obositor pentru copii. Este necesar să avem în vedere că execuția vocală, mai ales la copii, cere un anumit grad de relaxare a mușchilor, de încordare psihică, de o participare efectivă și afectivă la realizarea acestui proces, a cărui execuție comodă reclamă poziția corectă a corpului.

În ceea ce privește poza de voce, unele din exerciții recomandate pentru obținerea bunei impostării pentru copii este saltul de terță și cvintă la legato.

Spre înlesnirea însușirii corecte a emisiei vocale, se recomandă diverse exerciții pentru antrenarea maxilarului inferior, a mușchilor labiali și linguali, a faringelui, organe care participă la formarea emiterii vocale, cât și la formarea vocalelor și consoanelor.

Referitor la problema atacului sunetului trebuie să menționăm că utilizarea tipului tare sau moale de atac depinde de caracterul, tempoul, dinamica lucrării. Obținerea unei emisii vocale bune se poate antrena prin intermediul unor exerciții speciale, cu vocale (**a, o, u, i, e, ă, î**) sau silabe (**ma, ne, di, to...**). Se recomandă cu insistență ca sunetul emis cu vocala „a” și „e” să nu fie deschis, ci puțin rotunjit către „o” și „ă”, dar fără exagerare sau denaturarea cuvintelor.

La însușirea cât mai eficientă a exercițiilor pentru dezvoltarea emisiei în cântul vocal-coral, va contribui, în mare măsură, respirația costo-diafragmală. Cum am menționat anterior, în timpul emisiei este

necesar să se țină cont de prezența unei inspirații suficiente și a unei expirații bine dozate, în mod proporțional, independent de structura și dificultățile exercițiului, a frazei (ca țesătură, ritm, în ascendența sau descendență). Cu ajutorul presiunii suflului trebuie să se realizeze susținerea tuturor sunetelor în poziție înaltă, indiferent de poziție și intensitate, de durată și ritm. De aceea, în această situație se recomandă exerciții practice pentru susținerea diferitor fraze:

- *de întindere* (până la interval de sextă);
- *de intensitate* (de la *p/mp* până la *mf/f* și, invers);
- *de durată* (fraze compuse din note întregi);
- *de volum și țesătură diferită*.

Fără sprijinul sunetelor de către o bună respirație, emisia vocală la copii va fi, întotdeauna, nesigură, apărând, cu timpul, diferite defecțiuni în voce. Fără rezonanță, sunetul emis nu are viață, culoare, iar vocea devine monotonă. Pentru a evita aceasta, trebuie să cunoaștem poziția de rezonanță, sunetul trebuie să dea totdeauna impresia unei curbe perfecte, cu bolta în sus, în timp ce sunetul emis cu o rezonanță defectuoasă, are sunetul deschis, plat și ne dă impresia unei linii drepte, cu bolta în jos.

Exercițiile de emisie și intonație (sau de cultură vocală) urmăresc: pregătirea aparatului fonator pentru activitatea de cântare; dezvoltarea vocii (ambitus vocal, volum, maleabilitate etc.); realizarea unei intonări juste; facilitarea însușirii cântecelor care urmează a fi învățate; exersarea capacităților de memorare muzicală. Aceste exerciții sunt desene melodico-ritmice bazate pe vocale cuplate cu anumite consoane [1, p.62].

În dezvoltarea vocii și auzului muzical al copiilor trebuie să se pornească de la intonarea sunetelor muzicale pe care acestea le cântă în mod natural, fără efort, respectiv, de la sunetele grupate în jurul lui *sol* din *octava întâi* [3, p. 49].

Referindu-ne la cauzele care împiedică buna intonație a elevilor cu bun auz muzical (excludem lipsa acestuia), intonația este dependentă de următorii factori:

- *Susținerea respirației*. Lipsa de susținere a acesteia, mai ales, a finalurilor frazei muzicale sau a notelor repetate, conduce la scăderea intonației, care pe parcursul a câtorva măsuri, poate fi de un semiton sau ton;
- *Emisia sunetelor*. Întâlnim des copii cu ureche foarte bună, dar care cântă fals. Cauza rezidă, pe de o parte, în plasarea incorectă a sunetelor, iar, pe de altă parte, în emisia incorectă a vocalelor;
- *Planul tonal*. Este demonstrat faptul că piesele scrise în modul major sunt mai ușoare pentru o intonație precisă, decât cele scrise în modul minor [2, p. 54].

O importanță deosebită o reprezintă intonarea intervalelor – mici, mari, micșorate sau mărite. Intonația falsă va dispărea doar atunci, când profesorul va obține ca fiecare elev să execute corect, conștient, fiecare interval.

Tot aici, trebuie să evidențiem faptul că după însușirea unei intonații stabile, se recomandă să se continue cu exerciții fără acompaniament instrumental, ceea ce-i va pregăti pe elevi pentru cântul *a cappella*. Se procedează incorect atunci, când la lecție, instrumentul prevalează vocea, astfel, scăzând controlul asupra intonării. Trebuie să avem în vizor faptul că, anume auzul intern, îndeplinește funcția principală la „prinderea” sunetului muzical, venit din mediul exterior. De aceea, intonația bună depinde de un șir de factori și trebuie formată, mai întâi, prin cânt liniștit, tempo-uri medii, structură armonică cât mai simplă etc.

Problema dicției ca dimensiune a cântului vocal-coral ocupă un rol important în realizarea acestei activități. De aceea, pentru exersarea ei, se propun, mai întâi, un șir de cuvinte, care ar putea fi utilizate prin execuție (rostire): *rar, ring, rog, rug, rin, re-ce, ru-gă, bra-vo, mur-mur, țur-țur, ra-re-ori, tru-ba-dur* etc., cât și prin interpretare.

Dicțiunea poate fi descrisă astfel: „În timpul cântului (interpretării), vocalele sunt apele râului, iar consoanele - malurile lui”. Vocalele trebuie cântate lung, curgător, larg, iar consoanele - scurt, clar, energic.

În dicția unui cuvânt cântat, distingem trei faze: silaba de început, vocala ce se prelungește și silaba de încheiere. O atenție deosebită va trebui să acordăm silabelor de la începutul și sfârșitul cuvântului cântat.

Prima silabă este, uneori, neglijată din cauza impreciziei atacului la emiterea sunetelor muzicale, iar ultima silabă apare, uneori, ștearsă, din insuficiența respirației.

Dobândirea unei dicțiuni clare în lucrările care se interpretează într-un tempo rapid sau, deopotrivă, rar este deosebit de dificil de realizat. Mișcările moderate ușurează mult pronunția și înțelegerea cuvintelor, spre deosebire de mișcările repezi, când succesiunea rapidă a silabelor este anevoioasă atât pentru cor, cât și pentru ascultător (care nu are suficient timp ca să și le fixeze în minte).

Profesorul de educație muzicală trebuie să urmărească, în permanență, ca aparatul articulator al coriștilor (gura, buzele, dinții, limba, cerul moale și tare al gurii) să se modifice după forma corespunzătoare vocalei date. Aparatul articulator la copii are, de obicei, o elasticitate mică, maxilarul este aproape lipsit de mobilitate, limba și buzele sunt pasive, mușchii feței sunt încordați și, de aceea, ei au fața mai puțin expresivă. Lucrul insistent asupra formării corecte a sunetelor, cât și lucrul asupra expresivității pronunțării textului literar îi va ajuta la eliberarea aparatului articulator și la dezvoltarea lui.

După cum am observat, activitatea de cânt vocal-coral în cadrul lecției de educație muzicală are un rol esențial în formarea și educarea personalității elevului. Cunoașterea și aplicarea corectă a deprinderilor vocal-corale contribuie la dezvoltarea auzului și a vocii elevului, a memoriei muzicale, a sensibilității și muzicalității lui, calități care permit abordarea unui repertoriu de cântece cu un spectru tematic larg și cu un grad de complexitate muzicală avansat.

Bibliografie

1. Aldea G., Munteanu G. *Didactica educației muzicale în învățământul primar*. Ediția a II-a revizuită. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
2. Gâscă N. *Arta dirijorală (Dirijorul de cor)*. Chișinău: Editura Hyperion, 1992.
3. Matora-Ionescu A., Dogaru A. *Îndrumări metodice pentru predarea muzicii (la clasele V-VIII)*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
4. Uscătescu Consuelo Rubio. *Arta cântului (Estetică, teorie, interpretare)*. București: Editura Muzicală, 1989.

INSTRUIREA EFICIENTĂ A ELEVILOR CICLULUI PRIMAR PRIN METODA EXERCITIULUI ÎN CADRUL ORELOR DE MATEMATICĂ

Natalia SECĂREANU,
prof. pentru învățământ primar,
Școala cu clasele I-VIII Tutova, Județul Vaslui, **România**

Abstract

Through active learning, students are transformed into active subjects, co-participants on its training.

Active-participatory methods focus on process knowledge, it teaches students to work independently, so it teaches students to learn.

Exercise method is a fundamental method in teaching mathematics.

Exercises are numerous, varied and with different difficulty levels.

Romanian School focuses on active learning of mathematics and interactive training.

Idea școlii formative nu este nouă. În prezent se cere acut pregătirea copiilor și tinerilor pentru o viață activă și creativă, pentru o mai mare participare a lor la rezolvarea problemelor multiple și complexe ale vieții.

Prin folosirea metodelor active elevii sunt scoși din ipostaza de obiect al formării și sunt transformați în subiecți activi, coparticipanți la propria formare.

Metodele activ-participative pun accentul pe procesele de cunoaștere și nu pe produsele cunoașterii. Ele ajută elevul să caute, să cerceteze, să găsească singur cunoștințe pe care să și le însușească, să afle soluții, să prelucreze cunoștințe, să reconstituie, să sistematizeze, să lucreze independent, deci îl învață pe elev să învețe.

Eficiența metodelor active depinde în ultimă instanță de modul în care învățătorul știe să folosească aceste metode precum și îmbinările dintre ele.

În activitatea didactică, exercițiul reprezintă “o metodă fundamentală ce presupune efectuarea conștientă și repetată a unor operații și acțiuni în vederea realizării unor multiple scopuri” [1, p. 125].

Exercițiul este valorificat tocmai pentru formarea deprinderilor, algoritmilor, prin repetarea conștientă și variată de operații, acțiuni, în toate etapele învățării.

Matematica, prin excelență, este o știință a exercițiilor, și mai ales aici elevii sunt familiarizați cu tehnica diferitelor tipuri, pentru variate obiective.

Gama exercițiilor este extrem de numeroasă, de variată și nuanțată.

Metoda exercițiului se aplică în mod deosebit la clasa I pentru formarea priceperilor și deprinderilor de calcul și rămâne dominantă și în clasele următoare.

Exercițiile trebuie să respecte câteva cerințe:

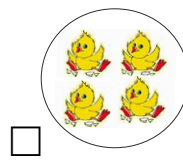
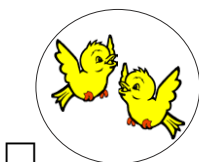
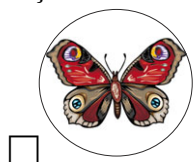
- să fie accesibile;
- la baza exercițiului să stea idei clare;
- să fie variate;
- să fie gradate progresiv;
- să fie eșalonate;
- cantitatea și durata exercițiului să asigure formarea priceperilor și deprinderilor.

Rezolvarea exercițiilor favorizează dezvoltarea proceselor psihice: memoria, gândirea logică, atenția, voința, motivația.

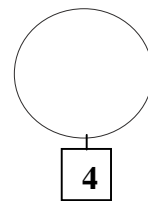
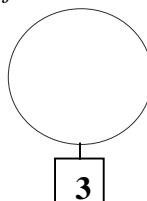
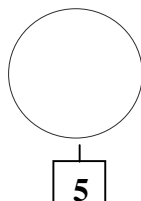
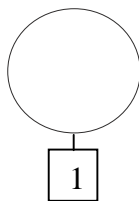
În clasa întâi se folosesc mai multe tipuri de exerciții:

1. Exerciții folosite pentru scrierea șirului de numere naturale în limitele 0-10.

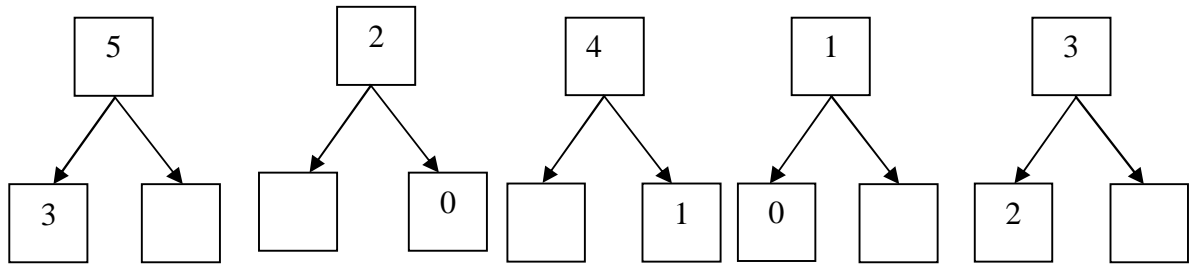
- o Numără și scrie câte sunt:



- o Desenează tot atâtea elemente câte indică fiecare cifră:



- o Scrie în casetă numărul potrivit:



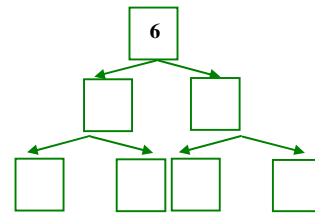
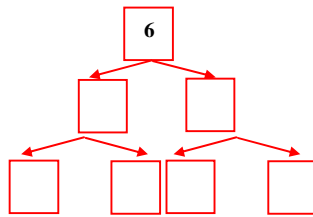
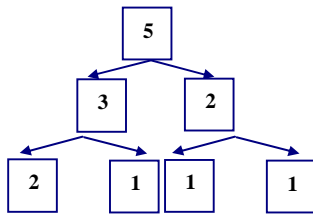
○ Scrie vecinii numerelor:

	4	
--	---	--

	1	
--	---	--

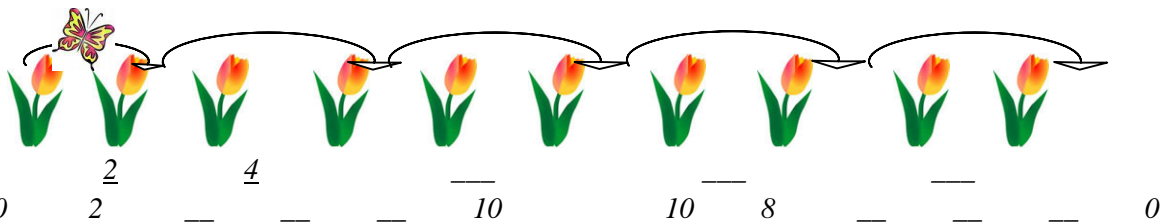
	2	
--	---	--

○ Descompune numerele:



○ Completează:

0	,		,		,		,		,		,		,		,		,		,		,	1	0	
1	0	,		,		,		,		,		,		,		,		,		,		,		



În clasa a II-a și a III-a se pot folosi următoarele exerciții:

1. Completează numerele care lipsesc:

36, __, __, __, __, __, __, 43

(elevii își dau seama că șirul numerelor este în ordine crescătoare)

2. Scrie numerele date în ordine crescătoare, apoi descrescătoare:

36, 14, 25, 42, 19, 81, 90

2. Exerciții pentru stabilirea semnului operațiilor:

Aceste exerciții solicită gândirea elevilor, presupunând independență, investigație:

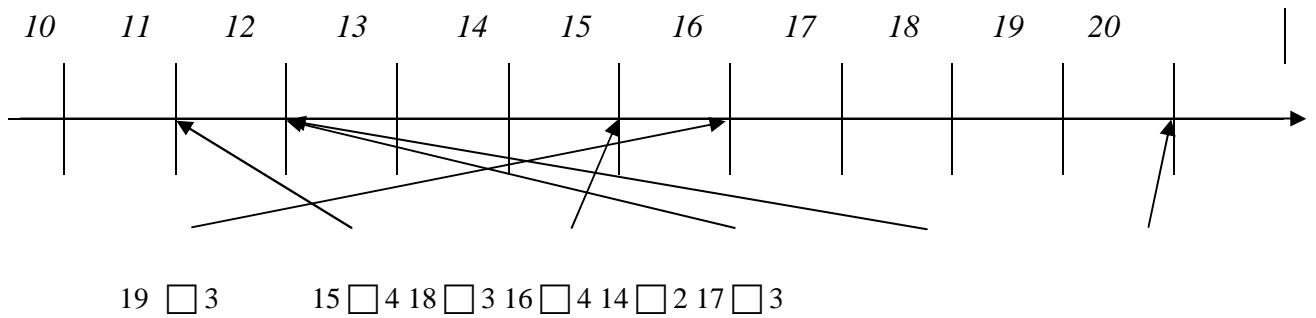
Exemple:

a) $4 \square 5 = 9$

$78 \square 70 = 8$

b) $3 \square 4 \square 1 = 6$

$9 \square 5 \square 4 = 0$



3. Exerciții pentru stabilirea semnului de relație: “>”, “=”, “<”

Exemple:

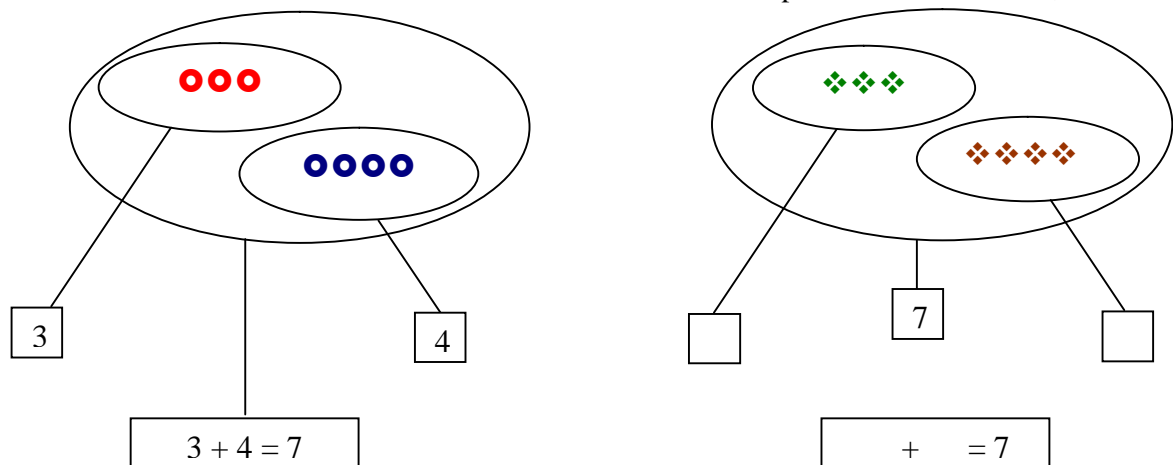
1. Scrie în casetă semnul de relație:

3 □ 4; 7 □ 5; 8 □ 8.

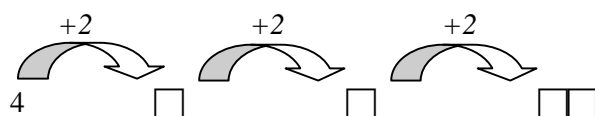
4. Exerciții folosite pentru însușirea, consolidarea, fixarea operațiilor aritmetice

Introducerea operației de adunare se face folosind reuniunea a două mulțimi disjuncte. În *faza concretă*, elevii formează, de exemplu, o mulțime de baloane roșii cu 3 elemente și o mulțime de baloane albastre cu 4 elemente. Reunindu-se cele două mulțimi de baloane se formează o mulțime care are 7 baloane roșii sau albastre. Se mai folosesc și alte exemple.

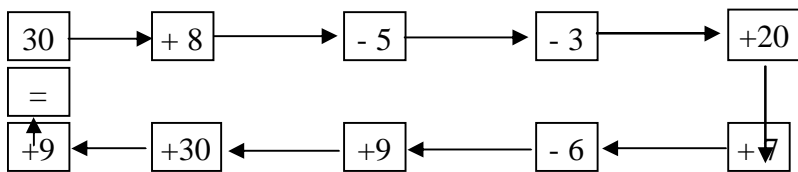
Faza a doua, semiabstractă, este caracterizată de utilizarea reprezentărilor simbolice, cum ar fi:



a) Completează căsuțele libere



b) Calculează urmărind săgeata:

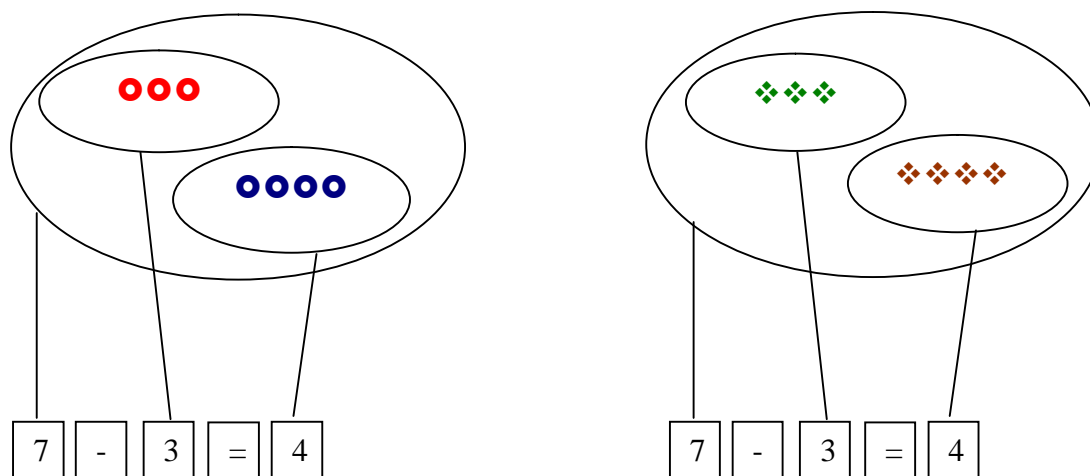


c) Ajută fiecare fluture să-și găsească floarea potrivită:

Scăderea se introduce folosind operația de diferență dintre o mulțime de obiecte și o submulțime a sa (complementara unei submulțimi).

În prima etapă (concretă), dintr-o mulțime de obiecte ce au o proprietate comună se izolează (se îndepărtează, se scoate) o submulțime de obiecte și se constată câte obiecte rămân în mulțime.

În a doua etapă (semiabstractă), reprezentările utilizate pot fi de tipul următor:



Sau

a) Scrie în baloane numere, astfel ca diferența lor să fie cea indicată în casete:

b) Hașurează dreptunghiul, dacă operațiile au ca rezultat numărul din căsuță:

32

49 - 16	52 - 30	43 - 11	66 - 32
---------	---------	---------	---------

Înmulțirea și împărțirea se introduc separat, mai întâi înmulțirea, ce se va conecta cu adunarea repetată de termeni egali, apoi împărțirea, ca scădere repetată a unui același număr.

Exemple de exerciții:

a) Calculează:

$$9 \times 4 = \quad 7 \times 2 = \quad \square \square = 6 \times 8$$

b) Găsește toate valorile lui a și b :

$$a \times b = 16 \quad a \times b = 12$$

c) Află valoarea numerică a literelor a , b , astfel încât $a \times b = 4b$ —

5. Exercițiu cu text dat

Acest tip de exerciții se folosesc în urma însușirii operațiilor matematice:

Exemple:

- Mărește cu 6 numărul 34;
- Află numărul de 3 ori mai mare decât produsul numerelor 3 și 2;
- De câte ori este 6 mai mic decât 54?

6. Exerciții pentru aflarea termenului necunoscut:

a) $5 + \square = 8$ $35 - \square = 32$

b) Care sunt valorile (numerele naturale) pe care le poate avea y în fiecare dintre inegalitățile:


$$245 + y < 284 \quad y - 125 < 5$$

7. Exerciții sub formă de tabele

Aceste exerciții ocupă un loc important în manualele de matematică din clasele I – IV și au un rol important în stabilirea relațiilor dintre termenii matematici, în formarea algoritmului de calcul oral și scris, în aprofundarea terminologiei matematice.

Exemple:

a) Completează căsuțele libere:

+ 4		20	23	10	14

b) Completează căsuțele libere din pătratele de mai jos cu numerele care fac adevărate relațiile indicate:

4	X		=	32
X		X		+
	X	2	=	
=		=		=
	+		=	48

	X	6	=	
X		X		+
3	X		=	12
=		=		=
	+		=	36

Societatea modernă cere elevului inițiativă și creație, capacitate de investigare, deprinderi de muncă independentă.

Dacă învățătorul stimulează sistematic gândirea copilului și îl ajută să trăiască bucuria fiecărui succes, atunci matematica va deveni o plăcere pentru majoritatea elevilor.

Bibliografie

1. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006, p. 125.
2. Molan V. *Fișe de lucru, Matematică*. Pitești: Editura Tiparg, 2005.

MIGRAȚIA PĂRINȚILOR – PROBLEMĂ ÎN SOCIALIZAREA PREȘCOLARILOR

Stella ȘIMON,
cercetător științific, I.Ș.E.

Abstract

The biggest problem caused by external migration is related to the situation temporarily abandoned children. The study has shown that parents' migration for work has both positive effects and negative effects on children as temporarily abandoned. The positive effects are related to material well-being of children and the negative behavioral changes observed in these children, being anxious, depressed, fearful and aggressive to those around him. It is therefore necessary to support children in education, the positive and pro-social solutions to development problems faced by.

Fenomenul migrației reprezintă unul dintre marile drame ale timpurilor moderne, fenomenul fiind favorizat de circulația informațiilor, de tensiunile sociale și situațiile economice precare. Cel mai puternic fenomen implicat în mai toate domeniile, fiind migrarea spre locuri de muncă „din exterior”. Deși migrația a existat practic în toate timpurile, modificările sociale impuse de revoluția tehnico-științifică au făcut din migrația internă și chiar externă unul dintre marile fenomene umane ale societății contemporane.

Diada copil-părinte prezent va cuprinde, pentru totdeauna triada părinte absent - copil - părinte prezent. *Își poate asuma părintele prezent sarcinile sale și pe ale celui absent în mod integral? Ce înseamnă această presiune social - emoțională pentru el? Ce înseamnă pentru copil lipsa mamei? etc.*

Mii de femei din Republica Moldova au părăsit căminele, au lăsat copiii în grija soților, bunicilor, copiilor mai mari, rudelor apropiate. Soțul, tradițional capul familiei, deposedat de funcția economică, a rămas acasă preluând funcțiile soției. Însă bărbații în multe cazuri nu sunt gata să preia rolurile soțiilor și să le realizeze la nivelul necesar. Până la plecarea soției la muncă peste hotare, capul familiei se implica foarte puțin în educația și îngrijirea copiilor. Neavând experiența necesară, în cele mai frecvente cazuri, ei lasă lucrurile în voia soției. Cu mult mai rar se întâlnesc cazuri când tații depun toate eforturile pentru îndeplinirea sarcinilor familiale

Părintele rămas, poate trece prin stări emoționale pe care nu și le-a imaginat. Cazurile particulare ale copilului-problemă provenit dintr-o familie unde unul din părinți este plecat peste hotare seamănă, uneori cu cele ale copilului ce provine dintr-un cuplu marital în derivă. Copilul de vârstă preșcolară experimentează dezrădăcinarea sa, într-un moment în care *coloana sa morală este încă fragilă*. Este dezorientat și se vor dezvolta diferite mecanisme defensive pentru protecția eu-lui său. Copilul-problema din astfel de familii trăiește distrugerea triadei privindu-și părinții cu mirare împletită cu furie, dezamăgire, tristețe – ajungând din păcate, la asumarea unei vinovății explicative situațional.

Problema cea mai gravă provocată de migrarea externă este legată de situația copiilor lăsați acasă (abandonați temporar). În acest context se ridică următoarele interogații: *Ce se întâmplă cu copiii abandonați temporar? Cine îi va ajuta sau îi va supraveghea pentru a crește în condiții normale? Poate cineva să*

suplească cu adevărat părinții ? etc. Efectele sunt multiple, în special cele negative, asupra dezvoltării psiho-sociale a copiilor de această vârstă.

Cercetătorii din domeniu (Sectorul *Educație Timpurie*) s-au implicat în studierea acestei probleme:

- ✓ din punct de vedere teoretic s-au analizat: teoriile psihologice, privind dezvoltarea cognitivă, morală și psiho-socială a copilului de vârstă preșcolară (A. Maslow, J. Piaget, L. Kohlberg, E. Erikson, A. Freud, M. Klein); teoriile atașamentului (J. Bowlby, M. Ainsworth, Main și Solomon); teoriile referitoare la Reacția de acută la stres, Reacția de adaptare (M. Gelder, G. Dennis, R. Mayou, 1994) etc.
- ✓ s-au realizat chestionare cu educatorii (din grădinițele Nr. 1 și Nr. 2 din Trușeni, grădinița *Albinuța* din Giurgiuilești, grădinițele Nr. 1, 5, 8 din or. Cahul, grădinița Nr. 2, 3 din or. Ștefan Vodă) cu următoarele rezultate: (Cine se ocupă de supravegherea copiilor din grupa dvs ? părinții – 32%; buneii – 58%; alte persoane – 10%. Cum credeți e nevoie de a realiza ședințe sub genericul « Meseria de a fi părinte »? Da – 92% și Nu – 8% etc.)
- ✓ s-au realizat chestionare cu părinții pentru a selecta opiniile lor: (De ce își lasă copii mici și pleacă în străinătate? Motivațiile părinților sunt de natură financiară - 87%. Urmează motivele personale și familiale - 13%) Efectul cel mai puternic al migrației externe s-a manifestat asupra familiei prin câteva fenomene deja vizibile în țara noastră (neînțelegeri, tensiuni intra-familiale - 86%; destrămarea familiilor, divorțul - 22%; sub-controlul copiilor (incapacitatea celui rămas acasă de a supraveghea copiii - 57%; situația bunicilor fără autoritate sau cu prea multă dragoste - 55%;).
- ✓ pentru copiii de vârstă preșcolară s-au folosit diverse metode și tehnici: *conversația, lectura textelor cu conținut moral, jocuri educative etc.* În baza observărilor, la acești copii abandonati temporar s-au evidențiat unele modificări comportamentale, unii sunt anxioși, depresivi, furioși și agresivi.

Se produc foarte multe schimbări în comportamentul copiilor prin plecarea unuia sau a ambilor părinți în străinătate. De aceea, părinții trebuie informați la ședințele despre *etapele dezvoltării psihologice și sociale* a copilului în raport cu ciclurile vieții și anume în mod specific cu crizele de dezvoltare (menționate în teoria dezvoltării psiho-sociale a lui E. Erikson), argumentând rezolvarea deficitară a crizelor personale de dezvoltare psiho-socială specific fiecărui stadiu vor constitui surse de anxietate la vârsta adultă. Dacă în stadiul infantil și în mica copilărie părinții nu oferă copilului *securitate și afecțiune*, acesta va dezvolta și suspiciune față de lumea din jur. Astfel, în stadiul de la 1 la 3 ani, dacă un copil nu este susținut pentru a-și exercita voința autonomă, la vârsta adolescenței el va fi *anxios* în fața oricărei îngrădiri, *furios și agresiv*. Ei regretă absența triadei, de multe ori suprainvestindu-l pe demisionar și chinându-l pe părintele prezent. Copiii își pot striga tristețea, nevoia în moduri diferite. Unii se izolează, iar alții apasă “pedala” suprastimulării distrugându-se. Scindarea interioară a copilului se reflectă în relația cu familia rămasă, cu cea a părintelui absent, cu grădinița, cu ceilalți copii și chiar cu sine [3, p. 45].

Studiul ne-a arătat că migrația pentru muncă a părinților are atât *efecte pozitive*, cât și *efecte negative* asupra copiilor abandonati temporar. Principalele efecte pozitive sunt legate de bunăstarea materială a copiilor (îmbunătățirea condițiilor de locuire, telefon mobil, computer etc.). Între efectele negative este interesant de remarcat faptul că plecarea unuia dintre părinți determină, în unele cazuri, o deteriorare a relației copilului cu părintele rămas acasă. Alte efecte negative se întâlnesc la nivel psihologic și social. Datele cercetărilor psihologi (Cătălin Luca, Alexandru-Stelian Gulei etc.) confirmă existența unei asocieri semnificative între absența ambilor părinți sau doar a mamei și frecvența simptomelor de deprimare la copii. Acest lucru arată că, deși plecarea la munca este temporară, efectele asupra copiilor pot fi similare cu cele ale pierderii unui părinte prin divorț sau deces.

În situația în care copiii traversează perioada de adaptare caracterizată prin *îngrijorare, anxietate, depresie, concentrare deficitară, iritabilitate și comportamentul agresiv*, educatorul trebuie să se axeze în mod special pe sprijinirea copiilor în exprimarea emoțiilor și sentimentelor față de părinți, față de problemele

și conflictele pe care le au în viața de zi cu zi. Copilul trebuie încurajat și asistat în construirea strategiilor de adaptare și de autocontrol și în schimbarea comportamentului prin utilizarea următoarelor tehnici psihoterapeutice:

a) *Nourașii triști*

- ✓ Gândește-te la toate lucrurile care te-au supărat, stresat sau nemulțumit pe parcursul zilei de astăzi. Desenează aceste situații prin culori și semne în interiorul “norilor”.
- ✓ Acum imaginează-ți, vizualizează-te pe tine ca o persoană ce ai în interiorul tău multă *căldură, lumină și strălucire*. Cum ai reacționa diferit în situația respectivă? Ai fi putut spune altceva? Care ar fi fost mesajul pozitiv pe care l-ai adresat?

b) *Caricatura mea*

Desenează o *caricatură* a situației respective:

- ✓ stresat, nemulțumit, supărat etc.
- ✓ liniștit, încrezut în sine etc.;
- ✓ câștigător, optimist, foarte fericit etc.

c) *Diamantul*

- ✓ Fiecare dintre noi are un diamant interior. E partea cea mai bună din noi, cea mai autentică, liberă! Enumeră faptele, acțiunile pozitive pe care le-ai realizat astăzi pe parcursul zilei care *dau strălucire* diamantului tău și îl fac *atrăgător și valoros*.

(Dar, s-ar putea să găsești și lucruri – dureroase, neplăcute, care acoperă cu „praf” lucrurile frumoase.

Acestea ar putea fi: îndoieli; frici; anumite credințe; anumite comportamente.

- ✓ Găsirea diamantului interior e drumul către eul tău interior, e un drum care cere Voință și Curaj, dar care merită să fie parcurs. Diamantul tău e Strălucitor, vezi acest lucru?

d) *Sugestii pentru educator* care pot duce la creșterea stimei de sine a copiilor temporar abandonați:

- ✓ Criticați cât mai puțin posibil;
- ✓ Ajutați-l să-și identifice calitățile și abilitățile;
- ✓ Lăudați-le toate comportamentele pozitive sau adecvate;
- ✓ Nu le comparați comportamentul cu a altor copii sau persoane;
- ✓ Evidențiați și apreciați progresele copilului în diverse situații;
- ✓ Lăudați și efortul nu doar îndeplinirea sarcinii;
- ✓ Identificați activități pe care copilul le realizează ușor și creați posibilitatea ca acesta să le efectueze.

Faptul că părinții sunt plecați la muncă în străinătate nu poate fi schimbat în timpul procesului educațional și orelor educative ce sunt realizate cu părinții, cu bunicii etc., însă consecințele pe care le are plecarea părinților asupra copiilor pot fi abordate în cadrul activităților. Aceste consecințe pot tulbura activitatea zilnică a copilului astfel încât acesta ajunge să întâmpine diferite probleme la grădiniță, în relațiile cu colegii săi din grupă și în familie (cu părinte rămas sau cu bunicii). Este necesară așadar sprijinirea copiilor în procesul educațional, în găsirea de soluții pozitive și prosociale pentru dezvoltarea problemelor pe care le întâmpină.

Bibliografie:

1. Dolean I., Dolean D.D. *Meseria de a fi părinte*. București: Aramis, 2002.
2. Iacob L. *Psihologia vârstelor – note de curs*. Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea “Al.I. Cuza”. Iași, 2003.
3. Luca C., Gulei Al.S. (coord.) *Asistență socială, psihologică și juridică a copiilor rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate/ metodologie*. Editura Terra Nostra, 2007.
4. McGraw P. *Familia mai presus de orice*. București: Curtea veche, 2007.

DEZVOLTAREA GÂNDIRII LOGICE LA PREȘCOLARI PRIN METODELE LUDICE

Natalia CARABET

doctor, conferențiar universitar,
U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The article deals with the problem of logical thinking development at preschoolers by playful methods, often used at this age. It proposes the typology of games, that develop verbal, mathematical, individual and group, spontaneous and organized logic.

„....Joaca trebuie să rămână viața ta...”

Osho

Jocul reprezintă o metodă de învățământ în care predomină acțiunea didactică simulată. Această acțiune valorifică la nivelul instrucției finalităților adaptative de tip recreativ proprii activității umane, în general și în anumite momente ale evoluției sale ontogenetice, în mod special.

Psihologia jocului evidențiază importanța activării acestei metode mai ales în învățământul preșcolar și primar. Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor cinci direcții de dezvoltare, orientate „de la grupurile mici spre grupurile tot mai numeroase; de la grupurile instabile spre grupurile tot mai stabile; de la jocurile fără subiect spre cele cu subiect; de la șirul de episoade nelegate între ele spre jocul cu subiect și cu desfășurare sistematică; de la reflectarea vieții personale și a ambianței apropiate, la reflectarea evenimentelor vieții sociale” etc.

Modalitățile de realizare angajează anumite criterii pedagogice de clasificare a jocurilor și, în special, a celor didactice:

- după obiectivele prioritare: jocuri senzoriale (auditive, vizuale, motorii, tactile), jocuri de observare (a mediului natural, social etc.), jocuri de dezvoltare a limbajului, jocuri de stimulare a cunoașterii interactive;
- după conținutul instruirii: jocuri matematice, jocuri muzicale, jocuri tehnologice (de aplicații, de construcții tehnice etc.), jocuri sportive, jocuri literare / lingvistice;
- după forma de exprimare: jocuri simbolice, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare, jocuri conceptuale; jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate;
- după resursele folosite: jocuri cu materiale, jocuri orale, jocuri pe baza de întrebări, jocuri pe bază de fișe individuale, jocuri pe calculator;
- după regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin tradiție, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane; jocuri protocolare;
- după competențele psihologice stimulate: jocuri de mișcare, jocuri de observație, jocuri de atenție, jocuri de memorie, jocuri de gândire, jocuri de imaginație, jocuri de limbaj, jocuri de creație.

Valorificarea pedagogică a resurselor ludice asigură evoluția jocului didactic la niveluri metodologice.

Metodele ludice au un rol deosebit în contextul educației preșcolare, care are scopul de a contribui la formarea personalității copiilor în vârstă de la 1-3 la 6-7 ani. Ele vizează stimularea dezvoltării intelectuale a preșcolarilor, contribuie la trecerea treptată de la gândirea concret-intuitivă la gândirea abstractă, pregătind copiii pentru înțelegerea și însușirea cunoștințelor despre mediul înconjurător în clasa a I-a.

E. Bernard consideră că la intrarea în școală, personalitatea copiilor trebuie să se caracterizeze prin:

- maturitate fizică – rezistență la efort; maturitate mentală – capacitatea de analiză și planificare, înțelegerea normei, a regulii, a cantităților; maturitate volitivă – capacitatea de autoreglare, de a-și inhiba impulsurile și de a-și regla trebuințele;

- maturitate socială – trebuința de apartenență la grup, conduita socială adecvată în grup; maturitate morală – sentimentul datoriei și al responsabilității, conștiința sarcinii;
- maturitate pentru muncă – capacitatea de concentrare, atenția și perseverența, trebuința de performanță.

Numeroase jocuri logice, propuse copiilor de la 3 la 8 ani, organizează procesul perceperii analitico-sintetice a însușirilor caracteristice ale obiectelor. Astfel, în desfășurarea jocurilor copiii analizează obiectele, diferențiază corect culorile și dimensiunile acestora. De exemplu: înainte de a stabili contactul cu trusa (în cadrul jocului „*Săculețul fermecat*”), copiii trebuie să cunoască în mod nemijlocit obiecte din mediul înconjurător: animale, fructe, obiecte de mobilier, obiecte de uz personal, jucării etc. La toate activitățile destinate mediului ambiant, dar și în primele activități cu conținut matematic copilul trebuie ajutat să-și sistematizeze observațiile în sensul de a distinge mărimea, culoarea, forma obiectelor, pozițiile lor spațiale relative.

Percepția spațiului se dezvoltă mai ales prin jocurile prin care preșcolarul așează laolaltă figurile, sau construiește ceva anume. Pe această cale se familiarizează cu raporturile spațiale dintre ele: sus-jos, în față-în spate, aproape-depart, stânga-dreapta. Dacă preșcolarii exprimă mai ușor mărimea relativă (întinderea suprafață) a obiectelor (plate) precum și culorile acestora, forma e mai greu de exprimat, întrucât termenii folosiți (pătrat, triunghi, dreptunghi) intră pentru prima dată în vocabularul copilului. De îndată ce copiii au căpătat o inițiere, chiar sumară, asupra formelor, mărimii și culorilor mai importante, ei pot primi trusele pentru a-și desfășura unele activități la liberă alegere. Prin jocuri sunt cultivate abilitățile pentru recunoașterea și discriminare a mărimii pieselor, capacitatea de percepție pentru distingerea atributelor, se formează primele deprinderi de activitate desfășurată în colectiv.

Cercetările în domeniul formării reprezentărilor matematice la preșcolari, câștigă în ultima vreme tot mai multă importanță, devin mai rigurose fundamentate din punct de vedere științific. Aceasta deoarece reprezentările matematice constituie baza intuitiv concretă a noțiunilor matematice și a operațiilor logico-matematice ce se dezvoltă succesiv în operațiile gândirii și inteligenței preșcolarului și apoi a școlarului.

În **jocul „Găsește o piesă de aceeași formă”**, copiii își formează reprezentările despre figurile geometrice, învățând să deosebească formele: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi. Comparând obiectele după diferențele lor însușiri, copilul învață să cunoască dimensiunile de mărime și grosime.

Jocul „Săculețul fermecat” le dă copiilor posibilitatea să descopere forma, mărimea și grosimea piesei numai prin simțul tactil; culoarea poate fi doar ghicită sau spusă prin scoaterea piesei din săculeț. Treptat însă, li se oferă procedee și pentru deducerea ei în anumite situații.

Jocul „Te rog să-mi dai” urmărește nu numai sesizarea complementarei unei mulțimi, determinarea atributelor unor piese folosind deducția logică, negația și conjuncția ci și obișnuirea copiilor de a folosi principii ale judecății logice: „O piesă nu poate fi simultan în ambele echipe” (contradicția); „Ea se află la noi sau la echipa adversă, o altă posibilitate nu există” (terțul exclus).

Jocul „Găsește locul potrivit” poate fi complicat prin punerea copiilor în fața unor situații problemă:

- așezarea a 1-2 piese în fiecare cerc și solicitarea copiilor să descopere caracteristicile după care au fost așezate acestea;
- putem cere copiilor să formuleze noi probleme și să așeze singuri piesele în cele două cercuri.

Jocul „Cine ghicește mai repede?” nu este o simplă ghicitoare, ci un exercițiu al minții în care deducția logică are un rol important. Pentru a ilustra atributele pieselor sau negațiile acestora sunt utilizate simboluri care constituie un pas pregătitor pentru înțelegerea citirii și scrierii, un sprijin prețios în combaterea memorării mecanice.

Un mijloc eficient pentru realizarea educației morale, dezvoltarea stăpânirii de sine, a autocontrolului, a spiritului de inițiativă, a disciplinei conștiente, perseverenței și sociabilității trăsături de caracter și voinței îl reprezintă aceste jocuri logice.

În cadrul jocului logic trebuie subliniată însemnătatea însușirii și respectării regulii de joc ceea ce-i conferă un preponderent rol formativ educând la copii, simțul de răspundere și onestitate. Copiii devin conștienți că nesocotirea regulilor de joc are uneori consecințe grave: trenul poate deraia, construcțiile se pot

dărâma etc., de aceea nerespectarea lor are drept consecință sistarea jocului. Astfel, bibliotecara nu împrumută decât cărțile care sunt denumite corect și complet, constructorii refuză să ridice case care nu respectă regulile date.

J. Piaget observă că acceptarea și respectarea regulilor, determină pe copil să participe la efortul comun al grupului din care face parte. În jocul logic colectiv copiii învață să se ajute unii pe alții, să se bucure de succesele colegilor lor, să aprecieze și să recunoască nepărtinitor reușitele altora.

Fiind o activitate colectivă, jocul logic învață copiii „ABC”-ul comportării civilizate, deoarece uzitează expresii ca „*vă rog*”, „*nu vă supărați*”, „*vă mulțumesc*”. Repetarea și respectarea acestor expresii în cadrul regulilor de joc sunt pe cât de necesare pe atât de utile.

Jocul „Biblioteca” urmărește consolidarea cunoștințelor referitoare la descrierea unei piese prin cele patru atribute ale sale și totodată formarea unor deprinderi de comportare civilizată. Copiii se adresează bibliotecarei: „*Bună ziua, vă rog să-mi dați ...mulțumesc*”. Deci, influența jocului logic asupra comportării copilului în colectiv, asupra disciplinei, asupra caracterului și a voinței este permanentă, directă și de o mare intensitate, ceea ce îi mărește considerabil valoarea educativă.

În concluzie putem menționa că jocul logic exercită o influență multilaterală asupra dezvoltării psihice a copilului, aducând un spor de eficiență în pregătirea acestuia pentru școală. Rezolvarea sarcinilor de către copii contribuie la educarea atenției voluntare, la coordonarea mișcărilor mâinilor de către analizatorul vizual și auditiv, a interesului pentru activitate. Formarea deprinderilor de muncă independentă are la bază activitatea individuală cu mulțimile de obiecte și fișele individuale.

Pe măsură ce copilul devine stăpân pe aceste jocuri, el este în stare să acționeze și în mod independent, activitate de mare importanță în pregătirea pentru școală, unde începe munca intelectuală independentă. Prin aceste jocuri se dezvoltă potențialul intelectual și acțional-creator al preșcolarilor, spiritul de observație, unele calități ale gândirii, capacitatea de analiză, sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea. Prin joc copiii învață cu plăcere elementele de logică matematică.

Bibliografie

1. Claparede E. *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: EDP, 1975.
2. Druță F. *Psihologie și educație*. București, 1998.
3. Elkonin D.B. *Psihologia jocului*. București: EDP, 1980.
4. Flerina E.A. *Jocul și jucăria*. Îndrumător pentru educatoarele din grădinița de copii. București: EDP, 1976.
5. Golu P. *Învățare și dezvoltare*. București, 1985.
6. Mureșan P. *Învățarea eficientă și rapidă*. București, 1990.
7. Voiculescu E. *Jocul – principala formă de activitate din grădinița de copii*. In: Pedagogie preșcolară. București: Aramis, 2000.

EDUCAȚIA PENTRU MASS-MEDIA: ASPECTE METODOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE FORMĂRII CULTURII MEDIATICE LA ELEVII DIN TREAPTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Silvia ȘPAC,
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Abstract

This article reflects the methodological and praxiological aspects of education for mass-media in shaping the culture media to students in primary education level. Today's mass-media: newspapers, magazines, television, radio, etc. are a constant presence and extremely visible in everyday life, public and private, and their impact on human personality and especially the child / young can not be ignored order.

Amploarea *exploziei comunicaționale* marchează triumful comunicațiilor de masă, care nu se situează cu nimic mai prejos de nivelul celorlalte cuceriri ale științei și tehnicii moderne. Ele au împânzit în ultimele decenii Terra, au pătruns în viața noastră cotidiană punând mai mult sau mai puțin stăpânire pe ambianța social-culturală în cadrul căreia existăm, activăm, creștem și educăm copiii.

Prezența surselor mediatice într-o cantitate crescândă și pe o arie atât de imensă se înscrie într-o evoluție inevitabilă și ireversibilă a procesului cultural-educativ, care reflectă dialectica generală a omului și mediului tehnic care el și l-a creat. *Media au devenit elemente fundamentale ale relației omului cu lumea înconjurătoare, fac parte din tehnologia de comunicare și informație specifică epocii în care trăim. Astăzi nu mai există viață socială în afara comunicațiilor de masă* [12]. Creându-și modalități specifice prin care realizează comunicarea, mass-media se impun și sunt folosite de om nu ca simple bunuri ale civilizației actuale, nu ca niște lucruri luate în sine, ci ca mijloace posibile și eficiente de apropiere a culturii, a valorilor ei. Extinderea lor înseamnă posibilitatea extinderii a însăși orizontului intelectual și spiritual al umanității. Prin dezvoltarea și răspândirea noilor medii de comunicare s-au schimbat în mod radical, condițiile sociologice de expansiune culturală. Ca urmare au fost înlăturate barierele culturale dintre sat și oraș, dintre țări avansate și țări mai puțin dezvoltate; au fost desființate unele stavile cultural-informaționale ce creau diferențe de clasă, de nivel de cultură sau delimitau generațiile, grupele de vârstă, genurile, grupele socioprofesionale, colectivitățile etnice. Prin facilitățile pe care le aduc, mass-media au accentuat în proporții mari *consumul* de cultură, jucând un rol însemnat în promovarea procesului de *democratizare* și de universalizare a culturii spirituale, care devine o valoare mai accesibilă.

Astăzi milioane de oameni de pe întreg globul pământesc trăiesc cu regularitate *fenomenul mass-media*. Ei sunt expuși și suportă consecințele aceluiași *medii* inedite cultural-educative.

Semnificativ este faptul că mass media atrage și cucerește un public divers, dar în mod special îi influențează pe copii, pe adolescenți și tineri, inclusiv prin contrast persoanele de vârstă mai înaintată. Adolescenții și tinerii frecventează asiduu cinematograful și continuă să rămână cei mai entuziasmați și fideli prieteni ai *celei dea șaptea arte*: se lasă seduși de atracția și farmecul televiziunii, au contactul cel mai frecvent cu internetul, valorifică radioul, discul sau banda de magnetofon. În ultimii ani se observă o tendință pozitivă de valorificare a presei, revistelor și a enciclopediilor ilustrate în educația copiilor.

Elevii sunt captivați și pasionați de multe emisiuni TV, această revărsare de lumină, de culoare, de mișcare și de sunet le provoacă plăcere, veselie și divertisment. Contactul cu diversele mass-media câștigă prestigiu și nu mai reprezintă o simplă modă pasageră, ci reprezintă o realitate pe care elevul o conștientizează și interiorizează la nivelul sferei afective și cognitive.

Mai ales în anii primei și celei de a doua copilării, băieții și fetele manifestă un viu interes pentru imagine, cunoașterea iconică, înțeleasă ca modalitate de reprezentare a realității prin imagini, ce deține un rol foarte important în dezvoltarea intelectuală și a activității lor mentale. O bună parte din experiența cognitivă a copilului este stocată în memoria lui sub formă de imagini. Multe din cunoștințele pe care le dobândește copilul pe cale audiovizuală le raportează imaginilor memorizate, le subordonează aspectelor percepute ori imaginare ale lucrurilor, reușind să le înțeleagă mai profund, să le dea un nou sens, să le asimileze și să le integreze în ansamblul experienței sale anterioare. Astfel se perfecționează procesele psihice cognitive, se modelează sfera afectivă, motivațională și cea moral volitivă a copilului.

Astăzi mass-media este orientată spre desfășurarea unor emisiuni sau rubrici cu caracter activ-participativ. Curiozitatea și dorința, necesitatea de fantezie, evaziune ori de realism, caracteristice vârstei pubertare și adolescentine potențează și ele considerabil interesul pentru film, pentru emisiunile TV ori de radio, pentru lectură.

Astfel copilul din zilele noastre, începând cu vârsta de 3 ani, este practic gata să primească mesajul televiziunii, internetului și al altor medii moderne.

Abundența de imagini îl urmărește pretutindeni pe copil. În așa fel mass-media formează al patrulea mediu concret de viață al copilului, alături de cel familial, de cel școlar și de anturajul obișnuit al realității.

Este un nou mediu, tehnologic prin natura lui, care reprezintă una din caracteristicile mediului general de existență al copilului, al omului zilelor noastre.

Se are în vedere un mediu în care prezența și acțiunea mass-media, contribuie tot mai mult *la smulgerea copilului din copilărie, trezesc în el, în mod prematur, în perioada de creștere, în care echipamentul său cerebral este în plină evoluție: idei și dorințe ce nu sunt specifice vârstei* [8].

Sistemul contemporan de educație nu poate să se dezică de această nouă realitate ce exercită în permanență o influență educativă spontană și difuză; asupra tinerei generații, totodată, poate să facă abstracție de actuala complexitate a mediului socio-cultural în care crește și se dezvoltă copilul, adolescentul sau tânărul, nu poate să nu fie sensibil la transformările și elementele noi care intervin în formarea individului. În condițiile în care copiii și tinerii sunt supuși unor presiuni din partea mass-media apare necesitatea educației tinerei generații pentru mass-media. În acest context suntem obligați să reflectăm asupra faptului cum să-l apropiem adecvat pe copil și în folosul lui de *mediile de masă*, pentru a le face un adevărat factor de promovare a valorilor universale și naționale. Acțiunea mass-media a adus însemnate perturbații în contextul fenomenului educațional tradițional, complicându-l și mai mult, adăugând noi probleme, noi griji celor existente, dar poate și un suport nou cu multe avantaje. Nici un manual, curs sau tratat modern de psihologie, sociologie sau pedagogie nu mai poate să abordeze diversele probleme ale copilăriei, adolescenței sau tineretului fără să ia în considerație evoluția rapidă și fundamentală a diverșilor factori care constituie mediul nostru de existență spirituală, în cadrul căruia mass-media joacă un rol din ce în ce mai activ. În virtutea faptului, conform căruia tânără generație aparține unei epoci în care cultura cărții, a scrisului, este întregită de o nouă cultură, aceea a imaginii, în esență a *mediilor electronice* audio-vizuale, este firesc ca ele să devină un produs activ al afirmării acestei îmbinări de culturi pe care istoria nu a mai cunoscut-o până acum. Este un motiv serios pentru a aborda valorificarea ei eficientă la toate vârstele.

Recunoaștem că odată cu răspândirea comunicațiilor de masă în lumea orașelor și a satelor noastre, au apărut noi *educatori* care acționează activ în cadrul familiei. Televizorul, ca și radioul, presa ca și discurile pătrund tot mai mult în fiecare casă, devenind o prezență cotidiană deosebit de amicală și de agreabilă familiei contemporane. Ele înmulțesc mijloacele și posibilitățile de culturalizare ale căminului familial, intervin frecvent în ritmul de viață al acestuia înrâurind într-o măsură mai mare sau mai mică însăși raporturile și intimitatea vieții de familie, climatul cultural educativ din interiorul acesteia. Astfel poveștile bunicului cedează locul desenelor animate sau unui serial, iar cântecul duios al mamei, vocii poate mai atrăgătoare, a unei interprete. Așadar se stabilesc noi relații între familie și mass-media, care se răsfrâng, după împrejurări, în bine sau în rău asupra vieții și activității copilului. Pentru ca copiii să profite de aceste relații este inevitabilă o intervenție din partea familiei și a școlii în reglementarea timpului zilnic și săptămânal pe care copiii și adolescenții ar fi predispuși să-l consacre cinematografului, televiziunii, radioului, lecturii.

Reieșind din complexitatea tematicii abordate am recurs la cercetarea mixtă, utilizând o metodologie care a permis să constatăm nivelul culturii de valorificare a mass-media de către adulți (părinți, învățători) și elevi din treapta învățământului primar. În acest sens am folosit metode, tehnici și procedee variate cum ar fi: chestionarele scrise adresate diferențiat elevilor, învățătorilor, părinților; observația directă și probele de coparticipare, urmărind reacțiile spontane ale elevilor, modul exteriorizării acestora în funcție de conținutul și formatul emisiunii sau a mesajelor lecturate.

Utilizând metoda *analizei de conținut* axată pe realizarea unor probe-lucrări (sub formă de compuneri scrise de genul „*Cel mai frumos film pe care l-am vizionat*”, „*Un film pe care nu pot să-l uit*”; „*Povestioara care m-a impresionat*”) am aflat despre preferințele elevilor, gusturile, pasiunile, admirația pentru anumite personaje.

Studierea unor documente ale elevilor ca jurnalele personale de vacanță, a unor lucrări sau creații personale exteriorizate în creații artistice: desene, figurine, compoziții literare libere au avut la bază sursa de inspirație difuzată de diversele tipuri de media cărora elevul le acordă atenție în mod liber, de bună voie și cu plăcere, fie pentru a se odihni, fie pentru a se distra sau a-și satisface nevoile estetice, fie pentru a-și îmbogăți informația sau a-și completa în chip dezinteresat capacitatea creatoare.

În contextul motivației și constatării prezentate, vom contura și fundamenta câteva *strategii educative cu privire la formarea culturii de explorare și valorificare a mass-media pentru elevii din treapta învățământului primar*.

Prima strategie este axată pe cultivarea interesului și formarea deprinderilor de lectură, presupunând familiarizarea elevilor cu presa periodică pentru copiii.

Strategia include munca cu părinții și elevii. Părinții sunt cunoscuți cu presa periodică pentru copii: revistele: *Alunelul, Amic, Puișorul curios, Odoraș, Noi*;

ziarele: *Florile dalbe, Gutta, Scara spre cer, Tribuna copiilor*.

Ei sunt orientați în selectarea informației și metodelor educative de valorificare a acesteia. Aici important este a convinge părinții să converseze și să discute cu copiii lor despre esența celor lectorate; să învețe copiii a analiza, a aprecia personajele, faptele acestora, evenimentele desfășurate etc.

Activitatea cu elevii în cadrul școlar va fi desfășurată în mediul formal la orele de studiu și în mediul nonformal – activitățile extracurriculare.

A doua strategie este orientată spre formarea culturii mediatice față de emisiunile televizate și radiofonice a părinților și elevilor din treapta învățământului primar. Părinții sunt cunoscuți cu emisiunile televizate pentru copii din Republica Moldova: *Magazinul Copiilor, Ring Star, Povestea de seara*; emisiunile radiofonice pentru copii: *Ora copiilor, Radio Vacanța, Portativul fermecat, Noapte bună copiii, Teatrul la microfon pentru elevi, Licurici*.

Ei sunt dirijați în alegerea programelor televizate și radiofonice, în întocmirea unui orar de vizionare și audiere a emisiunilor specifice vârstei elevului de vârstă școlară mică. Părinții sunt inițiați în susținerea discuțiilor, conversațiilor cu evidențierea punctelor slabe și forte a subiectelor derulate și audiate. Activitatea elevilor în cadrul activităților curriculare și extracurriculare se va baza pe expunerea informației utile recepționate pe calea audiovizuală; aprobarea sau dezaprobarea faptelor, acțiunilor personajelor îndrăgite, formularea unor concluzii despre conținutul vizionat și audiat.

Strategiile au fost elaborate în baza unor repere teoretice și practice privind particularitățile de vârstă [6], educația cognitivă [11], educația și formarea deprinderilor morale [3; 7; 8; 11].

În concluzie menționăm eficiența strategiilor redate anterior cu condiția de implicare a elevilor și a părinților, deoarece munca cu copiii în cadrul școlar se cere consolidată și în familie.

Principalul rezidă în faptul că împreună școala și familia să obișnuiască copiii a cerceta, a vedea și a observa, a auzi, a dezvolta, a selecta, cultiva și aprecia înțelepciunea.

Numai bazându-ne pe o relație de reciprocitate și parteneriat, pe principiul valorificării înțelepciunii, raționamentului, schimbului de opinii, cercetare și observare vom putea forma o cultură media la elevii de vârstă școlară mică.

Bibliografie

1. Barna I. *Lumea filmului*. București: Editura „Minerva”, 1971.
2. Breziam A., Marshall MC Luhan și contestarea livrescului. In: „Secolul XX”, nr. 6, 1970.
3. Cerghit I. *Mass-media și educația tineretului școlar*. București: Editura didactică și pedagogică, 1967.
4. Cerghit I. *Mass-media și școala*. In: *Analele Universității din București*, 1970-1971.
5. Cosma T. *Ora de dirigenție în gimnaziu*. Editura didactică și pedagogică, RA, 2007.
6. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologia școlară*. Iași: Polirom, 2008.
7. Cuznețov L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău, 2010.
8. Dottrens, Mialaret R., Rast G.E., Raz M. *A educa și a instrui, traducere*. București: Editura didactică și pedagogică, 1970.
9. Joiță E. *Educația cognitivă*. Iași: Polirom.
10. Mihai D. *Comunicarea*. București: Editura Algos, 2000.
11. Tarroni E. *Ragazii, radio e televisione*. Bologna: Editura G. Malipiero, 1960.
12. Boussaquet R. *Les moyens audio-visuels dans l'information artistique*. In: „Media”, nr. 9, 1970.

REPERE METODOLOGICE PENTRU DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII CROMATICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Ala VITCOVSCHI,
lector superior, U.P.S. "Ion Creangă"

Abstract

This article presents the methodological suggestions of development of color's perception in primary school. It connects the basic types of perception and the concrete reflection of surrounding reality in arts compositions. It proposes themes and topics of lessons that would allow development of chromatic sensitivity of pupils.

Omul nu percepe tot din ceea ce-i apare în fața ochilor, ci discriminează ceea ce este mai important și mai interesant pentru el. Caracterul sistematic al percepției orientate este de a urmări fenomenul de dezvoltare, modificare a caracterului ei calitativ, cantitativ și periodic.

Rezultatele cercetării teoretice, analiza practicii pedagogice și experimental desfășurat ne-au convins că metodologia de dezvoltare a culturii cromatice la vârsta școlară mică trebuie să se bazeze pe:

- dezvoltarea unei „viziuni detaliate”, ce constă în evidențierea și diferențierea gradațiilor fine ale nuanțelor de culori;
- formarea capacității de percepere a culorilor și corectarea, în anumite situații, a particularităților individual-psihologice ale percepției;
- formarea capacității de reprezentare a culorilor și a nuanțelor fine ale acestora.

Procesul de percepere a culorii trebuie realizat mai întâi în baza culorilor obiectelor și fenomenelor reale, și numai după aceasta – în baza materialelor didactice, ilustrative cu reprezentarea acestora. Iar la cercetarea reproducățiilor sunt necesare întrebări orientative, ce ar ghida procesul de percepere a culorilor și ar permite analiza coloritului operei.

De asemenea, este important a forma la elevi reprezentări senzoriale despre calitățile obiectelor (culoare, poziție în spațiu, mărime, greutate, mișcare), care le vor permite să reprezinte chipul unui anumit obiect.

În procesul acestei cunoașteri percepția poate trece în observare.

Observarea este percepția orientată, planificată a obiectelor de cunoașterea cărora este interesat subiectul receptor. Una dintre cele mai dezvoltate forme ale percepției premeditate se caracterizează printr-un activism sporit al receptorului.

După R. Granovscaia, gândirea activă inclusă în observare ajută la separarea principalului de secundar, a elementului principal de cel întâmplător și la diferențierea lui mai clară din lumea observării.

Percepția, atenția și vorbirea se unesc în observare, într-un proces unic al activității gândirii mintale [6].

Procesul observării începe mai întâi de toate cu formularea sarcinii, ea poate să se împartă într-un șir de obiective mai mici care se rezolvă treptat. Pe baza sarcinilor se alcătuiește planul detaliat al organizării ei, ceea ce permite a prevedea diferite laturi ale fenomenului, obiectului observat, a evita eventualitatea și spontaneitatea percepției.

Pregătirea prealabilă a observatorului (receptorului), prezența la el a anumitor cunoștințe, abilități și deținerea unei metodologii specifice de receptare (aici: percepție cromatică) îi dă posibilitatea de a examina obiectul dat în diferite condiții, de a remarca modificările care au loc în rezultatul acțiunii unor anumite cauze.

Adunarea materialului perceput cere să fie supus unei analize minuțioase. Dacă omul se antrenează sistematic în observare, el își perfecționează cultura observării și-și dezvoltă spiritul de observație.

Spiritul de observație este abilitatea de a observa particularitățile caracteristice, dar puțin vizibile, ale obiectelor și fenomenelor, el se elaborează în procesul observării sistematice și e legat îndeosebi cu munca preferată sau interesele profesionale [2].

Percepția și observația elevului mic se caracterizează atât prin legăturile generale, cât și prin particularitățile individuale. Particularitățile individuale depind de deosebirile în structura și funcționarea organelor de simț, determinând agerimea văzului, sensibilitatea auzului, finețea gustului, pipăitului. Ele atribuie percepției fiecărui om o anumită nuanță, fac reflectarea individuală specifică.

Caracterul individual al percepțiilor și observărilor se manifestă în dinamica, precizia, profunzimea și gradul de generalizare, precum și în nuanțele emoționale [3].

Studiul particularităților percepției a evidențiat următoarele tipuri de bază de percepție și observare:

- sintetic;
- analitic;
- analitico-sintetic;
- emoțional.

La elevii ce posedă perceperea de tip sintetic se manifestă o înclinație evidentă spre reflectarea generalizată a fenomenelor și spre determinarea sensului, ei nu atribuie importanță detaliilor.

Copiii de tip analitic manifestă, într-o măsură mai mică, înclinație spre caracteristica generalizată a fenomenelor realității, lor le este caracteristică năzuința de a realiza și a analiza detaliile amănunțit, având o atitudine exagerată și atentă față de detalii. Astfel de elevi întâlnesc greutăți în înțelegerea esenței de bază a fenomenelor.

La elevii cu percepere de tip analitico-sintetic se manifestă în măsură egală tendința spre a înțelege esența de bază a fenomenelor și confirmarea lor faptică. Ei permanent compară analiza unor părți izolate cu concluzii, cu stabilirea faptelor, explicarea lor. Percepția și observarea copiilor de acest tip este mai favorabilă pentru activitate.

La elevii de tip emoțional al percepției se manifestă o excitație emoțională sporită. Reflectarea concretă a realității înconjurătoare e înlocuită de ei cu atenția exagerată față de trăirile lor.

În activitatea cotidiană pedagogul trebuie să țină cont de particularitățile individuale de percepție ale elevului. De aceea în procesul instruirii și educației se va pune sarcina de a forma elevilor abilitatea de a reflecta cât mai obiectiv lumea înconjurătoare în raport cu percepția ei subiectivă.

O activitate specifică vârstei examinate, deci și lecțiilor de educație artistico-plastică, sunt jocurile didactice, care antrenează în mod liber percepțiile cromatice ale elevilor.

Alegerea temelor plastice și a subiectelor se va realiza în funcție de particularitățile redării cromatice ale micilor școlari.

Deoarece percepția reprezintă un proces activ și creativ, care mai întâi se orientează după acțiunile din exterior asupra celui ce învață, și apoi începe a corela cu imaginile percepțiilor lui, în experiența formativă este necesară aplicarea și utilizarea metodelor de antrenare a analizatorilor senzoriali, a aparatului verbal și a celui motric.

Astfel, după cum a arătat practica pedagogică, la stabilirea consecutivității de studiere a culorilor de bază este necesar a lua în considerație că culoarea roșie și galbenă sunt cele mai corect și frecvent percepute de elevii claselor primare. De aceea, prima culoare învățată în clasa I poate să fie *galbenul*, apoi *roșul*, *albastrul*. Noțiunea de culoare, culorile primare, binare, terțiene, spectrului, tonul, luminozitatea, saturația și nuanțele de culori trebuie să reprezinte unitățile de conținut de bază în dezvoltarea sensibilității cromatice a elevilor de această vârstă.

Toate conținuturile antrenate trebuie reluate la fiecare lecție următoare.

La început poate fi realizat studiul culorii în natură pe baza obiectelor plane, apoi pe baza obiectelor volumetrice.

Ca materiale pot fi folosite acuarela și guașul. Lucrând cu acestea, elevii se vor învăța a amesteca culorile obținând nuanțe și tonuri ale culorilor.

O atenție deosebită, o abordare individuală necesită elevii ce au un nivel mic de dezvoltare a capacităților perceptivă. Pentru a forma, a dezvolta percepția cromatică la acești elevi este necesar de prevăzut învățarea prin realizarea cercetării și analizei obiectelor lumii înconjurătoare ce vor fi reprezentate. Explicația se realizează în baza unor obiecte de aceeași culoare, dar de tonuri diferite. La o astfel de analiză

elevii clasei I pot identifica toate nuanțele de culori, apoi să analizeze o tabelă ce explică cum practic poate fi obținută această culoare.

Analiza lucrărilor elevilor prevede iarăși antrenarea analizatorilor senzoriali; acum se pot cerceta corelațiile cromatice obținute. În unele cazuri, după analiză se mai pot cerceta și reproducții de pictură, în care autorii au realizat aceleași probleme plastice, cromatice.

La lecții, la fel, pot fi utilizate exerciții-joc, jocurile didactice, conținutul cărora să aibă ca scop antrenarea, dezvoltarea sensibilității cromatice a elevilor. Însărcinările pot avea un caracter de joc:

Soare, soare, frățioare: ”soarele” își alege frații de aceeași culoare - *galbenă*, nuanță și ton;

Fulgerul: pe fundal negru se realizează valoarea culorilor *galbenă* și *roșie*;

Ghemulețe fermecate: a găsi la care ghemuleț se referă firul de ață etc.

Deși exercițiile pentru toți elevii sunt aceleași, ele pot avea totuși scopuri educativ-didactice diverse:

- pentru elevii cu un nivel mai avansat de dezvoltare a percepției cromatice – dezvoltarea reprezentărilor despre culoare și nuanțele acesteia cât și a posibilităților de obținere a lor prin amestec;
- pentru ceilalți elevi – dezvoltarea percepției cromatice în baza culorilor percepute mai slab;
- pentru alți elevi însărcinările vor activa percepția cromatică prin demonstrarea culorilor aprinse, ce se deosebesc după gradațiile de ton, ceea ce ar asigura la primele etape de educație recunoașterea și deosebirea culorilor.

Subiectele și tematica lecțiilor de dezvoltare a sensibilității cromatice poate fi următoarea:

- *În țara culorilor. Familiarizarea elevilor cu culorile de bază: galben, roșu, albastru.*
- *În ospeție la maeștrii pictori. Semantica culorilor, amestecul culorilor de bază și obținerea celor de gr. I, II.*
- *Paleta fermecată. Obținerea nuanțelor.*
- *Alb pe negru, negru pe alb. Cunoașterea culorilor acromatice.*
- *În lumea culorii preferate. Dominanta cromatică, familiarizarea cu gradațiile de ton ale culorilor.*
- *Broasca Țestoasă. Identificarea secvențelor de culoare ce lipsesc și se potrivesc.*
- *Coroana copacului. Amplasarea frunzelor pe ramuri în dependență de lumină. Se propun frunze de culori calde, reci și de tonuri diverse.*
- *Lucrare creativă „Visul în culori”. Armonia culorilor, echilibrarea cromatică.*

Succesul instruirii elevilor mici în vederea DSC mai depinde în mare măsură de învățător, care trebuie să fie capabil:

- a cunoaște particularitățile dezvoltării percepției cromatice a școlărilor mici în procesul activității artistico-plastice;
- a organiza procesul educațional de percepere a culorilor la vârsta școlară mică;
- a cunoaște metodele didactice, interactive de dezvoltare a percepției cromatice a școlărilor mici;
- a identifica și a alege metodele didactice specifice, căci acestea vor fi și eficiente, pentru a dezvolta percepția cromatică în cadrul orelor de educație plastică;
- a cunoaște tehnologiile de instruire a dezvoltării sensibilității cromatice la vârsta școlară mică;
- a crea condiții de organizare și realizare a materialului intuitiv, de utilizare a mijloacelor tehnice în cadrul lecțiilor de dezvoltare a percepției cromatice.

Bibliografie

1. Atkinson R.I. *Introducere în psihologie*. București: Tehnică, 2002.
2. Doron R. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007.
3. Golu M. *Bazele psihologiei generale*. București: Editura Universitară, 2005.
4. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
5. Zlate M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999.

INTEGRALIZAREA DOMENIILOR DE CUNOAȘTERE ÎN SCOPUL SOCIALIZĂRII PREȘCOLARILOR

Angela DASCAL,
cercetător științific, doctorandă, I.Ș.E.

Abstract

In the socialization process of children, teaching integrating knowledge is very important, a modern strategy of organization and development of educational process, an activity that includes teaching-learning method and combines different areas of building skills and preschool abilities.

Integration idea is reflected in various works devoted to preschool education (Cemortan S., Socoliuc N., Mocanu L., Chirică G., Sirbu S.). Integration Technique means addressing reality in a globalized approach, in which the subject is investigated by various sciences means. The integrated activity is specific for the Curriculum reform, proposed by the Preschool Curriculum.

Întreaga evoluție a copilului rezidă în procesul de socializare care începe odată cu nașterea și chiar înaintea acesteia. Pavel Mureșan propune următoarea definiție a conceptului de socializare: *proces de integrare și adaptare a persoanei la viața socială prin însușirea în cadrul familiei, școlii, instituțiilor, organizațiilor, profesiei, etc., a produselor culturale care îi permit conviețuirea în societate: limba și alte mijloace de comunicare, modele culturale ale societății respective, modurile de gândire, profesiunea, normele și valorile morale, juridice, științifice, politice, rolurile sociale, etc.*” [6, p. 19].

Problematica educației sociale a copiilor a fost studiată de mai mulți savanți consacrați: pedagogi și psihologi: T.M. Andreeva, T.I. Babaeva, V.G. Bociarova, A.V. Mudrik, V.D. Semenov, A. Neculau, S. Moscovici, P. Mureșan ș.a.

În Republica Moldova, unele aspecte ale problemei socializării copiilor de vârstă preșcolară a fost cercetată de către N. Bucun, Vl. Guțu, S. Cemortan A. Bolboceanu, I. Racu, P. Jelescu. Acești autori menționează că în procesul socializării se transmit și se structurează modalitățile de comunicare, sisteme de coduri lingvistice, simbolice, expresive (non-verbale); modele sociale de comportament pe baza unor norme funcționale considerate ca valori într-o anumită cultură; seturi instrumentale (modalități de cunoaștere, de învățare etc.); posibilități de relaționare interpersonală ca și forme de comportament caracteristice vieții în grup; modelarea motivațional-afectivă a individului. Mecanismele socializării evidențiate de acești cercetători sunt: adoptarea succesivă de status-uri și roluri sociale (preșcolar, școlar, adolescent etc.), învățarea socială, învățarea instituționalizată, jocul, imitația, identificarea etc.

În cercetările realizate se menționează că socializarea începe în copilărie și continuă într-o formă marcată până la stadiul de adult și mai puțin după aceasta. Finalitatea socializării este reprezentată de adaptarea și integrarea în societate și în lumea valorilor.

În procesul socializării copiilor, o importanță deosebită o are predarea integrată a cunoștințelor care este considerată o strategie modernă de organizare și desfășurare a procesului educațional, iar conceptul de activitate integrată se referă la o activitate în care se îmbrățișează metoda de predare-învățare a cunoștințelor îmbinând diverse domenii și constituirea deprinderilor și abilităților preșcolarăității.

Ideea integralizării este reflectată și în diverse lucrări consacrate educației preșcolare (S. Cemortan, N. Socoliuc, L. Mocanu, G. Chirică, S. Sirbu). În *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri* este menționat că „instruirea și educația preșcolară în grădiniță vor prezenta un proces unic, integrat, deoarece acestea pot fi divizate numai convențional, fiind, de fapt, două fațete ale aceluiași proces – al educației. Prima prevede cunoașterea lumii și, în legătură cu aceasta, dezvoltarea intelectuală, emoțională și volitivă. A doua prevede formarea atitudinii proprii față de mediul ambiant, de cele însușite; formarea unui sistem de valori care va sta la baza viziunii copilului asupra lumii” [4, p.6].

Considerăm necesar de a examina activitățile de joc și învățare care prevăd integrarea cunoștințelor în procesul educației și instruirii preșcolarelor în așa mod ca ele să se completeze, să se îmbogățească

reciproc prin soluționarea sarcinilor didactice. Activitatea integrată este specifică reformei curriculare propusă de noul Curriculum Preșcolar, care se desfășoară prin integrarea metodelor de joc cu cele de învățare, în cadrul proiectelor tematice, precum și în cadrul proiectării activităților independente.

Integrarea se va face prin împletirea într-un sistem bine încheiat al conținuturilor corespunzătoare câtorva arii curriculare. În maniera activităților integrate, întregul program al unei zile reprezintă un tot întreg, cu o organizare și structurare a conținuturilor menită să elimine departajarea pe discipline.

Tehnica de integrare presupune abordarea realității printr-un demers globalizat, în cadrul căruia tema se investighează cu mijloacele diferitelor științe, excluzând granițele dintre variatele categorii de activități. Activitatea integrată se realizează în funcție de obiectivele propuse în așa fel, încât să permită crearea unor scenarii de lucru plăcute copiilor, care să îi antreneze în rezolvarea sarcinilor propuse.

Prin abordarea activităților în formă integrată, educatoarea organizează învățarea ca un regizor, un moderator, ajutându-i pe copii să înțeleagă, să accepte și să exprime opinii personale, colective, emoții, sentimente, să fie parteneri în învățare. Prin aceste activități se pune accent pe dezvoltarea gândirii logice, critice, pe latura calitativă a formării, pe feed-back-ul pozitiv.

În cadrul activităților de învățare, metoda integrării deține succesul, pentru că într-un mod plăcut – *joc în special* – se abordează conținuturi din diferite domenii pentru realizarea unor obiective comune. Prin această modalitate copilul se implică în joc și învață jucându-se, fără a sesiza că această activitate este impusă.

Atunci când își proiectează activitatea integrată cadrul didactic trebuie să-și adreseze următoarele întrebări:

- *Ce voi face?* – precizarea obiectivelor educaționale ale activității didactice;
- *Cu ce voi face?* – analiza resurselor educaționale disponibile;
- *Cum voi face ?* – elaborarea strategiei educaționale;
- *Cum voi ști că s-a realizat scopul strategiei de evaluare?*

Reușita predării integrate a conținuturilor în grădiniță în mare măsură ține de gradul de structurare a conținutului proiectat, într-o viziune unitară, ținând anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală, pe o parte, și învățarea conform unei structuri riguroase, pe de altă parte, sunt două extreme care trebuie să coexiste în conținutul activităților integrate. De reținut este faptul că preșcolarii trebuie să învețe într-o manieră integrată, fiecare etapă de dezvoltare fiind strâns legată de cealaltă. În concluzie putem menționa că toate activitățile desfășurate în grădiniță contribuie la dezvoltarea vieții sociale care are o puternică influență educativă asupra copiilor.

Mai jos propunem un model de proiectare a activității integrate în scopul socializării copiilor de vârstă preșcolară (5-6 ani).

SUBIECTUL: Toamna ne dăruiește fructe

SCOPUL: Socializarea copiilor prin aprofundarea cunoștințelor despre fructele de toamnă (culesul și prelucrarea lor). Educarea respectului pentru adulți.

FORMA DE REALIZARE: activitate integrată

OBIECTIVELE DE REFERINȚĂ:


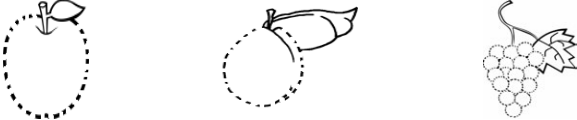
- Conștientizarea procesului de activitate a livădarilor;
- Consolidarea cunoștințelor despre folosul nutritiv al fructelor;
- Educarea atitudinii negative față de faptele asociale.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

1. să-și cultive dragostea pentru plaiul natal, pentru bogățiile Moldovei;
2. să precizeze importanța folosirii fructelor în alimentația zilnică;
3. să identifice culoarea, forma, mărimea și gustul fiecărui fruct;
4. să formeze mulțimi de fructe după criteriul anumit;
5. să descrie comparativ fructe diferite, stabilind asemănări și deosebiri;

6. să învețe a utiliza în vocabular cuvinte și expresii noi;
7. să dramatizeze un fragment din povestirea *Mărul* de Em. Bucov, modificându-i conținutul;
8. să intoneze corect un cântec despre toamnă, respectând linia melodică.

FORME DE ORGANIZARE: frontale, în grupuri (*pe centre de interese*), individuale.

Etapele	Conținutul activității	Metode și procedee	Mijloace didactice
I	<p>Momentul de surpriză <i>Întâlnirea de dimineață</i> este un <i>Ghiduș</i> ascuns într-o cutiuță. <u>Educatorul:</u> Eu sunt foarte curioasă să aflu cine este în aceasta cutie? Oare cine o fi? (<i>deschid cutia, scot Ghidușul și-l arăt copiilor</i>) <u>Educatorul:</u> Vrei să-mi spui ceva la ureche? (<i>îl apropii de urechea mea de parcă mi-ar spune ceva în șoaptă</i>). <u>Educatorul:</u> Cum credeți, ce mi-a spus? <u>Educatorul:</u> Mi-a spus că se numește <i>Ghidușul Bobocel</i> pentru că din greșeală a agățat felurite fructe de toamnă pe un singur pom, după cum vedeți.</p>	Conversație	Ghidușul Bobocel
II	<p>➤ Se va prezenta o planșă cu un pom cu felurite fructe de toamnă. ➤ Se va organiza Jocul „<i>Fă ordine în pomul cu fructe</i>”.</p>	Analiza Joc didactic	Planșa cu pomi (<i>mărul, părul nucul</i>)
III	<p><u>Educatorul:</u> De atâta supărare nici nu mai poate vorbi. Așa că vă roagă pe voi să-l ajutați și să-i spuneți dacă are un singur fruct sau mai multe de același fel. Copiii îl ajută pe <i>Ghiduș</i> să determine câte feluri de fructe s-au pomenit în pomul dat (fiecare fruct trebuie să crească în pomul său).</p>	Sinteza	
	<p>❖ Formarea premiselor elementare de matematică <i>Fiecare copil primește câte o fișă cu sarcini.</i> <i>I sarcină:</i> Reconstituie întregul și spune ce fruct ai desenat. Colorează fructele ce au formă rotundă.</p>	Exercițiul	Fișa cu sarcini
			
	<p><i>a II-a sarcină:</i> Unește punctele și denumește imaginile obținute. Formează grupul fructelor de toamnă. Colorează imaginea fructelor de culoare violet.</p>		
		Comparare	
	<p><i>a III-a sarcină:</i> Compară și formează perechi între două grupuri „mai multe”, „mai puține”, „tot atâtea”.</p>		
	<p><u>Educatorul:</u> Cum sunt fructele de pe prima masă față de cele de pe a doua masă?</p>	Exercițiul	
	<p><u>Educatorul:</u> Dar cele de pe masa a doua față de cele de pe</p>		

<p>IV</p> <p>V</p>	<p>masa a treia?</p> <p><u>Educatorul</u>: Unde sunt “mai multe?”</p> <p><u>Educatorul</u>: Unde sunt “tot atâtea?”</p> <p><u>Educatorul</u>: Încercuiește mulțimea merelor mari!</p> <p><u>Educatorul</u>: Încercuiește mulțimea perelor mici?</p> <p><u>Educatorul</u>: Grupează mulțimea fructelor de culoare galbenă (para, gutuia, mărul)</p> <p>➤ Se va organiza Jocul „<i>Coșul cu fructe</i>”.</p> <p>❖ Educație pentru societate și literar-artistică</p> <p>➤ Se va lectura textul <i>Mărul</i>, de E. Bucov, de către educatoare.</p> <p><u>Educatorul</u>: Ce ducea bătrâna în coș? Cine mergea în urma ei? Cum îi zice mama lui Petrică? Dar pe voi cum vă numește mama acasă?</p> <p><u>Educatorul</u>: Ce a făcut Petrică? Ce calitate negativă ați observat? (obraznicia, hoția)</p> <p><u>Educatorul</u>: Ce i-a propus bătrâna? De ce Petrică n-a luat mărul?</p> <p><u>Educatorul</u>: Cum credeți, de ce Rică a izbucnit acasă în plâns?</p> <p><u>Educatorul</u>: Ce sfaturi am putea să-i dăm lui Petrică? Cum ați fi procedat voi în atare situație?</p> <p><u>Educatorul</u>: Ce puteți spune despre bătrână? Cum era ea? De ce credeți că era bună?</p> <p><i>Sfaturi pentru Petrică:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ să se salute cu bunicuța; ▪ să o ajute să ducă coșul cu fructe; ▪ să fie politicos („Dă-mi, te rog, bunicuțo, un măr!”); ▪ să-i mulțumească pentru că l-a servit. <p><u>Educatorul</u>: Copii, haideți să-i demonstrăm lui Petrică cum trebuia să procedeze.</p> <p><i>Dramatizarea textului Mărul cu modificarea conținutului.</i></p> <p><u>Educatorul</u>: Încercați să schimbați conținutul povestirii în așa fel, încât fapta lui Rică să nu fie urâtă. Se va juca rolul unui <i>băiețel cuminte, cinstit</i>.</p> <p>Analiza proverbului.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cine fură azi un ou, mâine fură un bou. <p><i>Pot fi propuse și alte proverbe:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Cine are mână lungă Pierde ce are în pungă. 3. Ori fură ori ține sacul – tot hoț este. <p style="text-align: center;"><i>Activitate independentă pe parcursul zilei</i></p> <p>Situație de problemă:</p> <p>➤ Se va citi textul <i>Mărul</i>:</p> <p>Doi copii înscenează dialogul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dă-mi și mie un măr! îi spune Elena fratelui său. - Nu pot să-ți dau, îi răspunde fratele, supărat. 	<p>Lectura model</p> <p>Analiza textului</p> <p>Dramatizarea</p> <p>Analiza proverbelor</p> <p>Problematizare</p>	<p>Textul <i>Mărul</i> de Em. Bucov</p>
<p>VI</p>			

VII	<p><u>Educatorul</u>: De ce nu primește Elena un măr de la fratele său? De ce îi răspunde fratelui său supărat?</p> <p>➤ Se va continua lectura textului: Elena se gândește puțin apoi spune: - Alex, te rog, dă-mi un măr. Cei trei frați ai Elenei îi răspund: 1. - Ia un măr! 2. - Servește un măr! 3. - Na un măr.</p> <p><u>Educatorul</u>: Care dintre ei a răspuns așa cum trebuie? <u>Educatorul</u>: Ce a spus Elena după ce a luat mărul?</p> <p>➤ Se va memoriza poezia: Cer un lucru cât de mic, Mai întâi „te rog” eu zic. Darul dacă îl primesc, Spun îndată „mulțumesc”.</p> <p>❖ Educație pentru muzică <i>În continuare, copiii vor fi așezați în semicerc. Anunțarea cântecului de către educator: Toamna (horă) vers. și muz. M. Ungureanu.</i></p> <p>1. Interpretarea model a cântecului de către educatoare. 2. Familiarizarea cu textul: A sosit iar toamna dragă, Cântă, cântă țara-ntreagă, Ce mai joc și bucurie Și pe deal și pe câmpie. <i>Refren</i>: Toamnă dragă, toamnă bună Toată lumea roadă adună. Toamnă, toamnă, tu ne-aduci, Prune, struguri dulci și nuci, Pere coapte și zemoase, Mere rumene frumoase.</p> <p>3. Interpretarea cântecului împreună cu copiii, mai întâi cu toți copiii, apoi pe echipe (fete și băieți).</p>	Memorizarea poeziei	Cântecul <i>Toamna</i> de M. Ungureanu Casetofon
-----	---	------------------------	--

Bibliografie

1. Cemortan S. *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri*. Chișinău: Lyceum, 1997.
2. Cemortan S. *Literatura în grădinița de copii*. Chișinău: Lumina, 1992.
3. Culea L., Sesovici A., Grama F. et al. *Activitatea integrată din grădiniță*. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. București: Didactica Publishing House, 2008.
4. Ministerul Educației al R. Moldova. *1001 idei pentru educație timpurie de calitate: Ghid pentru educatori*. Chișinău: Centru Educațional Pro Didactica, 2010.
5. Ministerul Educației al R. Moldova. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*. Chișinău: Imprint SRL, 2010.
6. Mureșan P. *Învățarea socială*. București: Editura Albatros, 1980.

COMPETENȚA PROFESIONALĂ DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ A VIITOARELOR CADRE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR - BAZĂ A DEZVOLTĂRII DURABILE A SOCIETĂȚII UMANE

Stela GÎNJU,
doctor, conferențiar universitar,
U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The environmental education should begin at an early age. For the proper implementation of environmental education, the educators have to possess professional competence. This professional competence is achieved through several stages: optative-incipient, formative-initial, adaptive, formative-continuous, creative.

Ecologia constituie una dintre condițiile supraviețuirii speciei umane, iar educația ecologică reprezintă calea de a ajunge, prin cunoaștere, la înțelegerea și respectarea naturii, a mediului în care trăim. De ce este obligatoriu ca educația ecologică să se înceapă de la o vârstă timpurie? Pentru că la această vârstă se începe formarea viitorului cetățean din toate punctele de vedere. Nu bogăția cunoștințelor biologice sau ecologice ale copiilor ne interesează la această vârstă, ci dorința lor de a cunoaște lumea înconjurătoare și importanța de a ocroti mediul în care locuiește. Scopul esențial al educației ecologice la preșcolari este de a le forma bazele unei gândiri și atitudini centrate pe promovarea unui mediu natural propice vieții, de a le dezvolta spiritul de responsabilitate față de mediu. La copiii de vârstă preșcolară educația ecologică trebuie realizată mai mult la nivelul formării *deprinderilor* și al *trăirilor afective*, decât a cunoștințelor.

Efectuând analiza SWOT a procesului de realizare a educației ecologice la vârsta preșcolară, am constatat următoarele:

Puncte tari:

1. *Particularitățile de vârstă ale copiilor* (curiozitate epistemică, dorința de a imita adultul, dorința de a cerceta, gândire logică în formare; dorința de a realiza ceva bun, pentru a fi lăudat etc.).
2. Tangențierea directă a copilului cu mediul.
3. Transformarea comportamentului copilului dintr-un egocentrist într-un altruist.
4. Contribuirea la formarea unor atitudini de protecție-ocrotire-atenție față de tot ceea ce se află în jurul copilului, precum și la apariția unui comportament civilizată în relațiile interumane.

Puncte slabe:

1. *Insuficienta pregătire a cadrelor didactice poate duce la predarea unor noțiuni greșite sau la exagerări*
2. Baza materială insuficientă și neadecvată abordării educației ecologice
3. Lipsa continuității în relația grădiniță-școală-mediul social de preocupare pentru formarea la copil a unei atitudini ecologice.

Oportunități:

1. Prin educația ecologică copiii ajung să iubească și să manifeste dorința de a ocroti natura.
2. Prin educația ecologică copiii sunt obișnuiți să privească mediul global și nu fragmentar.
3. Prin educația ecologică copiii învață că există metode și mijloace de reciclare și re folosire a materialelor considerate deșeuri.
4. Prin educația ecologică copiii învață să transpună atitudini ecologice în relațiile sociale.

Pericole:

1. Curiozitatea și dorința de a experimenta pot împinge copilul la continuarea unor experimente acasă, nesupravegheat
2. **Excesul de zel al cadrelor didactice poate duce la predarea unui volum prea mare de cunoștințe, neadaptat la nivelul de înțelegere a preșcolarilor.**

Observăm că în cadrul “Punctelor slabe”, dar și a “Pericolelor” există problema pregătirii cadrelor didactice din învățământul preșcolar care trebuie să posede competența profesională bine dezvoltată de educație ecologică, pentru ca apoi să o formeze și discipolilor săi.

Competența profesională este o achiziție necesară unei profesiuni, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional. Ca și orice alt tip de competență, aceasta nu reprezintă un produs finit, ci o „valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară, în stare să treacă la un nivel superior de formare” [2]. Formarea inițială a cadrelor didactice presupune nu numai formarea competenței propriu-zise ci și abilitatea de autoevaluare permanentă și perfecționare.

Competența profesională [3] posedă următoarele caracteristici:

1. *Complexitatea* - mobilizarea ciclică și repetată a unui proces care solicită simultan toate componentele unei competențe, în contexte din ce în ce mai complexe;
2. *Relativitatea* – o competență profesională nu va fi niciodată formată definitiv, ea se va dezvolta permanent.
3. *Potențialitatea* - competența profesională poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând performanțe diferite în viitor, în contexte diferite ale procesului de învățământ, când studentul-viitorul cadru didactic va fi singur în fața unei sarcini de îndeplinit.
4. *Situativitatea* - adaptarea competenței la o anumită situație.
5. *Transferabilitatea* - capacitatea de a fi aplicată în condiții noi, la un nou context.
6. *Conștiințiozitatea* - capacitatea de a gestiona competența pe care o deține.

Competența profesională de educație ecologică a viitoarelor cadre didactice din învățământul preșcolar este măiestria și arta educatorului de a atribui sens și direcție procesului educațional în formarea unei personalități responsabile față de mediul înconjurător prin formularea unor finalități și vehicularea unor conținuturi.

Reieșind din definiția generală a competențelor, competența profesională de educație ecologică de asemenea ar include trei elemente: *declarativă, procedurală și conativă*. Realizarea competențelor are loc prin obiective operaționale, care pot fi formulate, utilizând mai multe taxonomii (de exemplu, Taxonomia lui Bloom pentru domeniul declarativ, Taxonomia lui Krathwohl - domeniul conativ, iar domeniul psihomotor prin Taxonomia lui Simpson).

Formarea competenței profesionale de educație ecologică a viitorilor educatori se realizează trecând prin mai multe etape (adaptat după Т.М. Балыхина)

I etapă – optativ-incipientă

Această etapă se caracterizează prin formarea unor intenții profesionale, luarea de decizii despre viitoarea profesie, optarea pentru viitoarea profesie și conștientizarea valorii acestei profesii în interacțiune cu viitorii educabili și cu mediul ambiant.

II etapă – formativ-inițială

La această etapă are loc formarea profesională inițială a viitoarelor cadrelor didactice în învățământul preșcolar. Aici începe formarea competenței profesionale de educație ecologică, viitoarele cadre didactice obținând cunoștințe, formându-li-se deprinderi și valori.

III etapă - adaptivă

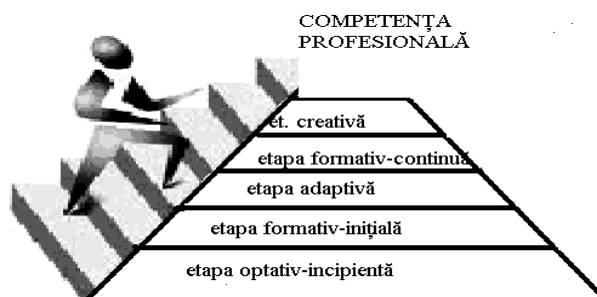
Are loc adaptarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Continuă dezvoltarea competenței de educație ecologică formate la etapa premergătoare

IV etapă - formativ-continuuă

Are loc perfecționarea cadrelor didactice, formarea mentalității profesionale despre educația ecologică. La această etapă educatorii își manifestă competența formată și dezvoltată la un nivel profesional înalt și novator.

V etapă - creativă

Competența profesională de educație ecologică este dezvoltată la un nivel destul de înalt. Educatorii își pot singuri manifesta această competență în diverse situații, o pot aplica, crea singuri diverse forme, metode, mijloace didactice pentru a forma cultura și educația ecologică a discipolilor săi.



Etapele competenței profesionale

Competența profesională de educație ecologică se va forma continuu și permanent, ea se va dezvolta pe întreaga activitate de formare inițială și continuă a viitorului cadru didactic pentru învățământul preșcolar. Această importantă competență se va forma prin strategii didactice selectate minuțios și utilizate eficient în toate etapele procesului instructiv-educativ: predare-învățare și evaluare.

Considerăm că prin formarea și dezvoltarea corectă a competenței profesionale de educație ecologică a viitoarelor cadre didactice din învățământul preșcolar, putem contribui la dezvoltarea durabilă a societății noastre.

Bibliografie

1. *Educația ecologică la vârsta preșcolară. Mic îndrumar pentru educatoare.* Supliment al Revistei Învățământ Preșcolar, 2008.
2. Guțu S. *Competența de comunicare economică a studenților.* In: Revista Didactica-Pro, nr. 3 (61), 2010, p.10-16.
3. Socoliuc N., Cojocaru V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar.* Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007.
4. Балыхина Т.М. *Структура и содержание филологического образования.* М., 2000.

**DIMENSIUNEA ESTETICĂ
A COMPETENȚEI DE RECEPTARE ARTISTICĂ/ LITERAR-ARTISTICĂ**

Nadejda BARALIUC,
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

Abstract

Article reflects the ratio of specific art and literature, art reception, the re-establishment of the artwork/literature. An inventory of characteristics and values, real and alleged/desired, the reader of literature in the aesthetic vision as a foundation for defining the epistemic and axiological significant artistic reception power of all classes of receptors.

Coordonata estetică a competenței de receptare artistică este marcată esențial de raportul creator/scriitor – carte/operă – receptor/cititor. Natura acestui raport este determinată/determină specificul artei și literaturii, al receptării artistice, al re-creării operei de artă/literatură. Deși estetica nu tratează în mod expres despre formarea receptorului/cititorului, majoritatea autorilor din domeniu dezvăluie importante, chiar definitorii principii, idei și concepte cu privire la funcția, rolul și calitatea receptorului/cititorului. Altfel spus, estetica ne dă o mulțime de caracteristici, reale și dorite, ale receptorului/cititorului de artă/literatură, sugerează principii de formare/dezvoltare a acestora. De aceea, se impune o sinteză a conceptelor estetice de receptare literar-artistică pe care o prezentăm în tabelul ce urmează.

Tabelul 1. Sinteza conceptelor estetice de receptare literar-artistică

Autorul / Autorii	Idei, concepte, principii, teorii, paradigme
<i>Aristotel</i>	Principiul <i>mimesis</i> -ului în cunoașterea artistică, principiul purificării spirituale prin artă – <i>katharsis</i> -ul
<i>I. Kant</i>	Natura artei și a cunoașterii artistice - fenomene ale suprasensibilului
<i>Hegel</i>	Natura emoțional-afectivă a receptării, modul de reflectare a realității exterioare și interioare în opera de artă și în receptare
<i>W. von Humboldt</i>	Receptarea ca <i>imaginare a imaginarului și impresia estetică</i>
<i>Șt. Lupașcu</i>	Caracterul dinamic al imaginii și gândirii artistice, esențial semnificativ și receptării artistice
<i>T. Vianu</i>	Caracteristicile receptării la toate etapele sale, în special ale judecăților de valoare
<i>R. Bartes</i>	Relații între textul literar și receptare
<i>Autorii Tel Quel</i>	Raportul dintre caracteristicile textului literar și receptarea literară
<i>M. Heidegger</i>	Originea – natura operei de artă prin raportarea acesteia la spațiul locuit de om; natura receptării și a receptorului; investirea receptorului cu statutul de al doilea subiect al operei de artă, de adevărat al operei literare
<i>Iu. Lotman</i>	Conceptul structuralist în estetică; acesta varsă lumină și asupra structurii receptării
<i>H. Taine</i>	Natura/esența operei de artă
<i>A.I. Burov</i>	Natura specifică a cunoașterii artistice
<i>S.D. Bezclubenko</i>	Raportul subiect-obiect în opera de artă – contribuție la elaborarea epistemologiei receptării artistice
<i>B. Meilah</i>	Specificul și valorile receptării artistice
<i>M. Corti</i>	Principii ale comunicării literare - se identifică cu procesul de receptare
<i>U. Eco</i>	Natura operei de artă și apariția valorii artistice în procesul receptării acesteia - din punctul de vedere al semioticii
<i>M. Carпов</i>	Natura câmpului semantic – al sensurilor – în operele literare

<i>H.-R. Jauss și colab.</i>	Teoria experienței literare și estetice - deosebit de valoroasă descifrării esenței receptării artistice/literare
<i>P. Cornea</i>	Teoria lecturii, semnificativă sintetizării teoriei educației literar-artistice
<i>S. Marcus</i>	Discriminarea, la nivel de semsiologie, a diferenței dintre gândirea artistică și cea științifică
<i>I. Ianoși</i>	Natura operei de artă, a receptării și receptorului prin fenomene ale literaturii române
<i>A. Gide</i>	Colaborarea autorului cu receptorul; orientarea autorului la așteptările receptorului
<i>O. Papadima</i>	Relația literatură populară – literatură scrisă
<i>A. Marino</i>	Hermeneutica literară – semnificativă esenței receptării/lecturii literare
<i>N. Nauman, D. Schlendt ș.a.</i>	Caracteristicile definatorii ale raportului autor – carte – cititor, semnificativ esenței receptării literare
<i>C. Radu</i>	Estetica modernă a creației și receptorului; principiul gradualității în receptarea artistică
<i>I. Toboșaru</i>	Dezvoltarea noțiunii de judecată de valoare ca și componentă a receptării artistice
<i>O. Ghidirimciuc</i>	Caracteristicile hermeneuticii în estetica literară românească - esențial legată de receptarea textelor
<i>I. Pascadi</i>	Dezvoltarea unor aspecte ale receptării
<i>R. Arheim</i>	Analiza procesului de receptare a operei de artă plastică

Dimensiunea estetică a receptării/competenței de receptare artistică angajează raportul celor trei componente ale comunicării artistice: *autorul* (depistat în poziția/atitudinea sa prin receptare) – *opera* (=mesajul ei) – *receptorul/cititorul*:

- *opera* de artă/literară este creată de om (=autor) și este un produs al *imaginației artistice*; dar ea este nu numai o reflectare conștientă a realității fizice, dar și, mai ales, a *universului intim* al omului, al lumii suprasensibile (create de imaginația, gândirea și creația artistică, de activitatea mitic-religioasă a omului, de gândirea sa filosofică, de starea de iubire/dragoste); ca lume exterioară receptorului/cititorului, opera de artă/literară poate fi cunoscută, demonstrată - deci poate fi învățată de către receptor și chiar executată/interpretată; astfel, cunoscând și învățând lumea exterioară prin opera de artă/literară, receptorul/cititorul cunoaște și învață și propria sa lume – *universul intim*, care este definiție atât operei de artă/literare, cât și receptorului/cititorului;

- *opera* de artă/literară comportă implicit *mesaje artistice* și *estetice*, deci este, în primul rând, o modalitate specifică de *comunicare* cu receptorul/cititorul (prin imagini artistice și prin imaginație), de aceea și deosebit de semnificativă educației literar-artistice a preșcolarilor;

- specificul operei de artă/literare, în special *caracterul ei sensibil și suprasensibil*, o definește ca obiect sensibil, care, la rândul său, sensibilizează subiectul receptor/cititor. Datorită acestei caracteristici definatorii, opera de artă/literară este percepută/înțeleasă ca un obiect propriu (interior) *universului intim* al receptorului – spre deosebire de obiectele realității fizice, care sunt percepute ca obiecte exterioare (deci, străine) omului;

- *receptarea* operei artistice/literare constituie un proces de decodificare, înțelegere (comprehensiune) și apropiere a *mesajului ei artistic* care este adresat implicit *receptorului*;

- *receptarea artistică* provoacă *emoții artistic-estetice*, motivate de concentrația emoțională, pe care o conține *imaginea artistică*, și care pe parcursul receptării se transformă în *aprecieri, constatări și judecăți de valoare*, care, la rândul lor, depind de valoarea spirituală a operei, de profunzimea intelectuală și filozofică a acesteia; or, opera de artă/literară are *caracter atitudinal* în chiar esența sa, fiind și prin această caracteristică foarte semnificativă educației, căci și educația este în esență o activitate de formare a atitudinilor;

- la rândul lor, *atitudinile* sunt reprezentate de anumite manifestări, una dintre care este *evaluarea/aprecierea* operei de artă/literare; manifestări ale aprecierii operei de artă/literare sunt *judecățile*

de valoare, prin care impresiile, emoțiile, stările afective și sentimentele estetice, trăite de receptor/cititor la faza a II-a a receptării (=receptarea/lectura propriu-zisă) devin un act *conștient*, profund și competent, deci receptorul/cititorul avansează la faza a III-a a receptării/lecturii: *faza hermeneutică* (=comentarea, interpretarea, aprecierea, evaluarea și chiar creația artistică/literar-artistică).

Bibliografie

1. Aristoteles. *Poetica*. București: Editura Academiei Române, 1965.
2. Cornea P. *Introducere în teoria lecturii*. București: Minerva, 1988.
3. Hegel G. *Prelegeri de estetică*. Volumul I. București: Editura Academiei Române, 1966.
4. Heidegger M. *Originea operei de artă*. București: Univers, 1982.
5. Kant I. *Critica facultății de judecare*. București: Editura Trei, 1995.
6. Lupașcu Ș. *Logica dinamică a contradictoriului*. București: Editura Politică, 1982.
7. Toboșaru I. *Principii generale de estetică*. Cluj-Napoca: Dacia, 1978.
8. Vianu T. *Estetica*. București: Orizonturi, 1995.

FAMILIA ÎN CALITATE DE PARTENER EDUCAȚIONAL - FACTOR AL INOVĂRII EDUCAȚIEI

Maria BRAGHIȘ,
specialist principal DGETS, doctorandă, I.Ș.E.

Abstract

School and parents are meant to shape the child to be able to integrate in innovative information society. Theorists and practitioners have concluded that in order to meet the new requirements related to redefining our society, education should be placed on the coordinates of educational partnership. Effective collaboration between school, family and community will facilitate the formation of educational skills in students, as well as the transformation of contemporary society.

Cunoașterea copilului este condiția primară pentru orientarea și îndrumarea lui. Modelele de comportare ale părinților constituie cea mai puternică influență educativă asupra copiilor. În mediul familial se construiesc idealurile și aspirațiile, se dezvoltă aptitudinile, se cristalizează și se consolidează interesele, se exprimă opiniile, se tatonează luarea deciziilor. De aceea, cadrele didactice de la treapta de învățământ primară implică părinții în procesul educațional prin diverse modalități: asistări la lecții, selectarea și prezentarea informației suplimentare la modulul/capitolul studiat, confecționarea împreună cu părinții (familia) a obiectelor mai puțin cunoscute elevilor la o vârstă fragedă.

Menirea școlii este de a suplini indiferența și incompetența familiei, de a îndruma viitorul copiilor, de a corecta greșelile ei. Învățătorul, fiind un adevărat manager al instruirii, creează situații de învățare favorabile progresului învățării, el își demonstrează competențele prin stilul de predare, evaluare, comunicare, este cooperant, comunicativ, are o prezență agreabilă, cu farmec și simț al umorului. Educatorul îl ajută pe elev să se autocunoască, să-și autoevalueze capacitățile, să analizeze șansele, el contribuie la depistarea înclinațiilor și aptitudinilor, favorizează exprimarea lui.

Tendența gândirii psihologice contemporane este să accentueze tot mai mult importanța rolului părinților în formarea personalității copilului. Unul din cele mai importante lucruri pe care le învață copilul în urma contactelor lui cu mediul este că el reprezintă o individualitate și influența părinților asupra dezvoltării acestuia are o importanță covârșitoare. Nu mai e nici un sens să te ocupi de îngrijirea și educația copilului fără să ții seamă de relațiile sociale esențiale, cu alte cuvinte necesitatea educării părinților devine concluzia logică a acestor constatări evidente [9].

Azi se pare că nu mai este posibilă o democrație netă între îndatoririle educative ale școlii și cele părintești; școala, pentru a face față inovațiilor științifice din ultimii ani, are nevoie de sprijinul conștient și de colaborare a părinților. Fără ele copiii nu sunt suficient de receptivi și munca profesorilor poate fi compromisă. Pe tot parcursul perioadei școlare, există un acord tacit conform căruia părinții urmează să-și mențină copiii într-o stare de receptivitate educativă. Cercetările au demonstrat, că educația dată la școală se dovedește a fi muncă irosită și ineficace, dacă familia e ostilă sau indiferentă. Instituțiile educative recunosc treptat rolul părinților și faptul că colaborarea cu ei intră în sarcinile școlii. Destul de adesea părinții nu știu mare lucru despre viața școlară a copiilor lor. Școala le oferă prea puține informații sau îndrumări. În munca școlară sunt antrenați numai copiii, ea nu este organizată de așa natură încât și părinții să poată aduce contribuții constructive și consistente. Pentru ca să afle ce se face la școală, părinții în general trebuie să se ia după zvonuri sau după ceea ce pot spicui din povestirile copiilor lor. De aceea, ei se obișnuiesc cu ideea că rolul lor în raport cu școala este pasiv [9].

Deși cunoștințele se predau astăzi în mod sistematic la școală, eficacitatea învățământului depinde totuși de baza creată, de experiența din familie, de înțelegerea lucidă din partea fiecărui membru al familiei.

Având în vedere revoluția produsă în cadrul vieții de familie, nu e de mirare că educația părinților, care au copii în clasele primare, în rezultatul activităților desfășurate în acest sens, a început să ia amploare în unitățile școlare din municipiu Chișinău.

Educarea părinților nu a luat avânt mai devreme, chiar dacă învățătorul, cât și părintele, aveau atâta nevoie de ea.

Unul din motivele care împiedică educația părinților, pregătirea lor pentru a susține copilul la învățătură este: credința adânc înrădăcinată potrivit căreia instinctul părintesc funcționează fără a fi necesară stimularea lui prin intermediul lecțiilor și al intervențiilor exterioare, iar *alt motiv*, mai important încă, este legat de transformările sociale și pedagogice care au avut loc în ultimul timp în societatea noastră [9].

Până nu demult, părinților nu li se permitea să-și spună cuvântul în școli, acest fapt a determinat eclipsarea rolului părinților. Educarea părinților nu era considerată o problemă serioasă. Și astăzi, în unele școli, părinții sunt considerați inutili, ei par a fi frâna dezvoltării propriilor lor copii.

Experiența de mai mulți ani, însă, a demonstrat că oricât de valoroase s-ar dovedi instituțiile de învățământ, ele nu pot înlocui legătura strânsă și permanentă dintre părinți și copii. Necesitățile pedagogice și transformările sociale au dus la concluzia potrivit căreia părinții nu trebuie să fie desconsiderați, iar educarea lor este necesară.

Pentru a răspunde noilor deziderate legate de redefinirea societății, educația trebuie așezată pe coordonatele parteneriatului educațional, care implică participarea tuturor factorilor sociali interesați în dezvoltarea acestui domeniu. Parteneriatul pedagogic, fiind o noțiune recent introdusă în domeniul educației, reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate, direct și/sau indirect, în proiectarea și realizarea sistemului de învățământ. S. Cristea susține că parteneriatul pedagogic îndeplinește două funcții generale complementare:

- funcția de *deschidere organizațională* a școlii spre instituții și personalități aflate în afara sistemului de învățământ care tind să fie integrate în sistemul de învățământ;
- funcția de *acțiune sinergică* exercitată în interiorul sistemului de învățământ și în exteriorul acestui sistem [3].

Conceptul de parteneriat educațional tinde să devină unul central în pedagogia contemporană și denotă abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă a problemelor educative, reliefând interrelațiile agenților educaționali în ansamblul complexității lor, afirmă cercetătoarea autohtonă Larisa Cuznețov [5].

Cercetătorul francez P. Durning (1995) consideră intervenția socio-educativă, definită ca ansamblu de acțiuni profesionale ale specialiștilor pentru a ajuta, a susține și a consilia părinții în funcția lor educativă de o mare importanță.

Parteneriatul educațional se prezintă ca o formă eficientă a acțiunilor profesionale pedagogice, menționează cercetătorii în domeniu, care orientează spre autoperfecționare familia, părinții, pedagogii,

devin valoroase în situația când sunt stabilite clar finalitățile, se lucrează în domeniul educației familiale concomitent cu copiii și părinții, se discută și se negociază contribuția fiecărui actor și partener educativ.

De nivelul de pregătire a membrilor familiei (părinți, bunici) depinde influența și calitatea acțiunilor educative asupra copiilor lor. Numai analizând influențele relaționale și acțiunile educative ale familiei putem stabili, susține Larisa Cuznețov, elementele etosului pedagogic familial care desigur variază de la o familie la alta în dependență de foarte mulți factori: vârsta părinților, studiile și nivelul de inteligență a acestora, componența familiei, coeziunea și adaptabilitatea ei, condițiile de trai, particularitățile individual-psihologice ale membrilor familiei (temperament, caracter, aptitudini...), concepția despre lume și cea pedagogică a părinților etc. [9].

Cercetările realizate în domeniu au reliefat importanța familiei în transmiterea valorilor și inovațiilor, în formarea atitudinilor, au menționat, de asemenea, interdependența etosului familial de etosul social și au demonstrat că variabilitatea procesului educațional este un fenomen inevitabil și obiectiv în orice societate.

Astfel, în contextul unei societăți care se schimbă, operând modificări de formă și de fond la nivelul tuturor subsistemelor sale, învățământul își asumă o nouă perspectivă asupra funcționării și evoluției sale. Parteneriatul educațional devine o prioritate a strategiilor orientate spre dezvoltarea procesului educațional de calitate, a creativității și inovării în domeniul dat, iar școala se transformă în una prietenoasă copilului.

Un proces democratic educațional se consideră realizat atunci, când, pe lângă alte succese, există o colaborare între părinți-elevi-profesori când li se oferă părinților posibilitatea de a-și manifesta capacitățile intelectuale și organizatorice. A-i face pe părinți să devină coparticipanți la întregul proces educațional reprezintă o sarcină importantă a managementului educațional. Marele pedagog rus Сухомлинский В.А. scria, că *educația copiilor trebuie începută de la pedagogizarea părinților. Educația în familie și școală este un proces unic* [11]. *Părinții trebuie să fie aliații de nădejde ai profesorului.* Există variate forme de colaborare cu familia. De exemplu, *întâlnirile programate* sunt cele care inițiază, consolidează, perfecționează și sprijină substanțial parteneriatul. O formă de exprimare a parteneriatului educațional în școlile din municipiu sunt Universitățile pentru părinți, în cadrul cărora se desfășoară un șir de acțiuni, cum ar fi: *mese rotunde, dispute, ziua ușilor deschise, conferințe, seminare, reuniuni tematice, ateliere de lucru, asistențe la ore, implicarea părinților în desfășurarea lecțiilor alături de învățătorul clasei.* Ele oferă părinților posibilitatea de a-și manifesta capacitățile manageriale, organizatorice și educaționale și de a se împrieteni cu școala.

Parteneriatul cu părinții permite învățătorului să realizeze obiectivele ce țin de diferențierea și individualizarea instruirii, de realizarea unei educații de calitate, de valorificarea noutăților/inovațiilor în învățământ, iar părintelui i se oferă posibilitatea de a-și cunoaște copilul integrat într-un colectiv, de a contribui esențial la formarea și dezvoltarea lui.

Cercetând literatura de specialitate am aflat, că din cele mai vechi timpuri a existat implicarea părinților în educația copiilor. Familiile, implicate în îmbunătățirea învățării acasă, precum și în școală, sunt persoane mai instruite calitativ. Părinții pot spori învățarea acasă, prin implicarea în activitatea școlilor în care studiază copiii lor, încurajându-i, asistând la lecții, susținându-le interesul pentru disciplinele preferate, lărgindu-și, astfel, cunoștințele proprii. Aceste lucruri sunt utile, deoarece familiile în societatea modernă se confruntă cu cerințe majore, cu o competiție crescută pentru obținerea atenției din partea copiilor lor. Odată cu dezvoltarea economiei de piață, părinții sunt forțați să lucreze în afara căminului, limitând timpul pe care aceștia îl petrec cu copiii lor. De multe ori, se întrerup prea timpuriu legăturile familiei cu școala din lipsa comunicării eficiente între ele.

Astăzi, există semne conform cărora colaborarea dintre cele două instituții poate fi mai puternică, mai strânsă. După cum am menționat anterior, părinții își doresc foarte mult succesul copiilor, mai ales cei din clasele primare, de aceea vor să aibă relații de prietenie cu școala și să colaboreze pentru a atinge rezultatul scontat. Școlile sunt deschise pentru colaborare, pentru întărirea acestor interrelații. Părinții se întorc către școală pentru a fi îndrumați, ajutați, instruiți. Atunci când învățătorul și administrația unității școlare doresc să implice părinții în procesul educațional, rezultatele copiilor se îmbunătățesc, sporesc [1, p. 30]. Există mai multe căi inovative prin intermediul cărora colaborarea familiei cu școala privitor educația de

calitate poate atinge rezultate înalte. Prin eforturile depuse vor avea de câștigat ambii parteneri: și școala, și copiii. Având în preajmă părinții, familia, școlile vor avea un sprijin și mai mare din partea lor și se va observa mai clar progresul elevilor.

Stimularea motivației părinților pentru educația intelectuală este unul dintre elementele cheie ale dezvoltării creativității și inovării educației contemporane. Responsabilitatea părinților privind creșterea și educarea copiilor implică modificarea mentalităților acelor părinți care se manifestă prin indiferență și iresponsabilitate față de educația copiilor lor. Încă la începutul secolului trecut, Im. Kant scria că *părinții care au primit ei înșiși o educație sunt deja niște modele după care se îndreaptă copiii. Dar pentru a-i face pe aceștia mai buni, este necesar să facem din pedagogie un studiu; altfel nu este nimic de sperat de la dânsa, iar educația este încredințată unor oameni cu pregătire rea*, precizează Gh. Bunescu în lucrarea sa *Educația părinților – strategii și programe* [2]. Schimbările rapide din viața socială generează o cerere de reînnoire continuă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și valorilor pe durata vieții.

Bibliografie

1. Băran-Prisăcaru A. *Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate* (ediția a III-a). București: Aramis Print, 2004.
2. Bunescu Gh. (coord.). *Educația părinților – strategii și programe*. Chișinău: Lumina, 1995.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, Editura Litera Internațional, 2000.
4. Cuznețov L. *Etica educației familiale*. Chișinău: CEP ASEM, 2000.
5. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP U.P.S. „I. Creangă”, 2008, p. 146.
6. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1992, p. 5-11; 46-55; 202-219.
7. Macavei E. *Pedagogie – Teoria educației*, volumul I, Ediția XXI. București: S.C. Aramis Print S.R.L., 2001.
8. Neculau A. *Educația adulților – Experiențe românești*. Iași: Polirom, 2004.
9. Stern, H.H. *Educarea părinților în lume*. București: Editura didactică și pedagogică, 1972, p. 20-21, 28-29.
10. Stoica M. *Psihopedagogia personalității*. București: Editura didactică și pedagogică, R.A., 1996, p. 99-100.
11. Сухомлинский В.А. *Родительская педагогика*. Москва: Просвещение, 1981.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE ADAPTĂRII ȘCOLARE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

Valentina MÎSLIȚCHI,
doctorandă, lector universitar, U.S.T.
Irina ABABII, studentă, U.S.T.

Résumé

Dans l'article sont présentés quelques repères théoriques de l'adaptation des enfants du cycle primaire au milieu scolaire. On aborde le problème de l'adaptation scolaire de la perspective psychopédagogique, étant présenté le concept respectif par la prisme des idées de divers chercheurs du domaine de la pédagogie et de la psychologie. En antithèse avec la notion d'adaptation scolaire sont analysé le terme d'inadaptation scolaire et les indices de ce phénomène.

Adaptarea umană, în general, și în mod particular, adaptarea școlară este un proces activ în cadrul căruia orice tip de comportament social este rezultatul învățării dirijate, cu participarea activă a subiectului.

Cota de activism crește sau descrește în funcție de calitatea, frecvența și intensitatea stimulilor, concentrați la nivelul strategiilor educaționale.

Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural-funcționale din a căror dinamică se constituie condiția umană, ca proces de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul său intern sau față de mediul înconjurător, și presupunând capacitatea de a învăța.

În opinia lui J. Piaget, adaptarea rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea și acomodarea. Prin asimilare sunt integrate în structurile cognitive existente noi informații despre mediu, iar prin acomodare se produc modificări structurale în conformitate cu informațiile asimilate. Dacă unul din cele două procese este disproporționat în raport cu celălalt, dacă între ele nu se realizează echilibrarea necesară, nu se obține adaptarea [apud 7, p. 173].

P. Golu afirmă că adaptarea la școală, la ocupațiile și relațiile școlare presupune o oarecare maturitate din partea copilului, care să-i insufle capacitatea de a se lipsi de afectivitatea îngustă din mediul familial și de interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale și a-și asuma îndatoriri [5, p. 108].

Cercetătorii Golu P., Verza E., Zlate M. vorbesc despre existența dificultăților multiple de adaptare, generate fie de o bază psihofiziologică precară (instabilitate neuropsihică), fie de fixațiile și conflictele afective de sorginte socio-familială (încăpăținare, negativism), fie de însuși mediul școlar (sarcini copleșitoare, educatori dificili fără experiență, clase suprapopulate, care impietează asupra obținerii stării de atenție și a disciplinei necesare bunei desfășurări a lecției) [5, p. 108].

Mutațiile bruște care acompaniază noua vârstă în desfășurarea copilăriei, mutații ce se petrec sub acțiunea sistematică a mediului școlar, care aduce cu sine noi cunoștințe, noi tehnici intelectuale, noi exigențe și îndatoriri, i-au determinat pe specialiști să vorbească de *șocul școlarizării*, pe care l-au asemănat cu cel al nașterii sau al debutului pubertății. Noul mediu social, obositor dar și de temut, provoacă nu rareori copilului de 6-7 ani o frică paralizantă. De aici importanța deosebită a socializării prin grădiniță care, interpusă între familie și școală contribuie la atenuarea șocului începutului de școală. Ea îl obișnuiește pe copil cu viața socială în afara căminului familial, conservând însă ceva din căldura proprie acestuia (primirea afectuoasă pe care o face cadrul didactic copilului prelungește contactul emoțional cu mama) și evitând rigorile disciplinei ce decurg din programul și orarul școlar [5].

Mediul școlar este complet diferit de cel familial, el fiind creat nu pentru a distribui satisfacții afective, ci pentru o muncă disciplinată continuă, organizată. Școala constituie un mediu care, în locul unui grup restrâns (cel de joc), oferă copilului o colectivitate și un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi - mentale, afective, morale – care se constituie ca un important resort al dezvoltării lui psihice.

Mediul școlar aduce cu el un climat mai rece și mai puțin protector decât cel familial și cel din grădiniță. Aici, în școală, fiecare învață să-și înfrâneze pornirile emoționale, să se situeze alături de ceilalți și să deguste plăcerea competiției. Copiii se compară între ei, ca într-un fel de joc, continuu reînnoit, al criteriilor de referință, care pun în evidență și fac să fie constante empiric ranguri, dominante și subordonări, superiorități și inferiorități, variabile în funcție de criteriul de referință: gradul de instruire, performanța, inteligența, abilitatea fizică, vestimentația, aptitudinea artistică, sociabilitatea, moralitatea etc. Te poți situa pe primul loc în raport cu un criteriu și nu poți să fii mai mult decât mediocru în raport cu altul [5, p. 109].

T. Rudică susține că specificul adaptării școlare decurge din împletirea mecanismelor adaptării raționale cu mecanismele adaptării pedagogice sau instrucționale, acestea din urmă fiind definite ca „răspunsul adecvat al elevului la exigențele de ordin instructiv, respectiv disponibilitatea acestuia de a-și însuși informațiile transmise și de a le operaționaliza într-un mod eficient, creativ”. S-a accentuat „împletirea” pentru a atrage atenția asupra faptului că adaptarea pedagogică / instrucțională nu înlocuiește adaptarea relațională în complexul proces al adaptării școlare. Aceasta integrează, pe principiile organizării și autoorganizării (sistemice și sinegretice), ambele tipuri de adaptare (pedagogică și relațională) [apud 7, p. 173].

În viziunea lui S. Cristea, adaptarea școlară reprezintă un proces complex proiectat și dirijat de cadrul didactic în vederea realizării unor raporturi optime între posibilitățile elevilor și necesitățile mediului educativ / didactic. Această corelație privește activitatea didactică, dar și procesul de integrare psihosocială a elevului în diferite colective, grupe, microgrupe, conform finalităților asumate la nivel macro-și microstructural [3, p. 11].

A. Coasan și A. Vasilescu definesc adaptarea școlară drept procesul de realizare a echilibrului dintre personalitatea în evoluție a elevului pe parcursul formării sale și exigențele ascendente ale anturajului în condițiile asimilării conținutului informațional în conformitate cu propriile disponibilități și a acordării la schimbările calitative și cantitative ale ansamblului normelor și valorilor proprii sistemului de învățământ [1, p.10]. Cercetătorii susțin că adaptarea optimală a copilului la cerințele procesului instructiv-educativ depinde de dezvoltarea generală și armonioasă a tuturor laturilor personalității și presupune implicarea primordială a întregii structuri psihice, integrând percepțiile, reprezentările, gândirea, limbajul, imaginația sub acțiunea dinamizatoare a motivației, dar și cu participarea voinței, fiind mediate de caracter, temperament și afectivitate [1, p. 17].

E. Crețu susține că pentru viața școlară, care cere efort și energie din partea elevului debutant, adaptarea pe toate planurile personalității trebuie văzută ca proces continuu, asistat de către persoanele adulte (părinți, cadre didactice, medicale), pentru a-i asigura copilului trecerea cu ușurință de la o etapă la alta, de la o situație de învățare la alta. Din această perspectivă, toate conduitele adaptative sunt rezultatul învățării. La începutul vieții învățarea îmbracă forma jocului, apoi, la nivel de instituție specializată orice tip de activitate reprezintă eforturi de adaptare / readaptare și achiziții care măresc capacitatea de echilibrare / coechilibrare [2, p. 28].

Criteriile de evaluare a adaptării școlare vizează capacitatea elevului de integrare în activitatea didactică și în viața comunității. Această capacitate valorifică următoarele categorii de factori favorizanți: reușita școlară, care reprezintă un indicator cu o sferă mai largă de adaptarea școlară (adaptarea școlară fiind premisa reușitei școlare); acomodarea școlară la cerințele comunității școlare (colectiv didactic, clasa de elevi, microgrupuri formate etc.), aflate în continuă ascensiune; maturitatea școlară, care presupune valorificarea deplină a nivelului de dezvoltare biologică, psihologică, socială și culturală specific vârstei și treptei de învățământ respective; orientarea școlară adecvată resurselor interne (intelectuale-nonintelectuale) și externe (cerințele familiei și ale mediului social) extinse sau aflate într-o anumită linie de evoluție; (re)orientare școlară specială, determinată de imposibilitatea rezolvării pedagogice a unor cauze obiective: debilitate mintală, intelect de limită, tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie, mutism electiv etc.), instabilitate psihomotrică, tulburări comportamentale (conduită agresivă etc.) [1].

În literatura de specialitate, se identifică diverse caracteristici ale subiectului adaptat eficient la mediul educațional: evaluarea eficientă a eu-lui în relație cu ceilalți; perspectiva corectă asupra sinelui și asupra felului în care este percepută persoana poate să îi dezvolte interese sociale precum cooperarea cu cei din jur; depășirea sentimentului inferiorității (Adler - psihologia individuală); manifestarea comportamentelor etichetate de societate ca potrivite, trăirea cu plăcere a experiențelor în care interacțiunea cu persoanele semnificative din jur este recompensată (Psihologia behavioristă); starea de congruență dintre experiență și autopercepție; percepția corectă, realistă a propriilor calități și puncte slabe, imaginea de sine sănătoasă și percepția corectă a atitudinilor celorlalți față de persoană (C. Rogers - psihologia umanistă); îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare corespunzătoare vârstei sale cronologice (Havighurst, Neugarten); autovalorizarea, acceptarea lumii așa cum este, răspunsuri raționale la solicitările mediului, comunicare și angajare atât în activitățile care cer efort, cât și în activitățile recreative (Ellis - teoria rațional – emotivă); simțul responsabilității (asociat cu abilitatea de satisfacere a propriilor nevoi în așa fel încât să nu interfereze cu abilitatea celorlalți de a-și satisface nevoile de autopercepție corectă (Glasser, Stone, Bradley) [apud 7, p. 177].

O direcție de definire a adaptării, frecvent întâlnită în literatura de specialitate este aceea de a surprinde ceea ce nu este adaptarea, adică de a operaționaliza conceptul de inadaptare.

Din perspectiva Lexiconului pedagogic, inadaptarea școlară reprezintă ansamblul de dificultăți ale adaptării unor copii la cerințele vieții școlare, de greutăți în integrarea lor în grupul școlar, care se poate datora unor deficiențe senzoriale, retardului intelectual, unor tulburări afective și de comportament, mediului social din care provine elevul [8, p. 155]. Dicționarul de psihologie definește conceptul de inadaptare școlară ca fiind unul foarte extins, care acoperă toate cazurile în care un copil nu este în armonie cu normele din mediul școlar, datorită deficiențelor intelectuale sau tulburărilor psihice sau afective [4, p.393].

În viziunea cercetătoarei R. Ovcearova, inadaptarea școlară reprezintă formarea mecanismelor neadecvate adaptării copilului la mediul școlar, sub forma dereglării procesului de învățământ și a comportamentului, a relațiilor conflictuale, a frecvențelor îmbolnăviri și reacții psihogene, a nivelului sporit de anxietate și imaginea de sine scăzută [9, p.236].

Ca indicatori ai inadaptării relevanți sunt: sentimentul inferiorității, efortul sporit pentru perfecțiune și superioritate care determină un comportament egoist, contrar comportamentului cooperant de concesiile mutuale specifice intereselor sociale (Adler - psihologia individuală); manifestarea comportamentelor dezaprobată de cei din jur (Psihologia behavioristă); discrepanța între imaginea de sine și realitate, confuzia în ceea ce privește propria identitate, care se exprimă în sentimentul propriei vulnerabilități și anxietate (C. Rogers - psihologia umanistă); sentimente de vinovăție și neacceptare de sine (Havighurst, Neugarten); credințe iraționale despre sine și despre relațiile cu cei din jur care produc o serie de tulburări afective (Ellis - teoria rațional – emotivă); absența sentimentului propriei identități și al apartenenței la grup, trăirea dramatică a izolării, hipercriticismul, frustrarea, eforturile exagerate pentru a primi afecțiune și a fi valorizat (Glasser, Stone, Bradley) [apud 7, p.178].

Cercetătorul român A. Moisin identifică diverse cauze ale inadaptării copiilor de 6-7 ani la activitatea școlară. Printre acestea se enumără: capacitatea redusă de învățare sau temporară; dezorganizarea familiei; deficiențele fizice, de ordin medical sau blocaje psihice temporare; cauze generale (numărul mare de subiecți în clasă; lipsa de interes a învățătorului de a-i solicita mai des pe cei inadaptați; lipsa de preocupare a părinților pentru a-i determina pe copii să-și facă temele sau de a-i verifica sistematic; particularitățile vârstei copiilor de 6-7 ani) [6, p. 102].

Din conținuturile expuse anterior, putem trasa următoarele **concluzii**:

- Intrarea copilului la școală este un moment special pentru el, un proces neliniar, angajându-l planar și mobilizându-i întreg mecanismul adaptativ.
- Din punct de vedere psihologic, adaptarea școlară marchează tendința de echilibru necesar între procesele de asimilare și acomodare, tendință realizată în mod obiectiv la nivelul interacțiunii permanente existente între subiect și realitate.
- Din perspectivă pedagogică, adaptarea școlară implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului de a face față cerințelor instructiv-educative și de a fi compatibil și în acord cu normele și regulile pretinse de programa școlară, pentru dobândirea cu succes a statutului de elev.

Bibliografie

1. Coasan A., Vasilescu A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
2. Crețu E. *Probleme ale adaptării școlare. Ghid pentru perfecționarea activității educatoarelor și învățătorilor*. București: All Educational, 1999.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
4. Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007.
5. Golu P., Verza E., Zlate M. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
6. Moisin A. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
7. Negovan V. *Introducere în psihologia educației*. Ed. a II-a. București: Editura Universitară, 2006.
8. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis Print, 2006.
9. Овчарова Р.В. *Практическая психология образования*. Москва: Академия, 2005.

SECȚIUNEA II

DEZVOLTAREA SERVICIILOR PSIHOLOGICE ÎN EDUCAȚIE – CHEIA CREATIVITĂȚII ȘI INOVĂRII

CONSILIEREA PSIHOLOGICĂ: ISTORIE ȘI ACTUALITATE

Aglaida BOLBOCEANU,

doctor habilitat în psihologie, profesor, I.Ș.E.

Abstract

The paper is dedicated to the psychological counseling - the main direction of activity of practicing psychologist, in special, the school psychologist. The author describes the main stages of evolution of psychological counseling in the proces of development of applied psychology; shows the main actual characteristics of conseling. She elucidates the role of phenomenological theory of personality developed by Carl Rogers and of his experieince in practical psychology for conceptualization and methodological upgrading of modern counseling.

Consilierea psihologică constituie o direcție a psihologiei aplicate, respectiv o sferă a activității profesionale a psihologului. Conform lui C. Rogers consilierea este „o serie de convorbiri directe cu individul, orientate spre a-l ajuta să-și modifice comportamentul și montajele psihice”.

Psihologii practicieni din Republica Moldova practică consilierea psihologică, bazându-se adeseori pe principiile generale ale psihologiei, pe intuiție și sensul comun. În psihologia mondială direcția respectivă este una dintre cele mai dezvoltate. Pregătirea profesională a psihologului, inclusiv a psihologului școlar presupune cunoașterea experienței din acest domeniu.

Sferele de aplicare sunt diferite: consilierea studenților, consilierea copiilor; consilierea studenților; servicii psihoigienice pentru maturi; lucru social; lucru cu personalul în sfera militară.

Consilierea psihologică sau psihoterapia (unul din maeștrii consilierii, Carl Rogers consideră că ele diferă doar după intensitatea influenței psihologice, considerând că pot fi utilizate ca sinonime, deși, din punct de vedere al asistenței psihologice a personalității în procesul de educație preuniversitară poate ar fi necesară diferențierea acestor doua concepte, pentru a delimita conținutul activității psihologului care lucrează în școală sau în alte instituții educative.), s-a născut din acele situații de comunicare față-n față, când unele persoane încercau să ajute pe altele a deveni mai adaptabile.

Pentru a conceptualiza ceea ce numim astăzi consiliere psihologică. Este interesant să urmărim procesul de evoluție începând cu perioada când posibilitățile aplicative ale psihologiei se reduceau la psihodiagnostica.

La începuturile sale psihologia a fost o **știință explicativă**: fenomenele psihice se analizau și se explicau. Debutul secolului XX a fost marcat de apariția primei direcții de aplicare practică – diagnostica psihologică și testele ca instrument de diagnosticare. Odată apărută, psihodiagnostica, în mod legic, provoacă nevoia de intervenție, tratament. Începând cu psihiatria, apoi în psihologia aplicată interesul savanților se orientează tot mai mult spre mijloacele psihologice de ajutorare a persoanelor dezadaptate.

Cele mai vechi metode de influență asupra comportamentului și a atitudinilor umane sunt **ordinea și interdicțiile**. C. Rogers () descrie experiența unor instituții de servicii sociale, care s-a format înainte de anul 1900. În fișele personale ale clienților de pe atunci era frecvent utilizată fraza, „Părinții au primit indicații stricte. Cum menționează Carl Rogers, cu timpul specialiștii au refuzat să aplice metoda, „din cauza ineficienței ei absolute, și nu din insuficiență de umanism”.

A intrat apoi în arena influențelor psihologice o altă metodă – **metoda preîntâmpinării**, în cadrul căreia se purtau convorbiri cu clientul, care era rugat, îndemnat, prevenit să refuze de la unele atitudini sau comportamente nocive, până acela își asuma obligațiile, se jura, promitea să nu fumeze, să nu fure, să nu bea

etc. Metoda nu s-a bucurat de succes printre specialiști în consiliere și terapie din cauza cazurilor extrem de frecvente de recidiv.

Metoda sugestiei, bazată pe convingere: psihologul convinge clientul să refuze de la atitudinile și comportamentele nocive, apoi îl convinge să adopte atitudini și comportamente adecvate, aplicând totodată formule de tipul, „Te simți bine”; „Astăzi este mai bine decât data trecută” etc. Metoda respectivă (după C. Rogers) nu permite clientului să-și exprime liber sentimentele în procesul psihoterapeutic din care cauză este aplicată tot mai rar.

„Catharsis”-ul, redescoperit de câteva ori în psihologia aplicată presupune mărturisirea și starea emoțională deosebită „catharsis”, care apare în procesul mărturisirii, metoda care a fost dezvoltată și se aplică cu succes de către reprezentanții psihanalizei. Sfera de aplicare ale acestei metode la momentul actual se lărgeste: pe ea se bazează ludoterapia, psihodrama, desenul cu degetele și alte forme, activități, prin care are loc eliberarea individului de temeri și sentimentele de vină.

Mai târziu apare metoda **sfaturilor și recomandărilor**, metodă argumentat considerată de C. Rogers și alți reprezentanți ai psihologiei umaniste, metodă prin care psihologul intervine forțat în viața psihică a personalității, fără a fi conștient de gradul de responsabilitate pe care și-o asumă. E foarte răspândită această metodă și în Moldova, posibil din cauză că deși se practica consilierii este la început de cale. Sfaturile și recomandările psihologului pot fi audiate la radio, la televizor, citite în ziar, deși în cadrul cursurilor universitare se studiază riscurile acestei metode.

O altă abordare a consilierii, **interpretarea intelectuală**, presupune modificarea atitudinilor individului explicându-i și interpretându-i ideile, emoțiile, dorințele – o metodă care face parte din psihanaliza clasică. Ineficacitatea ei constă în atenția exagerată, care se acordă trecutului persoanei. Totodată, o cotă considerabilă de cazuri rămâne nesoluționată, problema trecând în rangul celor „cronice”.

Caracteristicile principale ale abordării moderne a consilierii se bazează pe ideile geniale ale lui Carl Rogers referitor la personalitate extrase din propria lui practică de consiliere. Mai târziu abordarea lui C. Rogers devine argument pentru teoria fenomenologică a personalității (care de altfel a apărut mai mult de jumătate de secol în urmă, dar abia acum a devenit cunoscută și recunoscută de majoritatea specialiștilor din domeniu). Abordarea umanistă a lui Rogers are ca prepoziție independența și integritatea persoanei. Caracteristicile ei diferite de alte modele de abordare sunt expuse în continuare.

- În terapia centrată pe client, scopul consilierului este de a-l ajuta pe acesta să crească ca personalitate, să devină destul de integralizat, pentru a-și soluționa independent problema și viitoarele eventuale probleme. Este deosebită atitudinea față de conflictele interne ale clientului. Spre deosebire de alte abordări ale consilierii, aici rolul psihologului nu constă în eliminarea conflictului; energia lor se canalizează în direcția soluționării problemelor psihologice ale acestuia. Psihologul, consilierul nu „tratează”, nu „modifică comportamentul”, el contribuie la creșterea personală a persoanei.
- Consilierea are în centrul său emoțiile și sentimentele clientului; mai puțin este preocupată de ideile și cunoștințele persoanei care s-a adresat după ajutor. Rolul consilierului este să creeze condiții pentru exprimarea emoțiilor și să ajute clientul a le accepta, pentru a se putea accepta pe sine.
- Atenția la prezent este un moment care deosebește abordarea fenomenologică de cea psihanalitică, care se interesează de trecutul persoanei. Pattern-urile emoționale pot fi depistate în modalitățile actuale adaptate a personalității tot atât de clar, ca și în experiența lui trecută. C. Rogers constată că deseori procesul de schimbare este mai intens în afara investigației speciale a trecutului individului.
- Un moment deosebit metodei în această manieră de abordare a consilierii este semnificația interacțiunii „terapeut-client”, a procesului consilierii.

Dacă urmărim etapele de dezvoltare ale consilierii psihologice atunci constatăm că modificările conceptuale și metodologice ale acestei sfere a psihologiei aplicate depind de evoluția științelor socioumane, de realizărilor lor în ceea ce privește viziunile despre om și personalitate, pe de o parte și pe de altă parte,

raporturile dintre oameni în societate. Concepția despre unicitatea fiecărei persoane, dreptul omului de a fi diferit, încrederea în resursele interne ale persoanei, în tendința sa inițială spre creșterea personală, a impulsionat apariția unor noi metode de consiliere psihologică, dezvoltate în cadrul psihologiei umaniste (a se vedea lucrările). În abordarea modernă procesul consilierii însuși devine prilej de dezvoltare personală, de creștere a independenței și integralității clientului. Chiar în procesul terapeutic omul învață să se înțeleagă pe sine, să ia decizii, să construiască relații cu o alta persoană la un alt nivel, superior celui care îl deținea până a veni la psiholog. C. Rogers considera că acesta e un moment foarte important, poate cel mai important al ședinței de consiliere.

Descrierea succintă a stadiilor de consiliere, efectuată în continuare, poate forma o imagine mai amplă asupra procesului terapeutic:

1. Persoana **se adresează la consilier pentru ajutor** – un moment foarte important care demonstrează că omul a depășit mai multe bariere, a acceptat că se confruntă cu o problemă și încearcă să o soluționeze.
2. **Se clarifică situația de oferire a ajutorului:** clientul este ajutat să înțeleagă că ni va primi rețete; răspunsuri gata, consultația îl va ajuta să elaboreze independent o soluție, beneficiind de ajutorul activ al consultantului. Așadar, la această etapă se stabilește clar aportul fiecărui dintre participanți – a consultantului și a clientului.
3. **Consultantul stimulează manifestarea liberă a sentimentelor** clientului legate de problema acestuia. Sarcina consultantului în acest moment este să manifeste interes, atitudine prietenoasă, fără a critica sau evalua și să nu întrerupă procesul de exprimare a emoțiilor și sentimentelor. Atenția consultantului este concentrată asupra aspectului afectiv al situației; mai mult decât asupra conținutului celor relatate de client.
4. Consultantul **identifică, acceptă sentimentele clientului** (nu conținutul celor relatate de client) și îl ajută să și le asume ca parte a Eu-lui. Consultantul nu caută cauza acestor sentimente, nu le explică, nu le interpretează, nu se referă la sensul lor și la partea morală – el doar constată existența lor și le acceptă.
5. Atunci, când persoana și-a exprimat sentimentele negative, apare o altă tendință, și la început, abia palpabilă poate, în atitudinea emoțională a clientului, care reprezintă o contribuție și un indiciu al creșterii personale a clientului – **impulsuri firave spre celălalt pol al emoțiilor, murgii unor emoții și sentimente pozitive.**
6. În această situație **consilierul recunoaște și acceptă sentimente pozitive**, ajutând clientul să înțeleagă că ele sunt ale lui, ca și cele negative, sunt o parte integrată a personalității sale. Cunoscând și acceptând propriile atitudini, emoții, fie pozitive, fie negative, persoana se înțelege pe sine, înțelege cum este el în realitate și astfel începe procesul de autoacceptare.
7. La această etapă a consilierii **apare insight-ul**, auto-înțelegerea și auto-acceptarea aparent spontană. Astfel persoana devine capabilă să înainteze în creșterea personală. Începe un proces de analiză a relațiilor cu alte persoane, a propriului comportament prin prisma acelor noi elemente ale imaginii de sine, apărute recent, urmează înțelegerea și acceptarea altor persoane, evenimente.
8. Urmează **un proces de căutare a soluțiilor**, având acum ca punct de plecare o viziune diferită a problemei, viziune apărută pe baza noii imagini despre sine și despre alții. Individul în discuție cu consultantul elaborează o soluție, o strategie de comportament. Consultantul la această etapă ajută clientul să-și găsească curaj pentru a urma strategia elaborată, făcându-l să înțeleagă posibilitatea alegerii și a deciziei personale.
9. O etapă importantă este **implicarea clientului în activități care vor produce schimbarea în relații.** Clientul vorbește despre activitățile care ar putea schimba situația și îmbunătăți relațiile. Aceste situații practic constituie semnale pentru ceilalți, că persoana și-a schimbat atitudinea, viziunea, ele sunt terenul de exteriorizare a atitudinilor, sentimentelor și ideilor noi apărute în procesul consilierii.
10. La următoarea etapă are loc **creșterea în continuare a personalității, dezvoltarea capacității de autocunoaștere a faptelor sale** ceea ce conduce spre completarea și precizarea propriului Eu.

11. După momentele descrise mai sus se observă **integralizarea crescândă a comportamentului, apare curajul, încrederea în sine, independentă**. Colaborarea consultantului cu clientul înaintază în direcția diminuării termenilor clientului, a libertății în discuția a creșterii independenței și încrederii în sine.
12. Ultimul element al consilierii se caracterizează **prin necesitatea de ajutor psihologic în descreșterea a clientului**. Psihologul ajută clientul să devină conștient de faptul că el este capabil acum să soluționeze independent problema și nu mai dorește să continue întâlnirile.

Reflectând asupra elementelor principale ale procesului de consiliere, constatăm că accentul s-a deplasat de la tehnică la relațiile interpersonale. Omul și relațiile lui cu Celălalt este ceea ce formează lumea internă a personalității și ceea ce contează în maniera actuală de consiliere psihologică.

Abordarea consilierii din punct de vedere al teoriei fenomenologice constituie una dintre cele mai aplicate astăzi în practica consilierii psihologice mondiale. Procedeele elaborate în cadrul terapiei centrate pe personalitate sunt aplicate ca principii ale consilierii psihologice (Abric, 2002; Nemov, 1999; Шнейдер Л.Б., 2002):

- Atenție și interes acordat celuilalt, înțelegerea ideilor, emoțiilor, inclusiv în cazul când nu corespund cu ale tale proprii;
- Acceptarea necondiționată a celui cu care comunic;
- Autenticitatea – excluderea falsului, a prefăcătoriei, manifestarea interesului autentic față de interlocutor;
- Empatia – înțelegerea și trăirea situației din poziția celuilalt, refuzul de la impunerea propriilor sentimente sau atitudini, tendința spre a-l înțelege pe interlocutor. Empatia influențează pozitiv dorința interlocutorului spre exprimare doar dacă, înțelegându-i emoțiile, exprimăm verbal această înțelegere, semnalizăm celuilalt că a fost înțeles.

Nu numai consilierea, dar toate direcțiile activității psihologului practician au la bază aceste principii, la fel ca și **atitudinea de ascultare activă**, care corespunde **orientării nondirective în comunicare**, dezvoltată de C. Rogers.

Consilierea psihologică abordarea din punctul de vedere al terapiei bazate pe personalitate se aplică cu succes în diverse domenii – educație, management, relații familiale, politica etc. Datorită premizelor teoretice umaniste și optimiste referitor la esența personalității abordarea rogersiană își lărgeste sferile de influență. Psihologilor din Republica Moldova le revine misiunea de a studia și valorifica din plin beneficiile consilierii centrate pe personalitate

Bibliografie

1. Rogers C. *My philosophy of interpersonal relationship and how it grew*, Journal of Humanistic Psychology, 1973, №13, p. 3-15
2. Мэй Р. *Искусство психологического консультирования*, Пер.с англ. Т.К. Кругловой. Москва, Независимая фирма “Класс”, 1997.
3. Немов Р.С. *Основы психологического консультирования*. Гуманитарный издательский центр «Владос». 1999.
4. Рожерс К. *Консультирование и психотерапия*. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2008.
5. Шнейдер Л. Б., Вольнова Г.В., Зыкова М.Н. *Психологическое консультирование*. Москва: НЖИЦП, 2002.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. *Феноменологическое направление в теории личности: К. Роджерс*. In: Теории личности. Питер, 2005, p. 528 -573.

CONTEXTUL FAMILIAL ȘI ANXIETATEA ÎN PREADOLESCENȚĂ

Igor RACU,

doctor habilitat, profesor universitar, U.P.S. „Ion Creangă”,

Iulia RACU, doctor, lector, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

In psychological literature fervently appear researches on factors that determine the anxiety in preadolescence. Psychologists consider that anxiety is caused by biological and social-psychological factors. The most important are considered to be social-psychological factors such as family especially the affective relations that are established between parents and preadolescents.

Anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, însă preadolescenții reprezintă partea cea mai sensibilă a societății și de aceea anxietatea și frica sunt fenomene destul de răspândite la această vârstă [7].

Demersul științific cu privire la preadolescență indică faptul că aceasta este o vârstă a ieșirii din copilărie, una din perioadele de importanță majoră în dezvoltarea umană. Perioada dată se caracterizează prin numeroase și profunde schimbări biologice, fizice, psihice, morale, etc., și este o perioadă a dezvoltării, în care dispar trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularități complexe, unor manifestări psihice individuale specifice. Schimbările profunde ce au loc în această perioadă determină caracteristicile etapei ca: îngrijorarea, neliniștea, agitația, frământarea și anxietatea [10].

Abordarea și examinarea particularităților și factorilor ce condiționează anxietatea în preadolescență prezintă o etiologie pluridimensională ce cuprinde factori biologici și social-psihologici [2]. Fără a contesta și a subestima factorii biologici, considerăm că factorii socio-psihologici accentuează și instaurează anxietatea.

În analiza factorilor sociopsihologici determinanți ai anxietății la preadolescent, atenția cea mai mare o vom acorda factorilor ce țin de mediul familial al preadolescentului, considerându-le drept cadru hotărâtor al dezvoltării personale ale acestuia.

Familia reprezintă cel dintâi și cel mai important context de viață cu un rol deosebit în socializarea copilului. După cercetătorul P. Osterrieth, sentimentul de siguranță, singurul care permite preadolescentului să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea, depinde de următoarele condiții: protecția împotriva agresiunilor venite din afară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea cadrului de dezvoltare, sentimentul de a fi acceptat de ai săi ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se accepta caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de a acționa și de a dobândi o experiență personală [Apud, 10].

Psihologul E. Erikson afirmă că trăsăturile preadolescentului depind de relațiile lui cu părinții la diferite stadii de dezvoltare [15].

C. Jung susține că rolul familiei în formarea personalității preadolescentului este esențial. Conform cercetătorului, problemele din viața părinților, atmosfera din familie, metodele de educare au o mare influență asupra stării lui psihologice și a dezvoltării sistemului nervos [Apud, 8].

În prezent nu toate familiile pot oferi un climat echilibrat și cald preadolescenților. Familia contemporană este caracterizată printr-un conglomerat de probleme și de situații care deseori sunt în detrimentul sufletului fragil al copilului.

În continuare vom enumera factorii familiali ce determină anxietatea la preadolescent.

A. Bacus, D. Buzducea, C. Ciofu, T. Dragunova, J. Eckersleyd, I. Mitrofan, N. Nekrasova, Z. Nekrasova, A. Prihojan consideră că traumele familiale cronice, cum sunt certurile, decesurile în familie, divorțurile, prin privațiunea de afecțiune a unuia dintre părinți sau prin apariția unui părinte vitreg care se dovedește a fi rece sau brutal cu copilul, determină cel mai adesea stări tensionale, conflictuale, cu tentă anxioasă sau depresivă la preadolescenți, care ulterior se transferă și în viața școlară [3; 4; 5; 6; 9; 10; 12;

13]. În acest context K. Horney presupune că suferințele traumatice în familie contribuie la formarea așa-numitului „fundament al îngrijorării”. În cazul dat la preadolescent se dezvoltă sentimentul propriei inconsistențe, al neajutorării, abandonării și trădării, o predispunere către pericol, deschidere către ofensă, decepție, invidie. În opinia autoarei, cu cât mai mult preadolescentul ascunde nemulțumirea față de familia sa, cu atât mai mult proiectează alarma în lumea exterioară, inoculându-și convingerea că lumea întregă este periculoasă. Puberul pierde încrederea în puterile sale, în aprecierea altora, devine anxios, agresiv și inapt să se apere [10].

Psihologii ruși L. Slavina și A. Zaharov consideră că divergența metodelor educative aplicate de părinți, îndeosebi în ceea ce privește recompensarea și sancționarea copiilor, condiționează anxietatea. Preadolescentul din familia în care măsurile disciplinare sunt aplicate cu severitate (uneori prin aplicarea de pedepse corporale sau presiuni psihologice dure) este permanent derutat, descumpănit, simte anxietate, furie și frică [14].

I. Imedadze consideră că puberii care sunt victimele cerințelor nerealiste din partea familiei și care sunt permanent stresați din cauza că nu pot face față așteptărilor dezvoltă apariția anxietății [10; 14].

Conform cercetătoarei J. Eckersleyd, o altă disfuncție cu consecințe negative asupra preadolescentului este atitudinea hiperautoritară a părinților, dorința lor de a impune o disciplină strictă și severă. Acești părinți impulsionează copilului stări de anxietate, inhibiție, frică, instabilitate și timiditate [6].

T. Lavrentieva, A. Prihojan și A. Zaharov prezintă încă un factor ce determină apariția anxietății și anume atitudinea părintească anxioasă față de copil și față de viață. Dacă părinții manifestă anxietate atât în grija lor pentru copil, cât și în viață, întotdeauna încercând să evite un pericol neexistent încă, fără să-și dea seama generează anxietate și în comportamentul preadolescentului [10; 12; 13; 14].

A. Blau și W. Hulse afirmă că anxietatea la preadolescent apare ca o consecință a unei atmosfere familiale în care predomină relații de respingere, dușmănie și indiferență. În această atmosferă familială se dezvoltă un preadolescent emotiv, instabil, iritabil și anxios [Apud, 10].

A. Verdeș consemnează că un factor producător al anxietății este absența unuia sau a ambilor părinți pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp (plecarea părinților peste hotare – fenomen frecvent întâlnit în Republica Moldova).

Separarea de părinți reprezintă un traumatism sever cu implicații imediate sau tardive asupra dezvoltării intrapsihice a preadolescentului și asupra procesului de integrare a acestuia. Separarea este foarte periculoasă pentru copii, în special, când coincide cu vârsta preadolescentă. P. Rice menționează că prima reacție emoțională a preadolescentului la separarea de părinți poate include șoc, frică, alarmare, anxietate, neîncredere în viitor, furie și nervozitate, adaptare anevoioasă la absența părinților, supărare, gelozie și jignire [14].

Cercetările realizate de D. Buzducea, I. Mitrofan și E. Smirnova remarcă faptul că plecarea părinților pe termen lung determină schimbări în plan fizic, mental și emoțional, cauzând oboseală, lipsă de energie, negare, confuzie, tristețe, furie, dor, vinovăție și anxietate [9; 14].

Contextul familial, respectiv sistemul uman mai larg din care face parte preadolescentul, reprezintă factori importanți în etiologia anxietății în preadolescență, având în același timp repercusiuni importante asupra relațiilor interpersonale și pot interfera cu activitățile de zi cu zi.

Bibliografie

1. Albu E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți: Prevenire și terapie*. București: Aramis, 2002.
2. Allport G. *Structura și dezvoltarea personalității*. Tr. de I. Herseni. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
3. Bacus A. *Ajută-ți copilul să-și învingă frica*. Tr. de I. Stratulat. București: Teora, 2008.
4. Birch A. *Psihologia dezvoltării*. Tr. de L. Băiceanu. București: Tehnica, 2000.
5. Ciofu C. *Interacțiunea părinți-copii*. Ed. a II-a. București: Almatea, 1998.

6. Eckersleyd J. *Copilul anxious. Adolescentul anxious*. Tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005.
7. Holdevici I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Orizont, 1998.
8. Jung C. *Opere complete*. Vol. 17. Dezvoltarea personalității. tr. de V. Nișcov. București: TREI, 2006.
9. Mitrofan I., Buzducea D. *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2003.
10. Racu Iu. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău, 2011.
11. Кочубей Б., Новикова Е. *Детские тревоги: Что откуда почему?* In: Семья и школа. 1988, № 8, с. 18-20.
12. Прихожан А. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер, 2007.
13. Прихожан А. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000.
14. *Тревога и тревожность*. Хрестоматия. Сост. и общая ред. В. Астапова. Москва: ПЕР СЭ, 2008.
15. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Пер. с англ. В. Толстых. 2-е изд. Москва: Прогресс, 2006.

ACȚIUNI SOCIOPSIHOPEDAGOGICE DE INFLUENȚĂ ÎN PREGĂTIREA PSIHOLAGICĂ PENTRU ȘCOALĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

Nicolae BUCUN,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, I.Ș.E.

Ala NOSATÎI, doctor în psihologie

Abstract

This article presents the socio-psycho-pedagogical actions of psychological training influence for school children with language disorders. Pedagogical models applied are described in the training experiment (psycho-logo-therapeutical model and inclusion model).

Sinteza rezultatelor analizate în urma experimentului de constatare (vezi *Univers Pedagogic*, Nr. 2-3, 2010) generează concluziile: 1) nivelul de dezvoltare a limbajului este diferit la copiii cu insuficiență fonetico-fonematică și tulburare globală de limbaj nivelul III și se caracterizează prin: limitarea bagajului lexical la exprimarea necesităților uzuale; tulburări de pronunție; reținerea însușirii analizei și sintezei sonore; carențe în structura logico-gramaticală; predominarea enunțurilor simple în vorbire; demonstrarea unui nivel scăzut de dezvoltare a vorbirii coerente; neajutorare în situații care necesită o activitate verbală intelectuală și reorganizarea creativă a construcțiilor însușite; lipsă de inițiativă în comunicare etc.; 2) tulburările de limbaj duc la stagnarea pregătirii psihologice pentru școală a copiilor marcați de aceste tulburări în comparație cu copiii cu limbajul dezvoltat normal; 3) copiii cu tulburări de limbaj care sunt instruiți în grupele de copii cu limbajul dezvoltat normal manifestă un nivel mai înalt de pregătire psihologică pentru școală decât omologii lor din grupele logopedice. În condițiile de activitate și în anturajul copiilor cu limbajul dezvoltat normal se observă că copiii cu tulburări de limbaj devin mai activi social; 4) în funcție de cele patru niveluri de pregătire psihopedagogică pentru școală, copiii supuși cercetării au fost repartizați pe ultimele trei niveluri. Pentru copiii cu tulburări de limbaj sunt caracteristice nivelurile III și IV, ceea ce înseamnă că au nivel insuficient de pregătire psihopedagogică pentru școală; 5) controlul volitiv afectează pregătirea psihologică pentru școală a copiilor, copiii cu tulburări de limbaj manifestând un nivel mai redus al controlului volitiv comparativ cu copiii cu limbajul dezvoltat normal; 6) tulburarea de limbaj

condiționează apariția particularităților specifice de personalitate ale preșcolarilor cu tulburări de limbaj. Tulburarea de limbaj condiționează la copil lipsă de apărare, anxietate, neîncredere, sentimentul inferiorității, agresivitate, conflicte interne și frustrare, dificultăți de comunicare; 7) între particularitățile de personalitate și nivelul pregătirii psihologice pentru școală există o interdependență. Lipsa de apărare, anxietatea, agresivitatea, dificultățile de comunicare și frustrarea în mod direct influențează pregătirea pentru școală, iar neîncrederea și sentimentul inferiorității sunt acei factori care sprijină aceste particularități de personalitate.

Luând în considerație aceste concluzii au fost propuse următoarele obiective de aplicare a acțiunilor sociopsihopedagogice: a) eficientizarea pregătirii psihologice pentru școală prin corectarea tulburărilor de limbaj; b) eficientizarea pregătirii psihologice pentru școală prin educarea personalității: acțiunile de influență fiind complexe, acționează asupra comportamentului verbal și asupra particularităților personale, inclusiv asupra celor comunicative și emoționale; c) eficientizarea pregătirii psihologice pentru școală prin diminuarea trăsăturilor de personalitate care influențează negativ dezvoltarea; d) favorizarea adaptării școlare a copiilor cu tulburări de limbaj prin includerea lor în mediul copiilor cu limbajul dezvoltat normal, implicarea activă a familiei.

Pentru a realiza aceste obiective am propus două modele psihopedagogice:

I – Modelul complex de influență logo-psiho-terapeutică, care a inclus: a) activități de psihocorecție prin intermediul jocului (jocuri de reducere a agresivității, ameliorare a frustrării, a anxietății; jocuri de îmbunătățire a imaginii de sine și de formare a încrederii în sine); b) activități de dezvoltare afectivă, volitivă, comunicativă – psihogimnastica complexă; c) activități de control și reglare a comportamentului; d) activități individuale de recuperare logopedică.

II – Modelul de incluziune socială a copiilor cu tulburări de limbaj prevede includerea lor în grupul de copii cu limbajul dezvoltat normal și abordează holistic copilul prin înțelegerea și satisfacerea necesităților de cunoaștere, de dezvoltare, de învățare a fiecărui copil și a tuturor copiilor în grup.

Aceste două modele propuse nu sunt consecutive, dar fuzionale: copiii cu tulburări de limbaj au participat la activitățile Modelului complex de influență logo-psiho-terapeutică aflându-se printre copiii cu limbaj dezvoltat normal, ceea ce a contribuit la ameliorarea mai rapidă a vorbirii și la facilitarea procesului de pregătire psihologică pentru școală.

Implementarea modelelor psihopedagogice a cuprins câte 4 activități pe săptămână: a) 2 activități frontale de psihogimnastică cu durata de 25-35 minute; b) 2 activități individuale de recuperare logopedică cu durata de 10-15 minute.

În total au fost realizate: 31 activități frontale (2 activități de consolidare a grupului; 20 de activități de psihogimnastică; 6 activități de reglare și control al comportamentului) și 540 de activități individuale de recuperare logopedică (30 de activități cu fiecare copil separat).

În experimentul formativ au participat 18 copii (9 CTL din grupele logopedice și 9 CTL din grupele generale).

Modelele psihopedagogice propuse sunt elaborate în baza principiilor: interdisciplinarității, activizării, individualizării, diferențierii, atitudinii emoțional-individuale față de fiecare copil, promovării activității dominante asupra dezvoltării psihice a copilului, susținerii potențialului de dezvoltare a fiecărui copil, evaluării în dinamică, orientării spre succes. Principiul comunicării active cu copiii din grupele de copii cu limbaj dezvoltat normal a fost prioritar.

Modelele psihopedagogice aplicate în procesul experimentului de formare au inclus activități de recuperare și corecție a tuturor componentelor necesare unei pregătiri psihologice complexe pentru școală.

Pentru a stabili efectul produs asupra eșantionului experimental prin modelele psihopedagogice special organizate și realizate de noi, subiecții au fost retestați cu ajutorul probelor verbale, de evaluare a pregătirii psihologice pentru școală, a probelor de personalitate.

Realizând experimentul de formare, am stabilit că nivelul de dezvoltare a limbajului la copiii incluși în modelele psihopedagogice a fost îmbunătățit. Vocabularul activ s-a îmbogățit cu cuvinte ce denumesc însușiri, calități, stări ale obiectelor, noțiuni generalizatoare. 66,6% din copiii care la sfârșitul programului

foloseau în vorbire cuvinte ce denumesc emoții, stări, mișcări, animale, păsări, transport, profesii etc. Absența acestor cuvinte în vocabularul copiilor la pretestare a fost atestată la 61,1% din copiii evaluați. Schimbări au avut loc în aspectul fonetic al vorbirii: se observă pronunțarea nediferențiată a șuierătoarelor și nesonantelor fricative la 44,4% din copii (comparativ cu 75% la etapa de constatare). 55,5% din copii și-au corectat pronunția denaturată a sunetelor. 27,7% din copii substituie un sunet cu două sau mai multe sunete din același grup fonetic (comparativ cu 77,7% la pretestare). Cu 61,1% s-a redus numărul copiilor care confundau sunetele la pretestare. Pentru 55,5% din copiii din grupul experimental am constatat schimbări pozitive în dezvoltarea auzului fonematic prin formarea proceselor de diferențiere a sunetelor ce se deosebesc prin semne fine acustico-articulatorii (formarea insuficientă a proceselor de diferențierea a sunetelor a fost observat la 80,5% din copii). S-a mărit numărul de copii (55,5%) care și-au dezvoltat abilitatea de a folosi propoziții dezvoltate în exprimarea liberă, iar 38,8% din copii au demonstrat îmbunătățiri în rostirea silabică a cuvintelor. La 22,2% din copii (comparativ cu 61,1% la pretestare) se mai întâlnesc dereglări în structura silabică a cuvintelor, perseverări; anticipări; adăugarea sunetelor de prisos. Referitor la aspectul gramatical al vorbirii: doar 11,1% din copii comit greșeli la formarea pluralului; 16,6% din copii întâlnesc dificultăți la formarea verbelor cu prefixe. Doar 22,2% din copii (comparativ cu 63,8% la pretestare) comit greșeli de acord în caz, gen, număr în vorbirea condiționată. 16,6% din copii au demonstrat ameliorări în vorbirea monologată, comparativ cu 33,3% din copiii care întâmpinau dificultăți în acest domeniu la pretestare. În perioada experimentului de formare, copiii și-au perfecționat abilitățile de povestitor, au început să folosească fraze lungi, mai complicate după structură. 83,3% din copii au dezvoltat abilități de comunicare cu semenii, manifestând dorința de a iniția o comunicare. Copiii au devenit mai activi și au dat dovadă de spirit creator în timpul activităților ce necesită activitate verbală intelectuală și reorganizare creativă a construcțiilor însușite. Conform datelor retestării 77,7% din copiii care au participat la experimentul de formare, au realizat progrese în dezvoltarea vorbirii coerente, în restructurarea formelor ei.

Particularitățile de personalitate au fost retestate prin metoda „Casă. Copac. Om.” Testul Wilcoxon ne confirmă diferențele semnificative între indicii test-retest pentru ambele grupuri experimentale: CTL din grupele logopedice și CTL din grupele generale la toți parametrii. Pentru CTL din grupele logopedice la: lipsă de apărare: $p=0,021$; anxietate: $p=0,008$; neîncredere: $p=0,007$; sentimentul inferiorității: $p=0,016$; agresivitate: $p=0,011$; conflict, frustrare: $p=0,011$; dificultăți de comunicare: $p=0,011$; depresie: $p=0,007$. Pentru CTL din grupele generale la: lipsă de apărare: $p=0,007$; anxietate: $p=0,007$; neîncredere: $p=0,007$; sentimentul inferiorității: $p=0,007$; agresivitate: $p=0,011$; conflict, frustrare: $p=0,008$; dificultăți de comunicare: $p=0,007$; depresie: $p=0,007$ (Figura 6).

În grupurile de control, copiii au demonstrat indici mai reduși ca la pretestare, dar mai înalți decât la grupurile experimentale. Au fost apreciate diferențe semnificative la toți parametrii la test-retest pentru grupul de control format din CTL din grupele logopedice: lipsă de apărare: $p=0,020$; anxietate: $p=0,024$; neîncredere: $p=0,007$; sentimentul inferiorității: $p=0,010$; conflict, frustrare: $p=0,008$; dificultăți de comunicare: $p=0,028$; depresie: $p=0,027$. Pentru copiii din grupul de control, format din CTL din grupele generale, se atestă diferențe semnificative la 6 din parametrii testului „C.C.O.” la test-retest la: neîncredere: $p=0,006$; sentimentul inferiorității: $p=0,011$; agresivitate: $p=0,017$; conflict, frustrare: $p=0,015$; dificultăți de comunicare: $p=0,007$; depresie: $p=0,007$.

Analiza rezultatelor la testul proiectiv „C.C.O.” ne arată o ameliorare a particularităților de personalitate la copiii participanți în experimentul formativ (vezi Tabelul I).

Tabelul 1. Nivelul de manifestare a trăsăturilor de personalitate ale copiilor după „C.C.O.” la retestare

Loturile C. simpt.	Nivelurile	CTLexp, %	CTLcontr, %	CTGexp, %	CTGcontr, %
1. Lipsa de apărare	Nivel înalt	-	33,3	-	-
	mediu	11,1	44,4	-	44,4
	sub mediu reduc	66,7 22,2	22,2 -	44,4 55,6	55,6 -
2. Anxietate	Nivel înalt	-	44,4	-	11,1
	mediu	11,1	22,2	-	55,6
	sub mediu reduc	66,7 22,2	33,3 -	11,1 88,9	33,3 -
3. Neîncredere în sine	Nivel mediu	-	33,3	-	33,3
	sub mediu	-	44,4	-	44,4
	reduc	100	22,2	100	22,2
4. Sentimentul inferiorității	Nivel mediu	-	33,3	-	-
	sub mediu	44,4	44,4	22,2	77,8
	reduc	55,6	22,2	77,8	22,2
5. Agresivitate	Nivel mediu	-	22,2	-	-
	sub mediu	22,2	44,4	22,2	44,4
	reduc	77,8	33,3	77,8	55,6
6. Conflict, frustrare	Nivel înalt	-	11,1	-	-
	mediu	11,1	33,3	-	44,4
	sub mediu reduc	77,8 11,1	55,6 -	44,4 55,6	55,6 -
7. Dificultăți de comunicare	Nivel înalt	-	-	-	11,1
	mediu	11,1	55,6	-	33,3
	sub mediu reduc	55,6 33,3	22,2 22,2	44,4 55,6	22,2 33,3
8. Depresie	Nivel mediu	-	22,2	-	33,3
	sub mediu	44,4	33,3	11,1	66,7
	reduc	55,6	44,4	88,9	-

Prezentăm în continuare rezultatele experimentului de control obținute la pregătirea pentru școală prin aplicarea repetată a metodei *Evaluarea pregătirii psihopedagogice pentru începutul instruirii școlare*. Am considerat necesar să includem, pe lângă datele grupurilor de control (CTL din grupele logopedice, care au participat doar la activitățile de recuperare logopedică și CTL din grupele generale, asupra cărora nu a avut loc nici o influență) și datele grupului de copii cu limbajul dezvoltat normal, fiind un grup de referință, spre al cărui nivel tindem.

În acest fel am verificat: a) în ce măsură experimentul formativ a avut un efect benefic asupra copiilor cu tulburări de limbaj din grupele experimentale; b) în ce măsură acest efect atinge nivelul copiilor cu limbajul dezvoltat normal.

În ambele grupuri experimentale, toți copiii au căpătat valori mai mari la retestare. Nu au fost estimate nici măcar valori de rang egal - o dovadă că toți copiii din această grupă au progresat. Diferențe semnificative au fost depistate la toți parametrii pentru grupul experimental format din CTL din grupele logopedice: la proba nr. 1 *Prelungește modelul* ($p=0,007$), la proba nr. 2 *Numără și compară* ($p=0,007$), la proba nr. 3 *Cuvinte* ($p=0,007$), la proba nr. 4 *Cifrul* ($p=0,007$), proba nr. 5 *Desenul unui om* ($p=0,007$), precum și la coeficientul corecțional ($p=0,006$). Pentru grupul experimental format din CTL din grupele generale diferențele semnificative atestate sunt: la proba nr. 1 *Prelungește modelul* ($p=0,006$), la proba nr. 2 *Numără și compară* ($p=0,007$), la proba nr. 3 *Cuvinte* ($p=0,006$), la proba nr. 4 *Cifrul* ($p=0,006$), proba nr. 5 *Desenul unui om* ($p=0,006$), la coeficientul corecțional ($p=0,006$).

Nu se atestă diferențe semnificative la retestare la pregătirea psihopedagogică pentru școală între CTL din grupurile experimentale și grupul CLN; rezultatele denotă că copiii din grupele experimentale au atins un nivel de pregătire pentru școală similar cu nivelul copiilor cu limbajul dezvoltat normal.

Pentru ambele grupuri de control au fost obținute, de asemenea diferențe semnificative la test-retest pentru toți parametrii la pregătirea psihopedagogică pentru școală, deși copiii au progresat, dar nu în mod egal. Diferențe semnificative au fost depistate la toți parametrii pentru grupul de control format din CTL din grupele logopedice: la proba nr. 1 *Prelungește modelul* ($p=0,025$), la proba nr. 2 *Numără și compară* ($p=0,016$), la proba nr. 3 *Cuvinte* ($p=0,003$), la proba nr. 4 *Cifrul* ($p=0,014$), proba nr. 5 *Desenul unui om* ($p=0,034$), precum și la coeficientul corecțional ($p=0,039$). Doar la proba nr. 3 *Cuvintele* nici un copil nu a obținut valori mai mici la retestare decât la testare, adică copiii din acest grup au progresat în dezvoltarea vorbirii. Aceasta se datorează faptului, că logopedul s-a ocupat cu ei strict conform curriculumului.

Pentru grupul de control format din CTL din grupele generale au fost atestate diferențe semnificative la proba nr. 1 *Prelungește modelul* ($p=0,011$), la proba nr. 2 *Numără și compară* ($p=0,010$), la proba nr. 3 *Cuvinte* ($p=0,011$), la proba nr. 4 *Cifrul* ($p=0,010$), proba nr. 5 *Desenul unui om* ($p=0,020$), la coeficientul corecțional ($p=0,034$).

La compararea rezultatelor obținute de grupurile de control și grupul CLN la retestare, au fost depistate diferențe semnificative. Și anume, între grupul de control format din CTL din grupele logopedice și grupul CLN se atestă diferențe semnificative la: proba nr. 3 *Cuvintele* ($p=0,006$), proba nr. 4 *Cifrul* ($p=0,006$), proba nr. 5 *Desenul unui om* ($p<0,001$), coeficientul corecțional ($p=0,005$), punctajul general ($p<0,001$). Între grupul de control format din CTL din grupele generale și grupul CLN se atestă diferențe semnificative la: proba nr. 2 *Numără și compară* ($p=0,044$); proba nr. 3 *Cuvintele* ($p<0,001$); proba nr. 4 *Cifrul* ($p=0,018$); proba nr. 5 *Desenul unui om* ($p<0,001$); coeficientul corecțional ($p=0,011$); punctajul general ($p=0,001$).

Rezumând toate datele la test-retest pentru toate grupele de respondenți la pregătirea psihopedagogică pentru școală observăm, că copiii din grupurile experimentale (CTLexp și CTGexp) prezintă indici înalți de pregătire psihopedagogică pentru școală. Copiii din grupurile de control (CTLcontr și CTGcontr) demonstrează un nivel redus de pregătire psihopedagogică pentru școală comparativ cu copiii care au participat la experimentul de formare.

Pentru a vizualiza diferența obținută la test-retest la grupurile experimentale și cele de control, vom ilustra rezultatele primite în următoarea diagramă:

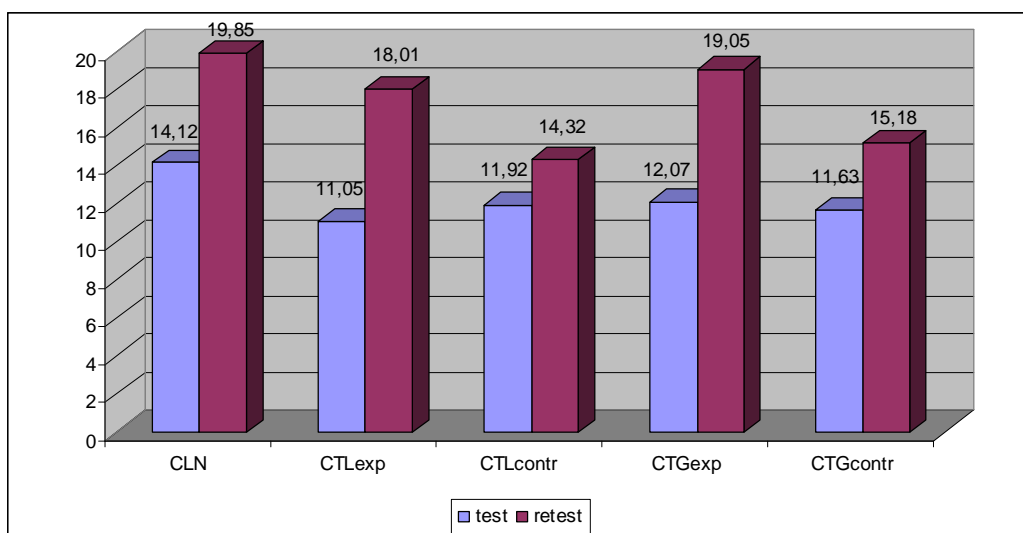


Figura 1. Pregătirea psihopedagogică pentru școală (punctajul general)

Mediul copiilor cu limbajul dezvoltat normal influențează pozitiv, în mod natural dezvoltarea priceperilor și deprinderilor copiilor, astfel favorizând pregătirea psihopedagogică a acestora pentru școală. Rezultatele pe niveluri la pregătirea psihopedagogică pentru școală ne vorbesc despre schimbări importante în grupurile experimentale, mai cu seamă, în grupul copiilor cu tulburări de limbaj ce frecventează grupele generale (vezi *Tabelul 2*).

Tabelul 2. Pregătirea psihopedagogică pentru școală la retestare

Nivelul de pregătire pentru școală	CLN,%	CTLexp,%	CTLcontr,%	CTGexp,%	CTGcontr,%
I – pregătit pentru instruire	77,8	66,7	22,2	77,8	22,2
II - pregătit condiționat pentru instruire	22,2	33,3	33,3	22,2	38,9
III - nepregătit condiționat pentru instruire	-	-	33,3	-	38,9
IV – nepregătit pentru instruire	-	-	11,1	-	-

La aplicarea repetată a tehnicii *Amabilitate*, au fost estimate diferențe semnificative pentru grupul experimental format din CTL din grupele logopedice ($p=0,041$) și $p=0,016$ pentru grupul experimental format din CTL din grupele generale. Pentru grupul de control format din CTL din grupele generale se observă tendințe spre diferențe semnificative la această probă ($p=0,059$), iar pentru celălalt grup de control nu se atestă diferențe semnificative.

La proba *Da și Nu*, la retestare, diferențe semnificative am sesizat doar pentru grupul experimental format din CTL din grupele logopedice ($p=0,011$) și pentru grupul de control format din CTL din grupele logopedice ($p=0,024$). Aceleași grupuri la testare au prezentat indicii cei mai înalți de greșeli

În urma analizei rezultatelor la testare și retestare pentru *Amabilitate* și *Da și Nu*, putem constata că experimentul formativ a influențat pozitiv activitatea voluntară a copiilor din grupurile experimentale. Copiii din grupurile de control manifestă indici reduși la activitatea voluntară, care completează nivelul redus de pregătire psihopedagogică pentru școală a acestor copii.

Generalizând rezultatele obținute după aplicarea metodei *Evaluarea pregătirii psihopedagogice pentru începutul instruirii școlare* și a tehnicilor *Amabilitate* și *Da și Nu*, determinăm un nivel înalt de pregătire psihologică pentru școală la copiii din grupurile experimentale, similar cu cel al copiilor cu limbajul dezvoltat normal și un nivel redus la copiii din grupurile de control.

Toți copiii cu tulburări de limbaj care au participat la experimentul de formare au fost incluși cu succes în clasa întâi. După 6 luni de instruire în școală, am realizat un interviu telefonic cu părinții acestora privitor la succesele școlare la finele semestrului și situația școlară actuală a copiilor.

Din răspunsurile părinților am stabilit că 81% din copii au dorit să meargă la școală; și-au făcut prieteni în primele zile de școală 45,5% din copii, în prima lună - 27,3%, mai târziu – 27,3% din copii. 45,5% din părinți au menționat limba română printre obiectele la care copiii se confruntau cu dificultăți, 9,1% - matematica, 18,2% și limba română și matematica, 18,2% - alte obiecte de studiu, iar 9,1% din copii nu au întâlnit dificultăți la niciun obiect.

Toți intervievații au menționat că programul de pregătire psihologică pentru școală aplicat a influențat pozitiv dezvoltarea copiilor, pregătirea lor psihologică pentru școală, i-a ajutat pe copii să înceapă mai ușor procesul de instruire și a contribuit la adaptarea lor școlară (60% - foarte mult, 40% - mult).

Experimentul formativ a arătat că pentru facilitarea procesului de pregătire psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj sunt necesare modele psihopedagogice, orientate spre educarea personalității copiilor, acționând nu numai asupra comportamentului verbal, dar și asupra particularităților personale, inclusiv asupra celor comunicative și emoționale.

Modelul complex logo-psiho-terapeutic reduce agresivitatea, ameliorează frustrarea, anxietatea, formează stima de sine, crește încrederea în sine, diminuează indicii depresiei. Modelul de incluziune presupune participarea copiilor cu tulburări de limbaj la modelul Logo-psiho-terapeutic și aflarea lor în mediul copiilor cu limbaj dezvoltat normal.

Susținând componentele favorabile de personalitate ale copiilor cu tulburări de limbaj și atenuându-le pe cele nefavorabile, s-a contribuit la îmbunătățirea vorbirii și a particularităților de personalitate ale acestor copii, fapt ce a dus la formarea premiselor pentru instruirea școlară.

Copiii cu tulburări de limbaj, care au participat la experimentul formativ, au trecut printr-o schimbare favorabilă, ajungând la un nivel de pregătire psihologică pentru școală similar cu cel al copiilor cu limbajul dezvoltat normal.

Părinții copiilor au menționat că experimentul formativ i-a ajutat pe copiii lor să înceapă mai ușor procesul de învățământ și a contribuit la adaptarea școlară. Aceste tehnici pot fi folosite cu succes de către psihologi, logopezi, educatori în procesul de pregătire pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj.

Bibliografie

1. Bucun N., Nosatfi A. *Calitatea pregătirii psihologice pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj*. In: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 30-31 octombrie 2008. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2008, p.168-175.
2. Bucun N., Nosatfi A. *Curriculumul recuperatoriu pentru pregătirea către școală a copiilor cu tulburări de limbaj*. In: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței științifice Internaționale, 22-23 octombrie 2009. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2009, p. 249-255.
3. Bucun N., Nosatfi A. *Pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj*. In: Univers Pedagogic, N3, 2009, p. 68-75.
4. Morărescu M. *Structurarea semantică a limbajului (la copiii cu diverse niveluri de evoluare verbală)*. Chișinău, 1999, p. 21.
5. Nosatfi A. *Pregătirea psihologică către școală - fundamentul succesului școlar al copiilor cu tulburări de limbaj*. In: Didactica Pro, Nr. 2-3 (36-37), iunie, 2006, p. 81-83.
6. Nosatfi A. *Specificul psihologic al copiilor cu tulburări de limbaj în procesul de pregătire către școală*. In: Strategii de recuperare a persoanelor cu nevoi speciale. Materialele conferinței științifico-practice, 2-3 decembrie 2005. Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă”, 2006, p. 162-170.
7. Алябьева Е.А. *Психогимнастика в детском саду*. Москва, 2003.
8. Выготский Л.С. *Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте*. В: *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956, с. 438-453.
9. Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва, 1979.
10. Семаго Н., Семаго М. *Психолого педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения*. ООО „Чистые пруды”, 2005.

SPIRITUL INOVATOR ÎN EDUCAȚIE - EFECT AL MEDITAȚIEI ASUPRA ISTORIEI EDUCAȚIEI NAȚIONALE

Dumitrana MAGDALENA

conferențiar universitar, doctor, Universitatea din Pitești, **România**

Abstract

The paper pleads for a solid approach of the educational innovation issue. A free spirit, able to create in this field, is built firstly upon the self-knowledge, in this case, upon the knowledge of the history of the national education. A “new” education is efficient only if it is constructed upon the basis of the understanding of the “old” education.

Preliminarii

Perioada tranziției în instituțiile școlare constituie una dintre cele mai bulversante contexte. Pe de o parte, schimbarea socială pare a fi adus idealurile la îndemâna oricui, dar, pe de altă parte, aceeași schimbare în practica socială îndepărtează și obținează viziunea aceluiași idealuri, idealuri care devin dintr-o dată iluzorii.

Schimbările se succed cu repeziciune: profesorii sunt obligați să „uite” tot ce au știut să facă până acum și să „înghită” pe nemestecate, într-un ritm cât se poate de rapid, concepte, cuvinte, tehnici normative

de tipul „așa trebuie”. Birocrația, documentele inutile, hotărârile de tot felul, care păreau că vor dispărea, s-au reîntors, dimpotrivă, cu și mai mare forță; această birocratie cu aspect „democratic” pare a fi definitorie pentru școala de astăzi.

Totuși, trăsătura cea mai pregnantă, mai vizibilă și mai apăsătoare, este alta. Din momentul în care s-a hotărât schimbarea tipului socio-economic de societate, s-a decretat și axioma „trecutul este rău”. Cu alte cuvinte, tot ceea ce s-a petrecut până la o anumită dată nu are valoare sau, mai degrabă, are o valoare negativă. Această regulă s-a răsfrânt și asupra școlii, care s-a trezit dintr-o dată că nimic din ce a fost până acum nu este bun, util, corect. Învățământul a fost năpădit de o serie de „alternative” multe venite pe căi indirecte, alternative care merită mai mult sau mai puțin acest nume (vezi programele ‚Head Start’ și ‚Step by Step’), interesate mai degrabă în a decide, din afară, soarta școlii. Fiecare dintre aceste alternative a fost prezentată ca deținând adevărul ultim. Persoane cu pregătire, de cele mai multe ori insuficientă, au impus școlii naționale fărâme ilogice din experiența logică, fundamentată pe studii întinse, din alte țări. Așa numite proiecte europene au pretins necesitatea schimbărilor în programe școlare, manuale, metodologie și în orice altceva. Sensul schimbării este întotdeauna același din afară spre înăuntru. Cine a avut de câștigat din aceste proiecte? Școala, în nici un caz – nici instituția, nici elevii și nici profesorii.

Incongruența, ignoranța, indiferența față de adevărata știință psihologică, pedagogică, față de binele social și, mai ales a celui individual, a transformat școala de astăzi într-un hățiș de nedescifrat, în care supraviețuiesc doar cei care nu se obolesc să înțeleagă.

Școala noastră, cea veritabilă

Conceptul vehiculat cu insistență ideologică în societatea românească contemporană este acela de integrare în zone mai mari sau mai mici; varianta mai recentă este cea de globalizare. Teoreticienii educației se referă cu precădere la Consiliul Europei și la diferite alte instituții și documente internaționale. Educația interculturală este iarăși un subiect foarte dezbătut. În aceste condiții, tratatele de pedagogie insistă din ce în ce mai puțin asupra unei trăsături a educației care de pildă, în literatura de specialitate a primei jumătăți a secolului trecut, era imposibil de trecut cu vederea. În al său Curs de Pedagogie apărut în 1899, Ion Găvănescul atrăgea atenția asupra echilibrului ce trebuie păstrat în educația națională; acest lucru include în mod obligatoriu respectul pentru alte națiuni: „Este un dușman inconștient - care e totuna cu cel mai aprig, neînduplecat și incorigibil dușman - acela care cultivă, măgulește, încurajează și dezvoltă apucăturile antiomane ale națiunii sale, deprinderile antisociale, disprețul pentru orice nu aparține clasei, religiei, națiunii sale. Particularismul, fanatismul și șovinismul sunt semnele unei inferiorități psihice în genere, un pas îndărăt sau o întârziere în adaptarea la legile progresului societăților omenești, sau un semn de degradare mintală, de ramolire etnică, după care urmează descompunerea și moartea”. De asemenea, pedagogul român mai avertiza că judecățile de valoare asupra propriei națiuni sau asupra altora nu trebuie să aibă în vedere formele politice, de guvernare ori starea națiunii la un moment dat, ci complexul de trăsături dezvoltate în istorie și cultură, aproape de nedefinit, care conferă identitate unui popor: „Se confundă iubirea de țară, sau de popor ori de națiune, cu iubirea unei forme de existență a acestui popor; se confundă națiunea ca atare cu o fază din dezvoltarea istorică a acestei națiuni. Una este felul de a fi într-un moment dat al unui popor și alta e poporul însuși, ca substanță evolutivă. Una este complexitatea, totalitatea de instituții, acea organizație anumită și alcătuire dată și alta e viața intensă și indefinit de extinsă în dezvoltarea sa a unui popor.”

Caracterul național al educației, în opinia lui I. Găvănescul, trebuie să țină seama, așadar, de două trăsături de neizolat una de alta, anume integrarea și diferențierea: „Prin individualizare etnică se produce diferențierea. Prin înmulțirea fatală a relațiilor internaționale ce se întind în omenire se produce integrarea” [3, p. 175-178; 12].

Timp de o jumătate de secol, aspectul național al educației nu și-a diminuat ponderea, în 1924, G.G. Antonescu cerea educației să contribuie la „unitatea sufletească a națiunii” și considera că ideea națională trebuie să inspire întreaga operă educativă: „formarea sufletelor românești trebuie să fie opera exclusivă a școlii și familiei românești” [1, p. 217-221].

Un alt mare pedagog român, Simion Mehedinți-Soveja echivalează în lucrarea sa Altă creștere - școala muncii (care a cunoscut între 1919 și 1941 nu mai puțin de șase ediții) caracterul național al educației

cu misiunea școlii însăși; este un fapt real, spune el (deși nu întotdeauna conștientizat, n.n.), că „începând cu abecedarul și sfârșind cu filozofia, fiecare individ omenesc trăiește vrând sau nevrând din intuiția unei patrii și a vieții unui neam, de care nu se poate desprinde, fără a-și anula tocmai însușirile cele mai de preț... Așadar, a instrui - și mai ales a educa - înseamnă a integra pe copil în neamul din care face parte.”. Nu există o pedagogie a priori, care se adresează unei omeniri abstracte, nu pot exista „o școală universală, nici un program universal sau cărți universale, ci fiecare unitate etnică trebuie să-și croiască programa sa deosebită potrivit cu nevoile sale speciale.” [4, pp. 22-23]. Pe de altă parte, afirmă Simion Mehedinți, doctrina educației și practica ei trebuie să se bazeze pe experiența întregii omeniri.

Perioada 1944-1989 teoretizează în continuare și accentuează caracterul național al educației - cu specificarea faptului că „național” înseamnă aderarea necondiționată la forma de organizare socio-politică și economică socialistă.

După această perioadă, însă, pedagogii încearcă să-și reformuleze opțiunile în ceea ce privește aspectul național al educației: fie se raliază tuturor conceptelor și documentelor emise de organisme internaționale, considerând implicit că trăsătura națională a educației nu este esențială și nici măcar de actualitate, fie o amintesc, aproape în trecut, într-un context oarecare. Cu alte cuvinte, continuă, așa cum a făcut ideologia pedagogică anterioară, dar în direcția opusă, să ia drept puncte de reper ale categoriei de educație fenomene istorice tranzitorii (reeditând astfel erorile împotriva cărora avertiza G.G. Găvănescul cu un secol în urmă).

Unii dintre teoreticieni, din ce în ce mai puțini, așază încă, în mod explicit, caracterul național alături de celelalte trăsături ale educației. Ei afirmă într-o modalitate non-emoțională, în primul rând, obiectivitatea acestui caracter. De vreme ce educația este un produs social - istoric, în mod firesc ea reflectă și trăsăturile particulare ale unei anume societăți, istorii în interiorul cărora ea se desfășoară. De asemenea, educația împrumută puternice note naționale prin faptul că ea se desfășoară într-o anumită limbă, aparținând unei anumite culturi pe care o și exprimă. Această cultură este nu una abstractă, ci una națională; ea include, fără îndoială, și valori universale, dar acestea sunt interpretate, conștient sau nu, prin prisma specificului națiunii respective [2]. Fără îndoială, aceste afirmații adevărate, dar lipsite de nota afectivă (patriotică) tind să meargă spre sociologizare.

Dar valoarea unei educații naționale constă tocmai în acest specific al viziunii, care include cultura poporului respectiv precum și istoria sa – nu numai cea trecută, dar și cea viitoare, aflată în potență. Nici un concept de integrare nu poate (și nici nu are dreptul) să anuleze ori să atenueze mediul particular al fiecărei națiuni; existența însăși a integrării se bazează pe această diversitate; anihilarea diferenței (naționale) duce de fapt la anihilarea semnificației integrării.

A vorbi de educație fără a avea implicit în minte conceptul de valoare este nonsens. Educația presupune în mod esențial vehiculare de cultură, iar nucleul culturii îl constituie valorile explicit formulate ori expuse implicit, prin intermediul conținuturilor. Așadar, educația este, în primul rând, o valoare de sine; expresia chiar, de „om educat” reprezintă o caracterizare valorică. În al doilea rând, ea vehiculează, transmite valori din toate domeniile, valori ce transpar din conținuturile informaționale, iar în al treilea rând prezintă valori în sine, modele valorice; acest aspect este mai pregnant în valența formativă a educației față de cea informativă. Evident acest caracter axiologic trebuie discutat diferențiat, dacă este vorba de o educație transmisă prin intermediul unor instituții specializate sau nu.

Orice influență educațională este, implicit, purtătoare de valori; școala are însă avantajul de a promova conștient structuri coerente de valori, modele intelectuale, sociale, morale, având de asemenea mijloace specializate de vehiculare a acestor valori și de stimulare a formării de conduite concordante cu modelele prezentate.

În final...

În aceste condiții, transplantul de conținuturi și de valori între două societăți diferite nu poate avea decât efecte negative asupra societății pe care s-a făcut greș. Evident, scopul final al acestor transferuri este unul de omogenizare. Important este la care nivel s-a plănuit această omogenizare și cât de necesară este ea cu adevărat. Fie că elementele noi – și ne referim exclusiv la educație, sunt acceptate, fie și formal ori

respinse în mod deschis, efectele sunt aceleași – frustrare și înstrăinare față de ceva ce nu poți înțelege ori, cel puțin, simți.

Împlântarea forțată a conceptelor ori practicilor străine dislocă nu numai valorile, dar însăși educația cu obiectivele sale umaniste își pierde încrederea agenților săi.

Din aceleași motive, integrarea de care vorbea Ion Găvănescul la sfârșitul secolului al XIX-lea, sau experiența pozitivă a omenirii de care amintea Simion Mehedinți, își pierde semnificația și credibilitatea.

Important pentru perioada prezentă este ca educația –instituție, teorie și practică, din fiecare societate să se redescopere pe sine; să își cunoască istoria și să și-o valorifice. Fără fanatism ori interese ideologice, istoria fiecărei educații naționale constituie nucleul „personalității” pentru acțiunea pedagogică ulterioară. Ea reînviorează experiența uitată și, așa cum arăta G.G. Antonescu, permite evitarea greșelilor deja comise.

Forța pe care educația națională o primește astfel va permite, în primul rând, abordarea cu un ochi critic a experienței din afară, preluarea și adaptarea simultană la realitatea națională și internațională, iar în al doilea rând, formarea unui educator care să înțeleagă noile descoperiri în domeniul psihopedagogic și să le poată aplica în mod conștient. Un cadru didactic care nu se refugiază în rutinele unei vieți confortabile, care își păstrează mintea și spiritul independente, este idealul unei personalități creatoare.

Bibliografie

1. Antonescu G.G. *Pedagogie generală*. Craiova: Scrisul Românesc, 1943.
2. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996.
3. Găvănescul I. *Curs de pedagogie*. București (fără editură), 1889.
4. Mehedinți-Soveja S. *Altă creștere - Școala muncii*. Focșani: Viața Românească, 1997.

ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A FAMILIEI CARE EDUCĂ UN COPIL CU DIZABILITĂȚI

Nicolae ANDRONACHI, conferențiar universitar,

Cornelia BODORIN, conferențiar universitar,

Victoria MAXIMCIUC, lector superior, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

This article presents the main strategies of intervention with families, main warning steps, methodology and the specific of this kind of intervention.

Familia care educă un copil cu dizabilități se confruntă cu probleme de așa natură: perceperea dereglărilor în dezvoltarea copilului ca o dramă a vieții; manifestarea unei situații de conflict dintre așteptări și realitate; disconfort psihologic și emoțional etc.

Lucrul psihologului cu familia include strategii:

- transformarea așteptărilor părintești;
- formarea raționamentului;
- diminuarea depresiei, vinei și fricii;
- asistența psihologică în organizarea vieții personale, restructurarea stereotipurilor negative.

Acest lucru are un specific în activitatea practică: întâlniri repetate cu părinții; antrenarea părinților în lucrul de corecție; participarea tuturor membrilor familiei.

Lucrul psihologic practic include următoarele blocuri metodologice: corecția așteptărilor părintești, corecția opiniilor incorecte, diminuarea depresiei și vinei, restructurarea vieții personale.

Corecția așteptărilor părintești (*blocul 1*) include următoarele:

Etapa I - părinților le este pusă întrebarea: De ce oamenii se străduie să aibă copii? (Ce le provoacă lor aceste așteptări?). După comentariile părinților, psihologul se apropie de problemă prin întrebarea: Vă

aduceți aminte de așteptările pe care le-a avut soția Dumneavoastră? Când așteptările sunt sistematizate psihologul adresează întrebarea: Care așteptări s-au realizat și care nu?

Etapa II - ca introducere poate fi aplicată tehnica prognosticului dezvoltării familiei. Părinții scriu o compunere „Familia mea peste 5 ani”. Apoi se fac comentarii pe marginea acestei compuneri:

- ❖ De ce vă vedeți familia anume așa?
- ❖ Care din așteptări sunt realiste și care nu?
- ❖ Care sunt factorii pozitivi în dezvoltarea familiei?
- ❖ Care sunt căile de soluționare a laturilor negative? (convingerea părinților că de lucrul din prezent depinde sănătatea și destinul copilului).

Psihologul atrage atenția asupra schimbărilor, adaptării, înfruntării dificultăților și perspectivei dezvoltării personale. Prin acestea se creează posibilități de apreciere a calităților personale a membrilor familiei, de siguranță în ameliorarea viitorului copilului.

Urmează descrierea părinților referitoare la „copilul ideal” (ce calități trebuie să aibă un copil ideal și care dintre acestea le are copilul vostru). În continuare psihologul pune întrebări pentru a concretiza: Care calități îi lipsesc, aveți unele emoții? Ce trebuie să facă copilul pentru a atinge nivelul „copilului ideal”? Această calitate lipsește sau este nedezvoltată? În continuare vizavi de calitatea ideală părintele trebuie să acorde puncte pentru fiecare calitate.

Prin intermediul acestor întrebări părinții sunt orientați spre optimism (nu este neapărat să fie ideal, copii ideali nu sunt, fiecare copil este ideal în felul său).

Următorul pas constă în transformarea așteptărilor părințești: într-o coloniță părintele scrie așteptările de scurtă durată și în alta pe cele de lungă durată.

În continuare are loc o discuție asupra răspunsurilor la întrebările de mai jos:

- Aceste așteptări sunt realizabile în situațiile și condițiile voastre?
- Cât de apropiate sunteți de ele?
- Sunteți aproape de scop?
- Care sunt factorii care împiedică realizarea acestor așteptări?
- Care este procentajul realizării acestor așteptări?
- Acest exercițiu îl convinge pe părinte că totul este realizabil numai că trebuiește mai mult efort și răbdare.

Blocul 2 – corecția opiniilor eronate include: partea introductivă - psihologul face cunoștință părinților cu tipuri de gânduri (de catastrofă, de datorie, de apreciere, idei de a învinui, “rău și bun”). Aceasta vorbește despre caracterul distructiv al acestor idei. Urmează activitatea prin care se aplică ex „gândurile și sentimentele”. Părinților li se propune să împartă foaia în 2 părți. În prima coloniță se înscriu gândurile iraționale pe care le-a auzit sau au apărut. În partea a doua se înscriu sentimentele apărute în urma acestor gânduri. Apoi părinții citesc aceste gânduri. Referitor la tema pentru acasă se propune un exercițiu „controlul iraționalității”. Părinții pe parcursul zilei trebuie să fixeze gândurile și să analizeze circumstanțele în care au apărut.

În continuare psihologul propune evidențierea alternativelor. Pe parcursul întregului bloc psihologul atrage atenția părinților asupra relațiilor între ei și copil. La finalul acestui bloc părinții prezintă lista gândurilor iraționale față de copilul propriu și argumentarea caracterului irațional al acestor gânduri.

În *blocul 3* - diminuarea depresiei și vinei, algoritmul lucrului poate fi prezentat în felul următor:

1. Căutarea dovezilor;
2. Formarea alternativelor;
3. Prognozarea situației;
4. Formarea strategiilor de comportament pe baza ipotezelor de dezvoltare a evenimentelor;
5. Cercetarea faptelor;
6. Atenția asupra succeselor episodice;
7. Convorbire (Considerați că ați procedat corect? Întrebați-vă prietenii);

8. Lucrul în grup (susținerea din partea grupului și învingerea singurătății).

În *blocul 4* restructurarea vieții personale: sunt actualizate cunoștințele părinților; psihologul asistă la elaborarea planurilor pe o săptămână, pe o lună. Aceste planuri sunt necesare pentru reconfortarea părinților și revenirea lor la interese vitale.

Bibliografie

1. Гилберт П. *Преодолей депрессию*. Минск, 1998.
2. Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю. *Укрощение гнева*. СПб., 1997.
3. Сатир В. *Вы и Ваша семья. Руководство по личностному росту*. Москва, 2002.
4. Франк В. *Основы логотерапии. Психотерапия и религия*. СПб., 2000.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. *Психология и психотерапия семьи*. СПб., 1999.

INTRODUCING SKYPE IN ADOLESCENT EFL CLASSROOM

UTILIZAREA SKYPE-ULUI ÎN INSTRUIREA ADOLESCENȚILOR

Olga MOROZAN,

cercetător științific stagiar, lector superior,
I.Ș.E., doctorandă

Abstract

This paper discusses how Skype can be used to: empower ESL/EFL teachers and tutors to incorporate a simple and popular technology into their teaching practice; give presentations and workshops; and be a stepping stone to using more sophisticated technology in the adolescent classroom. This way, Skype can help EFL teachers improve their technology literacy and increase their confidence using technology in the classroom, providing an excellent stepping stone in using more sophisticated technologies.

Internet connectivity in educational settings provides opportunities for interactive exchange and collaboration between students living on other sides of town or the other side of the planet. Up to Wesley A. Fryer (2006), “these synchronous, real-time discussions using free software like “Skype” can tangibly expand the walls of the traditional classroom and engage students to write, share, and communicate with an authentic audience inaccessible just a few years ago”. This way, educators interested in helping motivate students to develop both traditional as well as twenty-first century literacy skills in the classroom can and should use audio conferencing technologies like Skype to literally plug their students into collaborative exchanges with global partners on a variety of projects.

According to Wikipedia, Skype is a software application that enables its users to make voice calls over the internet. Calls are free to other Skype users and free-of-charge numbers in some countries. A fee may exist for calls to other landlines and mobile phones. Skype also includes features such as video conferencing, instant messaging, and file transfer. Registered users of Skype, whose average number by September 2011 consists 929 million, may receive phone calls on their computers dialed by regular phone subscribers to a local Skype phone in over 15 countries through SkypeIn [5].

It is also important to mention that Skype users may also receive voice messages through Skype Voicemail. Skype allows its users to video chat. It supports one-on-one video chat between two or more parties but not through more than two video connections. Skype casting allows live conversation of up to 100 users led by a host. The host may reject or pass the virtual microphone to allow other users to speak. Skype users may set their status to “Skype Me”, which allows them to be contacted by people all over the world. The software necessary to use Skype may be downloaded at www.skype.com [Sumner, 2010].

However, one of the great things about Skype is the variety of ways it can be used in education. Using the video call option allows students to have pen-pals, participate in collaborative projects with students all over the world, asks questions to authors of novels, have experts speak to them, learn a language, and learn about the lives and cultures of different students around the world. It could be very beneficial to teachers as well. According to Sumner (2010), Skype allows teachers to monitor their class while they are away, collaborate with other teachers, take students on virtual field trips, communicate with parents, include ill students in daily discussions, and participate in professional development. Skype can be used regardless of student impairments and allows teachers to assist students with special needs. Hearing impaired students may use the chat mode to communicate and participate. Blind students may use the audio mode to be involved. Skype can be used in a variety of ways and can be adapted easily, which makes this such a great program to include in the classroom.

To be specific, using a progressive approach to incorporating technology into the classroom is an effective way for EFL teachers to update their teaching techniques at their own pace, building confidence and skills as they progress. For teachers who are reluctant to use technology due to lack of skills or confidence or high levels of anxiety, getting started with simpler tools may be an effective way for them to explore and incorporate new technologies. Sarah Elaine Eaton (2010) states, that simpler technologies allow users to minimize their risk and “performance anxiety” as they learn. As a result, users become comfortable with more advanced features, and they can engage in higher level uses. This may lead them to being open to trying more sophisticated technologies in the future. Skype is an excellent tool to help teachers build technology skills. It also happens to be an effective tool to teach languages, as it incorporates high levels of verbal interaction between users, in this case between teachers and students.

Although Skype could arguably be considered less sophisticated than other web or video conferencing tools, it has some advanced features that make it useful for teaching English. These include [Eaton, 2010]:

- Conference Calls. Skype can be used to make conference calls with a number of users [Family Matters, n.d. 2010]. Up to six users may be on the line at one time. At the time of writing, the conference calling feature included audio only. Video calls can only be made between two parties.
- Instant Messaging or Chat. Skype has a chat function that can be used for a variety of purposes. Users may chat while in a real-time audio or video call. This is useful if the connection breaks up. Users may indicate that they are unable to see or hear well using the chat function. In addition, if another call comes in while a user is in a real-time call, he or she may send the other party a quick instant message to let them know that their cannot be answered at that time. The chat function helps to smooth out online communications, allowing users to briefly acknowledge one another or explain a situation, rather than simply terminating a call. This is particularly useful for ESL/EFL students who may find writing easier than speaking.
- File Sharing. Users can send files, which is much like adding an attachment to an e-mail, except that the sharing takes place in real time, during a call. Users can send almost any kind of file such as a pdf or a Word document. The party on the other end can open it as soon as they receive it, allowing users to discuss it during their call. Teachers can use this feature to share activities or resources with students during a lesson.
- Screen Sharing. This feature allows users to share a portion of their screen or their entire screen, with others on the call. This is particularly useful for giving presentations. One user may enable a presentation in full-screen mode, while sharing their screen with other users. Teachers can use the screen sharing option to give slide presentations to students during a lesson. The screen sharing function is only activated once the user is in a call. The downside is that one can only “learn by doing” for this feature. Thus, screen sharing requires practice, and it is a powerful feature for learning.

To this extend, the teachers might use Skype during their classes for:

1. Professional development. Teachers can use Skype to access professional development opportunities, such as watching conference presentations.
2. Sharing students' work with parents. Let parents get a first-hand look at what their children are doing with Skype.
3. Conference with parents. Whether a parent has to miss a regular conference or a concern comes up that requires speaking with a parent, Skype can provide an opportunity to connect with a parent that may not otherwise be available for a conference.
4. Innovative teacher uses Skype and Wikis to involve parents. This way, the teacher helps share information with parents using Skype and the PBS program, called Growing Up Online.¹
5. Collaborating with other teachers on ideas, projects, and more.
6. Sharing travel experiences.
7. Receiving teaching feedback. Have an experienced or mentor teacher watch you teach via Skype and receive valuable feedback.
8. Be available to students. If your school is suddenly closed for a while or if you want to set up conference hours for students, use Skype to allow students to contact you.
9. Tutoring former students. If a student has moved away or just moved up from your class, you can be available for tutoring (for free or for a fee) via Skype.
10. Bringing busy parents into the classroom. A busy parent who has knowledge to share with the classroom may be more likely to be able to make the time for a presentation if she or he can do so with Skype rather than having to leave work and come to the school [3].

Following the idea of Skype Classroom, Sumner (2010) presents two examples of these classes: Mr. Smith's 4th Grade Class², and The Mysteries of Harris Burdick Project³. The first is used to share learning and language assistance with several 4th Grade classes in the United States and England, where the students practice games, share stories and riddles, problems, and class artifacts while using Skype.

The second is an example of multiple classrooms working together to complete a project. Fourteen different classrooms from around the world participated in the project on the book "The Mysteries of Harris Burdick" via Google docs, email, and Skype. Working with different partners from different classes, the students learned how to communicate and collaborate effectively with students who "were not even in front of them" [Sumner, 2010].

On the other hand, beside the positive aspects of using Skype in the classroom, there might be stated some drawbacks, like: (1) the necessity to involve a large amount of network and computer resources; (2) the restrictions and ban some schools might provide for Skype; and (3) the most important is that the teacher, when using Skype, needs to have a clear objective going into the discussion otherwise students will become bored only chatting between classes.

To prevent the negative impact of the aspects related above, the teacher has to: (1) know what he wants to accomplish when using Skype to prevent students from getting bored; (2) know the aspects of Skype to be able to answer questions that his/her students may have, and (3) make security the number one priority when using Skype.

Taking everything into account, it could be concluded that using Skype in the classroom might offer teachers a new look upon his/her own teaching style, as it involves a total flexibility in online tools management, initiative in discovering new techniques and strategies, and, of course, a developed level of creativity.

¹http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/kidsonline/?campaign=pbshomefeatures_1_frontlinebrgrowinguponline_2008-01-23

²<http://www.smithclass.org/>

³<http://classroombooktalk.wikispaces.com/Mysteries+of+Harris+Burdick>

Reference

1. Eaton A.E. *How to Use Skype in the ESL/EFL Classroom*, in *The Internet TESL Journal*. Vol. XVI, No.11. November 2010. Retrieved from: <http://iteslj.org/>.
2. Family Matters (n.d.). *Managing a Skype Conference Call*. August 6, 2010.
3. *50 Awesome Ways to Use Skype in the Classroom*. Retrieved from:
4. <http://www.teachingdegree.org/2009/06/30/50-awesome-ways-to-use-skype-in-the-classroom/>.
5. Fryer W.A. *Tools for the TEKS: Integrating Technology in the Classroom*. *Skype in the*
6. *Classroom*. Retrieved from:
7. http://www.wtvi.com/teks/05_06_articles/skype-in-the-classroom.html.
8. *Skype.2011*. Retrieved from: <http://en.wikipedia.org/wiki/Skype>.
9. Sumner D. *Using Skype in the Classroom*. Retrieved from:
10. <http://cnx.org/content/m32566/latest/>.

PARTICULARITĂȚILE COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE CADRELOR DIDACTICE

Elena LOSÎ,

conferențiar universitar, doctor în psihologie, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

Communication was and remains an essential component for didactic activity. It is important that in didactic communication the message to be fair, to have relevance, strength and intensity. In order to determine the level of developing of communicative skills at teachers from urban and rural schools a research was made. The results are presented in the article.

*„Cât de bine comunicăm este determinat nu de cât de bine vorbim,
ci de cât de bine suntem înțeleși”*

Andy Grove

Comunicarea este prezentă în tot ceea ce facem în viață și este esențială pentru a putea munci și trăi. Comunicarea reprezintă o formă specifică de activitate, în procesul căreia se formează relațiile și atitudinile umane. Derivând din latinescul „*communis*” care înseamnă „a pune în comun”, „a fi în relație”, comunicarea semnifică un fapt simplu: practicând-o, omul încearcă să stabilească cu alte persoane o comunitate prin care pot fi difuzate informații, idei, atitudini [4]. În ultimii ani comunicarea a fost abordată atât de psihologie, cât și de alte domenii: lingvistica, sociologia, informatica, mass-media etc. Această temă de o importanță majoră este reflectată în cercetările multor pedagogi și psihologi ca: S. Cristea, I. Jingă, Șt. Pruteanu, M. Dragomir, Ș. Iosifescu, A. Bolboceanu, D. Patrașcu, V. Cojocaru etc.

Din punct de vedere cronologic, comunicarea interumană este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. Actualmente, termenul de comunicare este vehiculat în diverse sensuri cu orientarea spre cele mai diverse înțelesuri. Cercetătorii în definițiile formulate abordează comunicarea ca proces:

- a) de transmitere de resurse;
- b) de influență;
- c) de schimb de valori;
- d) de transmitere a informației;
- e) de împărtășire a ideilor.

Analiza multiplelor definiții ale comunicării, enunțate de diferiți cercetători în domeniu, permite a identifica unele elemente comune specifice mai multora dintre acestea:

- ideea că procesul comunicării este fundamentul relațiilor umane;
- comunicarea oferă relațiilor umane esență;
- fără comunicare relația umană este ca o imagine în căutarea contururilor sale;
- procesele prin care relația interumană devine un act și un mecanism în fine, adică simbolizarea (cuvântul, imaginea, grafica etc.) devine mijlocul de transmitere a obiectului relației.

Comunicarea este în primul rând o percepție. Ea implică transmiterea, intenționată sau nu, de informație destinate să lămurească sau să influențeze un individ sau un grup de indivizi receptori. Dar nu se reduce la aceasta. În același timp în care o informație este transmisă, se produce o acțiune asupra subiectului receptor și un efect retroactiv (feed-back) asupra persoanei emițătoare care, la rândul-i, este influențată (Norbert Sillamy) [8].

Viziunea psihologilor și sociologilor este aproape de sensul comunicării umane, pentru că ei nu concep comunicarea în absența unui subiect care conștientizează sau nu informația expedită sau recepționată. Din perspectiva lor, este acceptabilă definiția formulată de Mihai Dinu: „comunicarea (umană) este un proces prin care un individ (comunicatorul) transmite stimuli cu scopul de a schimba comportamentul altor indivizi (auditoriul)” [3]. Comunicarea informației în structura psihicului se concretizează în unirea și integrarea conținuturilor reflectării singulare, individuale în structuri și subansamble generalizate, ca de ex. comunicarea senzațiilor în percepție, comunicarea percepției în reprezentări, comunicarea percepției și reprezentării în noțiuni, comunicarea noțiunilor particulare în noțiuni generale și categorii [9]. În opinia lui Ștefan Prutianu, comunicarea umană înseamnă „totalitatea proceselor prin care o minte poate să o influențeze pe alta” [7]. Astfel, comunicarea umană este nu numai o activitate de punere în relație a două sau a mai multor persoane pentru realizarea anumitor obiective, ci „un proces psihosocial de influență, prin limbaje specifice, a atitudinilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor.” (Gh. Dumitru) [5].

Comunicarea este sfera de bază a manifestării emoțiilor umane, a stărilor psihice caracteristice omului, condiția oportună pentru formarea calităților psihologice individuale și ale conștiinței. Evident, modalitățile și conținutul comunicării sunt periclitare de stările psihice, emoțiile și caracteristicile psihologo-fiziologice ale indivizilor implicați în procesul comunicării.

Comunicarea a fost și este un component indispensabil pentru activitatea didactică. Fiind o structură psihică foarte complexă, competența comunicativă cuprinde capacitatea de *emitere* a mesajului și capacitatea de *receptare* a acestuia. Pentru emitere sunt importante conținutul mesajului, modul de exprimare și metodele de transmitere, tactul comunicațional. Astfel, mesajul, conținând informații, idei, îndrumări, recomandări, sfaturi, convingeri, motivații etc., poate fi corect sau eronat, clar sau confuz, bun sau rău.

Marin Stoica sintetizează caracteristicile competenței de comunicare a profesorului astfel:

- a) inteligență, ca instrument de cunoaștere, înțelegere, invenție și reușită în rezolvarea situațiilor educative;
- b) memorie manifestată în rapiditatea întipăririi și stocării informației, în recunoașterea și reproducerea acesteia în mod selectiv;
- c) capacitate de comunicare: fluența vorbirii, bogăția vocabularului; fluența asociativă, asociația rapidă a ideilor; curgerea logică a ideilor; vorbirea cu atribute estetice; încărcătură emoțională, mesaj ectosemantic;
- d) gândire logică, sistematizată și divergentă, care oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, găsirea soluției celei mai eficiente de rezolvare;
- e) spirit de observare dezvoltat, curiozitate științifică și inițiativă;
- f) imaginație constructivă care-i permite să facă din fiecare lecție un act de creație cu deschidere spre problemele vieții;
- g) atenție concentrată, dar și distributivă în mai multe direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditoriului și reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;
- h) dicție: pronunțare corectă și clară a cuvintelor, accente logice pe ideile de bază și scurte pauze psihologice, pentru a sublinia esențialul.

O importanță deosebită în activitatea cu elevii o are capacitatea empatică a profesorului. Calitatea de a fi empatic constituie o premisă a optimizării relațiilor profesorului cu elevii și o condiție a comunicării eficiente. Empatia educatorului este o modalitate spontană și rapidă de pătrundere în starea de spirit a elevului. Marcus S. menționează că „înțelegând intențiile, trăirile și gândirea celorlalți, evident cu aproximația permisă de acest tip de cunoaștere, avem posibilitatea unei anticipări relativ corecte a comportamentului partenerului, fapt extrem de important în stabilirea unor relații interpersonale dezirabile” și, în consecință, „să ne fixăm o strategie proprie de comportament” față de aceștia. Important este că educatorul să poată evalua relativ corect ceea ce simte, trăiește, gândește elevul, să se poate transpune psihologic în situația lui și, printr-o comunicare eficientă, să creeze condiții adecvate de influențare. Pentru cadrul didactic este necesar să știe cât mai exact cum este elevul, dar și cum crede elevul că este, pentru că numai înțelegându-l îl poate influența. Astfel, în predare profesorul selectează și dozează informația pe care o furnizează elevilor spre a fi asimilată bazându-se pe posibilitățile de asimilare ale elevilor. Pentru a determina nivelul de dezvoltare a abilităților comunicative la cadrele didactice am aplicat un șir de probe psihologice asupra 52 de profesori din școlile din mediul urban și rural în aprilie 2010.

Cu scopul de a determina nivelul necesității în comunicare a pedagogilor, am aplicat testul „Necesitatea în comunicare”. Distribuția de rezultate a datelor privind necesitatea de comunicare la cei 52 de profesori care au participat la experiment este următoarea:

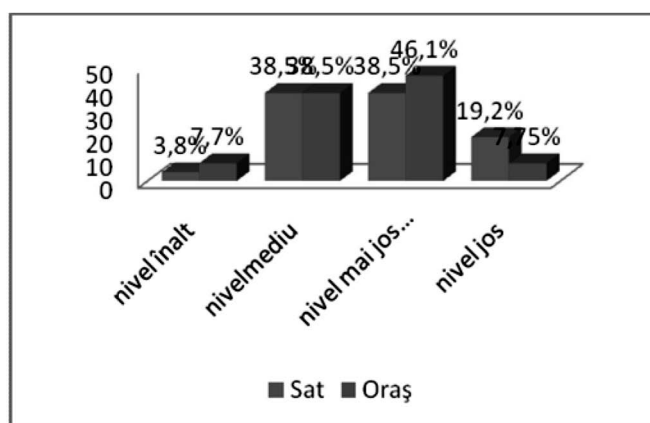


Figura1. Distribuția datelor privind nivelul de necesitate în comunicare la profesori, sat/oraș.

Observăm că, majoritatea profesorilor (38,5%) atât din sat, cât și de la oraș, au un nivel mediu al necesității în comunicare, nivel mai jos de mediu au 38,5% profesori din sat și 46,1% profesori din oraș. 3,8% profesorii din sat și 7,7% au profesorii din oraș au un nivel înalt, nivel jos al necesității în comunicare au 19,2% profesorii din sat și 7,75% profesorii de la oraș.

Cu scopul de a determina cât de buni ascultători sunt pedagogii am aplicat chestionarul “Sunteți un bun ascultător?”. Rezultatele obținute sunt următoarele:

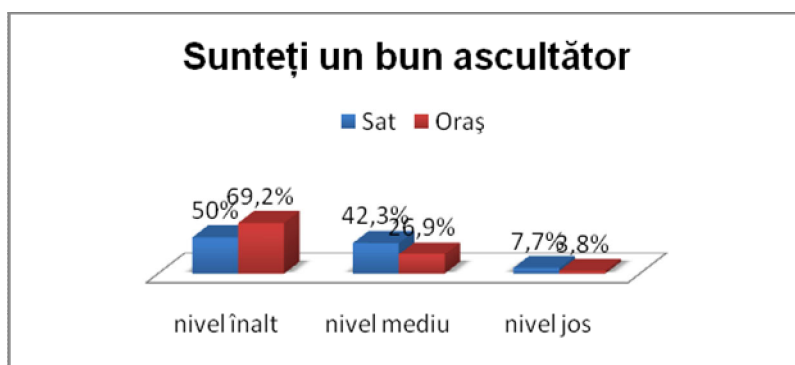


Figura 2. Distribuția datelor privind capacitatea de ascultare la profesori, sat/oraș

Datele ilustrate în figura de mai sus indică următoarea distribuție de rezultate: 50% dintre profesorii din sat și 69,2% dintre profesorii din oraș testați au obținut un scor considerabil de înalt al capacității de ascultare, 42,3% de subiecți din sat și 26,9% din oraș au un nivel mediu al capacității de ascultare și 7,7% profesori din sat și 3,8% profesori de la oraș au un nivel jos al capacității de ascultare. Observăm că există diferențe semnificative între aceste două loturi; capacitatea de ascultare e mai pronunțată la profesorii din oraș decât la profesorii din sat.

Este foarte important și ce stil de comunicare adoptă pedagogul. Cu acest scop am aplicat testul “Determinarea stilului comunicării pedagogice”. Rezultatele obținute sunt următoarele:

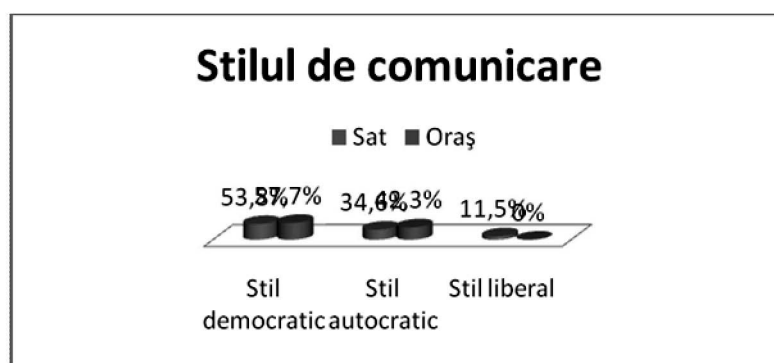


Figura 3. Distribuția datelor privind stilul de comunicare la profesori, sat/oraș

Constatăm că cei mai mulți dintre profesori au un stil democratic de comunicare (53,8% profesori din sat și 57,7% profesori din oraș); 34,6% profesori din sat și 42,3% profesori din oraș au un stil autocratic de comunicare, stil liberal de comunicare au doar 11,5% profesori din sat.

Rezultatele obținute în urma aplicării testului „Aprecierea nivelului de sociabilitate” (după Reahovschi) sunt următoarele: cei mai mulți dintre profesori (30,8% profesori din sat și 34,6% profesori din oraș) au un nivel mediu de sociabilitate și comunicare; nivel foarte înalt de sociabilitate și comunicare au 3,8% profesori din sat și 7,7% profesori din oraș; 11,5% de profesori din sat și 15,4% profesori din oraș au un nivel înalt de sociabilitate și comunicare, nivelul scăzut de sociabilitate și comunicare este caracteristic pentru 26,9% profesori din sat și 23,1% profesori din oraș; 26,9% profesori din sat și doar 19,2% profesori din oraș au un nivel foarte scăzut de sociabilitate și comunicare. Din datele obținute putem concluziona că nu sunt diferențe semnificative între aceste două loturi. Profesia de pedagog le permite atât profesorilor din sat, cât și celor de la oraș să fie mereu în contact direct cu elevii și cu colegii de lucru / părinți, lăsând amprenta asupra trăsăturilor de personalitate ale pedagogului, în mod special, asupra competenței comunicative. Cel mai important este ca în comunicarea didactică mesajul să fie corect, să aibă relevanță, forță și intensitate, să fie persuasiv pentru a induce comportamentul intenționat, să îmbine adecvat comunicarea verbală cu cea paraverbală și cu cea nonverbală. Conținutul și obiectivele urmărite prin emiterea mesajului determină folosirea unor anumite metode în educație: expunere, conversație euristică, problematizare etc. în instruire, sfat, povăț, problematizare, studiu de caz etc. Pentru a asigura eficiența emiterii de mesaje, important este tactul comunicativ, constând în utilizarea unui limbaj adecvat, accesibil și pertinent, nuanțat expresiv, menit să atragă și să mențină atenția, să trezească interesul elevilor și să asigure un climat socio-afectiv agreabil.

Bibliografie

1. Abric J.-C. *Psihologia comunicării*. Iași: Polirom, 2002.
2. Bolboceanu A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2007.
3. Dinu M. *Comunicarea*. București: Editura Științifică, 1999.
4. Dinu M. *Comunicarea. Repere fundamentale*. București: Editura ALGOS, 1997.
5. Drăgan I. *Paradigme ale comunicării de masă*. București: Editura Șansa, 1996.
6. Dumitru Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

7. Prutianu Șt. *Manual de comunicare și negociere în afaceri*. Vol. I, II. Iași: Polirom, 2000.
8. Sillamy N. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996.
9. Șchiopu U. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Ольга ВАСИЛЬЕВА

доцент кафедры общей и практической психологии,
Измаильский государственный гуманитарный ун-т, **Украина**

Abstract

The work considers the analysis of the basic directions of development of students personality. The analysis is directed to review particular qualities of persons professional development during becoming a specialist on different stages of development.

Высшее образование является основанием человеческого развития и прогресса общества, гарантом индивидуального развития человека, культивирует интеллектуальный, духовный и производственный потенциал общества.

Проблема личностного и профессионального развития изучается представителями многих научных дисциплин - психологии, философии, социологии, дифференцированной психологии, педагогики.

Несмотря на то, что ученые, исследующие проблему, принадлежат к разным школам и направлениям, существует общая тенденция в их подходах. Она заключается в том, что развитие личности в разных концепциях рассматривается в контексте взаимного влияния индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды в процессе социализации и профессионализации.

Поставленная проблема профессионального становления личности будущего специалиста является актуальной не только для теории, но и для практики, поскольку от ее решения зависит оценка уровня развития профессионализма, возможности профессионального развития, достижение высшего уровня – мастерства.

Цель статьи – выделить основные направления профессионального развития личности студента.

В современной психологии накоплен большой объем материала, связанного с рассмотрением человека как субъекта деятельности (К.О. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, О.М. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.). «Деятельность, рассматриваемая безотносительно к ее субъекту, никакими психологическими характеристиками, конечно, не обладает. Ими обладает только субъект деятельности», - указывает Б.Ф. Ломов. Доминирующей для субъекта является способность к взаимообусловленным преобразованиям себя и широкой окружающей действительности, которая включает как объекты материального мира, так и систему социальных отношений.

Следует отметить, что разные подходы и теории не показывают механизма развития в середине развития каждой возрастной стадии. Исходя из этого, формы и содержание учебного процесса остаются практически одинаковыми как на младших, так и на старших курсах в высшем учебном заведении, что противоречит положению о деятельности и развивающейся личности. Поэтому считаем, что подготовка в вузе должна включать начальный, основной и заключительный этапы. Ведущими на этих этапах, соответственно, являются учебно-познавательная, учебно-исследовательская и учебно-профессиональная виды деятельности.

Профессиональное развитие человека как компонент общечеловеческого развития можно анализировать с разных психологических аспектов: социально-психологического, медико-психологического, психолого-педагогического. Вместе с тем понятие «профессиональное развитие»

является интегративным показателем, который характеризуется динамической структурой, изменяющейся на разных этапах развития личности.

В психологической литературе отсутствует единое понимание профессионального развития личности. Исследователи наполняют его разным содержанием. Одни ученые рассматривают профессиональное становление как продолжительный процесс развития личности - с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Центральным звеном этого процесса является профессиональное самоопределение. Другие, исследуя профессиональное становление педагога, ведущую роль отводят формированию профессиональной позиции. При этом центральное место в профессиональном становлении личности педагога занимает формирование профессионального мировоззрения, определяющего морально-профессиональную позицию, педагогические склонности и способности, умения и навыки работы с учениками. (А.Б. Каганов, А.И. Щербаков).

В зарубежных психологических концепциях профессионального развития можно выделить пять основных направлений: дифференциально-диагностическое, психологическое, теорию решений, теорию развития и типологическую теорию Д. Холланда.

Так, в теории Д. Холланда процесс профессионального развития ограничивается, во-первых, определением самим индивидом личностного типа, к которому он принадлежит, во-вторых, поиском сферы, отвечающей этому типу, в-третьих, выбором одного из квалифицированных уровней этой профессиональной сферы, что определяется развитием интеллекта и самооценки. Главное внимание уделяется описанию личностных типов, которые характеризуются как реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский, художественный.

Исследования профессионального развития личности свидетельствуют о том, что отечественные ученые основное внимание уделяют процессу развития личности в профессиональной деятельности, а за рубежом психологи исследуют результат этого процесса, утверждая, что каждый человек предназначен для определенного вида деятельности.

Таким образом, в целостном процессе профессионального развития личности выделяются следующие стадии профессионального становления: выбор профессии, профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессионализация и мастерство. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение или присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности, стремление к своему профессиональному росту.

Основой выделения стадий являются социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности. Рассмотрим ключевые моменты, характеризующие профессиональное развитие личности будущего специалиста на некоторых стадиях.

На стадии выбора профессиональное развитие личности начинается с формирования профессиональных намерений, влияния многих факторов: престижа профессии, потребностей общества, влияния семьи, средств массовой информации. Важное значение в выборе профессии имеет направленность личности на определенный предмет труда, проявляющаяся в выборочном отношении к учебным предметам, увлечениях, выборе факультативов.

На стадии профессиональной подготовки движущими силами являются противоречия между уровнем учебно-профессиональной деятельности и сформированными способами обучения в школе. Противоречия между сформированными в вузе познавательными способностями и уровнем развития профессионально важных качеств, необходимых для будущей профессионально-педагогической деятельности, решаются с помощью индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Социальная ситуация развития характеризуется сменой социальной роли, самостоятельностью, активностью. Учебно-познавательная деятельность, которая является ведущей, сменяется учебно-исследовательской, а позднее – учебно-профессиональной.

Стадия профессиональной адаптации характеризуется приспособлением к новому коллективу, самостоятельным исполнением новой социальной роли. Основное противоречие между требованиями общества, коллектива, деятельности и сформированными в вузе профессионально важными качествами решается в ведущей профессионально-педагогической деятельности, что обуславливает такие психологические новообразования, как профессиональное самоопределение, профессиональный опыт, профессионально важные качества личности, профессионально-ценностные ориентации.

На стадии профессионализации, характеризующейся индивидуальным стилем деятельности, стабильной профессиональной позицией, изменения социальной ситуации и профессиональной деятельности не происходят. Основное противоречие – противоречие между творческим характером педагогической деятельности и способами ее осуществления. Профессионализация личности приводит к формированию качеств, характерных для представителей этой профессии, облегчающих выполнение личностью профессиональной деятельности.

Стадия мастерства характеризуется противоречием между творческим, новаторским исполнением педагогической деятельности и тем, которое существует в профессиональной школе. Основными психологическими новообразованиями являются профессиональная зрелость, индивидуальный стиль деятельности, идентификация личности с профессиональной деятельностью, профессиональная позиция, творческая активность личности.

В современной психологической литературе при изучении роли формирования ведущей деятельности студента как фактора его профессионального развития основное внимание уделяется анализу процесса адаптации студентов, успешности обучения, развития личности будущего специалиста. Возникает необходимость изучения механизма развития личности и деятельности студента на каждой стадии профессионального развития, поскольку каждая возрастная стадия неоднородна в своем содержании и структуре деятельности.

Библиография

1. Зеер Э.Ф. *Личностно-ориентированное профессиональное образование*. Екатеринбург, 2000.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сымалюк Э.Э. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие*. М., 2005.
3. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. М., 1996.
4. Шелтен А. *Введение в профессиональную педагогику: Пер. с нем.* Екатеринбург, 1996.

EDUCAȚIA DE GEN – PRECONDIȚIE A UNEI SOCIETĂȚI DEMOCRATICE

Valentina BODRUG-LUNGU,
doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, U.S.M.

Abstrac

The presence of gender stereotypes in the education system contributes to the reproduction of traditional patterns of behavior and relationship. Re-evaluation and adjusting processes of gender socialization to the realities of the life, modern trends of development, can be fulfilled more effectively through the implementation of gender mainstreaming in education / by gender education. Gender Education is a precondition of society democratization in Moldova.

Educația de gen reprezintă un instrument important în constituirea unei societăți democratice în Republica Moldova reieșind din următoarele considerente:

- Construirea societății democratice în baza priorității drepturilor omului presupune luarea în considerație a particularităților și intereselor și bărbaților și femeilor.

- Întărirea capacității de concurență a țării la nivel internațional: statul nu-și poate permite luxul de a ignora sau subaprecia în continuare a potențialului unuia din genuri, în particular al femeilor, în diverse domenii ale vieții.
- Îmbunătățirea calității vieții cetățenilor țării include și eliminarea tuturor formelor de discriminare și violență în bază de gen.
- Realizarea egalității bărbaților și femeilor reprezintă unul din mijloacele eficiente de combatere a sărăciei, foametei și a bolilor și stimulării dezvoltării [1].
- Participarea echilibrată a femeilor și bărbaților în procesul de luare a deciziilor în domeniile politic și al vieții publice este necesară pentru fortificarea și construirea Europei, care are la bază principiile egalității, consolidării sociale, solidarității și respectării drepturilor omului [3].
- Menținerea prestigiului și imaginii guvernării, care este obligată să respecte atât angajamentele internaționale cât și cele interne.

Datele statistice demonstrează existența unor dezechilibre de gen în domeniul educației, care sunt determinate de mai mulți factori: demografic, cultural, socio-economici. Astfel, în domeniul învățământului pe parcursul ultimilor ani se atestă o evoluție relativ stabilă a coeficientului net de înrolare atât în clasele primare (87,8% în 2010) cât și cele gimnaziale (83,3% în 2010). Diferențele de gen nu sunt semnificative: la băieți - 88,5%, la fete - 87,1% (în învățământul primar); la băieți - 83,65%, la fete - 83,1% (în învățământul gimnazial).

Conform datelor Ministerului Educației, echilibrul de gen se păstrează la primele trepte de învățământ (primar, gimnazial). Diferențe semnificative apar la treapta de învățământ secundar profesional, unde ponderea băieților e mai înaltă (69,4% în anul de studii 2010/2011). Fetele dețin o pondere mai mare în învățământul liceal (57,6%), în învățământul mediu de specialitate (55,8%), în învățământul superior / instituții de stat (57,7%), în învățământul superior / instituții nestatale (52,2%).

Cele mai solicitate de femei sunt instituțiile de învățământ superior din domeniile: educație (72,5%), ocrotirea sănătății (71,4%), economie (60,3%), arte și cinematografie (58,3%), și agricultură (44,2%). La nivel de colegii cele mai solicitate de bărbați sunt colegiile din domeniile: transporturi (92,9%), construcții (73,9%), agricultură (66,7%), industrie (55,4%) și drept (47,4%). La nivelul învățământului superior, preferințele bărbaților sunt pentru instituțiile din domeniile: cultură fizică și sport (79,2%), industrie (67,6%) și drept (60,0%).

În același timp, doar 57 de femei cercetători-doctori habilitați au realizat cercetări științifice (comparativ cu 310 de bărbați) și 557 de femei cercetători-doctori în științe au fost implicate în cercetări științifice (comparativ cu 754 de bărbați).

Femeile prevalează semnificativ printre cadrele didactice: în învățământul primar și secundar general (84,2%), în învățământul mediu de specialitate (71,1%), în învățământul secundar profesional (53,4%), în învățământul superior (54,1%). 72,3% din numărul total de directori din învățământul primar și secundar general îl constituie femeile. În învățământul secundar profesional din 66 de directori – 24,2 % sunt femei. În învățământul mediu de specialitate din numărul total de directori din cele 46 de colegii – 28,3% îl constituie femeile [2, p. 91-93]. Odată cu introducerea Registrului educațional electronic vor fi dezagregate datele și pentru învățământul superior.

Experții consideră că discrepanțele de gen identificate se datorează și persistenței unor stereotipuri de gen cu referire la predestinația și responsabilitatea majoră a femeilor pentru educarea și creșterea copiilor atât în familie cât și în sfera publică. Situațiile menționate pot fi depășite prin aplicarea măsurilor de eliminare a barierelor structurale și sensibilizarea / socializarea diferitor categorii a populației.

În plan teoretic și praxiologic educația de gen constituie parte integrantă a procesului de socializare a fetelor / femeilor și băieților /bărbaților. Drept repere de bază pot servi următoarele teze:

1. Conceptul de egalitate a genurilor include drepturi, responsabilități, oportunități și posibilități egale pentru femei și bărbați de participare în toate sferile vieții publice și private.

2. În pofida existenței egalității în drepturi, repartizarea puterii și responsabilităților între femei și bărbați și accesul lor la resursele economice, sociale și culturale rămâne a fi inegal, și aceasta are loc și din cauza existenței reprezentărilor tradiționale asupra repartizării rolurilor între genuri.
3. Drept obiectiv de bază în realizarea egalității genurilor umane se propune educația de gen, întrucât prin intermediul ei societățile transmit roluri și norme, cunoștințe și competențe. Sistemele educative trebuie să confere responsabilități analoge băieților și fetelor și să preia sarcina corijării inerțiilor existente în problema genurilor.
4. Anume prin educație / instruire cele două genuri pot să înțeleagă și să recunoască nevoia de corectare în comun a dezechilibrelor sociale.
5. **Difuzarea și consolidarea normelor și cunoștințelor acumulate în materia egalității genurilor reprezintă o condiție importantă a formării conștiinței de gen.**
6. În conformitate cu Legea cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați în R. Moldova instituțiile de învățământ și educație sunt chemate să asigure egalitatea între femei și bărbați: prin acces la educație și instruire; în procesul de educație și instruire, inclusiv la evaluarea cunoștințelor acumulate; în activitatea didactică și științifico-didactică; prin elaborare de materiale didactice și programe de studii, în conformitate cu principiul egalității între femei și bărbați; prin includere a educației gender drept parte componentă a sistemului educațional; prin educare a fetelor și băieților în spiritul de parteneriat și de respect reciproc (art. 13).
7. Promovarea valorilor și comportamentelor nondiscriminatorii și nonviolente constituie temelia stabilirii relațiilor constructive, bazate pe parteneriat, între fete și băieți, femei și bărbați într-o societate democratică.
8. Formarea culturii relațiilor, care exclud violența în bază de gen, agresivitatea, discriminarea, influențează benefic sănătatea fizică și psihică a bărbaților și femeilor, care respectiv poate duce la întărirea stabilității sociale în stat.

Importanța socială și legitatea constituirii paradigmei educației de gen se bazează pe trecerea de la abordarea de sex-rol a educației (care reduce dezvoltarea persoanei la biologicul feminin / masculin) la abordarea de gen a acesteia (care depășind determinismul biologic oferă persoanei șanse mai mari de autorealizare personală și profesională).

În tabelul de mai jos sunt prezentate caracteristicile abordării de gen și a abordării de sex-rol a educației, adaptat după И. Клещина [4]:

Abordarea de gen a educației	Abordarea de sex-rol a educației
Orientarea spre neutralizarea și atenuarea diferențelor sociale dintre genuri.	Orientarea spre evidențierea diferențelor între sexe.
Depășirea focusării stricte pe ”predispoziția naturală” a bărbatului și femeii.	Orientarea spre “predispoziția specială” naturală a bărbatului și femeii.
Stimularea activităților care corespund intereselor persoanei.	Stimularea activităților care corespund sexului persoanei.
Alegerea tipurilor de comportament reieșind din situații sociale concrete.	Alegerea tipurilor de comportament reieșind din apartenența de sex a persoanei.
Argumentarea inoportunității instruirii diferențiate pe sexe.	Argumentarea oportunității instruirii diferențiate pe sex.
Tendința spre eroziunea schemelor de gen cultural constituite.	Existența schemelor de gen rigide cultural constituite.
Posibilitatea exersării modelelor comportamentale alternative celor tradiționale patriarhale.	Condamnarea abaterilor de la modelele tradiționale patriarhale ale societății.

Toate acestea obligatoriu implică schimbări semnificative în tratarea fenomenului educațional, conținuturilor și tehnologiilor educaționale, pregătirii cadrelor didactice sensibile la gen. Sensibilitatea de

gen presupune capacitatea pedagogului de a percepe, conștientiza și modela acțiunile influențelor mediului social, a metodelor și formelor de lucru cu copiii asupra formării identității de gen a copilului, capacitatea de sesiza și reacționa la manifestările sexiste.

Educația de gen reprezintă un instrument important de introducere a dimensiunii de gen în dezvoltarea societății și realizării egalității genurilor. Domeniul educației este unul de importanță strategică în promovarea politicii de egalitate a genurilor în societate.

În calitate de obiective majore ale educației de gen a populației sunt propuse:

- Formarea conștiinței sensibile de gen a bărbaților și femeilor (înțelegerea noțiunilor de bază ce țin de egalitatea genurilor, rolurile de gen, socializarea de gen etc.);
- Educarea fetelor / femeilor și băieților / bărbaților în spirit de parteneriat și respect reciproc, lucru extrem de important în contextul transformărilor relațiilor de cuplu și familie, inclusiv a restructurizării „forțate” a rolurilor de gen (parțial, grație și migrației economice a femeilor);
- Formarea culturii partenoriale de gen, care exclude orice forme de discriminare și violență în bază de gen în viața personală, familie și activitatea profesională, ducând, respectiv, la îmbunătățirea sănătății fizice și psihice a ambelor genuri, și contribuind la creșterea bunăstării sociale.

Transformarea conștiinței individuale și publice, conștientizarea necesității egalității genurilor nu se produce în mod automat, prin introducerea unor discipline. Este necesar de a revedea conținutul curriculumului și a materialelor didactice la toate treptele de învățământ, în special de a introduce dimensiunea de gen în pregătirea profesională a cadrelor didactice. Drept finalitate se propune micșorarea nivelului de stereotipizare de gen a tuturor actorilor procesului educațional, diminuarea nivelului de conflictualitate parvenite de influența acestora.

Paralel sunt necesare modificări la nivel de cadru legislativ-normativ, realizarea programelor de informare / educare de gen a populației și prin implicarea activă a mass-media, programelor speciale orientate spre ridicarea statutului femeilor în societate, promovarea modelelor de parteneriat și respect între genuri, fortificarea familiei, reevaluarea rolurilor tradiționale de gen în familie și viața publică.

Bibliografie

1. Declarația Milenară a Organizației Națiunilor Unite, 8 septembrie 2000.
2. Raportul periodic combinat patru-cinci cu privire la implementarea Convenției asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei în Republica Moldova, 2011. www.mmmsf.gov.md
3. Recomandarea (2003)3 a Comitetului de miniștri statelor – membre a Consiliului Europei cu privire la participarea echilibrată a femeilor și bărbaților în procesul de luare a deciziilor în domeniile politice și al vieții publice, 12 martie 2003.
4. *Практикум по гендерной психологии*. Под ред. И.С. Клециной. ПИТЕР, 2003.

ETIOLOGIA ADHD. STUDIILE NEUROLOGICE ȘI GENETICE

Aurelia GLAVAN,
doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

Any reference on the genetic etiology of ADHD is widely accepted. Based on the evidence of today, this is as obvious to ADHD, such as for schizophrenia or bipolar disorder. Molecular studies have made important progress in terms of ADHD. For any genetic result, must be done multiple replication before it is accepted.

- 1) *ADHD is hereditary. About 70% of the determination of this disorder is attributed to genes;*
 - 2) *Studies on adopted children indicates that ADHD is on the line of the biological families rather than of foster families;*
 - 3) *There is a strong association between ADHD and dopamine D4 receptor gene (DRD4). Similar results, but not so significant, were found for dopamine transporter gene (DAT1);*
- Molecular genetic research, even though incipient, bring an important contribution to understanding the etiology of ADHD, and the results obtained so far, require replication in multiple studies to provide clear arguments.*

În studiile recente s-a stabilit că etiologia hiperactivității cu deficit de atenție (ADHD) este multifactorială, combinând factori neurologici, genetici și psihosociali.

Literatura de specialitate indică factorii neurologici și genetici ca având cea mai mare pondere în determinarea ADHD. Studiile care susțin acest lucru au la bază analiza fluxului sangvin local, indici ai activității electrice la nivel cerebral, teste sensibile la disfuncțiile lobului frontal, studii de neuroimagerie pe baza tomografiei cu emisie de pozitroni (PET) sau a rezonanței magnetice (MRI). Înainte de a prezenta rezultatele acestor studii este important de menționat că ele nu oferă dovezi pentru a putea stabili relații cauzale. De exemplu, chiar dacă părinții copiilor cu ADHD sunt fumători - și s-a demonstrat deja că mamele care fumează în timpul sarcinii sunt mai predispuse la a avea copii cu ADHD, nu se poate desprinde concluzia că fumatul cauzează ADHD. Relația genetică dintre părinți și copii poate fi mai importantă decât fumatul însuși. Astfel, relațiile cauzale trebuie desprinse doar în urma unor dovezi directe clare și nu doar pe baza unor studii corelaționale.

Factorii neurologici. Printre cauzele cele mai des menționate în determinarea ADHD s-au numărat pentru multă vreme leziunile cerebrale („*minimal brain damage*”) rezultate în urma infecțiilor, a traumatismelor sau a altor complicații care pot apărea în perioada pre sau perinatală. O serie de studii (Cruikshank, Eliason & Merrifield, 1988) susțin că leziunile cerebrale determinate în special de hipoxie sau anoxie sunt asociate cu puternice deficite atenționale și cu hiperactivitate. Cu toate acestea, majoritatea copiilor cu ADHD, nu prezintă nici un indicator al unei leziuni cerebrale, aceste deficite nereușind să explice totalitatea cazurilor de ADHD (Rutter, 1997). Această asociere a fost determinată de existența unei similarități între simptomele ADHD și simptomele produse de leziuni ale lobilor frontali în general și ale lobului prefrontal - în special (Benton et al. 1991; Mattes, 1980). Atât copiii cât și adulții care prezintă leziuni ale lobului prefrontal, prezintă în același timp și deficite în ceea ce privește capacitatea de susținere a atenției, deficite la nivelul inhibiției, al reglării emoțiilor și al motivației, precum și deficite privind organizarea în timp a comportamentului (Fuster, 1989; Stuss & Benson, 1989).

Studiile neurologice. Deși cercetările din acest domeniu sunt relativ recente, ele aduc o contribuție deosebită la înțelegerea naturii ADHD. Metodologia acestor studii are în principal la bază electroencefalografia cantitativă și potențialele evocate, rezultatele susținând creșterea activității undelor lente sau teta în special la nivelul lobului prefrontal, precum și a activității undelor beta (Chabot & al., 1996; Kuperman, Johnson, Arnst, Lindgren & Woltaich, 1996).

Studiile care examinează **fluxul cerebral local** demonstrează o scădere a acestuia în regiunile prefrontale și la nivelul legăturilor dintre aceste regiuni și sistemul limbic via zona striată, în special zona sa anterioară (nucleii caudali) (Lou, Henriksen & Bruhn, 1984, 1990; Sieg, Gaffney, Preston & Hellings, 1995).

Recent, studiile care utilizează PET pentru a evalua **metabolismul glucozei cerebrale** au demonstrat scăderea acestuia la adulți (Zametkin et al., 1990) și adolescențele cu ADHD (Ernst et al., 1997), dar nu și la adolescenții cu ADHD (Zametkin et al., 1993). Replicarea acestor experimente la fetele mai tinere cu ADHD nu a dat aceleași rezultate (Ernst, Cohen, Liebenauer, Jons & Zametkin, 1997). Această inconsecvență constatată în rezultatele studiilor efectuate, poate fi datorată numărului extrem de mic de subiecți luați ca eșantion, fapt care determină o putere scăzută de a identifica diferențe între grupuri. Cu toate acestea, au fost găsite corelații semnificative între diminuarea activității metabolice în regiunea frontală anterioară stânga și severitatea simptomelor ADHD la adolescenți (Zametkin et al., 1993). Această asociere între activitatea

metabolică a unor zone cerebrale și ADHD este importantă pentru a susține o relație între activitatea cerebrală și comportamentul caracteristic celor cu ADHD.

Studiile pe baza **tomografiei coaxiale** (CT) nu au identificat nici o diferență semnificativă între copiii normali și cei cu ADHD (Shaywitz, Byrne, Cohen & Rothman, 1983); s-a putut observa însă, o mai mare atrofie a creierului la adulții cu ADHD care au avut antecedente de abuz de substanțe. Acest abuz însă explică mult mai bine atrofia decât ADHD (Barkley, 1998).

Analiza mult mai sensibilă a structurilor cerebrale pe baza MRI identifică o serie de diferențe în unele zone corticale între copiii normali și cei cu ADHD. Zonele responsabile de simptomatologia ADHD sunt în principal: cortexul prefrontal și zona striată.

Hynd et al. (1993) susțin că la copiii cu ADHD regiunea nucleilor caudali din emisfera stângă este mai mică, având astfel o configurație inversă decât la copiii normali. Dacă în populația normală, nucleii caudali din emisfera stângă sunt mai mari comparativ cu emisfera dreaptă, la copiii cu ADHD această configurație nu se respectă. Rezultatele Hynd sunt consistente cu studiile care au identificat scăderea fluxului sangvin local în aceste regiuni. Studiile similare, Utilizând MRI cantitativă, indică o regiune frontală mai mică a emisferei drepte, precum și o mai mică mărime a nucleilor caudali și a globus pallidus la copiii cu ADHD, comparativ cu copiii normali (Aylward et al., 1996; Castellanos et al., 1996; Singer et al., 1993). De asemenea, Castellanos et al. (1996) au identificat un volum al cerebelului mai mic la ADHD decât la normali, fapt ce este consistent cu cercetările recente care atribuie cerebelului un rol major în manifestarea motorică a unor aspecte rezultate din activitatea de planificare și a funcțiilor executive (Akshoomoff & Courchesne, 1992; Houk & Wise, 1995).

Relevantă în aceste studii, este mărimea nucleilor caudali mai redusă la copiii cu ADHD decât la cei normali; nu se poate afirma însă cu certitudine care anume parte a nucleilor este mai mică. Hynd și Colab (1993), precum și Filipek (1996), identifică zona stângă a nucleilor caudali ca fiind mai mică; Castellanos et al. (1996) identifică și el mai mică zona nucleilor caudali, însă partea dreaptă a acestora în creierul persoanelor normale prezintă o asimetrie constantă, regiunea frontală a emisferei drepte, față de cea stângă, fiind mai mare (Giedd et al, 1996). Acest argument l-a determinat pe Castellanos să susțină că lipsa acestei asimetrii ar putea media manifestarea ADHD.

Este important de reținut că nici unul dintre studiile neuroimageriei nu a identificat faptul că persoanele cu ADHD prezintă leziuni cerebrale. Ceea ce au identificat aceste studii, se referă la mărimea unor zone cerebrale, de cele mai multe ori lipsind asimetria (fie dintre regiunile frontale, fie dintre nucleii caudali și globul pallidus) în timp ce aceste asimetrii sunt întâlnite la persoanele normale. Aceasta constituie un argument în plus pentru afirmația că literatura de specialitate indică o participare a leziunilor cerebrale în proporție de mai puțin de 5% la cei cu ADHD (Rutter, 1977; 1983). Când sunt identificate deficite la nivel cerebral, cel mai des ele sunt rezultatul anormalităților apărute în dezvoltarea acestor regiuni cerebrale din cauze cel mai probabil de natură genetică. În cele din urmă, genele determină în mare parte dezvoltarea cerebrală (Barkley, 1998).

Factorii genetici. Orice referință privind etiologia genetică a ADHD este larg acceptată. Pe baza dovezilor de astăzi, acest lucru este tot atât de evident pentru ADHD, cum este pentru schizofrenie sau tulburările bipolare. Studiile moleculare au făcut progrese importante în ceea ce privește ADHD. Pentru orice rezultat genetic, trebuie realizate multiple replicări înainte ca acesta să fie acceptat. Într-un interviu recent, la întrebarea „Ce se știe în momentul actual despre determinarea genetică a ADHD?” Faraone (2001) menționează următoarele 3 aspecte:

- 1) ADHD este puternic ereditabilă. Aproximativ 70% din determinarea acestei tulburări este atribuită genelor;
- 2) Studiile realizate pe copii adoptați, indică faptul că ADHD apare pe linia familiilor biologice și nu pe cea a familiilor adoptive;
- 3) Există o puternică asociere între ADHD și gena receptorului D4 de dopamină (DRD4). Rezultate similare, dar nu atât de semnificative, au fost găsite pentru gena transportului de dopamină (DAT1).

Studiile realizate pe gemeni, copii adoptați și pe baza segregării genetice. Studiile genetice utilizează gemenii monoziagoți pentru a evalua indicele de heritabilitate al unei anumite trăsături. La aceștia se consideră că materialul genetic este aproape identic, diferențele care apar între ei datorându-se mediului.

Analiza coeficientului de heritabilitate obținut în studiile pe gemeni, indică o valoare „h” de aproximativ 0.80 în ceea ce privește rolul moștenirii genetice în etiologia ADHD. Faptul că heritabilitatea nu este 1.00 indică o implicare a mediului în determinarea acestei tulburări. Studiile pe copii adoptați indică, de asemenea, implicarea genelor în etiologia ADHD. Astfel copiii adoptați de persoane cu ADHD sunt puțin susceptibili a dezvolta această tulburare comparativ cu copiii biologici ai persoanelor cu ADHD (Cantwell, 1975; Morrison & Stewart, 1971).

Studiile genetice la nivel molecular indică puternice dovezi pentru o determinare genetică a ADHD. Gena transportului de dopamină (DAT1) a fost găsită responsabilă într-o serie de studii pentru transmiterea ADHD (Cook et al, 1995). O altă genă relaționată cu dopamina, și anume DRD4 (genă repetitivă) a fost găsită într-o formă repetitivă la copiii cu ADHD (Lahoste et al, 1996). Rezultatele care vizează această genă au fost repicate, utilizând și alte populații de vârstă având ADHD - în afara copiilor cu ADHD (adolescenți și adulți cu ADHD). În aproximativ 29% dintre aceste eșantioane s-a găsit gena respectivă (Faraone et al., 1992; Barkley, 1997).

Cercetările genetice moleculare, chiar dacă incipiente, aduc un aport deosebit la înțelegerea etiologiei ADHD, iar rezultatele obținute până acum, necesită replicare în mai multe studii pentru a putea oferi argumente fără echivoc.

Bibliografie

1. Popescu V. *Copilul cu sindrom THADA (ADHD)*. În: Popescu V. (ed.): Algoritm diagnostic și terapeutic în pediatrie. București: Editura Medicală Amaltea, 2003; 40: 464-467.
2. Dobrescu I. *Actualități în psihofarmacologia copilului și adolescentului*. Ghid practic. București: Editura Medicală Amaltea, 2004.
3. *Attention - deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis...* Vol.1, p. 220.
4. Barkley R.A., Biederman J. *Toward a broader definition of the age-of-onset criterion for attention-deficit hyperactivity disorder*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 1997; 36(3): 217-22.
5. Biederman J., Faraone S.V. *Attention-deficit hyperactivity disorder*. Lancet 2005; 366(9481): 237-48.
6. Bussing R., Zima B.T., Gary F.A. et al. *Barriers to detection, help-seeking, and service use for children with ADHD symptoms*. J Behav Health Serv Res. 2003; 30(2): 176-89.
7. *Concise encyclopedia of special education: a reference for the...* p. 85.
8. Contus C.A., Nigg J.T., Stawicki J.A. et al. *Family adversity in DSM-IV ADHD combined and inattentive subtypes and associated disruptive behavior problems*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 2005; 44(7): 690-8.
9. Cuffe S.P., McKeown R.E., Jackson K.L. et al. *Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder in a community sample of older adolescents*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 2001; 40(9): 1037-44.
10. Ghid *Psychopatologie*. p. 111.
11. *Handbook of child and adolescent psychiatry*: Volume 2; Volume 7.
12. Kuschel A., Ständer D., Bertam H. et al. *The prevalence of ADHD and attention problems in preschool-aged children. A comparison of two diagnostic instruments*. Z Kinder Jugendpsychiatr Psychoter. 2000; 34(4): 275-84.
13. *Pediatric neuropsychology Case Studies: from the exceptional...* p. 137.
14. Schaihl L., Schwab-Stone M. *Epidemiology of ADHD in school-age children*. Child Adolesc Psychiatry. Clin N Am. 2000; 9(3): 541-55, vii.

ASISTENȚĂ PSIHOLAGICĂ ÎN EDUCAȚIA COPILOR CU NEVOI SPECIALE

Angela CUCER, doctor în psihologie, I.Ș.E.

Emilia FURDUI, cercetător științific, I.Ș.E.

Abstract

Psychological assistance should be recognized as a complex system of employment of staff as a whole, which would create and ensure optimal conditions for education of all children including those with special needs.

In this paper we've presented and thoroughly analyzed opinions of teachers and psychologists regarding organization of psychological services in the pre-university education.

Motto: „Dacă vrem să fondăm o psihologie, va trebui să urcăm mai sus decât psihicul, mai sus decât situația omului în lume, până la sursele omului, ale lumii și psihismului.”

J.P. Sartre

Științele Educației traversează o perioadă de dezvoltare și restructurare care înregistrează atât extensia unor preocupări, cât și reconsiderarea anumitor domenii. În această realitate se impune o nouă strategie care presupune o mai mare responsabilitate și flexibilitate asistenței psihologice în școală.

Din perspectiva noilor reglementări adoptate de Ministerul Educației se observă că tendințele actuale ale sistemului nostru de învățământ se centreză pe acordarea de drepturi egale tuturor copiilor la educație. În acest sens, procesul de incluziune școlară și socială a copiilor cu nevoi speciale a scos în evidență și necesitatea organizării asistenței psihologice acestor copii, care trebuie concepută ca un sistem complex de activitate profesională a cadrelor didactice. Sistemul ar crea și ar asigura condiții optime pentru educația copiilor, inclusiv și a celor cu nevoi speciale.

Analiza situației din învățământul preuniversitar ne-a permis să depistăm mai multe argumente în favoarea necesității asistenței psihologice a copiilor cu nevoi speciale. Această analiză s-a făcut în urma chestionării a 83 respondenți: 21 cadre didactice (clase primare), 23 educatori de la cursurile de formare continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației, 22 cadre didactice or. Cahul, 17 cadre didactice r-nul Drochia. Astfel au fost stabilite următoarele date: 71,42% subiecți au indicat dezvoltarea accelerată a copiilor; 76,19% subiecți - plecarea părinților peste hotare; 42,85% subiecți - influența mediului (internet, televizor, etc.); 28,57% subiecți - numărul mărit al copiilor cu nevoi speciale; 14,28% subiecți - starea de stres a copiilor (datele sunt ilustrate în *Figura 1*).

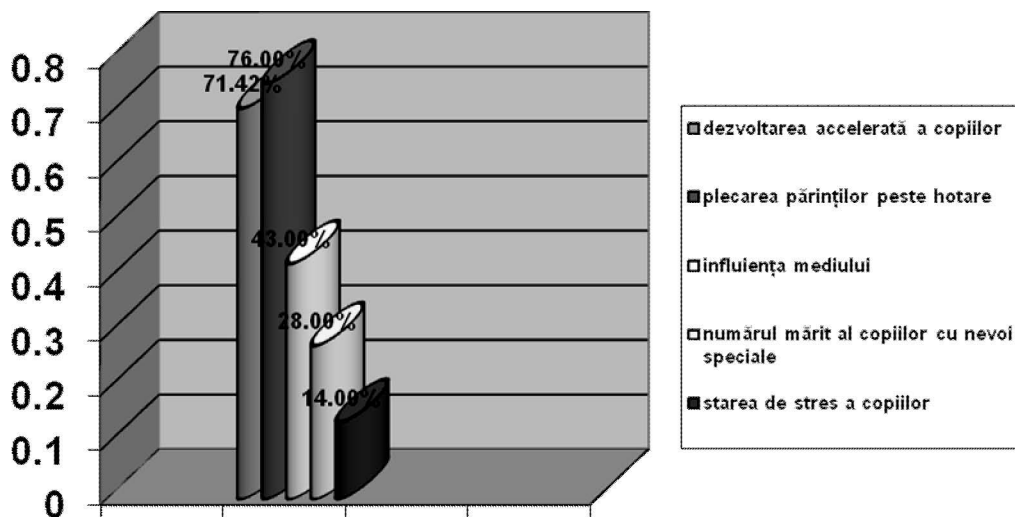


Figura 1.

În mass-media tot mai des se enunță că în principiu nu este nevoie de psiholog școlar (psihologul „pur”). Din această cauză, în opinia noastră, majoritatea specialiștilor psihologi s-au pomenit neprotejați, fără ajutor teoretic și metodic în marea de probleme social-psihologice cu care se confruntă în relațiile cu elevii, părinții, cadrele didactice.

Cauzele acestei situații sunt multiple și au rădăcini atât social-economice, cât și științifice. Ele pot fi divizate convențional în două grupuri: *I grup*: cauze „externe”, *II grup*: cauze „interne” [М.Р. Битянова].

Dintre *cauzele externe* putem evidenția următoarele: majoritatea „consumatorilor” nu percep clar sensul activității psihologice școlare, sarcinile psihologului școlar. Neînțelegând posibilitățile reale ale psihologiei, obligațiilor și funcțiilor psihologului școlar, cadrele didactice încearcă să-i atribuie acestuia responsabilitatea pentru problemele arzătoare ale instruirii și educației. Astfel, se observă situația tipică când psihologului i se atribuie responsabilitatea pentru rebutul pedagogic, i se dau funcții metodologice, însărcinări administrativ-manageriale. Uneori se refuză la colaborarea cu psihologul din cauza subaprecierii subiective a posibilităților lui profesionale. Iată câteva răspunsuri care elucidează semnificația psihologului școlar: 47,5% respondenți percep psihologul ca pe un lucrător medical, de regulă medic psihiatru; 14% respondenți îl consideră cercetător ce studiază psihica și comportamentul persoanei; 10% respondenți îl tratează ca specialist ce face consiliere; 6% respondenți îl văd ca profesor pentru psihică; la 22,5% respondenți reprezentările despre activitatea psihologului sunt neadecvate. Datele obținute confirmă că o pătrime dintre respondenți nu posedă cunoștințe referitor la serviciul de asistență psihologică. (Această situație este ilustrată în *Figura 2*).

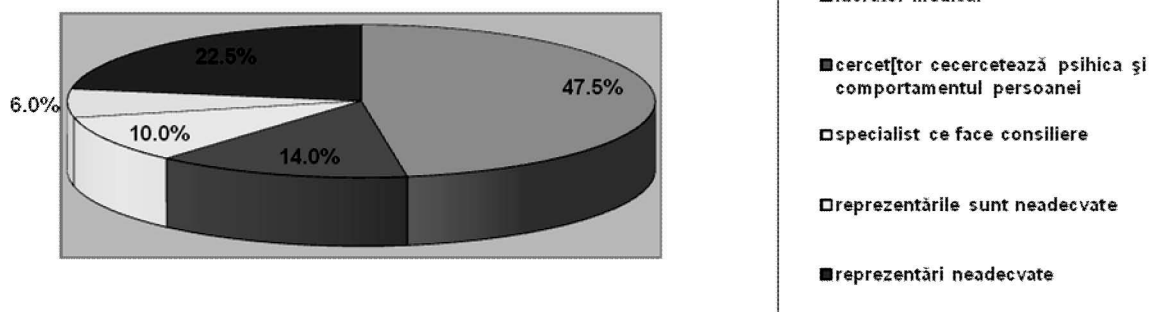


Figura 2.

Practica ne demonstrează că pedagogii, administratorii școlari nu sunt gata pentru o colaborare echitabilă cu psihologii. Analiza datelor experimentale relevă că în 23,8% cazuri din cele înregistrate în școală este unitate de psiholog, în 76,19% cazuri această unitate lipsește.

O atare izolare inconștientă a psihologului școlar este evidentă și în eșaloanele de sus ale învățământului. Potrivit respondenților (cadre didactice), administrația școlii, Direcția de Învățământ, Ministerul Educației trebuie să se implice în activitățile de inițiere și susținere a serviciului de asistență psihologică a copiilor, mai ales a celor cu nevoi speciale. 23,80% dintre respondenți sunt de părere că trebuie create condițiile necesare pentru activitatea specialistului psiholog; 25,80% respondenți consideră că organele de resort trebuie să asigure școlile cu specialiști în domeniul dat, în opinia a 4,76% respondenți este necesar de a organiza diferite întruniri care să reflecte experiența asistenței psihologice.

Respondenții (cadre didactice) participanți la studiu sunt de părere că psihologii școlari nu au îndreptățit speranțele cadrelor didactice, nu au fost capabili să rezolve problemele actuale înaintate învățământului contemporan. Specialistul psiholog, în viziunea respondenților, comite următoarele *greșeli tipice*: 28.57% - intoleranță; 42.85% - tratare incorectă a cazului; 9,52% - activitate superficială. (v. *Figura 3*).

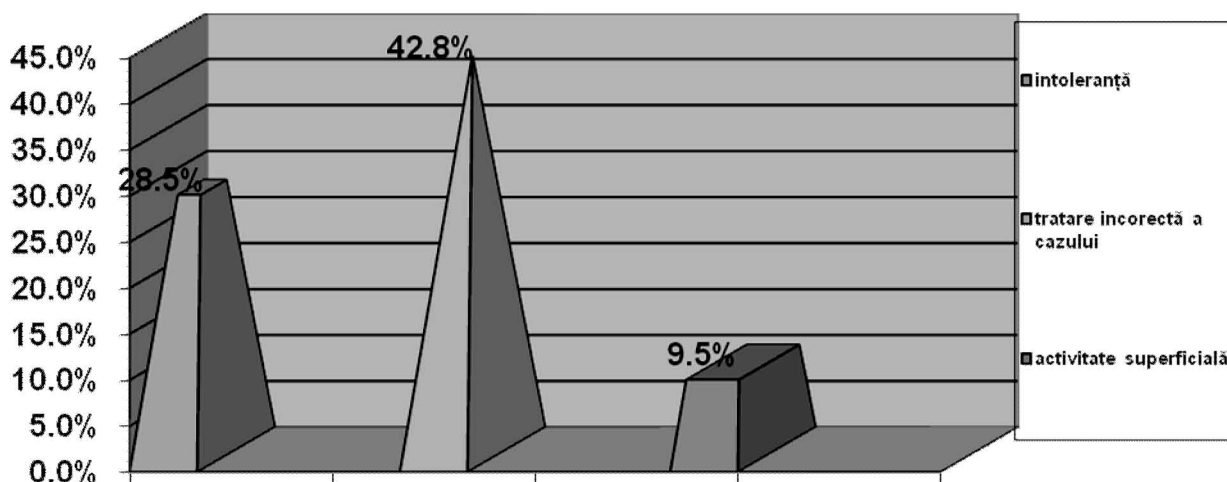


Figura 3.

La rândul său, sondajul aplicat la 28 respondenți (psihologi), participanți la cursurile de perfecționare, Institutul de Științe ale Educației, a evidențiat unele problemele cu care se confruntă aceștia *în munca cu cadrele didactice*: 74,5% respondenți - neutilizarea recomandărilor în practică, 32,7% respondenți - lipsa de abilități în oferirea de consultanță în situații neordinare, 46,4% respondenți - lipsa de abilități în oferirea unei consilieri profesionale și eficiente, 44,8% respondenți - conflicte între cadrele didactice și

psihologi, 35,6% respondenți - refuzul cadrelor didactice de a participa la seminare, mese rotunde, training, etc. În acest context a fost aplicată metoda SWOT cu scopul de a stabili (în viziunea respondenților psihologi): S - punctele forte, W - puncte slabe, O - oportunități, T - riscuri referitor la:

a. *munca cu cadre didactice.*

Tabelul 1.

<p>S – puncte forte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informarea cadrelor didactice vizavi de problema care apare. 2. Consilierea cadrelor didactice (la solicitare). 3. Recomandări și sugestii privind rezultatele testării copiilor. 4. Implicarea cadrelor didactice în activități de educare și socializare a copiilor. 	<p>W – puncte slabe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Neutilizarea recomandărilor în practică. 2. Lipsa de abilități în oferirea de consultanță în situații neordinare. 3. Lipsa de abilități în oferirea unei consilieri profesioniste și eficiente. 4. Cadru didactic – psiholog = conflicte. 5. Refuzul cadrului didactic de a participa la diferite activități. 6. Inexistența unei colaborări.
<p>O – oportunități</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ameliorarea relațiilor părinte - elev, profesor – elev, părinte – profesor. 2. Dispar anxietatea și fobiile elevilor față de școală. 3. Ridicarea nivelului de motivare școlară. 	<p>T – riscuri</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deplasarea accentului de pe valorile spirituale pe valorile materiale. 2. Interpretarea eronată a asistenței psihologice. 3. Indiferența cadrului didactic față de problemele copilului.

b. *munca cu managerii școlari*

Tabelul 2.

<p>S – puncte forte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicarea eficientă. 2. Activitatea calitativă. 3. acceptarea de membru al administrației școlare. 4. Relații eficiente cu corpul administrativ. 	<p>W – puncte slabe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nu au acces la informație. 2. Relații distante psiholog – manager. 3. Atribuirea psihologului problemelor străine de obligațiile lor (director, adjunct pe educație).
<p>O – oportunități</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Susținerea dezvoltării profesionale. 2. Susținerea cursurilor de formare continue a psihologilor. 3. Colaborarea cu alte instituții. 	<p>T – riscuri</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reducerea nemotivată a unității de psiholog. 2. Subordonare. 3. Divergențe în opinii. 4. Diminuarea accentuată a importanței serviciului de asistență psihologică.

Rezultatele descrise mai sus ne confirmă încă o dată ideea că asistența psihologică a copilului cu nevoi speciale este un proces dificil aflat în derulare.

Vorbind despre cauzele „interne” putem afirma că sistemul actual al psihologiei școlare funcționează, fără a avea o bază metodologică a activității sale. Ideal, un asemenea model conceptual de asistență psihologică, trebuie să fie nu numai unificat ci, și pus la temelia tuturor serviciilor psihologice existente în sistemul educațional. Astfel specialiștii din domeniul psihologiei vor avea posibilitatea să colaboreze pentru a face schimb de experiență. În acest context devine actuală necesitatea perfecționării programelor de pregătire a specialiștilor psihologi.

Respondenții psihologi sunt de părere că tradiția de pregătire a psihologilor practicieni nu poate fi considerată ca satisfăcătoare. Această opinie nu se reduce numai la durata instruirii. Principalul constă în conținutul cursurilor: ce, cât și cum trebuie formați specialiștii de acest gen. Cauza pregătirii ineficiente, în viziunea respondenților, constă în încercarea de a învăța practicienii după programe academice reduse, impunându-le teze teoretice, în cele mai dese cazuri inutile, inaplicabile în practică. Soluția optimă ar fi elaborarea unei teorii și practici noi, care să se bazeze pe metodele și abordările eficiente a însăși activității practice, generalizând și prelucrând analitic experiența pozitivă, de muncă.

Modelul ipotetic al unui sistem de asistență psihologică în învățământul preuniversitar (în curs de elaborare) trebuie să reflecte convingător care este activitatea psihologului în școală, cum trebuie să se comporte acesta cu un copil cu nevoi speciale, să creeze imagini adecvate despre asistența psihologică școlară ca un tip special de activitate științifico-practică. Din păcate, în prezent un asemenea model nu există, cu toate că unele surse reflectă și aspecte ce vizează conținutul și metodologia asistenței psihologice. Un

factor decisiv în asistența psihologică a copiilor cu nevoi speciale ar fi abordarea integrală care să coreleze organic bazele teoretice cu componentele de conținut și organizațional - metodice ale activității psihologului practician școlar.

Este necesar de a stabili principiile ce ar sta la baza formării și dezvoltării relațiilor dintre psiholog și administrația școlii, psiholog și pedagog, psiholog și părinte, psiholog și elev.

Aceste principii trebuie să determine, spre exemplu, ce caracter poartă sugestiile psihologului pentru pedagogi: de recomandare sau obligatorii, cu ce ocazie și în ce formă se poate adresa psihologul părinților, cum stabilește zilele și timpul desfășurării investigațiilor elevilor, reieșind din ore libere în orarul lecțiilor sau în corespundere cu un plan alcătuit în prealabil. De asemenea, este important modul în care psihologul alcătuiește planul de lucru – conform cerințelor pedagogilor și părinților, sau potrivit strategiei de activitate a psihologului, elaborată din timp.

Psihologii participanți la studiu au menționat de asemenea, că practica psihologică școlară în majoritatea cazurilor există separat de alte servicii social-psihologice ale sistemului educațional și sănătății. În opinia acestora, munca lor va deveni cu mult mai eficientă, dacă va fi examinată ca o verigă a sistemului cu multe niveluri de asistență psihologică a învățământului, dacă vor fi stabilite problemele și obligațiunile acesteia, limitele sale și chiar tabu-ul profesional. Problemele social-psihologice existente în sistemul educațional referitor la copiii cu nevoi speciale nu pot fi rezolvate numai cu forțele proprii ale psihologului școlar.

În concordanță cu evoluțiile europene și cerințele societății este important să se intensifice procesul de informatizare și de furnizare a mijloacelor necesare pentru a contribui la dezvoltarea asistenței psihologice a copiilor cu nevoi speciale în sistemul de învățământ preuniversitar al Republicii Moldova.

Bibliografie

1. Albu A. *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*. Iași: Polirom, 2000.
2. *Educație pentru toți. Modernizarea procesului de instruire, educație și recuperare a copiilor cu CES*. Chișinău, 2003.
3. Gherguț A. *Psihologia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Iași: Editura Polirom, 2006.
4. Gherguț A. *Managementul serviciilor de asistență psihopedagogică și socială*, ghid practic, Iași: Polirom, 2003.
5. Vrăsmaș T., Daunt P., Mușu I. *Integrare în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. București, 1996.
6. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. «Совершенство». Москва: 1998.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АГРЕССИВНОСТИ

Инна МАЗОХА, канд. психол. н., доцент,
Государственный гуманитарный университет, г. Измаил, **Украина**

Abstract

The article is devoted the results of theoretical research, directed on a selection and study of component composition of indexes of aggressiveness. The concepts of aggression and aggressiveness are exposed, the structure of aggressiveness, based on positions conception of personality (O.P. Sannikova), is offered, the qualitative components of aggressiveness are described (emotional, cognitive, behavioral, stimulating and control-regulative).

Статья посвящена результатам теоретического исследования, направленного на выделение и изучение компонентного состава показателей агрессивности. В психологии при описании структуры

агрессии как поведенческого проявления и психического состояния исследователи выделяют эмоциональный, когнитивный (познавательный) и волевой компоненты (Б.А. Базыма, Т.Н. Курбатова, М.Д. Левитов, Р. Френкин), при этом элементы структуры агрессивности как свойства личности исследователями практически не рассматриваются (А.О. Реан, Я.Л. Коломинский, С.Л. Соловьева).

Следует особенно выделить исследования С.Л. Соловьевой, которая в структуре агрессивности выделяет компоненты, относящиеся к познавательным (определенный способ восприятия и интерпретации внешней ситуации), эмоциональным (эмоции раздражения, гнева или переживания тревоги) и волевым психическим процессам. По ее мнению, структурно-функциональными компонентами свойства агрессивности могут служить эмоциональные, когнитивные, в частности перцептивные, волевые процессы, которые находятся с этим свойством в субординационных отношениях [3].

По нашему мнению, наиболее полным будет описание структуры агрессивности, основанное на континуально-иерархическом подходе к исследованию структуры свойств личности, предложенном О.П. Санниковой [2]. Рассматривая агрессивность в контексте континуального подхода, можно ее представить как систему компонентов, которые принадлежат к формально-динамическому, содержательно-личностному и социально - императивному уровням.

Первый уровень включает совокупность всех свойств, которые отображают динамику протекания психических явлений и индивидуальные свойства конституционального характера. Второй уровень содержит собственно личностные свойства: направленность, потребностно-мотивационную сферу, интересы. К третьему уровню относятся представления личности об обществе, морали, нормах, культуре, знании. Зона пересечения формально-динамического (первый) и содержательно-личностного (второй) уровней содержит качественные особенности психологических составляющих темперамента и личности. По содержанию качественный уровень отображает психологическую сущность феномена, в данном случае - агрессивности, которая заключается в специфическом отношении к объекту, взаимодействию с ним и определенной направленности на объект.

Можно допустить, что в контексте этой структуры агрессивность стоит рассматривать на формально-динамическом, качественном, содержательно-личностном и социально-императивном уровнях личности. На формально-динамическом уровне агрессивность оказывается в динамических характеристиках, которые отображают такие особенности возникновения проявлений агрессивности, как специфика появления, протекания, сила, глубина переживания, скорость протекания, длительность, стойкость, экспрессивная выразительность.

На качественном уровне (пограничная зона между формально-динамическим и содержательно-личностным уровнями) агрессивность содержит характеристики, которые отображают психологическую сущность исследуемого феномена. На содержательно-личностном уровне агрессивность может оказываться в характеристиках, связанных с направленностью личности, ее потребностно-мотивационной сферой.

К содержательным характеристикам агрессивности относятся способность к волевой регуляции поведения личности, агрессивная направленность на определенные объекты и стимулы, особенно значимые для субъекта. На уровне индивидуального опыта (пограничная зона между содержательно-личностным и социально-императивным уровнями) агрессивность, возможно, оказывается в индивидуальных стратегиях поведения в ситуациях, которые вызывают агрессивную реакцию. Такие стратегии являются результатом предыдущего опыта и влияют на дальнейшее реагирование личности. При этом на данном уровне как компонент агрессивности выступает самооценка собственной агрессивности, выработки агрессивных привычек, навыков, стереотипов, что помогает в регуляции взаимодействия личности с социумом.

На социально-императивном уровне агрессивность может включать систему знаний о принятых в обществе нормах агрессивных проявлений личности. Морально-этические и юридические

нормы агрессивности закреплены в общественном уме и криминальном кодексе и опираются на внутригрупповые нормы, ценностные ориентации, свойственные определенному классу, группе. Религиозные нормы, будучи самыми давними, вбирают у себя по содержанию много норм права, морали, традиций и способны регулировать агрессивные мысли и эмоции.

Таким образом, анализ психологических исследований агрессии и агрессивности позволил выделить эмоциональный, когнитивный, поведенческий, побудительный и контрольно-регулирующий компоненты.

Поэтому эмоциональный компонент агрессивности представлен такими переживаниями, как гнев, раздражение, обида, враждебность, подозрительность, злость, зависть. По мнению М.Д. Левитова, эмоциональная сторона агрессии не сводится только к гневу, это может быть недоброжелательность, злость, мстительность, уверенность, а иногда и радостное чувство [1]. Е.В. Змановская выделяет такие агрессивные аффекты, как раздражение, зависть, отвращение, злость, бешенство и ненависть. Но при этом она отмечает, что агрессор не обязательно ненавидит жертву, много людей причиняют страдание тем, кого любят и к кому привязаны.

Когнитивный компонент агрессии заключается в ориентировании и понимании ситуации, анализе и оценке угрозы, выделении объекта для нападения, идентификации средств для наступления, мысли о нанесении вреда объекту враждебности, то есть в том, как человек интерпретирует негативное действие, определяет реакцию на это действие. Х. Хекхаузен, систематизируя теоретические и экспериментальные разработки разных исследователей, анализирует особенности когнитивного элемента агрессии. Так, он отмечает, что человеку приходится в каждом конкретном случае оценивать намерения, которые стоят за агрессивным поведением другого человека, ставить себя на его место, взвешивать целесообразность агрессивного действия в ответ, а также иногда оправдывать себя после осуществления агрессивного акта [4].

Поведенческий компонент агрессивности рассматривается как готовность к осуществлению агрессивных действий. Этот компонент может выражаться в выразительных позах и движениях, в мимике, пантомимике, в голосе (темп, тембр, громкость, сила, интонация голоса), вербально (в словах и выражениях) или физически в конкретных действиях и поступках (В.П. Белянин, Л.М. Фридман).

Побудительный компонент свидетельствует о наличии потребности в переживании, обдумывании и осуществлении агрессивных действий. Это может быть побуждение к вербальной, физической, не прямой агрессии как в эмоциогенных, так и нейтральных ситуациях. Агрессивное побуждение может возникать как мотивирующий фактор агрессивного поведения, поскольку оно часто активизируется, когда организм оказывается лишенным средств удовлетворения какой-либо потребности (О.Ю. Дишлевой, Б. Крейхи, J. Dollard, L.W. Doob, N.E. Miller).

Контрольно-регулирующий компонент указывает на уровень активности, направленной на контроль над своими эмоциями, мыслями и реакциями. Этот компонент, наверное, самый сложный, поскольку желание регуляции над своими агрессивными проявлениями является социально желательным и может осуществляться под воздействием разных факторов. Так, например, этот компонент агрессивности может быть очень выразительным у тревожного человека, потому что он боится наказания. На проявление агрессивности могут также влиять свойства темперамента, поэтому для изучения этого компонента следует проанализировать психологическую литературу относительно этих свойств личности (Р. Бэрн, Д. Ричардсон, С. Колосова, С.Л. Соловьева, Х. Хекхаузен).

Таким образом, анализ научных исследований позволил выделить и описать в структуре агрессивности эмоциональный, когнитивный, поведенческий, побудительный и контрольно-регулирующий компоненты. Теоретически выделенные качественные показатели агрессивности можно рассматривать как потенциальную склонность человека к агрессивному поведению.

Библиография

1. Левитов Н.Д. *Психическое состояние агрессии*. In: Вопросы психологии, 1972, № 6, с. 168-171.
2. Санникова О.П. *Феноменология личности*: Избранные психологические труды. Одесса: СМИЛ, 2003.
3. Соловьева С.Л. *Агрессивность как свойство личности в норме и в патологии*: Автор. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1996.
4. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. В 2х т. Т. 1. / Пер. с нем. Москва: Педагогика, 1986.

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE CONFORM PROCESULUI BOLOGNA: PROBLEME, SOLUȚII, REALIZĂRI

Petru JELESCU,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Raisa JELESCU,

cercetător științific, I.Ș.E.

Abstract

The article reflects on some of the achievements towards the implementation of the Bologna System for training primary school teachers at the Pedagogical Faculty of the Pedagogical University „Ion Creangă” of Chisinau and some subsequent problems and their possible resolution in the Republic of Moldova.

După cum se știe, în anul 2005 Republica Moldova a aderat la Procesul Bologna. În decurs de șase ani la facultatea de Pedagogie a U.P.S. “Ion Creangă” din Chișinău au fost pregătite două promoții de absolvenți după sistemul nou, european. Pe parcursul implementării Procesului, am obținut anumite succese, cum ar fi elaborarea unor planuri noi de învățământ, standardizarea lor, elaborarea unor noi programe analitice la disciplinele de studiu, pregătirea specialiștilor la ciclurile I (licențiat) și II (masterat), introducerea Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS), posibilitatea mobilității studenților ș.a. Dar, din păcate, au apărut și anumite probleme.

Prima dintre ele este problema *termenelor de studii*. Inițial, ne-am bucurat de reducerea acestora. Acum însă observăm că pentru pregătirea specialiștilor cu studii superioare durata minimă de trei ani nu este suficientă. Conform *Planului-cadru pentru studii superioare*, lansat de Ministerul Educației al RM (Ordinul nr. 455 din 03 iunie 2011), la ciclul I (licențiat) studenții trebuie să însușească un set consistent de discipline, structurate în cinci blocuri principale: a) fundamentale; b) de formare a abilităților și competențelor generale; c) de orientare socio-umanistică; d) de specializare; e) de orientare spre un alt domeniu de formare la ciclul II (masterat.). Studenții trebuie să însușească bazele teoriei și metodologiei cercetării științifice, să organizeze și să desfășoare unele investigații pedagogice, psihologice, metodologice, să scrie și să susțină tezele de an și de licență, să susțină multiple examene de curs și de licență, să desfășoare practicile de specializare și de licență, să studieze regulile de securitate a muncii, să urmeze o pregătire în domeniul protecției civile ș.a. Numărul disciplinelor se multiplică esențial pe contul modulelor, care întrunesc câte două sau trei discipline concomitent pe care studenții sunt obligați să le însușească. Cu alte cuvinte, ceea ce anterior studenții însușeau în patru ani de zile, acum ei trebuie să însușească în trei ani. Evident, acest fapt a condus la o *criză de timp* și, respectiv, la o *pregătire puțin calitativă a specialiștilor cu studii superioare*.

Drept urmare a celor menționate, considerăm că termenele minime ale pregătirii specialiștilor cu studii superioare trebuie revăzute și prelungite cel puțin cu un an. Aceasta s-ar putea face pe contul micșorării termenelor învățământului preuniversitar, care, după cum se știe, durează 12 ani, cuprinzând

vârstele de la 7 până la 19 ani, ceea ce constituie 1/3 din femeile cu vârsta de până la pensie. Desigur, acest termen, fiind atât de lung, conduce la o saturație psihică și de aceea liceenii din ultimele clase nu mai au răbdare să termine școala. Mai mult decât atât - unii dintre ei, fiind băieți și fete mari, sunt preocupați mai mult de dragoste decât de învățătură, devenind chiar și părinți. Această situație, printre altele, nu contravine legislației în vigoare a RM și nici particularităților anatomo-fiziologice ale adolescenților. De aceea, credem, o soluție ar fi să le oferim tinerilor șansa de a susține admiterea la Universitate mai devreme, cel puțin cu un an. Cu atât mai mult, că în țară, din cauza condițiilor care s-au creat, în special în localitățile rurale, liceele nu prea dispun de specialiști. În aceste condiții, ar fi mai rațional ca Universitatea să preia ștafeta mai devreme de la liceu și să înceapă pregătirea profesională a tinerilor mai de timpuriu. Pentru aceasta, e necesar, în opinia noastră, să restructurăm întrucâtva sistemul educațional actual, anticipând adoptarea Codului Educației.

Luând în considerare faptul că, în ansamblu, copiii contemporani frecventează grădinițele, că ei contactează activ unii cu alții, desfășoară anumite activități, privesc televizorul, se joacă la computer, vorbesc la telefon, inclusiv la mobil, pe skype, frecventează diferite cercuri extracurriculare etc. și că, în felul acesta, ei se dezvoltă într-un ritm mai rapid decât copiii de ieri, e rezonabil să ținem cont de accelerarea și de zona lor proximală în dezvoltarea psihică drept care propunem următoarea structură de bază a sistemului de învățământ public la etapa actuală în Republica Moldova:

- de la 3 la 6 ani – învățământul **preșcolar**;
- de la 6 la 11 – învățământul **primar** cu două trepte;
 - a) de la 6 la 7 ani – clasele preșcolare cu regim preșcolar de viață și activitate, numite grupe pregătitoare;
 - b) de la 7 la 11 ani – clasele primare;
- de la 11 la 16 ani - învățământul secundar **gimnazial** obligatoriu;
- de la 16 la 18 ani – învățământul secundar **liceal** de trei tipuri/profiluri:
 - a) real – pentru elevii cu înclinații și capacități în științele reale;
 - b) umanist – pentru elevii cu înclinații și capacități în științele sociale;
 - c) sportiv sau artistic – pentru elevii cu înclinații și aptitudini sportive sau artistice;
- de la 16 la 18 ani – învățământul **secundar Professional**;
- de la 16 la 18 (19 - 20) ani – învățământul **mediu de specialitate** (colegiul);
- de la 18 la 22(23/24) ani – învățământul **superior**, ciclul I, **bacalaureat** (noi considerăm că această denumire - *bacalaureat/* engl. *Bachelor* - corespunde mai mult standardelor internaționale decât **licențiat**, care, la rândul ei, se potrivește mai bine pentru finalizarea studiilor liceale și care au aceeași rădăcină: liceu – *licențiat*).
- de la 22 la 24 (25/...) ani – învățământul superior, ciclul II, **masterat**;
- de la 24 la 27 (25/...+) ani – învățământul postuniversitar, ciclul III, **doctorat**;
- de la 27 la 29 (28/...+ 2) ani – învățământul postuniversitar, ciclul IV, **postdoctorat**.

Astfel, nu e greu de observat că urmarea tuturor treptelor sistemului de învățământ, de la cea preșcolară până la cea de postdoctoral, constituie aproximativ o jumătate din viața omului. Deci, cu atât mai mult trebuie să ne îngrijim de soluționarea chestiunii cu privire la termenele lui optime în ansamblu și la fiecare verigă a lui în parte.

Structura sistemului învățământului public propusă de noi este adecvată particularităților anatomo-fiziologice și psihologice ale generației în creștere. Ea corespunde, de asemenea, rigorilor legislației în vigoare a RM ce se referă la cetățenii de 16 și 18 ani, evitând astfel anumite “spații goale” între trepte și anumite impasuri.

Așadar, în sistemul propus durata învățământului obligatoriu va fi de 10 ani (de la 6 până la 16 ani), iar a celui liceal de 2 ani (de la 17 până la 18 ani inclusiv). Întreg ciclul va dura 12 ani (de la 6 până la 18 ani). În acest mod, vom asigura continuitatea între învățământul tradițional și cel contemporan, obținând posibilitatea de a majora termenele optime ale învățământului superior.

O altă problemă importantă este cea a *disciplinelor de învățământ* care trebuie studiate la specialitatea dată. Planul-cadru, după cum am arătat mai înainte, prevede studierea și însușirea a cinci componente de bază ale unităților de curs/modulelor: fundamentală, generală, socio-umanistică, de specializare, de orientare spre un alt domeniu de formare la ciclul II, masterat. Concepute în ansamblu, aceste cinci componente sunt rezonabile, cu excepția celei *socio-umanistice*, propusă în regim de *opțiune*. Această componentă prevede studierea unui șir de discipline, pe care cetățeanul contemporan al Uniunii Europene trebuie să le însușească până la vârsta de 16 ani, deoarece, conform hotărârii Adunării Parlamentare a Consiliului Europei (APCE) din 24 iunie 2011, toți cetățenii UE au dreptul de vot anume de la această vârstă. Deci, până la vârsta de 16 ani cetățenii sunt obligați să cunoască structura, dreptul, economia, politica, cultura, filozofia. Cu atât mai mult, prin urmare, la vârsta de 18 ani, după absolvirea liceului, tânărul trebuie să posede o concepție științifică despre lume - despre natură, societate, psihologia umană. De aceea, disciplinele incluse ca opționale în cadrul componentei socio-umanistice a Planului-cadru pentru studii superioare (bazele statului și dreptului, filozofia, politologia, micro - și macroeconomia etc.) ar trebui transferate în Planul-cadru pentru studii gimnaziale și liceale, iar în locul lor să fie incluse acele discipline socio-umanistice care permit extinderea, aprofundarea și consolidarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților – competențelor – la specialitatea aleasă. Apropo, *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2011-2012*, deja prevede studierea disciplinelor sus-numite la treptele preuniversitare ale sistemului de învățământ, începând chiar cu învățământul primar (de ex., filozofia pentru copii ș.a.), iar Planul-cadru pentru studii superioare nu obligă să fie incluse în planurile de învățământ la specialitățile respective anume aceste și nu alte discipline (cităm din Planul – cadru pentru studii superioare): “Componenta de orientare socio-umanistică va fi propusă în regim *de opțiune* și **poate** (sublinierea ne aparține) include... “ disciplinele sus-numite. Deci, poate **da**, dar poate **nu**, ceea ce dă naștere unei confuzii.

Unitățile de curs/modulele prevăzute la componenta a treia a Planului-cadru pentru studii superioare pot fi păstrate, deoarece ele se potrivesc pentru formarea specialiștilor în asemenea domenii ca Dreptul, Economia, Sociologia, Filozofia etc.

O a **treia** problemă foarte serioasă și actuală o constituie *pregătirea practică a specialiștilor cu studii superioare*. Nu e un secret că sistemul tradițional de învățământ a fost prea mult teoretizat. Acum e necesar să-l ajustăm la cerințele economiei de piață, deoarece la etapa actuală angajatorii au nevoie nu atât de persoane cu cunoștințe teoretice, cât de specialiști cu deprinderi și abilități practice, cu competențe profesionale concrete. În acest sens, sunt necesare modificări în pregătirea practică a specialiștilor. În primul rând, e nevoie de mărit *periodicitatea* desfășurării practicii pedagogice. Ea trebuie desfășurată anual, pe parcursul tuturor anilor de studii și chiar în lunile de vară în taberele de muncă și/sau odihnă. În al doilea rând, trebuie *prelungite termenele* de desfășurare a practicii. Aceasta se poate face pe contul majorării duratei de studii la universitate. În al treilea rând, pornind de la convingerea că deprinderile practice se formează mai repede și sunt mai durabile când se exersează sistematic, ar fi de dorit să se introducă în fiecare săptămână “*Ziua practicii*”. În al patrulea rând, este necesară *crearea unor școli, grădinițe de aplicație*, în care ar fi posibilă desfășurarea orelor practice la disciplinele de specialitate, a practicii pedagogice propriu-zise. Directorii, directorii adjuncți pentru studii ai acestor instituții, metodiștii ar raporta la Senatul universității, la Consiliile facultăților, catedrelor etc. despre lucrul efectuat în vederea pregătirii specialiștilor de calificare înaltă. În al cincilea rând, e necesar *de a transfera catedrele de profil de la facultate în școli, grădinițe etc.*, așa cum se practică în universitățile de medicină ș.a. În al șaselea rând, e necesar *de atras în predarea didacticilor particulare și în management lucrătorii practici ai școlilor, grădinițelor etc.*

O problemă actuală este și *evaluarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților – competențelor profesionale – ale studenților* instituțiilor superioare de învățământ. Conform noilor cerințe, în prezent se calculează coeficientul semestrial al reușitei studentului, care se constituie din 60% pentru evaluările curente și din 40% la sută pentru evaluările finale. De aceea, astăzi toți umblă cu calculatoarele: și studenții, și profesorii, și decanatul, și rectoratul, și ministerul. A apărut, am zice, un fenomen nou: *febra evaluărilor universitare*. Demararea unui asemenea mecanism a transformat, de facto, sistemul universitar al evaluării și al notării într-un sistem școlar, iar studenții în școlari, fiind obligați să răspundă zilnic și să ia note.

Materialul de studiu, însă, e voluminos și complicat. Din această cauză ei nu reușesc să se aprofundeze în materie, ci pedestrează prin ea. Acum ei sunt orientați predominant spre note, așa încât motivația intrinsecă față de însușirea profesiei și față de cercetare este substituită preponderent de cea extrinsecă față de note. S-a încins o luptă aprigă pentru luarea notelor mari, care le determină soarta - angajarea în câmpul muncii, bursa, căminul, circulația în transportul urban ș.a. Asemenea situație, desigur, nu poate să nu provoace și anumite conflicte. Drept urmare apare stresul. Nu întâmplător, astăzi, studențimea europeană protestează vehement împotriva noului sistem de studii universitare.

În legătură cu situația creată considerăm că trebuie dat cezarului ce e al cezarului și să construim procesul de învățământ universitar nu școlărește (ca să nu zicem altfel), ci studențeste. Tânăra generație a instituțiilor de învățământ superior trebuie orientată nu spre luarea notelor și evidența lor în cataloage până la zecimi, sutimi etc., ci spre studierea profundă a conținutului lucrărilor fundamentale la specialitate, spre analiza și pătrunderea în esența lor, spre soluționarea unor probleme științifice și instructive stringente, fie ele și elementare. Această orientare și participarea la activitatea practică, educativă, socială, economică, se va practica chiar de la anul I de studenție. Pe lângă disciplinele comune pentru toți studenții, e necesar de a planifica lucrul în diverse cercuri studențești după interesele lor profesionale și științifice. Ar fi bine ca, începând cu anul II de studii, fiecare student să-și aleagă o temă actuală, care ar putea fi extinsă ulterior ca teză de bacalaureat, masterat, doctorat și chiar postdoctorat.

Rămâne a fi soluționată just, în mod european, *problema normelor didactice și științifice ale profesorilor universitari*. Aceasta ar fi a **cincea** problemă, deoarece cu norme vechi e dificil de realizat obiective noi

Există și alte probleme care trebuie soluționate în vederea îmbunătățirii calității formării cadrelor didactice. În acest articol am decis să ne referim doar la unele dintre ele.

Sperăm că la elaborarea noului **Cod al educației** se va ține cont și de rezolvarea problemelor abordate.

САМОПОНИМАНИЕ КАК ИСТОЧНИК ПРОТИВОСТОЯНИЯ ФОРМИРОВАНИЮ МАНИПУЛЯТИВНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В ЮНОСТИ

Людмила АНЦИБОР, доктор, конференциар,
Вера КИРИЧЕНКО, мастер,
Молдавский государственный университет

Abstract

Research has shown that there are some peculiarities in the structure of personality prone to self-discovery management. In particular, machiavelists group is characteristics high polarization and oppose cognitive and existential components that form favorable conditions for the formation of predisposition manipulative of young personality.

Манипуляция – это психологическое воздействие, направленное на человека, заставляющее его действовать в соответствии с целями манипулятора. Одним из свойств личности, которое в наибольшей степени связано с манипуляцией, является макиавеллизм. В структуре макиавеллизма выделяются, с одной стороны, навыки, умения манипулирования, что характеризует человека как субъекта деятельности; с другой стороны - убеждения, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать, что характеризует его как личность. Устойчивое стремление манипулировать другими людьми, которое опирается на неправду, ложь и обман, хотя и приносит сиюминутные выгоды для самого манипулятора, может оборачиваться и для него самого многочисленными личностными и социальными проблемами в длительной временной перспективе (Н.А. Бердяев, Л.И. Рюмина). Поскольку любой психологический акт, направленность и

содержание деятельности зависят от личностного смысла и установок субъекта деятельности, от его отношения к миру, то следует учитывать не только инструментальное оснащение манипулятивного поведения, но и ценностно-смысловые установки субъектов, демонстрирующих это поведение. В социальных взаимодействиях любой человек представлен не только таким, какой он есть в действительности, но и таким, каким его видят окружающие. Мнения, представления, понятия других людей влияют на его познание и понимание себя. С позиций психологии человеческого бытия взаимосвязь субъекта с миром уходит своими корнями в проблему самопознания и самопонимания. Обобщенно названную проблему можно выразить как укорененность индивидуального сознания в личном бытии субъекта. С. Кьеркегор, М. Хайдеггер и Ясперс неоднократно подчеркивали, что существовать - значит всегда быть поставленным перед выбором. Выбирая из нескольких альтернатив, которые потенциально содержатся в любой жизненной ситуации, человек также стоит перед необходимостью принять решение: быть ли самим собой или „промахнуться” мимо себя, вступить на путь манипулятивного взаимодействия. Самопонимание способствует человеческой активности, являясь причиной и следствием этой активности. Самопонимание направлено на то, чтобы дифференцировать личность от общества, подчеркнуть ее индивидуальность, неповторимость, непохожесть на других (В. Дэймон и Д. Харт, С. Кук-Грейтор, Кодол). Пытаясь его описать и определить, психологи обычно обращают наиболее пристальное внимание на разные стороны самопонимания – либо его когнитивную, познавательную, либо экзистенциальную, бытийную составляющую. Под когнитивным компонентом самопонимания понимается определенная система интерпретаций, которая направляет постижение субъектом реальности, позволяет прогнозировать будущее и через познавательную сферу детерминирует его поведение, когнитивный компонент связан с самоанализом и рефлексией. Однако самопонимание отнесено и к более широкому бытийному плану сознания субъекта. В этом контексте понять себя - значит выйти за свои пределы и узнать правду о себе. В бытийном плане смысложизненные ориентации каждого человека имеют для него не только конкретное адаптационное значение, но и более глубокий экзистенциальный смысл [1]. Благодаря ретроспективной и антиципирующей направленности интереса к своему внутреннему миру субъекту становятся возможны «понимание себя в мире», «экзистенциальные размышления о себе». Они направлены на поиск смысла своего существования, своих поступков и мысленный выход за пределы не только конкретной коммуникативной ситуации, но и за пределы своей жизни, включение ее в какую-то иную систему координат, в которой жизнь наделяется смыслом. Именно поэтому при изучении истоков манипулятивной установки в сознании личности так важно учитывать «самоактуализационный потенциал» субъекта, его стремление к достижению личностного совершенства, пределов своих возможностей, а также ориентацию не только на «дефицитарные», но и «бытийные» ценности. Основная причина манипуляции, как считает Фредерик Перлз, заключается в вечном конфликте человека с самим собой, поскольку в повседневной жизни он вынужден опираться как на себя, так и на внешнюю среду. Так как человек не доверяет себе полностью, сознательно или подсознательно он верит в то, что его спасение в других. В то же время он и другим не доверяет. Поэтому эти, «другие», всегда должны быть у него на привязи, и в конечном итоге, для того чтобы он мог их контролировать, он вступает на скользкий путь манипуляций, так как лишь при таком условии он в большей степени сможет им доверять [2]. Возможно, именно снижение уровня самопринятия и самопонимания приводит к тому, что человек не доверяет себе и людям. Проблема изучения предпочтения в межличностных отношениях манипулятивного поведения и поиск ответа на вопрос о причинах, определяющих данный феномен особенностями самопонимания личности, наиболее актуальной становится для юношеского возраста. Именно в этом возрасте молодые люди находятся в ситуации личностного и профессионального выбора - самоопределения. На юношеский возраст приходится формирование ценностного сознания, когда человек начинает думать не только о своих потребностях, желаниях, но и учитывает мнение и желание других людей. Этот возраст характеризуется становлением ценностных ориентаций и мировоззрения, в соответствии с которыми субъект выстраивает жизненные перспективы и выступает автором собственной жизни. Благодаря

интеллектуальному развитию старших школьников, интенсивному росту их самосознания, решению ими проблем личностного и профессионального самоопределения, смысла жизни самопонимание приобретает в этом возрасте свои специфические особенности и содержание. При этом в юношеском возрасте наблюдается завышенный уровень притязаний, сочетающийся с недостаточной самостоятельностью и готовностью к самоотдаче для достижения поставленных целей, что в меньшей степени способствует установлению партнерского взаимодействия, располагая к асимметричному межличностному взаимодействию по принципу доминирование — подчинение (Е.И. Головаха, И.С. Кон, В.И. Слободчиков). Таким образом, встает вопрос, какие именно структурные компоненты процесса самопонимания личности в большей степени определяют склонность человека к манипулятивному поведению либо создают условия, повышающие чувствительность сознания личности к манипулятивным программам. Так как макиавеллисты чаще используют модели поведения, которые основаны на безоговорочном принятии обращения с другим человеком как с бездушной вещью, можно предположить, что у таких личностей существуют определенные особенности процесса самопонимания и в большей степени эти различия затрагивают экзистенциально-духовную составляющую. Возможно, именно в юности как сензитивном периоде становления и формирования процесса самопонимания эти особенности проявляются наиболее ярко. Поэтому целью данного исследования стало изучение взаимосвязи структурных компонентов самопонимания в ранней юности у так называемых «макиавеллистов» и «немакиавеллистов». Испытуемым предлагалось заполнить 5 опросников: Методика диагностики самосознания (Fenigstein et al., 1975); Методика смысловых ориентаций (Леонтьев, 2000); Методика определения уровня рефлексивности (Карпов, 2003) и Методика оценки уровня самоактуализации (Калина, 1997), а также шкалу МАК-4 для измерения уровня макиавеллистичности личности. Анализ общих тенденций во взаимосвязях компонентов самопонимания с уровнем макиавеллизма выявил ряд значимых корреляций. Например, с повышением уровня макиавеллизма снижается уровень рефлексивности ($r = -0,341$). Возможно, благодаря тому, что макиавеллисты в большинстве жизненных ситуаций играют определенную роль, положительно их репрезентирующую, постоянный процесс рефлексии в некоторой степени мешал бы процессу манипуляции, так как манипулятор мог бы в таком случае на некоторое время потерять нить процесса и это привело бы к рассогласованию поведения и нарушило манипуляцию. Как показали исследования, субъекты с высокими значениями оценок по Мак-шкале оказываются более коммуникативными и убедительными независимо от того говорят ли они правду или лгут [4]. Возможно, они преуспевают в этом именно, за счет того, что в процессе манипулятивного акта они не слишком-то задумываются об этической и психологической составляющей поведения. В общении макиавеллисты, как правило, предметно ориентированы, а для успешного функционирования в роли направленность на достижение цели оказывает положительное влияние. Глубокий самоанализ скорее, наоборот, мешает, так как нужно как можно более эффективно скрыть отрицательные моменты собственной личности. Юнг утверждал, что персоне – это сложная система отношений между индивидуальным сознанием и социальностью, удобный вид маски, рассчитанный на то, что бы с одной стороны, производить на других определенное впечатление, а с другой скрывать истинную природу индивидуума. Социум ожидает и даже обязан ожидать от каждого индивидуума, что тот как можно лучше будет играть отведенную ему роль. Социум требует, что бы каждый был на своем месте, т.е. не предусмотрено, чтобы человек был и тем и другим [3]. Другими словами, происходит сужение горизонтов рефлексивного анализа, как чрезмерно отягощающего механизм реагирования и усложняющего поведение в социальных взаимодействиях. Возможно, отсутствие опыта рефлексивного анализа происшедших событий провоцирует ориентацию на достижение поверхностных, практических целей в общении. Видимо, излишнее подтверждение или опровержение сделанных выводов, осуществленных действий, осознанных конструктов не является потребностью макиавелиста, что и было подтверждено в данном исследовании. Также была выявлена слабая положительная взаимосвязь макиавеллизма с аутосимпатией и автономностью ($r = 0,345$ и $r = 0,305$). Это говорит о независимости и обособленности

макиавеллиста, можно даже говорить в некоторой степени о его пренебрежении социальным одобрением. При этом они не отвергают себя, а испытывают ощущение ценности собственной личности, одобряют свои планы и желания, «безусловно» принимают себя такими, какие есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Несмотря на то, что в обеих группах рефлексивность отрицательно коррелирует с автономностью, спонтанностью, и аутосимпатией, у немакиавеллистов ($r=-,241$, $r=-,204$, $r=-,364$), по сравнению с макиавеллистами ($r=-,395$, $r=-,679$, $r=-,395$), это противопоставление выражено слабее. Рефлексивность макиавеллистов носит в большей степени критичный характер, а это блокирует возможность спонтанного самовыражения, то есть самоощущения и самопонимания на уровне бытия. Это говорит о некоторой дисгармоничности, разорванности экзистенциального компонента самопонимания у макиавеллистов. Если в норме все его элементы развиваются равномерно, включая в себя свободу самовыражения, автономность, принятие себя, высокую степень осмысленности жизни, удовлетворенность ею, то у макиавеллистов «выпячиваются», в большей степени проявляются лишь некоторые его стороны. Так, «независимость» может соседствовать и с низкой степенью осмысленности жизни и проявляет неудовлетворенность ею, а принятие себя сочетается с невозможностью разрешить себе быть собой, жить «здесь и сейчас». Возможно, макиавеллист доволен собой, лишь играя определенную роль, которая ему выгодна, и он привык следовать ей именно из-за отсутствия глубинного доверия к себе и к людям. Таким образом, существуют некоторые особенности в структуре самопонимания у личности, склонной к манипулированию. Для макиавеллиста характерна большая поляризация, противопоставление когнитивного и экзистенциального компонентов, которые и создают благоприятные условия для формирования манипулятивных установок личности. Совершенно очевидно, что проблема противодействия манипуляциям заключается в гуманистической направленности всего процесса образования. Установление отношений равенства, партнерства, сотрудничества и доверия преобразуют процесс взаимодействия между преподавателем и учеником в диалогическое взаимодействие, которое служит надежным источником понимания феноменов окружающего мира, изменяют в своем мировоззрении картину мира и способствуют интеграции процесса самопонимания, формирования и развития антимаккиавеллистской направленности личности в юности.

Библиография

1. Знаков В.В. *Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема.* // Психологический журнал, 2005, том 26, №1, с. 18-28.
2. Перлз Ф. *Опыты психологии самопознания.* Практикум по гештальттерапии. Москва, 1993.
3. Jung C.G. *The archetypes and the collective unconscious.* In The collected works of C.G. Jung (Vol. 9). Princeton. Nj: Princeton University Press. 1969.
4. Kraut R.E., Prise J.D. *Machiavellianism in parents and their children.* // J. of Pers. And Soc. Psychol. 1976. V. 33. No 6. P. 782-786.

ELEMENTE METODOLOGICE SPECIALE VS EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Maria ROTARU,

doctor, conferențiar universitar, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

There were examined basic principles, which found helpful pedagogical support needed on children with deficiencies of intellect for the inclusive education.

Motto: *Să ajuți un copil cu nevoi speciale este un experiment.*

*Rezultatele nu pot fi întotdeauna prezise riguros,
dar se pot obține informații valoroase, chiar dacă rezultatele sunt neașteptate și dezamăgesc.*

(Psihopedagogie specială)

Școlile auxiliare din Republica Moldova fac și vor mai continua, o anumită perioadă de timp, să facă parte din sistemul educațional general. Alături de faptul că, vor realiza idealurile educaționale ale societății, aceste instituții de învățământ, vor desfășura și o mare muncă de valorificare și diseminare a teoriei și practicii educaționale speciale. Prin aceasta se va influența fenomenul schimbării în mediul educațional preuniversitar, precum și se va cultiva o nouă atitudine față de copiii cu deficiențe atât în școală cât și în societate.

Interferența cunoștințelor de bază cu cele de caracter special, ce se referă la specificul abordării copiilor cu deficiențe în activitățile educaționale, va contribui, sperăm, la dezvoltarea unei motivații intrinseci pentru cunoașterea metodologiilor educaționale speciale.

Elementele din metodologiile speciale, urmează să fie aplicate în școala incluzivă, la început, de însăși cadrele didactice cu pregătire generală în domeniul științelor educației, iar pe măsura progresului economic, social și cultural al societății noastre - de cadre itinerante (profesori de sprijin), cu pregătire specială în domeniul metodologiei speciale.

Elevii cu deficiențe intelectuale, ce vor fi școlarizați în instituțiile generale, urmare a realizării educației incluzive, sunt diferiți de semenii lor. Înțelegerea insuficientă a lumii înconjurătoare, interesul redus pentru cunoaștere, motivația scăzută, vorbirea nedezvoltată și însoțită de grave distorsiuni, condiționează o percepere și o reflectare specifică lumii înconjurătoare, influențând considerabil și comunicarea interumană prin intermediul limbajului.

Funcțiile și mecanismele semiotice, diferit dezvoltate la acești copii, imprimă un caracter specific întregului sistem al producerii și organizării limbajului lor. Dezvoltarea specifică a tuturor componentelor și fazelor vorbirii influențează considerabil capacitatea de învățare, în general, și capacitatea de învățare a limbii, în special. Substratul neurofiziologic al acestui fenomen este complicat. Mecanismele distorsiunilor verbale - cu caracter fonetic, lexical sau gramatical - sunt comune cu și servesc învățarea limbii, iar munca de corecție a deficiențelor de vorbire nu înseamnă și asigurarea procesului de învățare a limbii, mai ales, dacă aceste activități se realizează concomitent.

Asemenea subterfugii, cu implicarea factorilor de structură și funcționalitate a activității de cunoaștere a copiilor cu deficiențe intelectuale, fundamentează necesitatea cunoașterii și aplicării în practica educației incluzive a unor strategii metodologice speciale, orientate spre compensarea și/sau recuperarea neajunsurilor în dezvoltarea psihică și intelectuală a acestor copii.

Asigurarea unui confort educațional acestor copii, alături de semenii lor cu dezvoltare normală, solicită pe lângă celelalte (loc special în clasă, resurse didactice ajutătoare, anumite resurse tehnice) - și conștientizarea pașilor metodologici, ce ar oferi activităților educaționale o tentă de atitudine specială, ce ar asigura recuperarea prin învățare.

Determinante în acest context, sunt principiile, de la care pornesc activitățile ajutătoare cu elevii deficienți în condițiile educației incluzive:

1. *Principiul dezamorsării mecanismelor de bază ale cunoașterii. Acest principiu ia în vedere următoarele:*

- disfuncțiile existente în sistemul limbajului deficientului mental se datorează modificărilor structural-funcționale ale sistemului nervos central;
- dezvoltarea limbajului nu se axează pe vorbire, dar reperează capacitatea de organizare a câmpului de reprezentări despre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare;
- la copiii cu deficiențe mentale, spre deosebire de cei cu dezvoltare normală, procesele dezvoltării vorbirii și de *învățare a limbii* nu sunt sincronizate, fenomen care influențează considerabil capacitatea de învățare spontană a limbii în condiții școlare;
- dezvoltarea câmpurilor semantice în baza activităților de cunoaștere a obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare, stimulează dezvoltarea generală și verbală a copilului cu deficiențe mentale.

Axat pe antrenamentul semantic, principiul dezamorsării mecanismelor de bază ale cunoașterii presupune structurarea prin diverse și variate forme, metode și tehnici a câmpului semantic și/sau a lexicului, pornind de la dezvoltarea perceptiv-motorie a elevilor cu deficiențe intelectuale spre dezvoltarea lor intelectuală și verbală.

Vom lua în considerare de asemenea, că învățarea cu acești elevi pornește de la absența vorbirii, sau în cele mai bune cazuri, de la dereglări generale ale vorbirii, ce au implicații în mai toate aspectele ei.

Această situație întemeiază caracterul elementar-practic al învățării limbii materne și pune în evidență nu numai minimalizarea elementului teoretic, dar și micșorarea volumului materiei de studiu pentru elevi, modificarea întregii strategii de învățare a limbii cu elevii deficienți mental, având în centrul atenției înlăturarea dereglărilor de vorbire (de ordin fonetic, lexical, gramatical).

2. *Principiul schimbării accentelor: de pe informare - pe compensare și/sau recuperare*, de pe lecții, cu un ansamblu rigid de etape, metode și tehnici – pe activități didactice libere, cu tehnologii de predare-învățare interactive, axate pe antrenamente în dezamorsarea mecanismelor percepției, cunoașterii și reflectării lumii înconjurătoare.

3. *Principiul relaționării conținutului verbal cu potențialul de învățare al elevilor.* Întemeiat pe cunoașterea specificului funcționării tuturor analizatorilor și proceselor psihice, care conlucrează la actele vorbirii, citirii și scrierii, acest principiu are în vedere și luarea în considerare a modului, în care își manifestă copiii cu deficiențe intelectuale potențialul individual de dezvoltare.

4. *Principiul integrității* pune în centrul atenției textul literar și nonliterar. În baza textului se vor realiza activitățile practice de comunicare, de observare și analiză elementară a fenomenelor de limbă, de formare și corectare a deprinderilor de exprimare.

Funcția textului va fi și cea de compensare și dezvoltare a personalității, de educare la elevii cu deficiențe mentale a unui comportament afectiv, care le-ar permite să-și formeze atitudini și păreri despre valorile general-umane, despre familie, neam, comunitate, societate. Textul va educa totodată și sentimente patriotice și moral-estetice, va contribui la formarea anumitor calități civice acestor elevi.

Astfel, strategiile metodologice speciale, destinate activității incluzive cu elevii ce au deficiențe intelectuale, urmăresc obiectivul de a contribui la dezvoltarea generală a acestor copii, la socializarea lor, având în centrul atenției compensarea și/sau recuperarea neajunsurilor în dezvoltare – prin activizarea mecanismelor de mediere a limbajului și a proceselor psihointelectuale.

În particular, munca de predare-învățare a limbii cu acești copii, în condițiile educației incluzive, necesită o asemenea abordare metodologică, prin care s-ar insista cu precădere asupra utilității ei sociale, iar învățarea s-ar baza pe experiența trăită a copilului. Vom privi limba maternă nu atât ca obiect de știință, și nu atât din perspectiva studierii-învățării, cât din perspectiva funcțională – ca instrument de comunicare și/sau ca instrument de dezvoltare a comunicării

Înainte de a elabora obiectivele operaționale (compensativ-recuperatorii) pentru acești elevi, este necesar să se ia în considerare, că limbajul, după cum a remarcat J. Piaget, se construiește treptat și nu este o sursă a gândirii, cum s-a crezut multe decenii la rând, ci se dezvoltă în același timp cu ea.

La copiii cu deficiențe intelectuale această capacitate este redusă în diferite măsuri. Învățarea cu acești copii se realizează pe un fond specific, însoțit de grave perturbări în mai toate sistemele activității de cunoaștere și ale limbajului. Așadar, în debutul școlar activitățile didactice cu elevii deficienți intelectual, vor avea în vedere:

- Dezamorsarea mecanismelor neuropsihice ale actului citirii și scrierii: mecanisme auditive, vizuale, senzoro-motorii; interes pentru simboluri scrise și imprimare.
- Compensarea deficiențelor instrumentale: dereglărilor de organizare și structurare spațio – temporală, de lateralitate, de limbaj etc.
- Dezvoltarea abilităților solicitate de actul citirii: identificare, diferențiere, ordonare, progresie și în special – analiză și sinteză fonetică.
- Dezvoltarea abilităților intelectuale solicitate de actul scrierii: motivația pentru scriere, motricitatea globală, integritatea senzoro-motrică, abilități perceptiv-motrice, vizuale-auditive, mecanisme de structurare și integrare fonografică.
- Inițierea în grafism prin respectarea regulii de la mângălitură – la literă, cu parcurgerea nivelurilor de grafism: nivelul divertismentului grafic, cel al desenului figurativ, nivelul pregrafic sau de prescriere, nivelul scrierii propriu-zise.

Pe măsura dezvoltării elevilor, activitățile didactice vor continua cu:

- Formarea deprinderilor de citire pe silabe a cuvintelor de structură fonetică simplă.
- Formarea abilităților de scriere a propozițiilor simple nedezvoltate, alcătuite din 2-3 cuvinte.
- Compensarea și/sau recuperarea mecanismelor de dezvoltare a abilităților de analiză și sinteză: a particularităților acustice, motrice, vizuale ale fonemelor/grafemelor; a structurării spațiale a simbolurilor grafice; a succesiunii simbolurilor grafice în spațiu și a fonemelor în timp.
- Dezvoltarea abilităților de comunicare orală în baza experienței trăite și în baza cunoașterii obiectelor și fenomenelor mediului înconjurător.
- Diversificarea metodelor, formelor și mijloacelor de predare-învățare a citit –scrisului (după principiul – „variate și scurte”), în funcție de dificultățile tipice și tipologice întâmpinate de copiii cu deficiențe mentale în această activitate.
- Aplicarea pe larg în activitatea de învățare a citit-scrisului (în loc de Abecedar) a seturilor de planșe individuale și frontale, de tipar și de mână, constituite din structuri silabice simple și complexe.

Educația incluzivă a elevilor cu deficiențe de intelect, (la început în condițiile învățământului primar), va ține cont de următorii factori:

- factori generali: confort școlar; asistență medicală; alimentație suficientă; jocuri, mijloace didactice, ilustrative, tehnice – adaptate posibilităților de cunoaștere;
- factori socio-afectivi: adaptare școlară și socială; educarea aptitudinilor pentru munca în echipă; dorința să învețe să citească și să scrie; implicarea părinților în munca de corecție-compensare și dezvoltare a copilului;
- factori intelectuali: aptitudini de a cunoaște raporturile; aptitudini de a-și aminti și exprima logic o succesiune de fapte; integrarea cuvânt - structură gramaticală pentru a obține un sens; aptitudini de a asocia faptele și evenimentele citite din texte cu faptele și evenimentele din viață; interes pentru sensurile acțiunilor descrise în texte; aptitudini de a percepe principalul și secundarul, asemănările și deosebirile; pronunție și elocuțiune; vocabular și cunoștințe, capacități și atitudini câștigate.

Evoluția educației incluzive va conduce la restructurarea Statutului școlii auxiliare, și la constituirea și dezvoltarea treptată a unor Centre de resurse pentru educația incluzivă. Misiunea acestor centre ar consta în monitorizarea problematicii extrem de complexe a educației incluzive. C. Neamțu, A. Gherguț [2, p. 196] consideră, că argumentele, care întemeiază înființarea Centrelor de resurse pot fi sintetizate astfel:

- necesitatea de a avea un centru de documentare-informare cu rol metodologic în elaborarea strategiilor de organizare a activităților didactice în condițiile educației incluzive;
- clarificarea responsabilităților, raporturilor și modalităților de utilizare a resurselor umane, materiale și logistice;
- necesitatea valorificării și diseminării experiențelor educației incluzive prin constituirea unor grupuri de coordonare a problematicii educației incluzive;
- identificarea de noi strategii și modele de intervenție, adaptarea curriculară, realizarea metodologiilor speciale, tehnicilor și instrumentelor de evaluare etc.

Sumar, în condițiile educației incluzive cadrele didactice își vor reconștientiza statutul, pornind de la ideea că au de a face cu o structură nouă a clasei, iar această nouă structură necesită o nouă abordare, o nouă atitudine, atât în proiectarea curriculară, cât și în ce privește relaționarea cu fiecare elev, formarea și menținerea unui climat psihologic favorabil tuturor.

Bibliografie

1. Melero M.L. *Ideologie, diversitate și cultură: o școală pentru o nouă civilizație*. Primul Congres internațional pe tema integrării. Buenos Aires. 1998.
2. Neamțu C., Gherguț A. *Psihopedagogie specială*. București, 2000.
3. Popovici D.V. *Elemente de psihopedagogie a integrării*. București: Editura Pro Humanitate, 1999.
4. Rylov F. *Dezvoltarea Curriculumului integrativ*, curs universitar. 1997.
5. Verza E. (coord.) *Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei*. București: Editura Universității, 1987.

TRĂIRILE EMPATICE ALE ADOLESCENȚILOR CU DIFERITE ATITUDINI FAȚĂ DE PĂRINȚI

Natalia DANILIU,
lector universitar, U.S.M.F. „Nicolae Testemițanu”

Abstract

*In the article are reflected the empirical results of investigation on teenagers' empathic feeling level towards parents. As psychodiagnostic material it has been used **Express examination of empathy**.*

În cadrul cercetării atitudinii adolescenților față de părinți am constatat că 76,1% de subiecți din eșantionul-țintă au dat dovadă de atitudine pozitivă față de ambii părinți; 20,8% - de atitudine pozitivă față de un părinte și negativă față de cel de-al doilea părinte; 3,1% de adolescenți – de atitudine negativă față de ambii părinți. La următoarea etapă a experimentului de constatare am investigat nivelul empatiei cu părinții aceluiași subiecți, având drept ghid ideea potrivit căreia trăirile empatice sunt trăiri afective derivate conative determinate de atitudinea subiectului față de obiect. Trăirile afective derivate, deși au caracter situativ și trecător, mijlocesc și concretizează atitudinea subiectului față de obiect [3; 4]. După opinia psihologilor T.П. Гаврилова [5], И.М. Юсупов [6], trăirile empatice ale subiectului sunt un răsunset afectiv la trăirile altor persoane. Т.П. Гаврилова, în speță, menționează că ecoul empatic are drept izvor trebuința subiectului de a-și vedea obiectul atitudinii pozitive bine dispus, satisfăcut, în afara oricărui pericol. Trebuința dată se realizează prin activismul subiectului orientat spre obiect, fapt reflectat în semnificația cuvintelor ce desemnează trăirile afective. De exemplu, trăirea afectivă numită „milă” în „Noul dicționar universal al limbii române” [1] este dată ca sentiment de compătimire pentru durerile, suferințele cuiva și pornirea de a i le ușura.

Rezultatele obținute prin aplicarea testului „Examinarea expresă a empatiei” [2] au fost categorice: trăirile empatice față de părinți ale adolescenților, indiferent de vârstă și genul lor, după punctajul calculat în

medie la un subiect, au căpătat cel mai înalt scor – 10,8 puncte. Potrivit mediilor calculate la celelalte scale și redată în *Tabelul 1*, empatia adolescenților cu părinții este urmată de empatia cu persoanele puțin cunoscute (8,5 p.), cu bătrânii (8,2 p.), cu copiii (7,6 p.), cu personajele operelor de artă (7,3 p.), cu animalele (5,8 p.). Calculele statistice ne-au arătat existența diferenței semnificative deja la compararea primelor două scale cu punctaj înalt: a scalei empatia cu părinții și a scalei empatia cu persoanele puțin cunoscute ($t=10,3$; $p=0,01$).

Tabelul 1. Indicii empatiei subiecților supuși cercetării (în medie a unui subiect)

Genul și vârsta subiecților	Indicii empatiei cu:						Indicii empatiei generale
	părinții	animalele	bătrânii	copiii	personajele operelor artistice	persoanele puțin cunoscute	
Fete de 16 ani	10,5	5,0	9,0	8,8	8,0	9,8	51,1
Băieți de 16 ani	9,1	5,0	8,3	7,0	5,4	7,5	42,3
Adolescenți de 16 ani	9,9	5,0	8,7	8,1	6,9	8,8	47,4
Fete de 17 ani	11,4	5,8	7,9	7,3	8,6	8,7	49,7
Băieți de 17 ani	9,8	6,1	7,0	8,1	5,4	7,4	43,8
Adolescenți de 17 ani	10,9	5,9	7,6	7,5	7,4	8,3	47,6
Fete de 18 ani	12,1	6,8	8,6	7,2	7,8	8,2	50,7
Băieți de 18 ani	11,8	6,6	8,2	6,8	7,4	8,6	49,4
Adolescenți de 18 ani	12,0	6,7	8,5	7,0	7,6	8,4	50,2
Fete (eșantion)	11,2	5,8	8,5	7,8	8,1	9,0	50,4
Băieți (eșantion)	9,9	5,7	7,8	7,4	5,9	7,7	44,4
Adolescenți (eșantion)	10,8	5,8	8,2	7,6	7,3	8,5	48,2

Analizând separat de alte scale datele privind empatia adolescenților cu părinții, am stabilit că nivelul foarte înalt a fost depistat la 1,5% de subiecți, nivelul înalt – la 16,8%, iar nivelul mediu – la 81,7% de adolescenți. Nivelul scăzut al empatiei cu părinții n-a fost testat nici la un adolescent. Paralel cu aceste date sumare, în *Tabelul 2* am inclus și calculele efectuate pentru fiecare categorie de vârstă luând în considerație genul adolescenților.

Tabelul 2. Numărul subiecților cu diferite nivele ale empatiei cu părinții

Genul și vârsta subiecților	Nivelul empatiei cu părinții:						În total	
	foarte înalt		înalt		mediu		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Fete de 16 ani	0	0	4	9,1	40	90,9	44	100
Băieți de 16 ani	0	0	0	0	32	100	32	100
Adolescenți de 16 ani	0	0	4	5,3	72	94,7	76	100
Fete de 17 ani	3	6,4	12	25,5	32	68,1	47	100
Băieți de 17 ani	0	0	0	0	25	100	25	100
Adolescenți de 17 ani	3	4,2	12	16,7	57	79,1	72	100
Fete de 18 ani	0	0	12	37,5	20	62,5	32	100
Băieți de 18 ani	0	0	5	29,4	12	70,6	17	100
Adolescenți de 18 ani	0	0	17	34,7	32	65,3	49	100
Fete (eșantion)	3	2,4	28	22,8	92	74,8	123	100
Băieți (eșantion)	0	0	5	6,8	69	93,2	74	100
Adolescenți (eșantion)	3	1,5	33	16,8	161	81,7	197	100

Comparând rezultatele expuse în tabel, menționăm că nivelul foarte înalt al empatiei cu părinții a fost înregistrat doar la vârsta de 17 ani și doar la 6,4% de fete. Nivelul înalt al trăirilor empatice cu părinții de asemenea este întâlnit mai frecvent la fete, și anume, de nivel înalt au dat dovadă 9,1% de fete de 16 ani, 25,5% de fete de 17 ani și 37,5% de adolescente de 18 ani. Nivelul înalt al empatiei băieților cu părinții a fost

fixat doar la 18 ani. Acest număr constituie 29,4% din lotul de băieți de 18 ani. La toți ceilalți adolescenți empatia cu părinții, după punctele acumulate, a atins nivelul mediu.

Pornind de la acest fondal general al datelor cu referire la nivelul empatiei subiecților supuși cercetării, ne-am concentrat atenția, în special, asupra corelației empatiei adolescenților cu părinții și a atitudinii față de ei. Pentru a scoate în evidență legătura căutată am purces la analiza comparativă a rezultatelor cu privire la nivelul empatiei adolescenților cu atitudine pozitivă față de ambii părinți (primul subgrup), a celor cu atitudine pozitivă față de un părinte și negativă față de cel de-al doilea părinte (al doilea subgrup) și a subiecților cu atitudine negativă față de ambii părinți (al treilea subgrup). În *Tabelul 3* am înregistrat datele cu privire la nivelul empatiei cu părinții al acestor trei categorii de adolescenți, indicând, totodată, genul și vârsta lor. În scopul efectuării controlului statistic am comparat rezultatele adolescenților din primul și al doilea subgrup (t_1); din al doilea și al treilea subgrup (t_2); din primul și al treilea subgrup (t_3).

Tabelul 3. Indicii empatiei depistate la adolescenții cu atitudini diferite față de părinți

Vârsta și genul subiecților	Indicii empatiei cu părinții ai adolescenților cu atitudine:			Semnificația diferențelor					
	pozitivă față de ambii părinți	negativă față de un părinte	negativă față de ambii părinți	t_1	p_1	t_2	p_2	t_3	p_3
Fete de 16 ani	10,7	10,5	8,3	0,2	n/s	1,5	n/s	2,2	0,05
Băieți de 16 ani	9,3	8,7	-	1,1	n/s	-	-	-	-
Adolescenți de 16 ani	10,1	9,6	8,3	1,1	n/s	1	n/s	1,7	n/s
Fete de 17 ani	11,6	11,3	9,0	0,5	n/s	1,8	n/s	1,6	n/s
Băieți de 17 ani	10,0	8,0	-	1,5	n/s	-	-	-	-
Adolescenți de 17 ani	11,0	10,8	9,0	0,3	n/s	1,2	n/s	1,2	n/s
Fete de 18 ani	12,1	12,7	11,0	0,6	n/s	0,6	n/s	0,8	n/s
Băieți de 18 ani	11,9	11,5	-	0,4	n/s	-	-	-	-
Adolescenți de 18 ani	12,0	12,0	11,0	0	n/s	0,7	n/s	0,5	n/s
Adolescenți (fete)	11,4	11,1	9,0	0,7	n/s	2,4	0,05	3,1	0,01
Adolescenți (băieți)	10,1	9,3	-	1,7	n/s	-	-	-	-
Adolescenți (eșantion)	11,0	10,4	9,0	1,6	n/s	1,5	n/s	2,4	0,05

Datele incluse în *Tabelul 3* ne permit să constatăm următoarele:

1) Nivelul empatiei adolescenților cu atitudine pozitivă față de ambii părinți (11,0 p.) este nesemnificativ mai înalt decât nivelul empatiei adolescenților cu atitudine negativă față de unul din părinți (10,4 p.); $t_1=1,6$; nivelul empatiei adolescenților cu atitudine negativă față de un părinte (10,4 p.) este nesemnificativ mai înalt în comparație cu nivelul empatiei subiecților cu atitudine negativă față de ambii părinți (9,0 p.); $t_2=1,5$; în schimb nivelul empatiei adolescenților cu atitudine pozitivă față de ambii părinți (11,0 p.) este semnificativ mai înalt ($t_3=2,4$) la pragul de siguranță $p=0,05$, decât nivelul empatiei adolescenților cu atitudine negativă față de ambii părinți (9,0 p.).

2) Nivelul empatiei fetelor-adolescente din primul subgrup (11,4 p.) este nesemnificativ ($t_1=0,7$) mai înalt decât nivelul empatiei adolescentelor din al doilea subgrup (11,1 p.). Indicii empatiei ale acestora din urmă sunt mai înalți la pragul de siguranță $p_2=0,05$ față de aceiași indici ai fetelor din al doilea subgrup. Nivelul empatiei adolescentelor cu atitudine pozitivă față de ambii părinți (11,4 p.) întrece cu mult nivelul empatiei elevelor cu atitudine negativă față de ambii părinți (9,0 p.). Semnificația diferenței ($t_3=3,1$) corespunde pragului statistic $p_3=0,01$.

3) Nivelul empatiei adolescenților-băieți ce au atitudine pozitivă față de ambii părinți este mai înalt (10,1 p.), dar nesemnificativ în comparație cu nivelul empatiei colegilor cu atitudine negativă față de un părinte (9,3); ($t_1=1,7$). Băieții-adolescenți cu atitudine negativă față de ambii părinți nu au fost înregistrați.

4) La începutul vârstei adolescentine nivelul empatiei cu atitudine pozitivă față de ambii părinți (10,1 p.) este mai înalt față de nivelul empatiei adolescenților din celelalte două categorii (9,6 p. și 8,3 p.). Diferența calculată, însă, nu atinge pragul de semnificație ($t_1=1,1$; $t_2=1$; $t_3=1,7$). Aceeași situație se păstrează până la finele vârstei cercetate, și anume: la 17 ani rezultatele obținute pentru nivelul empatiei subiecților din cele trei subgrupuri este egal cu 11,0 p. în primul subgrup, 10,8 p. – în al doilea și 9,0 p. – în al treilea. Respectiv $t_1=0,3$; $t_2=1,2$; $t_3=1,2$. La 18 ani nivelul empatiei adolescenților cu atitudine pozitivă față de ambii părinți este egal cu nivelul empatiei subiecților cu atitudine pozitivă numai față de un părinte (12,0 p.). Nivelul empatiei adolescenților de 18 ani cu atitudine negativă față de ambii părinți este nesemnificativ mai scăzut față de nivelul empatiei subiecților din primele două subgrupuri (11,0 p.). Astfel, $t_1=0$; $t_2=0,7$; $t_3=0,5$.

5) Nivelul empatiei băieților de diferite vârste din cele două categorii de subiecți nu diferă semnificativ: la 16 ani este egal cu 9,3 p. în primul subgrup, iar cu 8,7 p. în al doilea ($t_1=1,1$); la 17 ani nivelul empatiei băieților din primul subgrup a atins scorul de 10,0 p. și în cel de-al doilea subgrup – de 8,0 p. ($t_1=1,5$); la 18 ani nivelul empatiei băieților respectiv a fost evaluat cu 11,9 p. și 11,5 p. ($t_1=0,4$).

6) Nivelul empatiei adolescentelor de 16 ani cu atitudine negativă față de ambii părinți (8,3 p.) este semnificativ mai scăzut comparativ cu nivelul empatiei adolescentelor de 16 ani cu atitudine pozitivă față de ambii părinți (10,7 p.), ($t_3=2,2$; $p_3=0,05$) și mai scăzut, dar nesemnificativ în comparație cu nivelul empatiei elevelor de 16 ani ce au atitudine negativă față de un părinte (10,5 p.), ($t_2=1,5$). La 17 ani nivelul empatiei fetelor din cele trei categorii diferă după cum urmează: 11,6 p. (prima categorie), 11,3 p. (a doua) și 9,0 p. (a treia). Diferențele, potrivit calculului statistice nu pot fi considerate semnificative ($t_1=0,5$; $t_2=1,8$; $t_3=1,6$). La 18 ani punctele atribuite nivelului empatiei fetelor din subgrupurile menționate sunt următoarele: 12,1 p. (pentru fetele cu atitudine pozitivă față de ambii părinți), 12,7 p. (pentru adolescentele cu atitudine pozitivă față de un părinte) și 11,0 p. (pentru cele cu atitudine negativă față de ambii părinți). Indicii criteriului t n-au atins semnificația acceptată în statistică ($t_1=0,6$; $t_2=0,6$; $t_3=0,8$).

Generalizând relațiile prezentate, putem concluziona că pe parcursul vârstei studiate trăirile empatice ale adolescenților față de părinți sunt în dinamică ascendentă. Nivelul empatiei cu părinții este mai înalt la fetele-adolescente, decât la băieții-adolescenți. Trăirile empatice și atitudinea adolescenților față de părinți corelează semnificativ doar la fete. La băieții-adolescenți corelația dată este nesemnificativă.

Bibliografie

1. Oprea I., Pamfil C.-G., Radu R., Zăstroiu V. *Noul dicționar universal al limbii române*. București-Chișinău: Litera Internațional, 2007.
2. *Practicum la psihologia generală*. Alcătuit de: C. Ețco, Iu. Fornea. Chișinău, 2003.
3. Виллюнас В. К. *Психология эмоциональных явлений*. Москва: Издательство Московского Университета, 1976.
4. Виллюнас В.К. *Психологические механизмы мотивации человека*. М.: Издательство Московского Университета, 1990.
5. Гаврилова Г. П. *Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста* // Вопросы психологии, № 5, 1974, с. 107-114.
6. Юсупов И.М. *Экспресс-диагностика эмпатии*. В: Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. Л.: Издательство Ленинградского Университета, 1990, с. 32-37.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Людмила ПРОКОФЬЕВА

Измаильский государственный гуманитарный университет,
аспирантка Одесского Национального Университета им. И.И. Мечникова,
Украина

Abstract

The basic problems of the modern correction programs, directed on development of children with intellectual insufficiency are analyzed in the article. The positive and negative aspects of the leading correction programs are examined from point of necessities of practice. A conclusion is drawn, that the correction programs, directed on the improvement of the emotional state, will be instrumental in development of cognitive processes for children with intellectual insufficiency.

Развитие общества, изменяющиеся социально-экономические условия, интеграционные процессы в психологической науке и практике требуют совершенствования условий воспитания и обучения детей, имеющих проблемы в развитии. На современном этапе эта проблема приобретает все большую актуальность в связи с резким увеличением числа данной категории детей.

В настоящее время важно определить принципиальные направления в разработке подходов, которые бы учитывали как накопленный опыт, так и новые тенденции в развитии специальной психологии. В мире насчитывается более 300 млн. человек с интеллектуальной недостаточностью. Число людей с умственной отсталостью в экономически развитых странах, по данным Всемирной организации здравоохранения, составляет 1-3 %. При этом следует обратить внимание на отсутствие сколько-нибудь достоверных статистических сведений относительно числа лиц с умственной отсталостью в Украине, несмотря на увеличение притока детей с интеллектуальной недостаточностью в специальные дошкольные и школьные учреждения.

Проблема ранней коррекции детей с олигофренией чрезвычайно важна. Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что большинство коррекционных программ для данной категории детей прежде всего направлен на развитие речи, предметной деятельности, игры, навыков самообслуживания, целенаправленности действий.

Многие аспекты проблемы эмоционального развития детей с интеллектуальной отсталостью изучены недостаточно в сравнении с познавательной сферой и требуют более глубокого изучения.

При анализе специальной литературы [1; 6; 8 и др.] можно констатировать, что в жизни умственно отсталого школьника значение эмоций особенно велико, так как эмоциональная сфера данной категории детей принимает важное участие в процессе познания и накопления опыта. Эмоциональные образы и эмоциональный контроль являются целью и продуктом обучения и воспитания.

Исследования ряда авторов [1; 8 и др.] выявляют взаимосвязь эмоциональной и познавательной сфер. Вместе с тем, анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что в процессе воспитания детей с разными степенями выраженности олигофрении не включаются программы по развитию непосредственно эмоциональной сферы. Хотя, на наш взгляд, знания особенностей этой сферы и ее развитие у детей с интеллектуальной недостаточностью способствует, прямо или опосредованно, коррекции имеющихся недостатков в познавательной сфере. Эта проблема стала предметом нашего специального исследования.

Проблемой изучения эмоционального компонента психики человека занимались Б.И. Додонов, К. Изард, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и другие. В своих исследованиях они определяют эмоции как сферу психического отражения, которое оказывает влияние на любое

проявление человеческой активности, являясь неотъемлемой частью повседневной жизни. Таким образом, эмоциональная сфера как совокупность внутренних психических состояний проявляется в субъективных отношениях и переживаниях.

Основные положения, касающиеся коррекционного воздействия на умственно отсталых детей в процессе обучения, обоснованы в трудах Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, В.М.Синева и других психологов. Однако и в настоящее время остается малоизученным содержание всех составляющих достижения коррекционной цели. А это предполагает определение предмета коррекции, соответствующую организацию обучения, разработку специальных методических средств педагогического воздействия и выбор показателей результативности.

Т.П. Висковатова [2] психолого-педагогическую коррекцию определяет как вид психической коррекции, которая проводится в учебно-воспитательном (педагогическом) процессе. По мнению автора, его объектом является психическое развитие ребенка, который имеет отклонения, а субъектом выступают школьные психологи, учителя, воспитатели и сам ребенок.

О.М. Грабаров, Н.Ф. Кузьмина и Ф.М. Новик [4] под коррекцией относительно умственно отсталого ребенка понимают применение таких средств педагогического и медицинского воздействия, которые способствуют сглаживанию нарушенного психического развития. Авторы в этом понятии объединяют две органически связанные стороны: одна заключается в ликвидации или максимально возможном ослаблении типичных для детей с интеллектуальной недостаточностью дефектов, другая – во всестороннем развитии здоровых, не поврежденных патологическими процессами задатков, а также в воспитании положительных качеств и свойств личности ребенка.

Психологической основой коррекции дефектов умственно отсталых детей является положение про возможности их развития и про единство законов развития нормального и умственно отсталого ребенка, которое впервые было выдвинуто Л.С. Выготским [1]. Автор считает, что у всех детей, в том числе и у умственно отсталых, под воздействием среды (особенно обучения) формируются сложные виды психической деятельности, т.е. психологические функции. Ученый доказал, что обучение должно опережать развитие, стимулировать его, вести за собой.

Обобщение ряда исследований [4; 10] указывает на то, что отечественная олигофренопедагогика направлена на системный подход относительно осуществления коррекционного воздействия на ход развития умственно отсталого ребенка, что заключается в создании таких педагогических условий, в которых личность будет развиваться как целостная структура (познавательные способности, потребности, интересы, мотивы, установки и эмоционально-волевые качества).

В.М. Синева [9] в своих исследованиях выделяет необходимые условия осуществления коррекционной работы во вспомогательной школе и, главным образом, коррекции интеллектуальных нарушений. Автор предлагает разные типы учебно-познавательных заданий, выполнение которых активизирует мышление умственно отсталых детей, которое функционирует в единстве с другими познавательными процессами. По мнению ученого, необходимо обеспечить индивидуальный и дифференцированный подход к детям данной категории, дозировать педагогическую помощь, стимулировать деятельность с учетом глубины дефекта и состоянием умственной работоспособности.

Большинство ученых [1; 4; 6 и др.] выделяют коррекционно-развивающую функцию дидактической игры. Исследования этих авторов указывают на то, что использование игры, игровых ситуаций является продуктивным средством развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью, коррекции его познавательной, эмоционально-волевой и мотивационной сфер.

Ведущие психологи-исследователи Г.М. Дульнев, В.И. Лубовский и В. Петрова рекомендуют при коррекционной работе с умственно отсталыми детьми искать такие формы заданий, которые формировали бы их умственную активность, а также потребности в познавательной деятельности. По их мнению, к таким заданиям следует отнести те из них, которые приводят к работе чувственной

сферы, опираются на практическую деятельность и опыт детей. К таким они и относят дидактическую игру.

Некоторые ученые [5; 10] изучали проблему коррекции трудовой деятельности детей с разной степенью выраженности интеллектуальной недостаточности. В своих исследованиях они доказали, что труд сам по себе является достаточным условием для исправления недостатков умственно отсталых детей.

Обобщение ряда исследований [3; 7 и др.] показывает, что важным направлением коррекционно-воспитательной работы детей с интеллектуальной недостаточностью является коррекция двигательных нарушений средствами физической культуры. Процесс физического развития влияет на развитие как личностных качеств данной категории детей, так и на становление их познавательной деятельности.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что на современном этапе в специальной психологии существует множество коррекционных программ, направленных на умственно отсталых детей. Однако большинство исследований преимущественно посвящены вопросам развития физической и сенсорной сфер, практической деятельности и обучению детей данной категории путем помощи. К сожалению, в литературе практически отсутствуют коррекционные программы, направленные на эмоциональное состояние детей с умственной отсталостью. На наш взгляд, улучшение эмоционального состояния будет способствовать развитию познавательных процессов у детей с разной степенью выраженности интеллектуальной недостаточности.

Библиографія

1. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: в 6-ти т.* Т 5. Основы дефектологии/ Под ред. Д.Б. Эльконина. –М.: Педагогика, 1983.
2. Вісковатова Т.П. *Проблема генезису діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку у дітей:* Автореф. дис....д-ра психол. наук: 13.00.08 / Ін-т дефектології АПН України. К., 1997.
3. Гаврилов О.Б. *Вплив фізичного виховання на навчання глибоко розумово відсталих дітей навичок продуктивної праці.* // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (2-3 лист. 1994 р.). К., 1994, с. 50-52.
4. Граборов О.М., Кузьміна Н.Ф., Навік Ф.М. *Олігофренопедагогіка. Виховання та навчання розумово відсталих дітей.* Москва: Гос.уч-пед. изд-во Наркомпросса РСФСР, 1941.
5. *Діагностика і корекція психічного розвитку дошкільників* / Под ред. Я.Л. Коломинського, Е.А. Панько. Минск: Універсітэцкае, 1997.
6. Забрамная С.Д. *Ваш ребенок учится во вспомогательной школе.* Москва: Педагогика, 1990.
7. Козленко М.О. *Професійно-прикладне фізичне виховання учнів допоміжної школи.* Ін: Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (2-3 лист. 1994 р.). К., 1994, с. 65-67.
8. Рубинштейн С.Я. *Психология умственного отсталого школьника.* Москва: Просвещение, 1986.
9. Синьов В.М. *Корекційно-виховна спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи.* Ін: Введение в историю олигофренопедагогике / Под ред. А.И. Капустина. Донецк: ТОВ "Лебідь", 1996, с. 10-20.
10. Хохліна О.П. *Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку.* К.: Пед. думка, 2000.

„CADOU PENTRU ZIUA DE NAȘTERE” - METODĂ SOCIOMETRICĂ ÎN DIAGNOSTICAREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Aglaida BOLBOCEANU,
doctor habilitat, profesor cercetător, I.Ș.E.
Lilia PAVLENKO, cercetător științific, I.Ș.E.

Abstract

The research on preschool interpersonal relationships is quite complicated, thus requiring appropriate the diagnostic procedures.

Abordarea vârstei preșcolare ca una din cele mai importante etape în formarea personalității, în dezvoltarea comunicării copiilor cu adulții și cu cei de o seamă determină necesitatea efectuării unor cercetări speciale privind particularitățile lor sociale, emoționale și personale. În opinia psihologului rus Г. Мухина [3, p. 219] perioada preșcolară se caracterizează prin senzitivitate generală, „care se realizează printr-un potențial ontogenetic impetuos. La vârsta numită, copilul încearcă să cucerească spațiul social al relațiilor umane prin comunicarea cu adulții din familie și cu cei de o seamă, și prin relațiile de joc cu semenii”. Un alt specialist în domeniu, Т. Репина, susține, că, „grupele de grădiniță reprezintă genetic treapta primară de organizare socială, anume acum se formează la copii primele relații cu semenii” [4, p. 90].

Sfera relațiilor sociale a copiilor este destul de complexă și voalată. Respectiv, cercetarea social-psihologică a grupelor de preșcolari necesită proceduri de diagnosticare corespunzătoare, un set de metodici bine selectate. Una din metodele cele mai răspândite este *sociometria*. La vârsta preșcolară sunt cunoscute mai multe modalități de aplicare, cum ar fi: „*Cine are mai mult?*” prelucrată de profesorul Ян Коломинский; „*Secretul*” de Т.А. Репина; joaca „*De-a poștașul*” de Л. Кантат; „*Cadou pentru ziua de naștere*”, prelucrate de Е.А. Панько și М. Кашляк [1, p. 186-195].

Ne-am propus să descriem specificul metodicii „*Cadou pentru ziua de naștere*”, prelucrată de Е.А. Панько și М. Кашляк și să prezentăm în comparație rezultatele obținute experimental asupra a trei grupe de copii.

În linii generale metoda constă din câțiva pași:

1. Din timp se pregătesc 8 culori (fie creioane, fie cariocă): albastră, verde, roșie, galbenă, violetă, cafenie, neagră, cenușie. Cu fiecare copil în parte se discută asupra unei culori: pe care o preferă, de ce anume această culoare, ce asociații îi trezește, ce evenimente îi amintește.
2. Privind atent culorile, copilul alege una pentru un coleg de grupă și explică experimentatorului, de ce l-a ales anume pe acest coleg (răspunsurile se înscriu). Culoarea aleasă se exclude și copilul alege o altă culoare, la fel de plăcută lui, pentru un alt băiețel sau fetiță. Din culorile rămase se mai alege o a treia pentru un al treilea coleg(ă).
3. Rezultatele obținute se introduc în tabel, apoi se alcătuieste matricea sociometrică, sociograma și se interpretează la fel ca și în celelalte variante ale metodei sociometrice.

Informația detaliată despre aplicarea acestei metode este publicată în cartea *Диагностика и коррекция психического развития дошкольника* de Я.Л. Коломинский [2, p. 186-195]. Autorii menționează importanța sociogramei colective, care oferă posibilitatea cunoașterii structurii preferențiale ce se stabilește în interiorul colectivului, indicându-se în mod grafic cine cu cine relaționează din punctul de vedere al afinităților.

În scopul confirmării atractivității și eficienței acestei variante de experiment sociometric pentru psihologii care lucrează în sau la comanda instituțiilor preșcolare a fost aplicată metoda descrisă asupra unui eșantion de 73 de copii cu vârsta de 6-7,5 ani din municipiul Chișinău: grupul **A** – 29 subiecți – copii cu vârsta de 6-7 ani (gr. 90); grupul **B** – 25 copii cu vârsta de 6-7 ani (gr. 6); grupul **C** – 19 copii cu vârsta de 6-7 ani (gr. 6). Datele obținute sunt expuse în continuare.

Tabelul 1. Rezultatele indicilor pentru toate trei grupurile

Criteria	Grupul A 29 subiecți	Grupul B 25 subiecți	Grupul C 19 subiecți
1. Statutul copiilor			
I. liderii	- 5 (17%)	- 4 (16%)	- 4 (21%)
II. preferații	- 8 (28%)	- 6 (24%)	- 3 (16%)
III. acceptații	-11 (38%)	-11 (44%)	- 12 (63%)
IV. omișii	-5 (17%)	- 4 (16%)	0
2. Nivelul favorabilității relațiilor în grupă	13/16 nivel scăzut	10/15 nivel scăzut	7/12 nivel scăzut
3. Coeficientul coerenței grupei	7/67 = 10,4% nivel scăzut	12/70 = 17,1% nivel scăzut	5/50 = 10% nivel scăzut
4. Coeficientul satisfacției interrelațiilor	11/29 = 37,9% nivelul II	14/25 = 56% nivelul III	9/19 = 47,3% nivelul II
5. Indiciul izolării	5/29 = 17,2% puțin favorabil	4/25 = 16% puțin favorabil	0 favorabil
6. Motivația alegerii sociometrice			
Tipul I. <i>Aprecierea general pozitivă a celor de o vârstă.</i>			
	6 răspunsuri	21 răspunsuri	16 răspunsuri
Tipul II <i>Evidențierea unor calități pozitive ale copiilor</i>			
1. externe	6	15	16
2. calități ce determină reușita activităților	4	5	1
3. morale	3	5	6
Tipul III <i>Interesul față de activitățile comune</i>			
1. copilul în centrul activității comune	0	1	2
2. partenerul în centrul activității comune	2	6	16
„noi”	3	10	4
Tipul IV. <i>Relații de prietenie</i>			
	5	18	6
7. Diferențierea interrelațiilor după gen	F: F-31; B - 4 B: B -25; F - 7	F: F - 31; B - 7 B: B -7; F - 24	F: F -18; B - 9 B: B - 17; F - 6

Rezultatele obținute pot fi evaluate conform următoarelor criterii:

1. *Statutul sociometric* al fiecărui copil în grupurile experimentale, care indică gradul de acceptare a acestuia în sistemul de relații interpersonale. De statutul sociometric depinde starea emoțională a fiecărui copil în grup, care poate fi resimțit de el ca favorabil, cald, sau rece, străin. Statutul sociometric pune în evidență poziția diferiților indivizi în cadrul grupului, arată dacă sunt *popolari, lideri, nesemnificativi (indiferenți), izolați, respinși*. Cunoașterea acestor poziții ne dă posibilitatea să surprindem gradul de incluziune socială a membrilor grupului, măsura în care ei sunt acceptați sau nu de către grupul de apartenență. Examinând datele expuse, observăm că în toate grupurile cercetate cel mai mare număr revine celor acceptați: 11/11/12, ceea ce indică un nivel nefavorabil al relațiilor.

2. *Calitatea relațiilor din punctul de vedere al funcționării normale a individului în grup (favorabile - nefavorabile)*. În grupurile experimentale se constată că relațiile între copii tind mai curând spre nefavorabile, ceea ce reprezintă un semnal de neliniște. S-ar putea presupune lipsa de satisfacție a copiilor vis-à-vis de relațiile lor cu ceilalți membri ai grupului, cât și de procesul de comunicare cu semenii.

3. Un alt criteriu este *coeficientul coeziunii în grupul de copii*. Este un indice foarte important, după cum menționează autorii metodei, deoarece demonstrează caracterul relațiilor stabilite în grup, a spiritului de grup, a atracției, prieteniei între copii. Coeziunea este considerată o condiție indispensabilă apariției și funcționării unor norme comune acceptate la nivelul grupului. Grupul funcționează ca unitate de sine stătătoare numai în momentul când a atins un nivel minim de coeziune. Cu cât valoarea indicelui este mai

mare, cu atât grupul este mai coeziv. Analizând datele obținute constatăm că în toate grupurile acest nivel este redus, ceea ce arată, de fapt, că grupul este dezmembrat în minigrupuri.

4. *Coeficientul satisfacției copiilor în ceea ce privește relațiile interpersonale* în două grupuri s-a dovedit a fi nivel scăzut față de grupul B, unde este atins nivelul III. Aceste rezultate confirmă că în grupurile A și C copiii sunt mai puțin satisfăcuți de relațiile cu ceilalți în comparație cu copiii din grupul B.

5. *Indiciul izolării* ca al patrulea criteriu de analiză este *mai redus* în grupul C, comparativ cu grupurile A și B, unde s-au determinat valori mai înalte, care indică un nivel mai puțin favorabil. Acest indice este important prin faptul că demonstrează clar succesul efortului educatorului. Datorită cifrelor observăm că munca depusă de educatorului este mai eficientă în grupul C, unde nu a fost depistat nici un caz de izolare.

6. Un alt criteriu conform căruia pot fi analizate rezultatele obținute prin metoda în cauză este *motivația alegerii*: spre ce se orientează copiii, făcând alegerea, de ce unul a fost ales de 8 ori, altul o singură dată, iar alții niciodată. În funcție de conținutul motivelor, autorii metodei menționează patru tipuri:

- **Primul tip** de motive se referă la aprecierea pozitivă a semenilor, atitudinea emoțională pozitivă față de el. Cel mai mare număr de aprecieri pozitive ale semenilor au fost efectuate de respondenții grupului B, care au scos în evidență bunătatea copilului;
- **Tipului II** de motive îi este atribuită alegerea conform unor calități pozitive precum: a) externe – în grupele B și C au fost înregistrate mai multe răspunsuri (15/16) față de grupul A (6 răspunsuri), b) calități ce determină reușita activităților – după cum vedem în tabel, la acest compartiment au fost înregistrate puține răspunsuri, c) calități morale. Se poate afirma că la această vârstă copiii pun în valoare mai mult factorii externi (are rochie frumoasă, păr lung, ochi verzi etc.). Calitățile morale, care, conform surselor studiate, se cunosc și se formează mai târziu.
- **Tipul III** de motive include interesul față de activitățile comune și anume: a) copilul respondent în centrul activității comune, b) partenerul în centrul activității comune, c) „noi”. Analizând rezultatele la itemii menționați, observăm că acest interes apare în cazul când inițiativa în joc sau rolul central îi revine celui alt (în grupul C - 16 alegeri) sau în cazul când copiii se percep în joc egali (grupul B - 10 alegeri).
- **Tipul IV** de motive – alegerea direcționată de relațiile de prietenie, au servit drept motive ale alegerii numai într-un singur grup (B).

7. *Diferențierea relațiilor interpersonale după gen* demonstrează că poziția fetelor este mai favorabilă ca a băieților în cazul grupei B, în celelalte două grupe alegerea revine reprezentanților de același gen (vezi *Tabelul*).

8. În *Tabelul 2* prezentăm datele obținute pentru *Indiciul alegerii culorii preferate* și *Indiciul alegerii culorii pentru celălalt*. „Paleta de culori” este anume acel item introdus de cercetătorii E.A. Панько și M. Кашляк care indică nivelul atracției emoționale, simpatia în relațiile cu colegii de grup. Mai jos sunt prezentate culorile preferate ale fiecărui copil. Analizându-le, observăm că în toate grupurile prevalează alegerea culorii roșii ce poate indica la tendința de a domina, dorința de a fi în centrul atenției, de a se bucura de autoritate, ceea ce, de fapt, poate tensiona relațiile cu celălalt. Culorile alese pentru ceilalți copii, și anume: galbenă, verde, albastră, oranj, după cum menționează autorii, indică dorința de comunicare, deschidere, interes față de activități în comun.

Tabelul 2. Culoarea preferată de fiecare copil

<i>Culori preferate</i>	Grupul A	Grupul B	Grupul C
Roșie	7 (24%)	9 (36%)	5 (26%)
Galbenă	3	3	4
Verde	2	4	2
Albastră	2	2	1
Neagră	0	3	2
Cenușie	0	0	1
Oranj	3	3	3
Roz	2	0	0
Mov	1	0	0

Violet	1	0	0
Culoarea aleasă pentru celălalt			
<i>Culori preferate</i>	Grupul A	Grupul B	Grupul C
Roșie	10	9	6
Galbenă	16 (55%)	18 (72%)	11 (58%)
Verde	8	11 (44%)	9 (47%)
Albastră	11 (38%)	14 (56%)	12 (63%)
Neagră	4	6	2
Surie	2	5	3
Oranj	15 (52%)	9	6

În concluzie, ținem să menționăm facilitatea, atractivitatea metodei date în diagnosticarea relațiilor în interiorul unui grup. De asemenea, menținem că, deși are o serie de avantaje incontestabile, tehnica sociometrică nu trebuie considerată fără limite. Ea prezintă o serie de constrângeri, printre care cea mai importantă este determinarea doar a structurii grupului într-un moment dat, delimitând cauzele, natura sau evoluția ulterioară a relațiilor interpersonale în mod aproximativ. Cunoașterea în profunzime a acestor aspecte necesită coroborarea rezultatelor obținute prin tehnica sociometrică cu cele constatate prin alte metode de analiză psihosociologică (observația, interviul, analiza documentară etc.).

Bibliografie

1. Белова Е.С., Щепланова Е.И. *Социометрический статус и особенности общения дошкольников с высоким творческим потенциалом*. Психологический институт Российской академии образования. Москва, Россия. 2011, nr. 2(16).
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Белоус А.Н. et al. *Диагностика и коррекция психического развития дошкольника*. Минск: „Универсітэцкае”, 1997.
3. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. 4-е издание, стереотипное. Москва: АСADEMIA, 1999.
4. Репина Т.Н. *Социально-психологическая характеристика группы детского сада*. Москва, 1988.

STRESUL LA PĂRINȚII COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

Lucia GAVRILIȚĂ,
doctorandă, I.Ș.E.

Abstract

Stress is responsible for many diseases and suffering. As for families who educate the children with disabilities, they are under a continuous pressure stress. Although several programs have been developed to support the family, they are expensive and not always give results. So it is necessary to develop a stress management program where the family itself will learn to control such situation.

Literatură de specialitate indică asupra faptului că familiile copiilor cu dizabilități se află sub presiunea unui stres continuu. Părinții acestor copii cu dizabilități severe se confruntă zilnic cu starea continuă de stres. Depresia, neînțelegerile în familie (de multe ori destrămarea acesteia), presiunea fizică și emoțională creează stres chiar mai puternic decât dizabilitatea copilului (Walker, Van Slyke & Newbrough) [8].

Stresul este o problemă frecventă în majoritatea țărilor lumii. Pornind de la conceptul de stres, termenul aparține lui Hans Hugo Bruno Selye, care consideră că stresul se leagă de sindromul de adaptare, reacția la stres pe care individul o realizează în urma agresiunilor mediului. Hans Selye definește stresul ca ansamblu de reacții al organismului uman față de acțiunea externă a unor agenți cauzali (fizici, chimici,

biologici și psihici) constând în modificări morfo-funcționale, cel mai adesea endocrine. „Când am scris pentru prima dată despre sindromul stresului în 1936, am încercat să demonstrez că stresul nu este un concept vag care influențează cumva codurile comportamentului tradițional, stări de nesatisfacție față de cei din jur sau chiar cauza scumpirii vieții. Stresul este mai degrabă un fenomen biologic și medical care poate fi identificat la etapele incipiente și poate fi foarte ușor controlat, dacă știmcum să-l identificăm” [1].

Alăturat termenului de stres, Hans Selye introduce și noțiunea de „boală de adaptare”. El recunoaște că nu există boală a cărei unică și exclusivă cauză ar fi stresul, dar un stres prea puternic poate determina prăbușirea mecanismelor de apărare ale organismului. Creșterea frecvenței bătăilor inimii și presiunii sanguine datorită stresului prelungit poate duce la îngroșarea arterelor, favorizând astfel apariția infarctului. O creștere de acid gastric poate provoca o iritație a mucoasei stomacului, cauzând, ca răspuns direct al situațiilor de stres, ulcerul duodenal sau gastric.

Chiar dacă astăzi aproape fiecare vorbește despre stres, doar foarte puțini știu exact ce este acesta și dau sfaturi controversate despre cum se poate trece peste situațiile de stres. Și pentru că încă nu există o definiție unică privind termenul de „**stres**”, vom încerca să identificăm câteva situații de stres.

- Stresul nu este o reacție la o anumită situație specifică. El poate fi provocat de orice alt agent chiar și virtual.
- Stresul nu este neapărat indezirabil. Totul depinde de cum este perceput. Stresul provocat de nereușită, umilință, nesatisfacție este unul distructiv, dar cel condiționat de succes, promovare, emoții pozitive este benefic.
- Stresul nu poate fi depășit. Fiecare persoană este aproape mereu într-o măsură sau alta în situație de stres. Chiar și atunci când dormim, inima noastră continuă să bată, iar creierul produce vise. Stresul poate fi depășit doar odată cu moartea.

Luând în considerație cele expuse mai sus, putem concluziona că stresurile nu sunt clasificate și că nu avem un concept foarte clar despre stres pentru a putea fi studiat științific. Cu toate acestea, stresul este definit foarte clar și are o formă destul de tangibilă. Stresul este real și concret cu adevărat și manifestările acestuia asupra organismului pot fi măsurate cu exactitate.

Termenul de **stres** desemnează o serie de substantive cu nuanțe ce pot diversifica sensul: încordare, presiune, povară, forță, efort, solicitare, tensiune, constrângere etc. Potrivit *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* etimologia cuvântului *stres* provine parțial din abrevierea cuvântului englezesc „*distres*”, parțial din cuvântul „*estrece*” din vechea franceză, ce aveau înțelesurile de „*constrângere, suferință*”, derivate la rândul lor din latinescul „*strictus*”, participiul trecut a lui „*stringere*”, cu înțelesul de „a trage (din) greu” [1].

Spre deosebire de H. Selye, J. Keiholtz a studiat modalitatea prin care o stare prelungită de stres duce la depresia de epuizare (*exhaustion depression*), care se instalează după o lungă durată de convulsii emoționale, după traume psihice repetate și după o prelungită tensiune afectivă negativă. Din punct de vedere tipologic, depresia de epuizare apare mai frecvent la persoanele cu structură introvertă și cu ușoare înclinații patologice spre renunțarea la responsabilități [4].

Pe lângă faptul că este responsabil pentru numeroase boli, stresul provoacă și multă suferință. El apare ca reacție de adaptare a organismului la acei factori din exterior pe care îi percepem ca fiind agresivi și care adesea ne induc o stare de alarmă resimțită atât la nivel psihic (încordare, teamă, nervozitate), cât și fizic (creșterea secreției de adrenalină, intensificarea bătăilor inimii, transpirație). Fenomenul nu este propriu-zis o boală, dar poate duce în timp la îmbolnăvire. În cazul familiilor care cresc și educă un copil cu dizabilități este bine să se cunoască ce anume provoacă stresul și cum se poate diminua efectele acestuia [5].

Denumit și *maladia invizibilă*, stresul este, în general, consecința adecvării ritmului vieții profesionale la cel al vieții private [2]. Evenimentele cele mai distructive și periculoase sunt cele care implică un conflict sau o pierdere (poate fi pierderea unei persoane sau a unui lucru important). O suferință fizică

poate afecta imaginea propriei persoane și încrederea în forțele proprii, dacă nu-si poate continua viața normală.

Necesitatea de a alege între mai multe variante taxonomice ale stresului naște de asemenea conflicte. Când oamenii sunt confrunțați cu o alegere, odată cu ideea deciziei crește nivelul stresului. Dacă varianta pe care o preferă le este refuzată datorită unor circumstanțe pe care nu le pot controla, apare frustrarea și amărăciunea. Uneori oamenii evită să ia o decizie pentru că nu doresc să se streseze din acest motiv. Dar această reacție nu face decât să înrăutățească situația.

Stresul poate apărea și dacă oamenilor nu le este clar ce au de făcut sau dacă simt că nevoile lor nu au fost luate în considerare. În cazul familiilor cu copii cu dizabilități acestea sunt într-o permanentă necunoaștere a problemei și au nevoie de suport continuu în ce privește înțelegerea stării copilului și rolului lor în procesul de creștere și educare a acestuia.

Să suferi din cauza stresului nu este un semn de slăbiciune. Stresul decurge din responsabilitățile care ne copleșesc, iar la ele se adăugă uneori lipsa de susținere a colegilor și a familiei [6]. Stresul continuu sau cronic poate duce la grave disfuncționalități ale organismului, cele mai afectate fiind organele vitale. Stresul este periculos și poate chiar amenința viața. Japonezii au recunoscut oficial, sub termenul *KAROSCHI*, moartea datorată stresului din cauza excesului de muncă [2].

Primul pas spre vindecare este admiterea faptului că stresul este o problemă reală. Pentru combaterea lui, trebuie mai întâi să-l recunoaștem. Stresul provoacă o varietate de răspunsuri la oameni diferiți. De exemplu, în urma nepromovării la un examen sau dezaprobării primite din partea șefului, unora le tremură mâinile, dinții le sunt încleștați, iar obrajii devin roșii aproape instantaneu. Se poate aprecia, în acest context, că stresul nu este influențat numai de situațiile externe, ci și de vulnerabilitatea, de toleranța sau adaptabilitatea individului sau de anumite trăsături ale personalității acestuia.

Unele simptome ale stresului sunt semnale de alarmă. Acestea se pot prezenta sub forma unor probleme fizice minore, cum ar fi ticuri și spasme musculare, dureri de cap frecvente, dereglări ale digestiei etc. Formele acute de stres pot fi marcate de simptome ca: pierderea poftei de mâncare, insomnie, furie, ostilitate și incapacitate de concentrare [1].

Cauzele stresului sunt cele mai diverse una din acestea fiind și nașterea - principalul eveniment în viața unei familii. Părintele vede în copil continuitatea sa, își leagă de apariția acestuia speranțele, dorințele, visele neîmplinite.

Dificultățile de ordin material ale familiei, oboseala ce apare la părinți sunt compensate din plin prin trăirile emoționale pozitive pe care le generează această situație. Cu totul altfel stau lucrurile în familia unde se naște un copil cu dizabilitate. În majoritatea cazurilor aceasta generează o reacție de șoc pentru părinți. Ei se simt dezorientați, confuzi, uluiți, descurațați. La unii dintre ei apare reacția de negare, incapacitatea de a accepta pentru moment cele întâmplate și negarea existenței deficienței [3].

Multiple sunt întrebările pe care și le poate pune un părinte la apariția copilului cu dizabilități: „*Cu ce am greșit?*”, „*De ce anume mie mi se întâmplă una ca asta?*”. Și ele vor fi firești, deoarece nașterea copilului cu dizabilități întrerupe ciclul normal al vieții de familie, schimbându-i completamente modul obișnuit de viață constituit. Capacitatea familiei de a face față situației depinde de mai mulți factori, inclusiv și de gradul dizabilității copilului și, respectiv, dificultățile lui de adaptare în societate.

Majoritatea studiilor arată că cel mai afectat membru al familiei de nașterea copilului cu dizabilități este mama. Mama se află permanent cu copilul și multitudinea grijilor cotidiene legate de îngrijirea lui duce la sporirea solicitării atât fizice, cât și morale din partea ei, îi subminează puterile, provocând o oboseală continuă și o astenizare generală. Este frecventă scăderea tonusului psihic al mamei, scăderea imaginii sale de sine, amplificate de imposibilitatea realizării planurilor personale, mai cu seamă a celor ce țin de autorealizarea profesională. Așadar, nașterea copilului cu dizabilitate, îngrijirea, educarea, comunicarea cu el constituie un factor stresogen patogen, care condiționează schimbări profunde în personalitatea mamei, după cum susține V. Vișnevski.

În timp au fost dezvoltate mai multe programe de susținere a familiei și, în mod deosebit, a mamelor care cresc și educă un copil cu dizabilități. Rezultatele unui studiu scoate în evidență că un Program de

Instruire Comportamentală și deprinderi de viață similar programelor „Școala părinților” a diminuat considerabil nivelul de stres și sentimentul de incompetență parentală. Rezultatele unui alt studiu arată că „*anger management education*” a îmbunătățit considerabil relația mamă-copil, factor care are legătură directă cu stările de stres ale părinților [7]. O altă intervenție folosită pentru reducerea nivelului de stres la familiile cu copii cu dizabilități este Programul de Traininguri și Suport Direct - *Training-Supportive Program (TSP)* [5]. Acest program prevede prezența unui terapeut în mediul familiei pentru a ajuta să înțeleagă și să învețe să se descurce în noile condiții impuse de dizabilitatea copilului. Toate aceste intervenții, desigur, necesită o monitorizare și ajustare continuă, iar implementarea lor la scară largă poate întâmpina dificultăți financiare.

Practica ne demonstrează că de cele mai multe ori programele de susținere a familiei sunt costisitoare și nu pot fi implementate continuu din care motiv, după finalizarea acestora, familiile rămân din nou singure în fața problemelor cu care se confruntă zilnic. Astfel se impune necesitatea elaborării unui program al gestionării nivelului de stres astfel încât familia să învețe să-și controleze singură situațiile care pot conduce la stări de stres și să intervină la etape incipiente pentru a preveni agravarea situației.

Bibliografie

1. Albu C. *Paradigma stresului. Managementul stresului profesional*. Ediția a II. București, 2006.
2. Petrescu I. *Managementul social*. The Expert Publishing House, ediția I, 2004. <http://ideas.repec.org/f/ppe273.html>.
3. Vrăsmaș A. *Modelul intervenției socioeducaționale centrat pe nevoile familiei*. București, 2007.
4. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual for mental Disorders*, ed a IV-a, text revizuit, Washington, 2000.
5. Barlow Jh. & Ellard Dr. Psycho-educational interventions for children with chronic disease, parent and siblings: an overview of the research evidence base. *Child: Health care Dev*, 30:637-645, 2004.
6. Dr. Hans Selye, Dr. Fonder. *Stress without Distress*. Philadelphia: J.B. Lippincott Co., 1974.
7. Ebrahimi F. *Effects of like skills training on social adjustment in mother having mentally retarded children*. Master thesis. Rehabilitation and Welfare Sciences University, Tehran, 2008.
8. Walker L.S., Van Slyke D.A., Newbrough J.R. *Family resources and stress: a comparison of families of children with cystic fibrosis, diabetes, and mental retardation*. *J Pediatr Psychol*. 1992, Jun;17(3): 327-43.

MOTIVAȚIA INTRINSECĂ LA STUDENȚII CU PROFIL PEDAGOGIC

Diana ANTOCI,

doctor în psihologie, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract

The present article contents theoretical and empirical researches concerning internal motivation and motivation factors decisive for professional determination. It was established the different internal motivation factors (profession prestigiousness, interests, education quality, institution accreditation, salary etc.) which are attributable for professional determination and important for integral personality developing.

Pentru a înțelege studentul, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să-i cunoască *motivele*, care împreună cu *aptitudinile*, *temperamentul* și *caracterul*, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei / nereușitei în activitatea de învățare.

Aici este cazul să menționăm despre **motivația intrinsecă**, sursa căreia este însăși activitatea desfășurată. Anume această categorie de motivație îl determină pe individ să participe la activitate pentru

plăcere și satisfacție fără stimuli din exterior. Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea (și cea epistemică inclusiv), ce exprimă nevoia de a ști, de a lărgi și îmbogăți orizontul de cunoaștere. Activitatea motivată intrinsec este susținută prin nevoia interioară de cunoaștere, de pasiunea pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța. Pe parcurs ce se dezvoltă motivația intrinsecă persoana manifestă un efort de mobilizare redus, dar apar sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire, care duc la asimilarea cunoștințelor trainice și de durată.

Reieșind din cele spuse motivația intrinsecă este în corelație cu dispozițiile personale: trebuințe, montări, interese, pasiuni, dorințe.

În opinia lui E. Ильин motivația și motivele întotdeauna sunt determinate de interior, dar pot depinde și de factorii externi, respectiv fiind provocați de stimulii externi, pentru că până în prezent nu a fost clar diferențiată motivația extrinsecă de cea intrinsecă.

Este imposibil să ajungem la activitatea de învățare motivată exclusiv intrinsec. E.L. Deci (1991) și colaboratorii săi R.M. Ryan, R.J. Valleraud, L.G. Pelletier au determinat că cele două tipuri ale motivației se asociază, de regulă, în diferite proporții, predominând când una, când cealaltă.

Conform teoriei lui E. Deci motivația nu trebuie să fie sesizată într-un mod dihotomic (adică, dacă un elev care nu este motivat intrinsec, este în mod obligatoriu motivat extrinsec) [apud. 3]. Există niveluri intermediare între cei doi poli. Este de dorit ca elevii să atingă cel puțin nivelul identificării, deoarece e știut că elevii percep, în general, activitățile școlare ca activități care le sunt impuse și în care nu se angajează cu plăcere.

Analiza literaturii de specialitate cu referire problema determinării profesionale permite evidențierea a mai multor factori ce influențează asupra acestui proces. Printre aceștia psihologii-savați E.A. Климов, И.С. Кон, И. Дубровина, Е. Рыбалко, Е. Ильин, Г. Мухина, А. Гебос, П. Якобсон, А. Реан etc. le atribuie: sistemul de valori universale, condiții social-economice, influența familiei, prietenilor, profesorilor, particularitățile personalității de vârstă și sex, orientarea și autoactualizarea personalității, prestigiul profesiei și instituției, gradul de informare, interesele profesionale, înclinațiile și aptitudinile, causalitate etc. Astfel, analiza efectuată a demonstrat că în calitate de parametri determinanți în orientarea profesională pot fi atât factorii interni, cât și cei externi.

Un factor studiat și recunoscut în alegerea profesională este interesul personalității. În cercetările sale С.П. Кряжде descrie formarea orientării profesionale și demonstrează faptul că interesele cognitive, dezvoltându-se în activitatea de învățare, se transformă în interese pentru un anumit tip de profesie, iar mai apoi pentru un anumit tip de activitate profesională [5].

Un alt factor ce contribuie la determinarea profesională în adolescență este imaginea instituției superioare (partea istorică, succesele, realizările, referințele absolvenților etc.). Absolvenții liceelor deseori sunt înmatriculați la universitate fiind influențați de părinți, ceea ce poate fi explicat de infantilismul tinerilor, care nu doresc să-și asume responsabilitatea în luarea deciziei.

E. Ильин confirmă faptul influenței semnificative a condițiilor sociale ale vieții asupra motivelor înscrierii în instituțiile superioare. Această afirmație se bazează pe datele experimentale obținute de С. Бобровицкая în 1997 [apud. 4]. Pierderea valorilor anterioare și a reperelor vieții, starea dezastruoasă a sistemului educațional au condus la apariția noilor motive de înmatriculare la universitate. Dintre studenții anului I ai facultății pedagogice doar 43,0% au fost orientați la însușirea profesiei alese, în timp ce doar jumătate din ei au declarat că le place să lucreze și să comunice cu copiii, ceilalți s-au înscris la universitate din motivul că le place un obiect sau, în general, pentru ridicarea nivelului de inteligență [4, p. 265]. A doua grupă de studenți, care a constituit majoritatea (57,0%), înscriindu-se la universitate, nu au avut un scop anumit pentru obținerea studiilor pedagogice și nici nu au dorit să lucreze după specialitate. Motivele înscrierii la această instituție (posibil și la orice alta), au fost: ușurința de a fi admis; reticența (lipsa de dorință) pentru a merge în armată (la băieți); posibilitatea comunicării cu semenii; necesitatea de timp pentru autodeterminare; prestigiul diplomei de studii superioare (anume a diplomei, dar nu a studiilor) [4].

Л.А. Головей în formarea orientării profesionale a determinat importanța particularităților individual-psihologice ale personalității: individuale, psiho-motrice, emoționale. La momentul finisării școlii

tipul de orientare este destul de format, însă, cât n-ar fi de paradoxal, acesta nu influențează în mare măsură asupra pregătirii absolvenților pentru alegerea profesiei. Л.А. Головей confirmă faptul, că la 75,0% de elevi lipsește un plan profesional clar, ei manifestând o activitate scăzută în alegerea profesiei. Gradul de certitudine în alegerea profesiei crește de la preadolescenți la adolescenți, dar în plan general, această creștere nu este semnificativă. Doar elevii claselor superioare cu nivel intelectual mai înalt, moral maturizați și conștiințioși, cu un nivel înalt de îngrijorare au un plan profesional format. Rezultate similare au fost obținute și de В.И. Журавлев. Autorul denotă faptul, că procesul determinării profesionale al elevilor este complicat. În planurile lor după componentă și dinamică, sunt prezente proiecte ideale, reale și de rezervă (de exemplu, de a fi admis la Universitatea de Stat (pentru cei din mediu rural), la o instituție superioară de învățământ, la serviciul temporar). Între plan și autodeterminarea reală se observă o divergență la 50,0% de absolvenți, ceea ce înseamnă că procesul de autodeterminare profesională la elevii din clasele superioare nu s-a finalizat [apud 4].

În urma studiului literaturii de specialitate privind factorii motivaționali ce sunt decisivi în determinarea profesională am stabilit, că majoritatea studenților în alegerea instituției în primul rând se orientează după calitatea educației (este conștientizată semnificația teoretică și practică a cunoștințelor însușite, forma materialului didactic prezentat, facultative adăugătoare) și acreditarea instituției (la finisarea căreia se eliberează diploma de Stat).

Cu scopul de a stabili direcția de orientare a studenților cu profil pedagogic am aplicat metoda lui О.Ф. Потемкина „Depistarea montărilor pentru Muncă - Bani”. Eșantionul acestei cercetări a constituit din 60 de subiecți cu limita de vârstă de la 22 ani până la 23 ani.

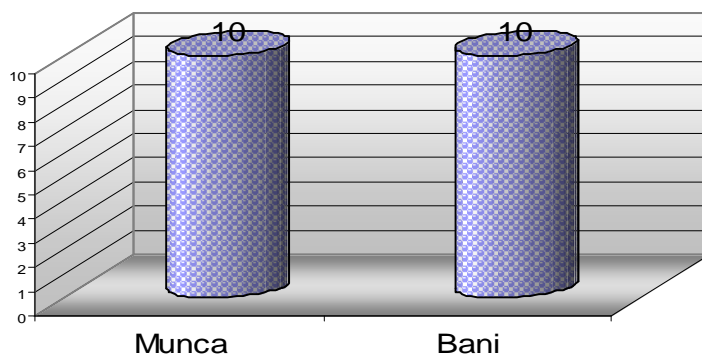


Figura 1. Media aritmetică a indicilor acumulați la metoda determinării montării studenților la „Muncă - Bani” (puncte standardizate)

Conform datelor obținute constatam, că repartizarea indicilor este egală atât pentru montarea către muncă (10 p.s.), cât și pentru bani (10 p.s.). Totodată 40% din subiecții eșantionului experimental au acumulat mai multe puncte la montarea către munca, 37,5% sunt montați la obținerea surselor bănești pentru eforturile depuse, 22,5% din subiecții cercetați sunt montați într-o măsură egală la bani și la muncă. Rezultatele obținute ne denotă ca studenții profilului pedagogic în marea majoritate sunt montați către muncă și indica la prezența unei montări sociale, la prezența motivelor care sunt legate de responsabilitate, dorința de a obține rezultate și cunoștințe noi ce pot fi utilizate în activitatea de baza, au o viziune morală proprie, montarea morală se afla în legătură cu convingerea morală; montarea către munca ne vorbește despre prezența interesului pentru procesul de munca și procesul instructiv-educativ (Figura 1).

Pentru diagnosticarea structurii motivelor activității de munca am aplicat metoda lui Т.Л. Бадоев. În urma cercetării structurii motivelor de muncă am obținut indicele satisfacției generale de activitate profesională, care a constituit 692 p.s. (Figura 2). Acest indice este înalt și ne vorbește despre faptul că studenții de la profilul pedagogic sunt orientați spre semnificația profesiei alese, spre satisfacția de activitate în plan general, spre posibilitatea de a-și ridica calificarea etc. Factorii determinați ne indică asupra unei motivații intrinseci prezente.

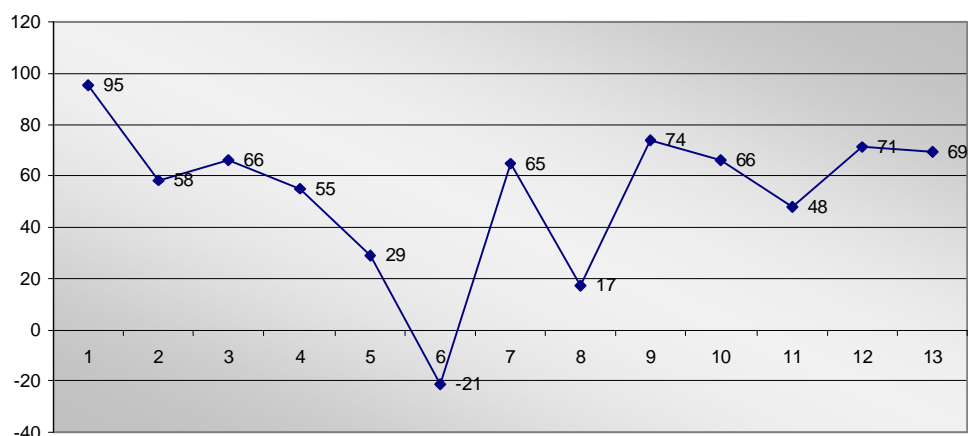


Figura 2. **Indicii diagnosticării structurii motivelor activității de muncă** (puncte standardizate)

Analizând figura 2 observăm că factorul - mărimea salariului (nr.6) a acumulat - 21p.s. pe întreg eșantionul, ceea ce denota ca studenții profilului pedagogic cunosc aprecierea joasă în echivalent bănesc a muncii pedagogului. Totodată este necesar de remarcat ca din toți factorii doar acesta a fost apreciat negativ. Cele mai înalte aprecieri au fost obținute la așa factori ca: semnificația profesiei (corespunde cu +95p.s.– nr.1); tipul activității de munca și trebuința comunicării în activitatea colectivă (sunt la același nivel și au constituit +66p.s.– nr. 3 și nr. 10); oportunitatea de a ridica calificarea (este egală cu +65p.s. – nr.7); satisfacția de munca în general (este +69 p.s. – nr. 13); relațiile cu colegii și posibilitatea creativității în procesul de lucru (constituie +74 p.s. și +71 p.s. – nr. 9 și nr. 12).

Reieșind din rezultatele obținute în urma aplicării metodicii lui T. Бадоев putem ierarhiza motivele activității de muncă după importanță în felul următor:

1. Semnificația profesiei.
2. Relațiile cu colegii.
3. Posibilitatea manifestării creativității în procesul de lucru.
4. Satisfacția în munca în general.
5. Tipul activității de munca. 5. Trebuința comunicării în activitatea colectivă.
6. Oportunitatea de a ridica calificarea.
7. Prestigiul profesiei.
8. Organizarea muncii.
9. Trebuința în realizarea particularităților individuale.
10. Condițiile igienico-sanitare.
11. Atitudinea administrației față de muncă, odihnă și viața lucrătorilor.
12. Mărimea salariului.

Astfel, factorii ce contribuie la formarea motivației profesionale sunt: prestigiul profesiei, interesul, mărimea salariului, condiții și locul de muncă (organizarea muncii, condițiile sanitar-igienice etc.), posibilitatea creșterii profesionale și varietatea muncii, interrelații cu administrația și colectivul.

Factorii precum: satisfacția în muncă de la profesia aleasă, rezultatele muncii, eforturile depuse; posibilitatea de a realiza și a dezvolta capacitățile, vocațiile personale; încercare de a ridica prestigiul profesiei și instituției; dorința de a fi remunerat în orice formă pentru succese și realizări, pentru studenți nu ocupă locuri importante în topul ierarhiei.

Factorii motivaționali interni ce se atribuie la determinarea profesională, sunt primordiali în formarea motivației pentru învățare și a celei profesionale, ceea ce este foarte important și necesar pentru dezvoltarea unei personalități integrale.

Bibliografie

1. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie generală*. Polirom, Iași, 1998.
2. Golu M. *Dinamica personalității*. București, 1993.
3. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
4. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 2008.(Серия «Мастера психологии»).
5. Крягжде С.П. *Управление формированием профессиональных интересов*. In: Вопросы психологии. 1985, №3.
6. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 1977.
7. Маркова А.К. и др. *Формирование мотивации учения*. Кн. для учителя. /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. Москва: Просвещение, 1990.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОСТАВЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Лариса ЗОРИЛО, доктор, конференциар, БГПУ им. А. Руссо
Мария ПЕРЕТЯТКУ, доктор, конференциар, БГПУ им. А. Руссо

Abstract

The article discusses the problem of the students' preparing for the planning the individual curriculum for children with special educational needs. The possibilities of a special course psychopedagogy are analyzed. There are given examples of the use of active methods of formation the students' professional competence.

Анализ современных тенденций науки и практики образования в Республике Молдова свидетельствует о необходимости усиления профессиональной компетенции педагогов в вопросах реализации общеевропейских требований реконструирования системы образования с учетом инклюзивности.

В данной статье мы хотим сосредоточить внимание на собственном видении одного из аспектов проблемы - изменении подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках курса «Специальная психопедагогика».

Специальная психопедагогика в данном контексте рассматривается нами как обширная и многоаспектная отрасль психологопедагогического знания. Естественно, что изучив только этот курс, невозможно сразу научиться профессионально работать с различными категориями лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Мы рассматриваем его как компас для студентов, желающих научиться профессионально решать самые сложные проблемы образования детей данной категории.

Поэтому подготовка студентов к осуществлению инклюзивного обучения рассматривается нами как процесс и результат взаимодействия всех компонентов учебно-воспитательного процесса в рамках университета, направленных на изменение общего менталитета в отношении данной категории воспитанников, реструктурирования содержания образования в аспекте его направленности на инклюзивную среду и вооружение теоретическими знаниями и практическими умениями в решении столь значимой проблемы.

В свете современной модернизации образования в Молдове эта готовность может быть рассмотрена с позиций самосовершенствования педагога, его компетентности во внедрении современных инновационных здоровьесберегающих технологий, обобщения и реализации опыта инклюзивного образовательно-развивающего обучения в зарубежных странах [5; 1].

Ключевым моментом этой компетентности должна стать убежденность студентов в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных принципах и желаниях, которые общество понимает и учитывает. Поэтому исследуемый аспект профессиональной компетенции в значительной степени отражает новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе.

Современные исследования в области инклюзивного обучения указывают, что наиболее сложным, но в тоже время важным аспектом инклюзивного обучения является индивидуальная программа работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности [5; 2].

Качественно составленная индивидуальная учебная программа помогает учителю учесть особенности и специфику имеющегося отклонения, структурировать и систематизировать процесс обучения в определённых образовательных областях (целевых направлениях).

Это не означает, что всё, что изучает ребёнок в школе, должно быть обязательно включено в эту программу. Скорее, индивидуальная программа фокусируется на тех моментах, которые являются приоритетными для обучения этого ребёнка в определённый период времени. При правильном использовании такие программы могут стать хорошими помощниками в ежедневной учительской практике.

Вот почему одна из важных профессиональных компетенций, формируемых в курсе „Специальная психопедагогика”, – разработка и внедрение индивидуальной программы обучения для ребенка с особыми образовательными нуждами.

Учитывая мнение специалистов в области инклюзивного обучения о том, что планирование работы с этой категорией детей основывается на командной работе специалистов, учителей общего и специального образования, школьных администраторов, сотрудников ресурсных центров и внешних организаций (например, центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции), а также то, что в команду по составлению индивидуального плана обучения обязательно следует включать родителей и самих детей с особыми образовательными потребностями, компетентностная подготовка студентов рассматривается нами как системный и многогранный процесс.

Командный принцип работы в данном аспекте инклюзивного обучения - это краеугольный камень данного процесса, поэтому особое значение мы придаем обучению студентов первому шагу этой работы, который заключается в создании группы поддержки планирования.

Мы считаем важным осознание будущими педагогами того, что эту работу им не следует делать в одиночку или же перекладывать на специального педагога.

Перед составлением индивидуальной программы обучения обязательно следует понять, какие цели и результаты обучения в инклюзивной школе видят родители для этого ребёнка, чего они ждут от будущего, как соотносят сформулированные ими ожидаемые цели и свой собственный вклад в достижение этих целей.

Поэтому в процессе практических занятий мы обучаем студентов прояснять эти ожидания на будущее с помощью вопросов:

- *Какая деятельность приносит этому ребёнку удовольствие? Приносит ли эта активность какие-либо долговременные результаты?*
- *О чём мечтает этот ребёнок? Каковы его планы на будущее?*
- *Каковы планы на будущее родителей этого ребёнка? О чём они мечтают для него?*
- *Кем бы вы хотели видеть этого ученика после окончания школы?*
- *Как вы видите счастливую и наполненную жизнь для этого ребёнка в будущем? Что может способствовать обретению такой жизни?*
- *Есть ли что-то мешающее исполнению планов на будущее в отношении этого ученика? Как и в какой степени можно устранить эти препятствия?*

Именно такое начало работы по составлению индивидуального образовательного плана поможет сформулировать долговременные цели обучения ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Другой краеугольный камень для составления индивидуального плана – это проведённая комплексная психолого-педагогическая диагностика и оценка. Сводный результат такой комплексной оценки имеет очень большое значение для процесса индивидуального планирования. По сути своей, это краткий суммарный отчёт, некоторое резюме всех видов оценки, с которым должны обязательно ознакомиться все участники группы поддержки планирования.

Целью ознакомления группы с этим сводным отчётом является информирование участников группы о тех наиболее важных результатах, которые были получены в ходе проведения оценки. Это не должно иметь вид детального и подробного описания каждого аспекта проведённой оценки.

По мнению ряда специалистов в области инклюзивного обучения, аналитический отчёт о проведении психологической оценки, результаты включённого наблюдения в классе, результаты педагогической оценки уровня сформированности учебных навыков, информация, полученная от родителей и внешних специалистов, - всё это является важнейшими составными частями данного документа [1].

Эти умения мы отрабатываем в процессе проведения практических занятий, используя разновидность метода кейсов, „папки с входящими документами”. Это находится в полном соответствии к компетентностным подходом, который акцентирует внимание на результате образования, но результат (в отличие от традиционного подхода) рассматривается не как сумма усвоенной информации, а умение действовать в различных проблемных ситуациях.

Реализуя данный метод, группа студентов делится на подгруппы, каждая из них должна составить аналитический отчет по конкретному учащемуся, имеющему особые образовательные потребности. Каждая подгруппа получает от преподавателя папку с одинаковым набором документов, относящихся к аналитическому отчету. Каждый студент подгруппы играет роль лица, принимающего решение по данному вопросу. После выполнения задания сравниваются аналитические отчеты, проводится их обсуждение.

Целью ознакомления группы с этим документом является информирование участников группы о тех наиболее важных результатах, которые были получены в ходе проведения оценки. Студент, выступающий в роли координатора, ответственного за организацию работы по составлению индивидуальной программы, вместе со студентами выстраивает иерархию близких и перспективных целей в развитии данного ребенка.

Помимо экономических, организационных и педагогических условий, инклюзивное образование ребенка с особыми образовательными потребностями требует для него условий психологического комфорта в новой среде [4; 5].

Поэтому важной задачей в формировании профессиональной компетентности в исследуемом аспекте мы считаем развитие у студентов интегрированного подхода к функционированию инклюзивного класса, где бы дети с особыми потребностями активно участвовали в коллективной деятельности, чтобы у них успешно формировались учебные и социальные навыки, вера в свои силы и умение действовать независимо.

Учитывая это, при обучении индивидуальному планированию мы нацеливаем студентов на серьезную и кропотливую работу в отборе учебного материала, адекватных форм и методов преподавания. Ориентиром в этой работе для них должно быть социальное развитие учащихся, мобилизация всех имеющихся ресурсов для обеспечения успешной адаптации конкретного ребенка к школьной и социальной среде.

Мы учли рекомендации UNESCO о том, что важным моментом при составлении индивидуального плана является понимание студентами того, что ребенок с нарушениями в развитии имеет право на включение во все аспекты жизни общества, на независимую (по возможности) жизнь, свободу выбора, как все другие люди [3].

Однако степень независимости ребёнка всё же будет зависеть от выраженности нарушений развития и от своевременности проведения диагностических и коррекционных мероприятий.

Для того чтобы студенты научились лучше справляться с анализом и систематизацией материалов, касающихся индивидуального развития ребенка, использовать их в целях создания индивидуальной программы развития ребенка с особыми нуждами, мы используем метод „интеллект-карты”.

Суть его состоит в том, что в специальную форму заносятся все идеи, которые ассоциируются с определенным понятием, связанным с индивидуальным планированием развития ребенка с особыми нуждами, причем каждая идея должна быть выражена одним словом или фразой на отдельной строке.

Практическое создание интеллект-карты начинается с рисунка – он служит образцом, от которого можно отталкиваться. Студенты используют не менее трех цветов. Работа может осуществляться в небольшой подгруппе и индивидуально.

В дальнейшем в результате самостоятельной работы при наличии установки на самореализацию через профессиональную деятельность компетентность будет трансформирована в профессионализм, который является высоким мастерством, характеризует глубокое овладение специальностью, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией. Только самообразование, саморазвитие, самодвижение личности может обеспечить этот переход. Учебное же заведение может и должно заложить базовые знания и умения, сформировать и развить навыки самостоятельной работы, которые станут фундаментом для дальнейшего углубления в теорию и практику реализации индивидуального обучения лиц, имеющих особые образовательные потребности.

Библиография

1. Daniş A., Popovici D., Racu A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău, 2007.
2. *Dosar Deschis al Educației Incluzive*. RENINCO, 2002.
3. *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele inclusive: Ghid pentru profesori*, UNESCO, 2002.
4. Высоцкий Л.А. *Управление интеграционными процессами в системе подготовки студентов*. Автор. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004.
5. *Инклюзивное образование: опыт и перспективы*. Материалы Международной научно-практической конференции (14-17 ноября 2008 года). Отв. ред. Л.В. Шилова. Саратов: Наука, 2009.
6. Петрова Е.Э. *Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении*. (Методическое пособие для директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов). Новосибирский институт повышения квалификации и переподгот. Работников образования. Новосибирск: НИПКИПРО, 2009.

MOTIVAȚIA PERFORMANȚEI CA FACTOR DINAMIZATOR AL PERSONALITĂȚII

Dragu NOR, drd.,

Școala de formare inițială și continuă a personalului poliției de frontieră române, Constanța, **România**

Résumé

Ayant comme point de départ la conviction que, par l'éducation de la motivation de la performance s'impose l'un des principes principaux du management, en se valorisant intégralement les capacités individuelles, nous nous sommes proposé à vérifier la nature et la signification de la relation de cette causalité interne à de certaines variables de personnalité. Nous avons utilisé des outils consacrés: le test AMI (Achievement Motivation Inventory), le Questionnaire de personnalité ABCD- M (Big Five), Eysenck Personality Scales (EPQ- R), Freiburger Persönlichkeitsinventar, le Test d'Intelligence Émotionnelle Bar On. En analysant les données obtenues, nous avons formulé l'idée que la motivation de la performance se trouve dans une relation cohérente avec de nombreux aspects de la personnalité, en déterminant de l'intérieur, l'orientation globale du comportement envers les exigences de la profession didactique. Savoir les résultats obtenus par les sujets au test AMI a aussi une finalité pratique: ils peuvent représenter des points de repère pour le développement personnel; on peut élaborer des programmes spécifiques d'éducation de la motivation optimale; ils peuvent permettre des appréciations sur la compatibilité des sujets avec les exigences de la profession didactique.

Repere teoretice

Performanța cadrelor didactice este influențată de o serie de factori, cei interni având o semnificație deosebită deoarece aceștia conferă valoare comportamentului și îl determină să acționeze într-un sens sau altul pentru obținerea rezultatelor proiectate. Dintr-o asemenea perspectivă, R. Dennis Middlemist, M. Hitt (1988) [7] apreciază că performanța este o funcție a nivelurilor de abilitate și de motivare:

$$P = f(\text{abilitate, motivare})$$

Devine convingătoare și expresivă definiția elaborată de M. Golu (2002) [11] asupra motivației ca reprezentând *modelul subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată prin învățare în achiziție internă a persoanei.*

Motivația performanței este considerată a fi cea mai importantă sursă a variantei performanței profesionale (Atkinson, 1978) [8] alături de pregătirea de specialitate și deprinderile practice, cultivarea acestora constituindu-se ca unul din principalele principii manageriale.

Teoreticienii reputați - McClelland, Atkinson, Heckhausen (Heckhausen, 1989) [13] consideră motivația performanței ca o tendință rezultantă a unui conflict emoțional între un set de tendințe fundamentale care exprimă apropierea - *Speranța de succes* și evitarea - *Frica de insucces*.

Concepția asupra motivației performanței este îmbogățită de orientările cognitiviste social - psihologice (Kuhl, 1983; Weiner, 1985) [13] cu un set de variabile precum *Concepția despre Sine, Imaginea de Sine, Atribuțiile* referitoare la rezultatele propriilor acțiuni.

De o semnificație deosebită este teoria trebuințelor enunțată de Murray (1938) [4] care postulează conceptul *Nevoii de performanță* care se remarcă în calitate de indicator al activismului prin stimularea perseverenței și a maximizării efortului.

Se recunoaște, astfel, funcția motivației performanței de *orientare spre competiție*, precum și de cristalizare a dorinței de augmentare a *sentimentului propriei valori* și trăirea unei *mândrii* privind performanța obținută prin valorificarea propriilor capacități.

Ideile teoretice emise converg spre considerarea motivației performanței ca o orientare globală a comportamentului la care participă multiple aspecte ale personalității.

Obiectivele cercetării

- Determinarea aspectelor motivației performanței în profesia didactică;

- Stabilirea indicatorilor de personalitate pentru subiecții investigați;
- Măsurarea coeficientului inteligenței emoționale;
- Ciclul corelațiilor valorilor motivației performanței cu valorile variabilelor de personalitate.

Ipoteza cercetării

Se presupune că motivația performanței se află într-o corelație pozitivă semnificativă cu anumite variabile ale personalității pe care le potentează energetic.

Lotul de subiecți

Investigația s-a realizat pe un număr de 168 de cadre didactice din județele Constanța și Tulcea:

- din mediul urban - 64%; din mediul rural - 36%;
- cu vârste cuprinse între 27 și 53 de ani;
- de sex feminin - 67%, de sex masculin - 33%;
- pregătire profesională: debutanți - 22%, cu grad didactic definitiv - 49%, cu grad didactic II - 35%, cu grad didactic I - 16%.

Tehnici de investigare

- **Testul AMI (Achievement Motivation Inventory)** [13], elaborat în 2000 de către H. Schuler, G.C. Thornton, A. Frintrup, identifică 17 dimensiuni ale motivației performanței: *Perseverența, Dominanța, Angajamentul, Siguranța succesului, Flexibilitatea, Absorbirea, Neînfricarea, Internalitatea, Efortul compensator, Mândria performanței, Dorința de învățare, Preferința pentru dificultate, Independența, Autocontrolul și autodisciplina, Orientarea spre status, Orientarea spre competiție, Fixarea scopului.*

- **Chestionarul de personalitate ABCD - M (Big Five)** [5], elaborat în perioada 1961- 1963 de către cercetătorii americani Tuger, Christal și L.Norman, descrie conținutul a cinci suprafactori: *Extraversie / Introversie, Stabilitatea emoțională / Nevrotism, Agreabilitate, Conștiinciozitate, Intellect / Deschidere spre experiență.*

- **Eysenck Personality Scales (EPQ- R)** [8], elaborat de H.J. Eysenck și S.B.G. Eysenck permite descrierea *factorului E (extravert – introvert), factorului N (Nevrotism – Emoționalitate), factorul P (Psihism – Duritate) și factorul L (Minciuna).*

- **Freiburger Persönlichkeitsinventar** [10], elaborat în 2001 de către J. Fahrenberg, R. Hampel și H. Selg, descrie 10 scale standard și 2 scale suplimentare de apreciere a personalității: *Satisfacția cu viața (LEB), Orientarea socială (SOZ), Orientarea spre realizare (LEI), Inhibiție (GEH), Excitabilitate (ERR), Agresivitate (AGGR), Solicitare (BEAN), Acuze somatice (KORp?), Sănătate (GES), Sinceritate (OFF),* utilizând 120 de itemi pentru scalele primare.

- **Testul de Inteligența Emoțională** [6], elaborat de Bar On în 2004, stabilește și grupează componentele inteligenței emoționale în următoarele dimensiuni: *aspectul intrapersonal: conștientizarea propriilor emoții (1), asertivitate (2), respect pentru propria persoană (3), autorealizare (4), independența (5); aspectul interpersonal: empatie (6), relații interpersonale (7), responsabilitate sociala (8); adaptabilitate: rezolvarea problemelor (9), testarea relațiilor (10), flexibilitate (11); controlul stresului: toleranța la stres (12), controlul impulsurilor (13); dispoziția generală: fericire (14), optimism (15).*

Analiza și interpretarea datelor

Pentru validarea ipotezei noastre ne propunem prezentarea indicilor de corelație a rezultatelor obținute la probele aplicate.

Tabelul 1. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii la Testul AMI și ABCD-M

Nr. crt.	Scale AMI	Nevrotism	Extraversie	Deschidere	Amabilitate	Conștiinciozitate
1	Perseverență	-.47	.25	.11	.07	.53
2	Dominanță	-.25	.43	.21	-.23	.34
3	Angajament	-.13	.17	-.14	.07	.51
4	Siguranța succesului	-.45	.36	.15	.11	.57
5	Flexibilitatea	-.39	.52	.36	.08	.22
6	Absorbirea	-.11	.10	.20	-.01	.31
7	Neînfricarea	-.51	.27	.23	.02	.28
8	Internalitatea	-.33	.33	.27	.12	.26
9	Efortul compensator	.09	.24	-.10	.17	.47
10	Mândria performanței	-.07	.23	.15	.28	.41
11	Dorința de învățare	-.24	.26	.38	.15	.39
12	Preferința pentru dificultate	-.31	.25	.23	.17	.40
13	Independența	-.37	.31	.09	.12	.37
14	Autocontrol, autodisciplină	-.33	.10	-.11	.27	.63
15	Orientarea spre Status	-.06	.29	-.13	-.31	.30
16	Orientarea spre competiție	.11	.13	-.14	-.43	.13
17	Fixarea scopului	-.12	.32	.21	.05	.38

Pragul de semnificație $p < 05$.

Examinarea corelațiilor ne permit aprecierea că există o serie de legături semnificative ale motivației performanței cu factorii ai modelului de personalitate Big Five, după cum urmează:

- Factorul *Conștiinciozitate* se află într-o legătură strânsă cu Perseverența, Siguranța succesului, Angajament, Autocontrol și autodisciplină, iar un nivel scăzut pentru Flexibilitate, Neînfricare, Orientare spre competiție.
- Factorul *Nevrotism* este corelat negativ cu Neînfricare, Siguranța succesului, Perseverența.
- Există corelații pozitive între *Extraversie* și Dominanța, Flexibilitate, Siguranța succesului.
- Factorul *Amabilitate* prezintă imaginea cea mai echilibrată în sensul că aproximativ jumătate din scalele AMI au corelație pozitiv semnificativă (cu Mândrie profesională, Autocontrol și autodisciplină) dar există și un număr de scale care generează corelații negative (cu Dominanța, Orientarea spre status, Orientarea spre competiție).
- Factorul *Deschidere* relaționează pozitiv cu Flexibilitate și Dorința de învățare.

Pentru populația investigată putem desprinde ideea că motivația performanței se bazează pe aspecte majore ale personalității care evidențiază, îndeosebi, deschidere către experiența, flexibilitatea comportamentului, dorința de învățare, de autodezvoltare, stabilitate emoțională, anticiparea reușitei, dimensiuni cu implicare majoră în reușita profesională a cadrelor didactice.

Tabelul 2. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii la Testul AMI și Eysenck

Nr. crt.	Scale AMI	P	E	N	L
1	Perseverență	.15	.31	-.26	.03
2	Dominanță	.24	.42	-.23	-.03
3	Angajament	.02	.13	-.08	-.17
4	Siguranța succesului	.31	.47	-.43	-.02
5	Flexibilitatea	.38	.49	-.22	-.02
6	Absorbirea	.19	.03	-.21	.03
7	Neînfricarea	.12	.37	-.48	.05
8	Internalitatea	-.23	.05	-.15	-.16
9	Efortul compensator	-.27	-.05	.25	-.0,6
10	Mândria performanței	-.19	.17	.28	-.0,2
11	Dorința de învățare	.07	.32	-.26	-.09
12	Preferința pentru dificultate	.39	.38	-.24	.0,2
13	Independența	.18	.29	-.21	-.13
14	Autocontrol, autodisciplină	-.27	.05	-.09	.10
15	Orientarea spre Status	.04	.27	-.18	-.07
16	Orientarea spre competiție	-.03	.11	.06	-.25
17	Fixarea scopului	.08	.25	-.13	-.11

Pragul de semnificație p, 05.

Din analiza coeficienților prezentați sesizăm indici ridicați ai valorilor obținute la AMI: factorii Flexibilitate, Siguranța succesului, Dominanța, Neînfricare, Preferința pentru dificultate cu *Extraversie*. Pentru scala *Nevrotism* remarcăm corelații puternice, dar negative, cu factorii Neînfricare, Siguranța succesului, Dorința de învățare, Preferința pentru dificultate. În cazul scalei de *Psihism* corelația pozitivă cu factorii ai scalei AMI sunt cu Preferința pentru dificultate, Flexibilitate, Siguranța succesului, Dominanta, iar cele negative se realizează cu Mândria performanței, Autocontrolul și autodisciplina, Internalitatea și Efortul compensator.

Corelațiile evocate ne sugerează că tendințele psihotice, neempatice sunt asociate mai degrabă unui loc al controlului extern decât celui intern și, de asemenea, ca mândria resimțită pentru performanțele atinse reprezintă un fenomen personal, intern.

Tabelul 3. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii la Testul AMI și indicatori de personalitate Freiburger Persönlichkeitsinventar

Nr. crt.	Scale AMI	LEB	SOZ	LEI	GEH	ERR	AGGR	BEAN	KORP	GES	OFF
1	Perseverență	·45	-.04	·53	-.40	-.17	-.03	-.37	-.27	-.31	·17
2	Dominanță	·14	-.19	·29	-.07	-.06	-.15	-.29	-.27	-.05	·01
3	Angajament	·17	-.13	·39	-.05	·13	-.12	·03	·05	·11	·01
4	Siguranța succesului	·39	-.04	·51	-.17	-.12	-.05	-.39	-.25	-.12	·09
5	Flexibilitatea	·27	-.14	·45	-.25	-.05	·06	-.19	-.25	-.18	·28
6	Absorbirea	·23	-.23	·42	-.29	-.07	-.02	-.30	-.19	-.23	·23
7	Neînfricarea	·34	·09	·27	-.26	-.16	-.15	-.42	-.26	-.44	-.05
8	Internalitatea	·02	-.22	·26	-.11	·08	-.02	-.18	-.13	-.37	·27
9	Efortul compensator	-.36	-.17	·11	·20	·19	-.20	·36	-.03	·36	·21
10	Mândria performanței	-.09	-.39	·34	-.02	·19	-.23	-.05	-.04	-.05	·35
11	Dorința de învățare	·26	-.05	·47	-.33	-.16	-.27	-.31	-.27	-.06	-.14
12	Preferința pentru dificultate	·19	-.13	·44	-.15	-.15	-.07	-.43	-.19	-.30	·02
13	Independența	-.10	·01	·28	·09	·08	·03	·07	-.07	·09	·14
14	Autocontrol, autodisciplină	·15	-.06	·32	·05	·03	-.13	-.10	-.02	·03	-.07
15	Orientarea spre Status	·12	·03	·33	-.28	-.09	-.11	-.29	-.21	-.13	·00
16	Orientarea spre competiție	-.11	-.16	·27	-.21	·01	·03	-.10	-.17	-.15	·11
17	Fixarea scopului	·42	-.15	·41	-.43	-.13	·05	-.39	-.15	-.19	·09

Pragul de semnificație $p < 0.05$.

Corelațiile rezultatelor medii AMI cu cele ale FPI ne dezvăluie că acele cadre didactice motivate, în special cele perseverente, încrezătoare în propriile forțe, cu obiective bine stabilite și cu o dorință de învățare sunt mai frecvent satisfăcute, mulțumite de viață, optimiste. Scala *Satisfacție în viață* (LEB) identifică persoane caracterizate de sentimentul de valorizare individuală, sunt dominați de sentimentul de reușită, au o percepție adecvată a propriei valori, manifestă încredere în Sine, au stabilitate emoțională și dispoziție afectivă pozitivă.

Scala de *Orientare socială* (SOZ) are corelații preponderent negative cu rezultatele obținute la Testul AMI, în special cu Absorbirea și Mândria performanței, corelațiile negative fiind obținute și pentru Scala *Inhibiție* (GEH) în raport cu Perseverența, Fixarea scopului, Absorbirea, Dorința de învățare.

Scala *Excitabilitate* (ERR) corelează pozitiv cu Efort compensator și Mândria performanței, în timp ce Scala *Agresivitate* (AGGR) are valori reduse ale corelației pozitive cu aceste variabile de personalitate.

Pentru Scala *Solicitare* (BEAN) constatăm corelații în majoritate negative cu rezultatele Testului AMI, cadrele didactice cu o motivație puternică a performanței fiind mai rezistente la stresul ocupațional,

mai relaxate, calme, fapt susținut de corelațiile ridicat pozitive cu Preferința pentru dificultate, Neînfricare, Siguranța succesului, Dorința de învățare.

Scala *Probleme de sănătate (GES)* descrie persoana robustă, sănătoasă, la care indicii de corelație negativă sunt ridicați pentru Neînfricare, Internalitate, Perseverență.

Datele corelațiilor analizate ne orientează convingerile teoretice către aprecierea motivației performanței cu scoruri mari pentru cadrele didactice orientate spre realizare, deosebit de active, concurențiale, doritoare de afirmare.

Tabelul 4. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii la Testul AMI și indicatorii inteligenței emoționale Bar On

Nr.c rt.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Perseverență	.23	.05	-.15	.57	.29	.10	.17	.09	.15	-.05	.06	.41	.12	-.35	.10
2	Dominanță	.35	-.01	.20	.50	.01	.23	.31	.17	.02	-.02	.10	.03	.31	.40	.22
3	Angajament	-.07	.15	.07	.45	.17	-.05	.04	-.21	.14	.15	.03	.29	.32	.19	.31
4	Siguranța succesului	.29	.06	-.05	.68	.16	.38	.23	.30	.21	.06	-.15	.09	.33	.38	.02
5	Flexibilitatea	.21	-.01	-.02	.43	.21	.09	.15	.23	.02	-.15	.13	.25	-.12	.36	.17
6	Absorbirea	.01	.09	-.16	.67	.25	.32	.33	.16	.32	.12	-.05	.17	.27	.25	.08
7	Neînfricarea	.20	.01	.06	.19	.04	-.02	.32	.19	.10	-.23	.27	-	-.02	.24	.04
8	Internalitatea	-.19	.00	-.20	.37	.09	.19	.35	.05	.11	.10	-.08	.20	-.11	.26	.10
9	Efortul compensator	-.03	-.03	.05	.21	-.12	-.11	-.22	-.22	.15	.21	-.11	-	.20	.09	.01
10	Mândria performanței	-.03	.07	-.03	.38	.06	.13	.11	-.07	.27	-.01	-.07	.21	-.05	.16	-.01
11	Dorința de învățare	-.05	.41	-.25	.61	.15	.40	.17	.05	.39	.33	-.30	.30	.33	.18	.33
12	Preferința pentru dificultate	.25	.17	.02	.42	.01	.21	.40	.13	.30	.14	.13	.15	.37	.23	-.02
13	Independența	-.09	.02	-.07	.46	.23	-.17	-.09	-.25	.25	.02	.01	.33	-.05	.20	.21
14	Autocontrol, autodisciplină	.04	.05	-.01	.32	.05	.06	.29	-.20	.29	.35	-.05	.35	-.49	.26	.16
15	Orientarea spre status	.12	.06	.05	.51	.05	.33	.25	.05	.28	.06	.07	.03	.38	.24	.07
16	Orientarea spre con competiție	.01	.10	.37	.44	.37	.27	-.05	-.04	.28	.34	-.31	.51	.25	.10	-.02
17	Fixarea scopului	.13	.02	.10	.41	.16	.18	.27	-.08	.21	.05	.01	.02	.29	.21	.14

Pragul de semnificație p<05

Din analiza coeficienților prezentați decurge o corelație pozitivă și puternică pentru factorul *Independența* cu Siguranța succesului, Absorbire, Perseverență, Dorința de învățare, ceea ce corespunde acelor cadre didactice care au o puternică motivație a performanței, dominată de independență în gândire și acțiune.

Deși cele mai multe valori ale Testului AMI corelează slab cu *Imaginea de Sine și Autocunoaștere emoțională*, identificăm pentru acești factori corelații pozitive cu Dominanța și Dorința de învățare, ceea ce permite o interpretare calitativă, în sensul că pentru cadrele didactice satisfacțiile personale și, mai ales, cele profesionale se plasează la un nivel superior la cei care au o motivație a performanței bine conturată.

Factorul *Fericire* prezent în EQ corelează pozitiv cu Dorința de învățare și Angajament, iar *Optimismul* se ipostiază în același raport puternic și semnificativ cu Dominanța, Siguranța succesului, Perseverența, Flexibilitatea.

Analizând corelația *Responsabilității sociale* constatăm aspecte pozitive puternice cu Preferința pentru dificultate, Absorbirea, Internalitatea, Autocontrol și autodisciplină, Neînfricarea, Fixarea scopului, ceea ce corespunde unor cadre didactice care își asumă sarcini dificile și își orientează energia creatoare spre obiective dezirabile social.

Toleranța la stres identificată de Testul EQ corelează pozitiv cu Dorința de învățare, Absorbirea, Preferința pentru dificultate, Orientarea spre status, aspecte ce caracterizează cadre didactice cu o puternică dorință de a asimila informații noi, de a se dezvolta continuu, orientați spre obținerea unui status superior.

Aspectele sunt susținute și de factorul *Flexibilitate emoțională* care corelează pozitiv cu Orientarea spre competiție, Perseverența, Autocontrol și autodisciplină, Independența, Angajament..

Studiul nostru ne permite și formularea unor concluzii cu valoare practică din perspectiva managementului formării pentru profesia didactică:

- Datele analizate ne conduc către ideea că motivația performanței este într-o relație consistentă cu numeroase aspecte ale personalității, determinând, din interior, orientarea globală a comportamentului către cerințele profesiei didactice;
- Cunoașterea rezultatelor obținute de subiecți la Testul AMI poate reprezenta puncte de reper pentru dezvoltarea personală;
- Pe baza cunoașterii valorii individuale a motivației performanței se pot elabora programe specifice de educare a motivației optime;
- Studiul corelației motivației performanței cu variate aspecte ale personalității ar putea permite aprecierea compatibilității subiecților cu cerințele specifice profesiei didactice.

Bibliografie

1. Androniceanu A. *Noutăți în managementul public*. București: Editura Universitas, 2005.
2. Eynsenck H.J., Eysenck S.B.G. *Scalele de personalitate Eysenck*. Cluj Napoca: Editura Sinapsis, 2008.
3. Golu M. *Bazele psihologiei generale*. București: Editura Universitar, 2002.
4. Maslow A.H. *Motivație și Personalitate*. București: Editura Trei, 2007.
5. Minulescu M. *Big Five ABCD-M*. Cluj Napoca: Editura Sinapsis, 2007.
6. Rocco M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Polirom, 2001.
7. Verboncu I. *Conceptul de performanță*. In: Tribuna Economică, vol.16, nr. 26, 2005.
8. Atkinson J.W., Raynor J.O. *Personality, motivation and achievement*. Washington: Hemisphere, 1978.
9. BarOn R. *Bar On Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi- Health Systems, 2004.
10. Fahrenberg J., Hampel R., Selg H. *Freiburger Persönlichkeitsinventar*. Cluj Napoca: Editura Odyseea, 2007.
11. McClelland D.C. *Human motivation*. Glenview I.L., Scott, Foresman, 1985.
12. Nuttin J. *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF, 1980.
13. Schuler H., Thornton G.C., Frintrup A. *Achievement Motivation Inventory*. Cluj Napoca: Editura Sinapsis, 2000.

ASPECTE ÎN INTERACȚIUNEA PĂRINȚI – COPIL - SPECIALIST

Aurelia RACU doctor habilitat,
Cornelia BODORIN, conferențiar universitar,
Victoria MAXIMCIUC, lector superior,
M. PLĂMĂDEALĂ, lector, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The article presents the main problems of the families which have under its education a child with disabilities, the importance of early inclusion, the major factors of efficient inclusion, strategies of family support, about main parameters of evaluation of the relationship between parents and children and types of relationship.

Analiza unor surse de stabilitate despre rolul familiei în recuperarea copilului cu dizabilități (T.G. Bogdanova, N.V. Mazurova (1998); T.A. Dobrovolskaia (1989, 1991); S.D. Zabrannaia, 1993; A.I.

Zaharova (1976, 1978, 1982); I.Iu. Levenco, V.V. Tkaciova (1999); I.I. Mamaiciuc, V.L. Martînova, G.V. Piatakova (1989), E.M. Mastiukova (1989), G.A. Mişina (1998), A.I. Racu (1977, 1981, 1982); M.M. Semago (1992); A.S. Spivakovschi (1981, 1986, 1999), U.V. Ulienkova (1986); V.V. Iurtaikina, O.G. Komarova (1996). Atrag atenția asupra complexității aspectelor în relațiile dintre copilul cu dizabilități și familia acestuia. În acest context se impun anumite recomandări atât pentru specialiști, cât și pentru părinți. Recomandări care să vizeze mediul, condițiile și factorii de dezvoltare a personalității pe parcursul recuperării copilului.

Pentru a elabora un program complex de asistență a familiei care are în componența sa un copil cu dizabilități sunt primordiale relațiile părinte - copil, dar și relațiile copil - părinte – specialist.

Este cunoscut că sistemul asistenței timpurii presupune evaluarea complexă a necesităților primare ale copilului, indicilor medicali psihologici și pedagogici în dezvoltarea copilului pentru confirmarea diagnozei.

Considerăm că pentru incluziunea eficientă a copilului cu dizabilități este nevoie de o intervenție timpurie care include următoarele componente: indicii medicali (diagnoza); nivelul de dezvoltare a deprinderilor practice; evaluarea atât a mediului social, cât și a mediului unde crește și se educă copilul; particularitățile individuale și factorii de stres; posibilitățile și capacitățile părinților de a educa copilul în impas.

Intervenția timpurie prevede activități specifice cu o monitorizare permanentă de care va depinde calitatea relațiilor copil – părinte, copil – părinte – specialiști pe întreg parcursul de recuperare a copilului cu dizabilități. Aceasta implică o diagnosticare corectă a dizabilității, o asistență și sprijin corespunzător, o relație părinți – copil bazată pe încredere și afectivitate.

Familia, în cadrul căreia copilul cu dizabilități se află aproape tot timpul, trebuie să găsească posibilitățile și rezervele:

- de a accepta copilul ca membru egal;
- de a consolida relațiile;
- de a învinge stresul;
- de a depăși complexele morale și sociale;
- de a găsi și menține legături de colaborare cu specialiștii, organizații și instituții interesate în ameliorarea și depășirea handicapului în cauză.

Relațiile copil - părinte prezintă - un complex specific de activități de care vom ține cont în organizarea asistenței copilului cu CES.

Evaluarea relațiilor copil - părinte este bazată pe parametrii:

- *Informarea* - cunoștințele părinților despre tulburările în dezvoltarea copilului și specificul educației lui;
- *Reciprocitate* - emiterea și înțelegerea semnelor de comunicare;
- *Stimularea*-organizarea mediului în care crește și se educă copilul cu CES;
- *Dezvoltarea autonomiei* - reacția părinților și adaptarea la schimbările personale și sociale apărute în dezvoltarea copilului;
- *Tonul emoțional* - calitatea și stabilitatea reacțiilor emoționale în comunicare.

Condițiile care favorizează eficacitatea procesului formării echipei multidisciplinare constau în:

- evaluarea părților pozitive și negative în dezvoltarea sferelor cognitive, motorică, afectivă și socializarea copilului;
- acordarea asistenței calificate psihopedagogice și medico-sociale părinților;
- studierea nevoilor familiei în favoarea relațiilor de armonie specialist – copil - părinte.

Conținutul, activitățile, metodele și formele de desfășurare a parteneriatului specialist - familie sunt orientate în favoarea copilului cu dizabilități.

Bibliografie

1. Crețu V. *Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap*. Strategii și metode cercetare. București: Editura Printech, 2006.
2. Racu A. *Interacțiunea dintre școala auxiliară și familie în adoptarea socială a elevilor*. Chișinău: Știința, 1982.
3. Багдасарьян И.С. *Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка*. Автореф. диссертации на соискание уч. степ. кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2000.
4. Шипицина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Изд. Речь, 2005.

SOCIALIZAREA - CONDIȚIE IMPORTANTĂ ÎN AFIRMAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI

Galina CHIRICĂ,

doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract

The present article is consecrated to the problem of socialization of personality – a process in which a human being becomes a member of society, learns its norms and values. The matter includes analysis of some theoretical ideas about the approached problem, the stages of socialization, the agents that participate in this process and some criteria which help to determine the level of socialization of the personality.

Ritmul alert de dezvoltare a societății, globalizarea economiei, tendința evidentă de informatizare a activității, evoluția contradictorie a vieții economice, politice, culturale, tendința elementelor informale de a egala și chiar de a depăși ponderea aspectelor formale ale organizațiilor, dezvoltarea puternică a unor fenomene noi în relațiile sociale – iată doar câteva caracteristici care marchează societatea modernă.

În acest tablou complex, socializarea personalității ocupă un loc important, constituind un impuls al progresului social-economic. Prin socializare individul își ajustează comportamentele la cerințele comunității, iar societatea realizează o „uniformizare”, un „control” al membrilor ei. Controlul este realizat prin instituirea unor criterii valoric-normative: conținutul valorilor, stereotipurilor formate, adaptabilitatea persoanei, comportamentul normo-tipic, modul de viață, identitatea socială ș.a., întrucât socializarea este un proces de însușire și interiorizare a normelor și valorilor sociale, a modelelor de comportament de către individul uman, este o condiție importantă în afirmarea personalității de la cea mai fragedă vârstă.

Teoreticieni, precum J. Dewey, L. Vîgotski, J. Piaget, E. Erikson, D. Elconin prin teoriile lor despre dezvoltarea copilului, au contribuit la conturarea unei viziuni integrale asupra educației acestuia în care copilul este autorul propriei lui învățări parcurgând mai multe stadii de dezvoltare. Sursa învățării lui o constituie diversitatea experiențelor (cognitive, sociale, emoționale, fizice) pe care copilul le trăiește.

Problema socializării personalității a fost cercetată în numeroase lucrări. În literatura sociologică relativ recentă, socializarea este raportată la un conținut existențial extins pe mai multe nivele. În primul rând, socializarea este înțeleasă astăzi și ca un proces prin care indivizii își constituie personalitatea, înțeleasă ca realitate psihologică, prin urmare ceea ce în bună măsură face din individul uman unicat. În acest caz se discută despre o „substanță individuală” și nu despre una socială și culturală. În al doilea rând, socializarea este privită ca modalitate prin care individul își obține „substanța socială și culturală”, adică personalitatea socială. În al treilea rând, socializarea este abordată ca o funcție vitală nu numai pentru individ, dar și pentru societate. Societatea doar prin intermediul acestui proces se poate reproduce social și

demografic, asigurându-și continuitatea ei din generație în generație. În al patrulea rând, socializarea reprezintă un element important în interacțiunea socială, permițând punerea de acord a acțiunilor proprii cu așteptările altora. Fără un asemenea efect, relațiile dintre oameni pot fi terenul unor permanente stări conflictuale fără nici o șansă de evitare, aplanare sau înlăturare a acestora.

Socializarea este un proces ce începe de la nașterea individului și continuă pe parcursul întregii vieți, fiind legat de anumite cicluri în dezvoltarea personalității din punct de vedere fizic, anatomo-fiziologic, senzorial, emoțional, cognitiv și social. Socializarea pe etape se explică prin corelarea dezvoltării omului și specificului situației sociale, în care el se află în diferite perioade ale vieții. Cu cât este mai complexă structura unei societăți și cultura ei și cu cât este mai rapid ritmul schimbărilor sociale și culturale, cu atât mai intens și mai variat va fi procesul de socializare ce se desfășoară neîntrerupt. Cercetările contemporane privind fazele de socializare a personalității evidențiază:

- Socializarea primară, care este fundamentală și are loc în primii ani de viață. Ea se concentrează în direcția învățării limbii și a unor conținuturi și operațiuni cognitive elementare. În această etapă copiii învață să se conformeze normelor de comportare dezirabile, fapt care poate atrage după sine să fie acceptat de cei din jur și să câștige dragostea celor apropiați. Aici este educat, învață să se conformeze așteptărilor familiei. Este un model de bază căruia, apoi, se instituie conformarea mai generală ca membru al societății și unei culturi. Are un mare rol în procesul de internalizare a normelor și valorilor sociale și culturale, stabilirii de legături emoționale cu ceilalți oameni și aprecierii rolurilor și punctelor de vedere ale altora semnificativ, din afara sau din mediului familiei.
- Importanța hotărâtoare la etapa socializării primare capătă procesul percepției și însușirii de către copil a rolurilor sociale în activitatea de joc, exercițiile lui în autoidentificare, sistemul de așteptări care apare și se consolidează, caracterul satisfacerii lor, cerințele către el din partea părinților, caracterul relațiilor cu el. Dacă socializarea primară nu are loc în condiții corespunzătoare, atunci individul în etapele viitoare manifestă dificultăți în acomodarea și supraviețuirea lui.
- Socializarea marginală (de trecere, pseudostabilă) – este o vârstă de trecere de la copilărie la tinerețe legată în special de autoidentificarea personalității, identificarea de grup.
- Socializarea stabilă coincide cu obținerea unui anumit statut și îndeplinirea unui spectru larg de roluri sociale și interpersonale. Această etapă este legată cu locul stabil al omului în societate, care indică despre adaptarea social-psihologică a personalității, identității ei sociale.
- Socializarea, legată de pierderea statutului, coincide cu ieșirea omului la pensie.

La toate etapele de socializare influența societății asupra persoanei se înfăptuiește direct sau prin intermediul grupului, iar însuși setul de mijloace, conform teoriei lui J. Piaget, se reduce la: norme, valori și semne. Prin urmare, societatea și grupul transmit persoanei în formare un anumit sistem de norme și valori prin intermediul semnelor, iar grupurile care se prezintă drept traducători ai experienței sociale au primit denumirea de instituții de socializare.

Reieșind din cele expuse mai sus, etapa hotărâtoare în socializarea personalității este cea primară, iar drept instituții se evidențiază: în perioada copilăriei timpurii – familia și instituțiile preșcolare. Puterea influenței instituțiilor sociale asupra personalității depinde de autoritate, prioritate de regulă îi revine familiei. Ea ocupă un rol special în socializarea personalității și nu poate fi înlocuită cu nimic. De regulă, copiii ce se educă în afara familiei, suferă din cauza neadaptării, contactelor emoționale dereglate, identității de grup. Conform afirmațiilor lui P. Bergher și T. Lucman, în familie se realizează socializarea primară, când biografia omului începe să se „umple de sens” [7]. Anume în familie copiii capătă primele deprinderi de interacțiune și comunicare, însușesc primele roluri sociale, conștientizează primele norme și valori. Stilul comportamentului părinților (autoritar sau liberal) influențează formarea la copil a „Eu – chipul”. O importanță deosebită o are și componenta familiei, gradul ei de consolidare, căile de rezolvare a conflictelor. Anume în familie, conștient sau inconștient se formează reprezentările despre drepturile copilului. Rolul familiei ca instituție a socializării, desigur, depinde de tipul societății, de tradițiile ei și normele culturale, chiar și de locul de trai [9], iar în situațiile de criză socială, familia este pentru copil celula, în care i se asigură securitatea.

În perioada a doua a etapei timpurii de socializare, instituția de bază este școala, care asigură elevului instruire sistematică, care însăși prezintă un element important în socializare, pregătindu-l pentru viața în societate. În comparație cu familia, școala într-o măsură mai mare depinde de societate și stat, dependență care este diferită în societățile totalitare și democratice. Totuși școala formează reprezentările primare omului ca cetățean și corespunzător, contribuie (ori împiedică) integrării lui în viața civilă. Anume în cadrul acestei instituții pot apărea așa numitele „jertfe ale socializării” [9]: fie educația conformismului exagerat (școala), fie în calitate de protest contra cerințelor societății (din partea subiectului).

Astfel, socializarea în condițiile instituțiilor de învățământ este o problemă actuală în psihopedagogie. Instituțiile preșcolare și școala extind posibilitățile copilului în comunicare, oferă mediul specific stabil de comunicare cu semenii, fapt care de la sine prezintă instituții importante în socializare și în mediu, în fond, independent de controlul adulților uneori, chiar, fiind contrar lor.

Din punctul de vedere al socializării, perioada tinereții de asemenea este foarte importantă în devenirea personalității, întrucât este legată de realizarea permanentă a alegerii: profesiei, partenerului de viață, sistemului de valori etc. Importanță principială capătă faptul, pe cât școala ca instituție de socializare asigură sau învață luarea deciziilor.

Așadar, socializarea este o condiție primordială în formarea și afirmarea personalității, întrucât anume în cadrul socializării individul uman se transformă dintr-o ființă neputincioasă și dependentă în personalitate impregnată în cadrul valorilor și simbolurilor sociale, autonomă și capabilă de orientare în ambianță.

Bibliografie:

1. Calancea A. *Psihologia personalității*. Chișinău, 2006.
2. Chelcea S. *Un secol de cercetări psihosociologice 1897-1997*. Iași: Polirom, 2002.
3. Mihu A. *Sociologie*. Cluj-Napoca, 2008.
4. Neculau A. *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2004.
5. Rusnac S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău, 2007.
6. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва.
7. Бергер П., Лукман Т. *Социальное конструирование реальности*. Москва, 1995.
8. Каменская Е.Н. *Социальная психология*. Ростов-на-Дону, 2007.
9. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва, 1999.

MATURIZAREA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR DE 6-7 ANI ÎN VEDEREA ȘCOLARIZĂRII

Larisa STOG,

doctor în psihologie, conferențiar, Universitatea „Petre Andrei”, Iași, **România**

Marineta V. DASCĂLU, institutor, **România**

Abstract

This article reflects the studying of intellectual maturity degree 6-7 years children. We chose to realize this research on kindergarten children with normal and extended educational programs, to see if there are differences in their preparation level for school.

1. Pregătirea cognitivă

În perioada preșcolară, dezvoltarea cognitivă are loc sub influența mai multor factori (ereditatea, mediul și educația).

Important în pregătirea copilului pentru școală este modul în care el gândește, operează cu cunoștințe însușite și le aplică în rezolvarea unor situații-problemă. Activitățile desfășurate în grădiniță contribuie la dezvoltarea caracterului integrator al gândirii preșcolarului, experiența lui practică devine experiență mintală.

Explicațiile oferite copilului în diferite situații de învățare îl vor conduce spre abstractizare și generalizare în cunoașterea lumii înconjurătoare. Copilul este într-o continuă cunoaștere, căutare. Trecerea la o cunoaștere sistematică se realizează pe plan mintal, operând cu clasificări, abstractizări. Capacitatea de analiză, sinteză se formează prin participarea la activități de observare, convorbiri, activități matematice. Prin jocurile logice, didactice, exerciții cu material individual, copiii își însușesc noțiuni matematice, astfel crescând capacitatea lor operatorie de gândire.

2. Pregătirea psihomotrică

În vederea dezvoltării psihomotricității este necesară exersarea motricității fine, exersarea dominantei laterale, formarea imaginii corecte a schemei corporale. Aceste exerciții pregătesc însușirea scrierii în clasa I:

- pentru exersarea motricității fine;
- pentru exersarea dominantei laterale;
- pentru cunoașterea schemei corporale;
- pentru dezvoltarea proceselor perceptive.

3. Pregătirea volitivă

Leția de la școală necesită putere de concentrare și de mobilizare a atenției pe o durată determinată, efort de voință, rezistență la factori perturbatori, acceptarea și realizarea sarcinilor școlare. Trăsăturile pozitive de voință se dezvoltă prin activități concrete. Copilul învață să-și subordoneze dorințele și interesele sale necesităților și intereselor grupului în care își desfășoară activitatea.

Prin procesul instructiv-educativ din grădiniță se urmărește formarea unui copil perseverent, disciplinat, sărguincios pentru a se adapta cu ușurință în clasa I. Datorită reglării verbale și acțiunile copilului sunt tot mai bine planificate și orientate.

4. Pregătirea afectivă

Copilul preșcolar deține o gamă variată de emoții și sentimente ale căror nuanțare este în plin progres. Prin cunoașterea și observarea lumii înconjurătoare, copiii își satisfac curiozitatea.

Acum se conturează emoțiile, sentimentele intelectuale, care-l vor ajuta în realizarea cerințelor învățării din școală. Sentimentele estetice se exprimă în satisfacția pe care o simte preșcolarul atunci când percepe obiecte cu aspect frumos, când dansează, ascultă povești, cântă. Se îmbogățesc emoțiile și sentimentele social-morale prin activitățile de educație civică ce îmbracă diferite forme de desfășurare (Joc de rol, memorizări, convorbiri, povești și povestiri).

În relațiile cu adulții și colegii, apar sentimentele de adevăr, cinste, prietenie, simpatie, admirație. Educația creează situații ce favorizează aplicarea în practică a unor atare sentimente, pentru a nu rămâne doar la nivelul de trăiri subiective.

5. Pregătirea socială

Pentru copilul preșcolar, grădinița este factor de dezvoltare socială, deoarece oferă mediul în care are loc socializarea acestuia. În jurul vârstei de 6-7 ani comunicarea între copii este mai bună, ei devin receptivi la obligațiile sociale, disponibili, cooperanți. Procesul socializării copilului este condus cu competență de educatoare. El va fi învățat să aprecieze corect relațiile din cadrul grupului, insistând pe realizarea coeziunii grupului de copii.

Copilul este pregătit pentru școală când este capabil să treacă cu ușurință de la activitățile ludice la activitățile școlare de învățare. Acest lucru presupune maturizarea psihică a copilului prin activități specifice învățământului preșcolar. Prin conținutul și modalitățile de desfășurare ale activităților instructiv-educative se asigură pregătirea psihologică a copilului pentru activitatea școlară.

Scopul cercetării:

Studierea gradului maturizării intelectuale necesară pentru școală a copiilor din grădinița cu program normal, comparativ cu copiii care frecventează grădinița cu program prelungit.

Ipoteza generală: capacitățile cognitive ale copiilor diferă în funcție de programul educațional al grădiniței frecventate (program normal/prelungit).

Ipoteze de lucru:

1. Nivelul capacităților cognitive (memorie auditivă, concentrarea atenției, capacitatea de analiză și generalizare) ale copiilor variază în funcție de programul educațional al grădiniței.
2. Nivelul capacitații de memorie auditivă și nivelul capacitații de analiză diferă în funcție de genul copilului.
3. Nivelul concentrării atenției corelează pozitiv cu nivelul capacitații de analiză a copilului.
4. Nivelul concentrării atenției corelează pozitiv cu nivelul capacitații de generalizare.
5. Nivelul capacitații de analiză corelează pozitiv cu nivelul capacitații de generalizare.
6. Nivelul concentrării atenției corelează pozitiv cu memoria auditivă a preșcolarului.

Variabilele cercetării:

- **dependente:**
 - nivelul capacitații de memorare auditivă;
 - nivelul stabilității și concentrării atenției;
 - nivelul capacitații de analiză;
 - nivelul capacitații de generalizare și clasificare.
- **independentă:**
 - programului educațional al grădiniței: normal/prelungit.

În cercetare au fost incluși un număr de 60 de preșcolari, dintre care 30 de copii de la o grădiniță cu program prelungit și 30 de copii de la o grădiniță cu program normal.

Pentru măsurarea variabilelor dependente ale studiului de față au fost utilizate următoarele probe psihologice: „Zece cuvinte”, „Labirintul”, „Al patrulea e de prisos” și „Ce s-a schimbat” [5, p.17].

Rezultate:

Prima ipoteză a studiului privitoare la nivelul capacităților cognitive a fost confirmată. Preșcolarii care urmează grădinița cu program prelungit au rezultate superioare în ceea ce privește capacitatea de concentrare a atenției și capacitatea de analiză și generalizare, iar la testul de memorie auditivă au înregistrat mai multe scoruri inferioare.

Testul „t” al diferenței dintre medii arată că mediile subiecților la testul care măsoară capacitatea de generalizare și clasificare diferă semnificativ ($t(58)=-2,481, p=0,016$), în sensul că preșcolarii care urmează un program educațional prelungit au rezultate superioare ($M=15,10$), comparativ cu preșcolarii care merg la grădiniță cu program normal ($M=13,10$).

A doua ipoteză confirmă că fetele au o memorie auditivă și capacitate de analiză mai bună decât băieții.

Observăm că preșcolarii care frecventează grădinița cu program prelungit au mai multe puncte la scorul de nivel superior (testul pentru capacitatea de analiză), comparativ cu preșcolarii care frecventează grădinița cu program normal.

Pragul de semnificație este de $0,146 > 0,05$. Din punct de vedere strict statistic nu există diferențe semnificative, totuși graficul sugerează oarecare diferențe între rezultatele la acest test dintre copiii celor două tipuri de grădinițe.

Pentru ipoteza a treia, rezultatele arată că există corelații semnificative în ceea ce privește capacitatea concentrării atenției și capacitatea de analiză. Cu cât gradul de concentrare a atenției este mai bun, cu atât capacitatea de analiză este mai bună.

Există o corelație Pearson pozitivă, semnificativă pentru un prag de încredere de 99% ($r=0,357, p=0,005$), între nivelul concentrării atenției și nivelul capacitații de analiză a copilului. Copiii care au un

nivel ridicat al stabilității și concentrării atenției dovedesc și un spirit de observație mai ascuțit și o capacitate de analiză de nivel superior.

Această corelație este validă, deoarece pragul de semnificație este de 0,005. Cu alte cuvinte, există 0,5% șanse să ne înșelăm predicționând legătura dintre cele două variabile. În același timp, corelația este una de intensitate slabă ($r=0,357$).

Cu cât gradul de concentrare a atenției este mai bun, cu atât spiritul de observație și capacitatea de analiză este mai bună.

Ipoteza a patra confirmă ideea că preșcolarii cu un nivel ridicat al stabilității și concentrării atenției prezintă și capacități superioare de generalizare și clasificare.

Există o corelație Pearson pozitivă, semnificativă pentru un prag de încredere de 99% ($r=0,412$, $p=0,001$), între nivelul concentrării atenției și nivelul capacității de generalizare a copilului. Copiii care au un nivel ridicat al stabilității și concentrării atenției prezintă și capacități superioare de generalizare și clasificare. Corelația este una de intensitate medie ($r=0,412$).

Pentru ipoteza a cincea, studiul arată că preșcolarii care au o bună capacitate de analiză reușesc să realizeze generalizări și clasificări corecte.

Există o corelație Pearson pozitivă, semnificativă pentru un prag de încredere de 95% ($r=0,321$, $p=0,012$), între nivelul capacității de analiză și nivelul capacității de generalizare a copilului. Copiii care reușesc să surprindă în detaliu însușirile obiectelor sunt capabili de a realiza generalizări și clasificări corecte.

Ultima ipoteză privitoare la corelația pozitivă a nivelului concentrării atenției și memoriei auditive nu se confirmă.

În urma acestei cercetări am obținut o imagine asupra dezvoltării intelectuale a copiilor de 6/7 ani, care vor merge la școală.

Dezvoltarea capacităților cognitive de gândire, limbaj, memorie depinde în mare măsură de nivelul dezvoltării atenției care se formează în grădiniță prin joc și activități instructiv-educative.

Analiza problematicii maturizării psihologice în vederea școlarizării copilului de 6/7 ani, permite sublinierea următoarelor aspecte:

- desfășurarea unor activități specifice pentru dezvoltarea capacităților cognitive;
- tratarea diferențiată și personalizată a copiilor;
- aplicarea probelor psihologice în evaluarea copiilor care vor merge la școală;
- colaborarea cu psihologul școlar și consilierul școlar;
- informarea părinților cu privire la dezvoltarea psihică a copiilor;
- parcurgerea unor programe recuperatorii pentru copiii cu un nivel inferior de dezvoltare;
- derularea unui opțional de consiliere educațională la nivel de grădiniță.

La intrarea în școală, copilul va dispune de un comportament cognitiv potrivit vârstei, fiind o premisă pentru asimilările viitoare, pentru activitatea de învățare din școală.

În concluzie menționăm că nivelul capacităților cognitive la care au ajuns copiii de 6-7 ani indică maturizarea intelectuală a acestora în prag de școală.

Bibliografie

1. Bogdan T., Stănculescu I.I. *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*. București: E.D.P., 1973.
2. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 1999.
3. Golu P., Verza E., Zlate M. *Psihologia copilului*. București: E.D.P. 1998.
4. Orban A. *Dacă îți pasă de copilul tău*. Editura Bic All, 2006.
5. Stog L., Podgorodețki L., Știmmer Ȃ., Rijikov S. *Maturizarea psihologică pentru școlaritate*. Iași: Editura Performantica, 2007.
6. Șchiopu U., Priscoi V. *Psihologia generală și a copilului*. Manual pentru cls. IX-X – licee pedagogice. București: E.D.P., 1987.
7. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor*. București: E.D.P., 1981.

STRUCTURA CONȘTIINȚEI DE SINE ȘI RELAȚIILE EI CU ALTE FORMAȚIUNI PSIHICE

Oxana PALADI,
cercetător științific, I.Ș.E.

Abstract

In this article is presented the structure of the self-consciousness and its relations with other psychological system. There are indicated the approaches of different authors, reflected in the literature of specialty regarding the components of self-consciousness.

În literatura de specialitate, componenții structurali ai conștiinței de sine sunt prezentați uneori ca niveluri (И. КоH, И. Чеснокова, В. Столин), alteleori în calitate de stadii/ componenți (В. Мерлин, Higgins), laturi (S. Freud), direcții (Ch. Buhler) etc.

După părerea noastră, cea mai reușită concepție despre sine este cea care prezintă conștiința de sine în formă de structură ierarhică. În vârf este situată „Concepția globală despre sine”, cu diverse aspecte ale autoconștiinței individuale. Aceasta alcătuiește „fluxul de conștiință”, despre care scria W. James, sau simțul continuității și irepetabilității personale.

W. James cercetează „Eul global” al personalității ca fiind un studiu ambiguu în care se unesc „Eul conștient” (proces) și „Eul ca obiect” (conținut), care sunt interdependenți. Aceste subconcepte fac parte dintr-un întreg și există concomitent. Eul conștient reprezintă experiența, iar Eul obiect alcătuiește conținutul acestei experiențe. Este imposibil să-ți imaginezi conștiința lipsită de conținut și conținutul proceselor psihice existent fără conștiință. Component directiv al Eului conștient este „Autoaprecierea”, iar al Eului ca obiect - „Imaginea de sine”, care sunt interdependente în plan psihologic și înclină individul către un anumit comportament, de aceea concepția globală poate fi privită ca „totalitatea obiectivelor individului îndreptate către sine” [11].

Ch. Buhler susține că „*Eul este un sistem central al personalității care se dezvoltă spre ceea ce ne dorim pentru noi înșine, spre ceea ce credem că datorăm altora și lumii în general, spre expresia noastră personală și spre capacitatea de a ne autorealiza, autoevalua*” [18].

N. Sillamy afirmă că „*Eul este individualitate conștientă de sine și afirmată... sediul ansamblului de motivații, percepții, al conștiinței și acțiunilor, care condiționează adaptarea la mediu... nu este o entitate fizică, ci un produs*” [8, p. 29].

S. Freud evidențiază în cadrul structurii personalității trei laturi componente: „Id”, „Ego”, „Super-Ego”. Pentru fiecare din acestea este specific un anumit conținut [16].

După H. Ey: Eul este forma supremă a ființei noastre conștiente...; conștiința reflexivă constituită dintr-un sistem de valori proprii persoanei...; forma problematică a ființei noastre conștiente [3].

И. КоH lansează concepția nivelurilor imaginii Eului unde imaginea dată este un montaj psihologic social, atitudinea personalității față de sine însăși care îmbină în sine trei componenți aflați în corelație reciprocă: componentul cognitiv, emoțional și cel practic. După părerea autorului, nivelul inferior al imaginii Eului îl constituie montajele psihologice inconștiente; la un nivel mai ridicat sunt plasate conștientizarea și autoaprecierea unor însușiri și calități izolate; la nivelul superior urmează trebuințele într-o imagine integrală și la nivelul suprem în această ierarhie este însăși imaginea Eului care pătrunde în sistemul orientărilor valorice al personalității [12; 13].

И. Чеснокова propune să se diferențieze 2 niveluri ale conștiinței de sine după criteriul acelor parametri în care se stabilește o conexiune a cunoștințelor despre sine. La primul nivel această conexiune are loc în limitele comparării Eului cu „altă persoană”, în care la început o calitate a celei persoane este acceptată și înțeleasă, apoi este transferată la propria persoană. Aceste acțiuni interne ale autocunoștinței sunt preponderente autoeducației și autoobservației. Al doilea nivel a conexiunii cunoștințelor despre sine are loc în procesul autocomunicării, adică în limitele „Eu și Eu”. Omul operează cu cunoștințe deja asimilate despre

sine, într-o anumită măsură formulate, obținute în timp diferit și în diverse situații. În calitate de procedeu specific interior al conștiinței de sine se menționează autoanaliza și autoînțelegerea. La acest al doilea nivel omul corelează comportamentul său cu motivația care îl stimulează. Se apreciază și înseși motivele trebuințelor sociale și interioare. La etapa respectivă autoconștiința ajunge la un nivel superior de dezvoltare, atunci când persoana își formează planurile și scopurile vieții, valorile sociale, precum și valoarea personală [17].

B. Столин consideră că conștiința de sine se realizează în trei niveluri: reflectarea subiectului în sistemul activității sale firești, activității colective concrete, dezvoltării personale în legătură cu multiplele sale activități [15].

Sunt valoroase contribuțiile lui G.N. Mead în studiul Eului prin: susținerea originii sociale a Eului; conturarea proprietăților Eului; operarea distincției dintre Mine, Eu, Sine; introducerea conceptului de Eu total [apud 9].

Porter, Markus și Nurius au precizat importanța Eurilor posibile pentru Eul actual în sensul că Eurile posibile constituie un context evaluativ pentru cel actual, iar diferențele întâlnite la indivizi privind Eul actual pot fi explicate pe baza celor posibile. Pornind de la diferența dintre Euri, Higgins a propus o teorie ce leagă cogniția de afect, teoria discrepanței dintre Euri și a identificat trei Euri: Eul actual perceput (ceea ce crede subiectul despre sine), Eul ideal (cum ar dori subiectul să fie) și Eul dorit (ceea ce crede subiectul că ar trebui să fie în conformitate cu dorința celor din jurul său) [10].

B. Мерлин evidențiază în structura conștiinței de sine patru componente: 1. autoevidențierea; 2. conștientizarea Eului propriu; 3. conștientizarea însușirilor psihice proprii; 4. autoaprecierea social-morală (vârsta adolescentă) [14].

C. Rădulescu-Motru afirmă: „*Eul rămâne veșnic simțire subiectivă... Eul este simțire comună tuturor oamenilor, dar în limitele conștiinței individuale, căci el este un fapt de conștiință, trăit și actual*” [apud 9], iar V. Pavelcu consideră că „*Eul este entitate unică, personaj ascuns privirii din afară, agent al acțiunilor noastre originale și libere*” [5, p. 76].

Conform autorului P. Popescu-Neveanu, „*Eul este conștiința de sine, nucleul sistemului personalității, care cuprinde cunoștințele și imaginea de sine, atitudinile conștiente sau inconștiente față de valori*” [6, p. 27], iar după I. Alexandrescu „*Eul este centrarea psihică a insului, nuclearizarea psihică a acestuia, autoreflexarea sa în propria-i conștiință*” [2, p. 19].

Din analiza literaturii de specialitate observăm că există o multitudine de modele structurale ale Eului definitivate prin sublinierea locului și rolului său în structura personalității; stabilirea proprietăților Eului; referiri la componența și structura lui psihică.

Majoritatea concepțiilor analizate precizează că Eul este fapt de conștiință și anume conștiință reflexivă, adică care este însoțită de gândire. Indiferent dacă se are în vedere conștiința imediată sau conștiința superioară, în cazul Eului este vorba despre conștiința de sine [3; 7; 14; 15].

Destul de prețioase pentru analiza amplă a implicării conștiinței de sine în sistemul de valori al adolescenților sunt relațiile stabilite cu alte formațiuni psihice.

Analiza literaturii [1; 2; 4; 11; 12; 13; 14; 16 etc.] ne-a permis să stabilim că relațiile și interdependența conștiinței de sine cu alte formațiuni se prezintă în felul următor (*Figura 1*):

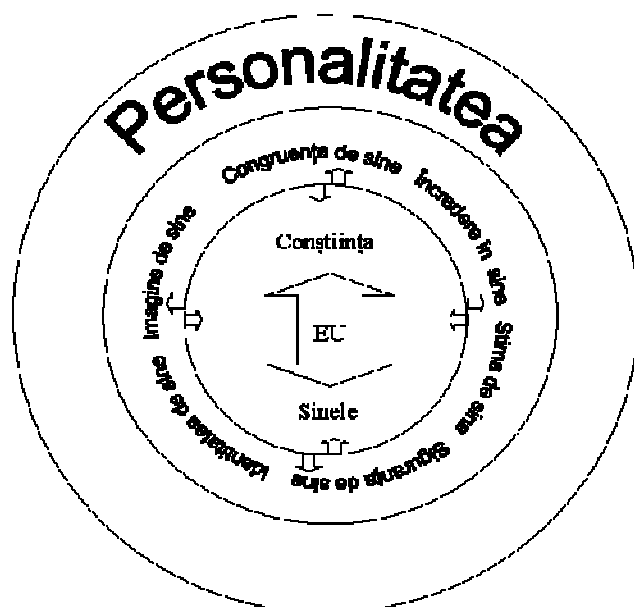


Figura 1. Relația și interdependența conștiinței de sine cu alte formațiuni psihice.

Observăm că relațiile dintre diferite formațiuni sunt dependente și permanent influențate una de alta. Procesul de dezvoltare a conștiinței de sine este dependent de încrederea în sine, autoapreciere, imaginea de sine, congruența de sine, stima de sine, siguranța de sine ș.a. Relațiile stabilite demonstrează că personalitatea se dezvoltă armonios atunci când sunt în complex și în paralel dezvoltate toate aceste formațiuni.

Bibliografie

1. Adler A. *Cunoașterea omului*. București: IRI, 1999.
2. Allport G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
3. Ey H. *Conștiința*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1998.
4. Gonța V. *Formarea imaginii de sine la adolescenți*. Chișinău, 2004.
5. Pavelcu V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
6. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, Humanitas, 1978.
7. Racu I. *Psihologia conștiinței de sine*. Chișinău: U.P.S. „I. Creangă”, 2005.
8. Sillamy N. *Dicționar de psihologie*. Larousse. București: Editura Univers Enciclopedic, 2000.
9. Zlate M. *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2004.
10. Zlate M. *Psihologia la răspîntia mileniilor*. Iași: Polirom, 2001.
11. Джеймс У. *Личность*. In: Райгородский Д.Я. *Психология личности*. Т. 1. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2004, с. 363-378.
12. Кон И. *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. Москва: Политиздат, 1984.
13. Кон И.С. *Открытие „Я”*. Москва: Политиздат, 1979.
14. Мерлин В.С. *Структура личности: характер, способности, самосознание*. Пермь: ПГПИ, 1990.
15. Столин В.В. *Уровни и единицы самосознания*. In: *Психология самосознания*. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2003, с. 123-139.
16. Фрейд З. *Психология бессознательного*. Москва: Просвещение, 1989.
17. Чеснокова И.И. *Проблема самосознания в психологии*. Москва: Прогресс, 1977.
18. Buhler Ch. *La vie humaine dans la totalité*. In: J.T.F. Bugental (Ed.), *Psychologie et libération de l'homme*. Verviers, Gerard, 1973.

PROIECTAREA VIITORULUI ȘI NEVOILE PSIHOSOCIALE ALE INDIVIDUALITĂȚII

Violeta VRABII,
lector superior, I.Ș.E.

Résumé

Le projet de l'avenir est une chose qui fait penser au final, cela signifie savoir où le chemin choisi mène, comprendre mieux où on se trouve au moment actuel. Il est possible d'accéder à l'accomplissement de ses objectifs grâce à quatre qualités humaines: l'imagination créative, la volonté indépendante, la conscience et la connaissance de soi.

Le projet de l'avenir d'une personne finira avec trois dimensions: être, faire, vivre.

„Noi nu vedem lucrurile așa cum sunt ele; noi vedem lucrurile așa cum suntem noi.”

Anais Nin

Nu există o „singură” realitate, ci câte persoane atâtea percepții ale realității. Există în noi oamenii, tendința de a ignora problemele majore și de a ne ocupa de lucrurile mai puțin importante. Aceasta se explică, în parte, prin faptul că ne este greu să ne concentrăm asupra lor. Dacă nu ne luăm un răgaz ca să aflăm ce dorim cu adevărat de la viață și ce trebuie să facem pentru a ne împlini această dorință, n-o să ne apropiem niciodată de viitorul dorit.

A începe un lucru cu gândul la final înseamnă a porni cu înțelegerea clară a destinației. Înseamnă a ști încotro duce drumul ales, și ca atare a înțelege mai bine unde vă aflați în momentul actual, și că pașii făcuți vă duc mereu în direcția cea bună. Nu este foarte greu a cădea în capcana activității, a agitației vieții. E foarte posibil să fii ocupat, extrem de ocupat, fără a fi cu adevărat eficient. A începe având în minte scopul final este înzestrarea imaginației și a conștiinței și se întemeiază pe principiul: „toate lucrurile sunt create de două ori”. Există o creație inițială de ordin mental și o a doua creație în plan fizic. Trebuie să te asiguri că schița, cea dintâi creație, corespunde întocmai cu ceea ce-ți dorești, că te-ai gândit la toate amănunțele. Ai început cu gândul la final căci ți-ai construit mai întâi casa mental și ai făcut schițe.

Existența principiului conform căruia toate lucrurile sunt create de două ori este certă. Tot atât de adevărat este faptul că prima creație nu este totdeauna rodul intenției noastre conștiente. În viața noastră personală, dacă nu ne cultivăm capacitatea de conștientizare și nu luăm inițiativa primei creații le dăm celorlalți din afara CERCULUI DE INFLUENȚĂ posibilitatea de a ne modela parțial existența, prin lipsa noastră de participare.

Cu sau fără știrea noastră, cu sau fără intervenția noastră, există o primă creație în toate aspectele vieții. Iar noi suntem a doua creație, fie a propriei noastre „programări”, fie a programării altora, a împrejurărilor sau a vechilor noastre deprinderi. Și totuși, dispunem cu toții de acele capacități specifice umane de conștientizare, imaginație și conștiința morală care ne permit să examinăm creațiile prime și să ne elaborăm noi înșine prima creație, să scriem cu mâna noastră propriul nostru scenariu.

Poate că vrei să faci ceea ce se cuvine, poate chiar dorești s-o faci din rațiuni superioare. Dar, dacă nu vei folosi principiile corecte, vei eșua cu siguranță.

Fiecare dintre noi deținem ceea ce s-ar putea numi un „cont personal al integrității”, care reflectă suma încrederii în noi înșine. Atunci când facem promisiuni și le respectăm ne sporim depozitul din cont și ne putem mândri că suntem niște oameni de încredere, care sunt în stare să-și ia niște angajamente, să le respecte, atât față de ei înșiși, cât și față de ceilalți. Un cont echilibrat reprezintă o sursă importantă de forță și securitate. Dar atunci, când nu ne atingem scopurile, retragem din contul integrității, iar asta poate deveni o sursă de frustrare. În timp, aceste retrageri repetate duc la o pierdere a încrederii în abilitatea noastră de a ne respecta promisiunile făcute față de alții sau de noi înșine. Mai târziu, când vom avea nevoie de un caracter puternic pentru a înfrunta provocările ce apar în viață, ne vom da seama cât de slabi suntem.

Puterea de caracter se clădește la fel ca forța fizică. Atunci când ești pus la încercare și n-o ai, nici un artificiu nu poate masca absența ei. Nu poți doar s-o simulezi.

Deși eșecul în ducerea la bun sfârșit a unor scopuri propuse creează probleme chinuitoare, împlinirea lor poate avea același efect. Există uneori obiective pe care le împlinim în dauna altor lucruri, mai importante în viață. Atunci când devenim sclavii unui singur scop, e ca și cum ne-am pune ochelari de cal și n-am mai vedea decât înainte.

E ceea ce s-ar putea numi sindromul „scării proptite de zidul greșit” – urcăm proverbiala scară a succesului, doar pentru a ne da seama că de fapt e așezată lângă un zid pe care nu l-am ales cum trebuie. În lumina acestei dileme – „dezamăgiți dacă reușim, nefericiți dacă eșuăm” – mai e de mirare că mulți dintre noi ne simțim stingheriți în procesul de stabilire a obiectivelor? E oare posibil să capeți forță dacă nu ești confruntat cu probleme? Să întocmești un puternic cont personal de integritate stabilind și ducând mereu la bun sfârșit scopuri importante? Să fii capabil să abandonezi, să modifizi sau să îndeplinești doar parțial un scop, și totuși să păstrezi și chiar să adaugi ceva în contul personal de integritate? Să fii sigur că scara ți-e așezată lângă zidul care trebuie?

Este posibil să ducem la îndeplinire scopurile propuse, dacă acestea sunt bazate pe principii și folosim într-un mod sinergic următoarele patru înzestrări umane:

1. imaginația creativă;
2. voința independentă;
3. conștiința;
4. cunoașterea de sine.

Imaginația creativă

Ne folosim de imaginație pentru a vizualiza, a proiecta potențialitățile aflate dincolo de experiența noastră directă. Imaginația creativă e ca un proiect înaintea construcției, o schiță mentală înaintea zămislirii propriu-zise.

Voința independentă

De voință ne folosim pentru a lua decizii, pentru a ne depăși condiția, mediul, destinul.

Atunci când împlinirea crezului nostru presupune înaintarea împotriva curentului, a mediului, a ceea ce se așteaptă de la noi, împotriva celor mai înrădăcinate obiceiuri sau deprinderi, ne putem folosi de această însușire: voința independentă.

Putem acționa noi înșine, în loc să ne lăsăm manipulați din exterior. Atunci când ne fixăm un scop, ne spunem: „Îmi pot imagina ceva cu totul diferit față de ceea ce trăiesc acum, și îmi pot concentra eforturile pentru a realiza acest obiectiv”. Ne folosim imaginația pentru a păstra în minte obiectivul, iar voința va fi aceea care îl va duce la îndeplinire.

Conștiința

Conștiința ne pune în legătură deopotrivă cu particularul și universalul. Numai dacă apelăm la conștiință ne putem descoperi un scop și capacitatea de a contribui cu ceva în lume. Contribuția pe care o poți aduce tu, nimeni n-o poate înlocui.

Conștiința are forță pentru că ea creează o aliniere între crez și principii, călăuzind în momentele de decizie. Momentul în care ne stabilim un obiectiv, clipa în care decidem în mod conștient să ne concentrăm timpul și energia către un scop anume este momentul în care facem o opțiune. Ce anume determină această opțiune? O forță profundă conectată la conștiință și principii. Pentru a descătușa această forță, unul dintre cele mai eficiente moduri este de a ne pune trei întrebări fundamentale: **Ce? De ce? Cum?**

CE? Ce anume doresc să realizez?

- Cu ce vreau să contribui în lume?
- Ce scop final mi-am propus?

DE CE? De ce vreau să fac cutare lucru?

- Mă determină oare să contribui, prin rolurile mele, în lume?

„De ce”-ul ne oferă energia de a rămâne puternici în momentele dificile.

CUM? Cum anume am de gând să procedez?

- Care sunt principiile fundamentale care mă vor ajuta să-mi ating scopul?
- Ce strategii voi folosi pentru a pune în aplicare aceste principii?

„Cum”-ul ne pune în ipostaza de a alege între „a controla” și „a oferi libertate”, ca tipuri de mentalitate și acțiune.

Dacă paradigma după care trăim este una a controlului, ne închipuim că oamenii trebuie supravegheați îndeaproape pentru a lucra așa cum trebuie.

Dacă paradigma este una a libertății, presupunem, că odată ce le-am oferit oamenilor independență, condiții și sprijin, ei vor da la iveală tot ce e mai bun în ei, îndeplinind lucruri de excepție. Modul în care îi vedem pe cei din jur prin prisma controlului sau al libertății, reflectă în general felul în care ne privim pe noi înșine.

Cunoașterea de sine

În viața noastră interioară, ne putem folosi de această însușire pentru a ne explora necesitățile și competențele, plasându-le pe o treaptă esențială a existenței. Încrederea în noi înșine sporește odată cu contul nostru personal de integritate. Pentru că integritatea noastră stă la baza siguranței de sine și încrederii pe care le-o inspirăm celorlalți, una dintre cele mai importante manifestări ale conducerii personale eficiente este exercițiul de a construi cu grijă și înțelepciune un echilibru pozitiv în acest cont.

- Inițial, îl construim prin exercițiul voinței independente de a ne respecta angajamentele luate. Dar fără cunoaștere de sine, nu putem avea înțelepciunea necesară administrării unui astfel de cont. Nu putem stabili obiective prea dificil de atins, transformând – odată cu eșecul – creditul potențial într-un uriaș debit. Sau ne putem propune scopuri prea modeste, depunând câțiva bănuți, când am putea strânge în contul nostru sume semnificative. Cunoașterea de sine presupune o profundă onestitate față de tine însuși.

- Cunoașterea de sine ne determină să purcedem din punctul în care ne aflăm – fără iluzii, fără pretexte – și ne ajută să ne stabilim obiective realiste. Pe de altă parte, nu ne permite să ne complacem în mediocritate. Ne ajută să recunoaștem și să respectăm nevoia de a ne depăși limitele, de a evolua și a ne dezvolta.

Pe baza aportului umanist al lui A. Maslow, care considera fiecare persoana un actor al propriei sale vieți, capabilă de alegere și de inițiativă, în funcție de locul pe care îl are în societate.

Bourne (1995) este de părere că un prim pas pe calea construirii autostimei îl reprezintă conștientizarea și satisfacerea propriilor trebuințe. Autorul prezintă o listă a principalelor trebuințe umane:

1. Siguranță fizică și securitate psihologică.
2. Securitate financiară.
3. Prietenie.
4. Atenție din partea celorlalți.
5. Nevoia de a fi ascultat de alții.
6. Nevoia de îndrumare.
7. Nevoia de respect.
8. Nevoia de confirmare.
9. Nevoia de a exprima și împărtăși sentimente.
10. Nevoia de apartenență.
11. Nevoia de nurturanță (nevoia ca alte persoane să aibă grijă de subiectul în cauză).
12. Nevoia de contact fizic.

13. Nevoia de intimitate.
14. Nevoia de exprimare sexuală.
15. Nevoia de loialitate și încredere.
16. Nevoia de autoîmplinire.
17. Nevoia de progres și de atingere a obiectivelor.
18. Nevoia de a se simți competent într-un anumit domeniu.
19. Nevoia de a aduce o contribuție.
20. Nevoia de distracție și joc.
21. Nevoia de libertate și independență.
22. Nevoia de creativitate.
23. Nevoia de împlinire spirituală.
24. Nevoia de dragoste necondiționată.

Proiectarea viitorului unei persoane va finaliza în baza a trei dimensiuni esențiale:

- **a fi**, răspunzând nevoilor sale individuale de iubire, de recunoștință, de tandrețe, de securitate, de protecție. Fiecare stimulare pe această axă afectivă (necondițională) contribuie la îmbogățirea încrederii și a stimei de sine, formării identității.

- **a face**, răspunzând nevoilor sale sociale, legate de natura socială a fiecărui individ. Sunt nevoile de limite, de reguli, de exigențe, de ordine, de autoritate. Fiecare stimulare pe axa normativă (condițională) contribuie la apariția competențelor sociale, cum ar fi interiorizarea legii, cooperarea cu celălalt, dobândirea unor abilități, capacitatea de a-și stăpâni frustrarea, învățarea unei meserii care cere niște calități.

- **a trăi**, răspunzând nevoilor sale existențiale, care sunt legate de nevoile de legitimare a unui proiect de viață, de înțelegere a sensului vieții, a rolului său în lume. Fiecare stimulare pe această axă a sensului (credință) contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență la umanitate și responsabilitatea sa în transmiterea valorilor universale.

Bibliografie

1. Bolboceanu A. *Implicații sociale și psihologice ale standardelor educaționale*. In: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice Internaționale 22–23 octombrie, Chișinău. 2009, p. 40.
2. Chelcea S. *Psihosociologia: teorii, cercetări, aplicații*. Iași, 2008.
3. Dumitru I. *Consiliere psihopedagogică*. Iași. 2008.
4. Stanciu M. *Dimensiuni psihosociale ale promovării interdisciplinarității în învățământul preuniversitar*. In: Aspecte psihosociale ale procesului educațional. Comunicări prezentate la conferința științifică internațională în domeniul psihologiei, 28-29 octombrie 2005. Chișinău, 2006, p. 29.

INTEGRAREA FUNCȚIONALĂ A EMISFERELOR MARI ȘI ACTIVAREA DE ÎNVĂȚĂRE A STÂNGACILOR

Veaceslav PULBERE, doctor, conferențiar universitar

Ana ZATUȘEVSCI, studentă,

Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Abstract

In the following material the problem of functional integration of brain is treated as well as the learning process of the left-handed schoolchildren. The insufficiency of psycho-pedagogic culturalization of Psychology Science realizations, that should be the support in technology promotion of working and modernizing education in general, especially for left-handed children. The authors study this problem that is important in the whole educational world that is centered on left hemisphere functions on both hemispheres.

A lot of data from literatures that refer to left-handed children skills are described as well as the speech function of the left hemisphere is caused by function of right hand. To sum up the authors of this publication state that a lot of nervous parts assure functional unite of hemispheres and their integration are more important than their separate function.

Legitățile de funcționare ale sistemului nervos, în general, și a diferitelor sectoare ale lui, în particular, nu sunt pe deplin valorificate în cadrul cursurilor de psihologie, pedagogie și metodicilor particulare din învățământul universitar. Culturalizarea psihologo-pedagogică a ultimelor realizări științifice ale științei fiziologice în domeniul studiului encefalului decurge anevoios. Aceste realizări, însă, contribuie la cunoașterea mai profundă a creierului uman, fac posibilă prognozarea unor legități specifice, de care depinde mecanismul de asimilare a cunoștințelor și care ne permit să dirijăm mai efectiv procesul de învățământ formatizat atât la dreptaci, cât și la stângaci. De aceea, cercetările mecanismelor neurofiziologice de funcționare a encefalului trebuie să devină un sprijin în promovarea tehnologiilor de activizare și modernizare a învățământului. Iată de ce, vizavi de acest subiect, o deosebită valoare au cercetările științifice din ultimii ani privind emisferile mari ale creierului și legătura lor cu fenomenul stângăciei.

Se știe că stângăcia secole în șir a fost și rămâne a fi o enigmă, care nu a fost elucidată suficient, motiv pentru care acest fenomen atrage atenția savanților din întreaga lume și în prezent.

Conform datelor lui М.М. Безруких, decalajul dintre stângaci și dreptaci este foarte mare, deși în ultimii ani numărul persoanelor stângace crește [5]. Astfel, un sondaj efectuat în străinătate a arătat că în 1928 a fost un coeficient de 3,3% femei stângace și 4,7% bărbați stângaci. În 1973 procentajul femeilor stângace a crescut până la 8, 8% iar al bărbaților până la 10, 4%, în anii 1979-1988 acesta atinge cota de 12,4% la femei și 13,9% la bărbați. În linii mari, majoritatea oamenilor sunt dreptaci și doar 5-12% stângaci [5].

Din cauza că minoritatea o reprezintă stângacii, vizavi de aceștia în decursul istoriei s-a format o atitudine negativă în concepția diferitor școli sau curente religioase. În Evanghelia după Matei găsim o clară diferențiere dintre cei ce stau în dreapta Mântuitorului - aceia vor moșteni împărăția Lui Dumnezeu, iar cei din stânga - vor fi izgoniți în iad (cap. 25:31-34, 41,46).

C. Sagan [Apud 5] exprimă opinia conform căreia mâna stângă putea fi considerată „necurată” deoarece se aplica în procedurile de igienă corporală, pe când cea dreaptă se folosea doar în timpul mâncării și salutarilor.

Deseori fenomenul stângăciei este considerat ca ceva sortit, însoțit cu o bună doză de suspiciuni și superstiții: „Înțeleg totul foarte bine, - se plânge mama copilului careia este stângaci, -*însă nu pot să fac nimic, percep stângăcia ca un neajuns sau handicap*”. „Nu, nu, la el nu poate fi totul în regulă, - susține bunica unui stângaci - *ceva este defect, de altfel, ar scrie și el cu mâna dreaptă*”. Din aceste fraze, nu e greu să ne dăm seama că stângacii se confruntă din fragedă copilărie cu stresuri, care se amplifică odată ce pășesc pragul școlii.

Nu se știe cauza psihofiziologică a faptului că în întreaga lume se practică sistemul de învățământ bazat pe dezvoltarea la copii a unor capacități legate de emisfera stângă, pe când funcțiile emisferei drepte rămân în umbră, adică intelectului non-verbal nu i se acordă suficientă (sau deloc) atenție [3; 2]. În general, în școlile din Moldova, precum și în cele din tot spațiul postsovietic, învățământul tradițional s-a bazat și continuă să se bazeze pe operațiuni legate de emisfera stângă. Se cere restructurarea munci atât a elevilor, cât și a profesorilor cu scop de a se obișnui folosirea optimă a posibilităților funcționale dintre două emisfere în asigurarea la elevi a unei gândiri analitico-sintetice, spre care se orientează implementarea curriculumului [4].

Asimetria funcțională se manifesta atât pe plan fiziologic, cât și pe cel psihologic:

- procese de cunoaștere în care intră gândirea, atenția, orientarea, învățarea, memoria;
- procese afective (retrairi, emoții, sentimente, pasiuni), care colorează viața omului;
- procese voliționale (hotărârea, deciziile și perseverența îndeplinirii lor) [1].

Metodele moderne de cercetare, care permit selectiv de a influența asupra fiecărei emisfere în parte, au scos la iveală deosebiri substanțiale în capacitatea de gândire. S-a constatat, că emisfera stângă este responsabilă predominant de procesele analitice, care asigură gândirea logică. Emisfera dreaptă răspunde mai mult de procesele sintetice, care sunt legate cu gândirea imaginară. Tot ea asigură dezvoltarea anumitor deprinderi, îndeosebi în utilizarea semnalelor spațiale, care dezvoltă capacitatea de a recunoaște obiectele atât vizual, cât și tactil. Aici e cazul să concretizăm, că dacă dorim ca emisfera dreaptă să fie mobilizată în acțiune, e absolut necesar de a utiliza tehnologiile care contribuie la repetarea materialului intuitiv legat de perceperea vizuală și tactilă. Emisfera dreaptă mai bine se descurcă în deosebirea liniilor, curbilor, poligoanelor etc. De aceea ea poate fi utilizată prin utilizarea materialului intuitiv la disciplinele: desen liniar, geometrie, geografie, arta plastică, educația tehnologică etc.

Emisfera stângă, în schimb mai bine asigură percepția asupra altor aspecte vizuale, mai perfect diferențiază fețele omenești desenate, dacă ele au o singură trăsătură. Fețele cu mai multe trăsături sunt mai bine percepute de emisfera dreaptă.

Astfel, dacă dorim să antrenăm în acțiune ambele emisfere, se recomandă ca acțiunile optimele motore ale profesorului să fie alternate cu modificarea dinamică a trăsăturilor feței, mimicii, deoarece în timpul expunerii materialului la lecție profesorul constituie un excitant vizual – spațial. Pe parcursul funcționării ambelor emisfere se diferențiază și modalitățile de cunoaștere și anume: emisfera stângă răspunde de conștientizarea procesului de gândire logică, pe când cea dreaptă se reduce mai mult la procesele intuitive.

În așa fel, integrând prin asemenea tehnologii, funcționalitatea ambelor emisfere, probabil vom putea obține rezultate în diminuarea ușoară a stângăciei și creșterii abilităților motricografice la mâna dreaptă (mai cu seamă, referitor la scris).

După datele T. Grosu [2], copiii stângaci se deosebesc de semenii lor prin așa particularități individuale ca: încăpățănare îndelungată, talent artistic și emotivitate sporită. De la 3 ani, așa copii, în comparație cu alții mult mai bine desenează, modelează obiecte din lut, plastelină. Ei se deosebesc prin capacități muzicale, auz muzical bun. Copiii stângaci sunt mai sensibili în recepționarea muzicii, reproducerea melodiilor, compunerea creațiilor muzicale. Așa copii sunt spontani, creduli, influențați de emoții, dispoziție, capricioși, manifestă furie și indignare, sunt insistenți în îndeplinirea dorințelor. În general sunt comunicabili și își fac cu ușurință amici.

Persoanele stângace sunt unice în felul său. Ele manifestă unele capacități pe care dreptacii le ating cu greu. Ei demonstrează reacții motorice mai precise și mai evidențiate. De exemplu boxeri sau arhitecți stângaci. Memoria imaginativă se evidențiază prin capacitatea de a păstra perioade îndelungate impresiile percepute. O astfel de persoană percepe mai bine detaliile unui tablou [2].

Cris McManus (citată după C. Гоглев în cartea „*Mâna dreaptă-stângă*”) susține că capacitățile cognitive ale stângacilor sunt structurate diferit decât cele ale dreptacilor. Conform studiului efectuat de către acesta, genele care determină stângăcia, de asemenea dirijează cu centrele de vorbire din creier, care la rândul său duce la o reușită școlară sporită pe fonul celorlalți elevi [Apud Гоглев 6].

Însă, există și o altă părere vizavi de succesul școlar al stângacilor. Astfel, T. Grosu consideră că unii copii stângaci întâmpină greutăți la școală. Ei necesită atenție individuală, scheme netradiționale de instruire și o structură neordinară a lecției. Foarte des la așa copii în faza inițială de instruire se înregistrează scriere în „oglinadă” [2].

Savanții încă nu au ajuns la o concluzie unică referitor la apariția dificultăților citirii și scrisului, deoarece tulburările citirii și scrisului au fost depistate la stângaci sau la așa numiții stângacii „falși”, la care dominantă este emisfera dreaptă, iar copilul scrie cu dreapta, și nu cu stânga ca la dreptaci. Ei nu se pot orienta spațial, încurcă dreapta cu stânga, citesc în direcția inversă (de la dreapta la stânga) [8].

O semnificație deosebită prezintă cercetările lui D. Kimura care din faptul că funcția de vorbire a emisferei stângi, fiind legată de mișcările mâinii drepte (la dreptaci), deduce că specializarea verbală a emisferei stângi reiese nu atât din cauza dezvoltării asimetrice a funcțiilor simbolice, cât din cauza antrenării deprinderilor motorii a mâinii care ne ajută în timpul comunicării. De aceea limba și vorbirea au apărut din cauza adaptării emisferei stângi la anumite acte motore a membrilor superioare. Mâna emisferei respective în corelație cu centrul vorbirii (mâna dreaptă și emisfera stângă), spre deosebire de mâna legată de emisfera subdominantă (mâna stângă și emisfera dreaptă) se caracterizează prin mișcări mult mai fine și precise. Iată de ce la surdomuții cu emisfera stângă afectată se observă dereglarea și discompunerea vorbirii gesticulate, ce de fapt corespunde cu discompunerea vorbirii la oamenii normali.

Din cele menționate, se observă clar importanța mișcărilor mâinii în timpul explicării materialului la lecție. Acei pedagogi, care la lecțiile de citire în instituțiile preșcolare sau în școala primară, sistematic practică cititul verbal, însoțit de urmărirea cuvintelor din rând cu degetul arătător al mâinii drepte obțin rezultate mai bune atât la citit cât și la scris [7]. Acest fapt prezintă un exemplu tipic de implicare a emisferei drepte, în procesul scrisului și cititului la stângaci.

Conform teoriei comunicative a vorbirii, pe parcursul antropogenezei, dezvoltarea mâinii ca organ de vorbire gesticulată, prin manipulațiile ei complicate a contribuit la generarea unor funcții deosebite a emisferei stângi a creierului. Potrivit ipotezei lui D. Kimura rolul hotărâtor în dezvoltarea vorbirii la om aparține nu semnalelor sonore, ci gesturilor expresive ale mâinilor. De aici rezultă semnificația gesturilor și manipulațiilor motore ale mâinii profesorului mai ales la lecțiile de educație muzicală, științe, geografie, matematică, literatură etc. Deseori, profesori cu experiență afirmă: *“Îmi vine mai ușor să demonstrez teorema la geometrie arătând laturile triunghiului cu degetul mâinii și nu cu arătătorul”*. Sau: *„Elevii clasei mele mai rapid se orientează pe hartă, căutând elemente geografice, găsindu-le și urmărindu-le cu degetul mâinii și nu cu arătătorul”*.

În concluzie, susținem, că, existând deosebirile funcționale între două emisfere, totuși mulțimea de fibre nervoase asigură și unitatea funcțională a lor, ce determină conștiința omului. Este evident că interacțiunea dintre ambele emisfere este mai importantă, decât acțiunea lor izolată. Acest fapt pune în fața învățământului mari probleme legate de găsirea unor noi forme, metode, tehnologii de instruire și educație, care ar putea stimula funcția integră a emisferelor mari la copii. Până în prezent nu s-a reușit să se asigure un echilibru funcțional al emisferelor mari, deoarece nu se cunosc metode simple și adecvate de psihodiagnoză, care ar determina ușor și rapid timpul de dominantă emisferico-funcțională la copii și stângăcia precoce.

Bibliografie

1. Albu R.M. *Anatomia și fiziologia omului*. București: Corint, 1997.
2. Grosu T. *Copilul stângaci în școală*. In: Psihologie, 2009, nr. 1, p. 31-39.
3. Pulbere V. *Integrarea funcțională a emisferelor creierului și activitatea de învățare*. In: Didactica Pro..., 2004, nr. 5-6, p. 52-53.
4. Pulbere V., Pulbere N. *Activitatea de gândire și asimetria funcțională a scoarței emisferelor creierului*. In: “Valorificarea dezvoltării durabile a economiei mari”, conf. șt. republicană, Chișinău, 2004. Chișinău, 2004, p. 21-25.
5. Безруких М.М. *Проблемные дети*. Москва: Изд. УРАО, 2000.

6. Гоглев С. *Какой рукой возвращается колесо прогресса?* In: Школьный психолог, 2008, Nr. 5, с. 18-20.
7. Кимура Д. *Половое различие в организации мозга.* In: В мире науки, 1992, Nr. 11-12, с. 70-80.
8. Луговская А., Кравцова М., Шевнина *Хочу в школу? Как пробудить у ребенка интерес к учебе.* Москва: Издательство “Эксмо”, 2006.

ABORDAREA INDIVIDUALIZATĂ A COPILULUI ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL INCLUZIV

Agnesia EFTODI,
specialist în educație, A.O. “Lumos”

Abstract

The Article reflects the new trends in organizing the education process, which strives for access of all children, including those with special education needs (SEN) to general education. The article is referring to the specific national programs and strategies.

This material represents an analysis of the international experience and specific national practices towards promoting inclusive education.

The approach to children with SEN implies individual education plan, based on the child potential, curricula adaptation and new evaluation strategies. The inclusive education process is being organized in collaboration with all specialists that assists the child, on the basis of a constructive socio-educational partnership. A special role within this process belongs to the Family.

Schimbările de ordin economic și sociocultural au generat, atât în țările dezvoltate, cât și în cele în curs de dezvoltare, fenomenul de excludere a copiilor din procesele educaționale și sociale, datorat inegalității și segmentării populației. Societățile moderne se confruntă, actualmente, cu o criză gravă în relațiile sociale, rezultată din inegalitate, migrațiune, dispersarea familiilor, exodul rural, precum și din denaturarea principiilor solidarității umane. În sistemul educațional se atestă, de asemenea, tendințe de a reproduce și spori segmentarea socială și culturală. Rolul tradițional al educației, ca mijloc de promovare a coeziunii și mobilității sociale, s-a diminuat puternic în contextul actual economic și social. Sistemul rezidențial de îngrijire a copilului s-a dovedit a fi ineficient și nefavorabil dezvoltării copilului. Rezultatele cercetărilor din ultimele șase decenii demonstrează efectele dăunătoare ale instituționalizării asupra dezvoltării copilului.

Educația incluzivă, percepută drept o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea șanselor egale pentru persoanele excluse/ marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane, se regăsește în lista priorităților educaționale reflectate în programele și strategiile naționale ale Republicii Moldova.

În conformitate cu prevederile Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului din 2011, obiectivul major al educației incluzive constituie schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună.

Educația incluzivă presupune formarea și dezvoltarea unei atitudini și culturi incluzive, instituirea unei noi formule de solidaritate umană.

Impactul dezvoltării educației incluzive urmează să se reflecte prin schimbările de ordin pedagogic, psihologic, social și economic, care se vor produce atât asupra individului, cât și asupra societății, în ansamblu.

În aspect pedagogic, schimbările vizează:

- modalitățile de abordare a copilului, relațiile între participanții la educație, atitudinea cadrelor didactice;
- tehnologiile educaționale, curricula incluzive, materialele didactice adaptate și corelate cu nivelul de dezvoltare a copilului și cu nevoi diferite de învățare;
- mediul școlar transformat în unul prietenos, stimulat și adecvat dezvoltării copilului, dotat cu echipamentele speciale necesare;
- formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice;
- identificarea și intervenirea timpurie în cazul copiilor cu risc de abandon școlar;
- serviciile de sprijin pentru diferite categorii de copii cu cerințe educaționale speciale.

În aspect psihologic, dezvoltarea educației incluzive va contribui la:

- consolidarea demnității și a respectului de sine al subiecților educației;
- perfecționarea metodologiilor de evaluare și identificare a nevoilor speciale ale copiilor;
- diminuarea stereotipurilor, prejudecăților și practicilor excluzive, de marginalizare;
- conștientizarea și percepția socială pozitivă a diferențelor;
- sporirea interesului comunității față de educația incluzivă;
- comunicarea asertivă între părinți, copii și cadre didactice.

În aspect social, ca rezultat al promovării educației incluzive se va asigura:

- accesul egal și universal la educație;
- respectarea drepturilor copilului și a principiului șanselor egale;
- incluziunea educațională și socială a tuturor persoanelor;
- implicarea părinților și comunității în procesul educațional;
- dezvoltarea aptitudinilor de socializare școlară și profesională.

În aspect economic, promovarea educației incluzive va impulsiona:

- eficientizarea utilizării resurselor în sistemul educațional;
- formarea potențialului uman pentru dezvoltarea durabilă a societății;
- creșterea nivelului economiei naționale în condițiile asigurării calității educației;
- diminuarea / eradicarea excluderii sociale cu plasarea eficientă în câmpul muncii a resurselor umane.

Modelele de educație incluzivă trebuie să indice instituții și servicii de suport, forme de incluziune, care vor facilita asistența educațională individualizată a copilului, oferind, astfel, șanse pentru dezvoltarea copilului, în conformitate cu propriul potențial. Incluziunea copilului cu cerințe educaționale speciale în învățământul general se realizează în baza Planului educațional individualizat (PEI), acesta fiind:

- produs curricular, care include rezumatul punctelor forte, intereselor și nevoilor elevului, finalități/ competențe în materie de studiu;
- plan de acțiuni care vin să răspundă necesităților specifice ale elevului în organizarea procesului educațional prin modificări sau adaptări curriculare;
- suport pentru personalul didactic în vederea organizării demersului educațional în funcție de progresele elevului;
- plan elaborat, realizat, revizuit/ actualizat de către personalul instituției de învățământ;
- document de lucru flexibil, care poate fi modificat la necesitate;
- instrument de responsabilizare a elevului, părinților acestuia, altor persoane;
- dosar care se completează continuu și care reflectă traseul de dezvoltare a elevului.

Planul educațional individualizat este parte componentă a pachetului de documente curriculare care asigură dezvoltarea educației incluzive în instituțiile de învățământ general. PEI facilitează incluziunea copilului în procesul educațional general, asigură dezvoltarea psihofizică a copilului în funcție de potențialul acestuia.

PEI, în calitate de instrument de organizare și realizare a procesului educațional incluziv, are următoarele **funcții**:

- identificarea și prioritizarea necesităților de învățare și dezvoltare a copilului;
- reglementarea procesului educațional pentru copilul cu cerințe educaționale speciale, asigurându-i acces echitabil la educație în instituția de învățământ general;
- definirea scopului și obiectivelor educaționale și de abilitare / reabilitare a dezvoltării pe termen scurt, mediu și lung;
- stabilirea domeniilor de intervenție individualizată cu copilul, familia, specialiștii care asistă copilul;
- stabilirea conexiunilor între toți specialiștii / persoanele care asistă copilul în procesul educației incluzive;
- delegarea responsabilităților conform resurselor disponibile (umane, materiale și de timp), inclusiv copilului, părinților;
- monitorizarea, evaluarea și reevaluarea procesului de asistență psihopedagogică oferită copilului.

Abordarea individualizată a necesităților copilului pornește de la potențialul actual de dezvoltare psihică, fizică, socială și nivelul de dezvoltare a abilităților motorii, intelectuale, școlare etc. Elaborarea PEI se bazează pe o evaluare complexă a punctelor forte, a intereselor și necesităților elevului.

În acest context, **PEI are drept scop** stabilirea traseului de dezvoltare a copilului, în funcție de potențialul acestuia, identificând strategii, resurse, tehnologii, servicii care vor asigura realizarea acțiunilor planificate.

**Planul educațional individualizat (PEI)
este un instrument de organizare și realizare coordonată, coerentă
a procesului educațional pentru copilul cu cerințe educaționale
speciale (CES)**

Un PEI eficient trebuie să fie individualizat, centrat pe copil, incluziv, coordonat și accesibil. Procesul de elaborare și realizare a Planului educațional individualizat cuprinde șase etape:

1. Evaluarea primară / inițială a dezvoltării copilului;
2. Evaluarea complexă, multidisciplinară a copilului;
3. Constituirea echipei PEI și repartizarea sarcinilor;
4. Elaborarea PEI;
5. Realizarea PEI;
6. Monitorizarea, revizuirea și actualizarea PEI.

Evaluarea primară / inițială a copilului este coordonată de Comisia multidisciplinară intrașcolară. Evaluarea complexă, multidisciplinară a copilului se realizează de către serviciul de asistență psihopedagogică / comisia medico-psihologo-pedagogică raională / municipală / de sector sau alte structuri cu competențe în domeniu. Evaluarea se realizează în domeniile psihologic, pedagogic, logopedic, medical și social, cu antrenarea specialiștilor calificați. Participarea părinților / reprezentanților legali la evaluarea copilului este obligatorie. În funcție de rezultatele evaluării dezvoltării copilului și de necesitățile identificate, se stabilește forma de incluziune a copilului în activități la nivel de clasă și instituție (totală, parțială, ocazională). Recomandările incluse în rapoartele de evaluare complexă multidisciplinară a dezvoltării copilului sunt obligatorii în procesul de asistență (psihologică, educațională, socială) a elevului.

PEI se elaborează în echipă de către persoanele care cunosc mai bine elevul și care lucrează nemijlocit cu acesta. Componenta echipei PEI o stabilește Comisia multidisciplinară intrașcolară. Pe lângă membrii cu statut permanent ai Comisiei multidisciplinare intrașcolare, din echipa PEI vor face parte psihologul, învățătorul / profesorii la clasă, logopedul, alți specialiști, după caz.

În procesul PEI este foarte important a defini corect rolul familiei și cel al copilului. Modul și gradul de implicare a elevului în PEI diferă, în funcție de capacitățile acestuia.

Asistența educațională individualizată a copilului se bazează pe punctele forte ale acestuia, care pot viza:

- stilul și modul de învățare preferat de elev (de exemplu, metoda vizuală, auditivă, kinestezică);
- abilități de învățare deja dezvoltate (de exemplu, abilități organizatorice, abilități de gestionare a timpului);
- puncte forte în domeniul cognitiv și comunicațional (de exemplu, limbaj expresiv – expresivitate orală).

În procesul PEI este important a ține cont de necesitățile specifice ale elevului:

- dificultățile generale cu referință la abilitățile cognitive și / sau senzoriale ale elevului (de exemplu, în domeniul memoriei vizuale);
- carențe privind abilitățile legate de dizabilitatea elevului și / sau care îi blochează / perturbă capacitatea de învățare (de exemplu, cele cauzate de abilitățile sociale, atenția, controlul emoției și / sau scrisul).

Cunoașterea caracteristicilor elevului va facilita identificarea strategiilor eficiente de abordare individualizată a acestuia în toate domeniile de asistență.

Procesul educațional incluziv admite încadrarea elevului cu cerințe educaționale speciale în parcurgerea disciplinei de studiu în bază de curriculum general / curriculum adaptat / curriculum modificat.

Adaptarea curriculară se poate realiza, pe oricare componentă a curriculumului, prin: eliminare / excludere; comasare; extensiune; diversificare.

Important este ca „atunci când copilul nu poate învăța în felul în care îi predăm, să îi predăm în felul în care el poate învăța” (Ivan Lovaas).

Bibliografie

1. *Design universal pentru învățare*. Un ghid pentru profesori și specialiști în educație. Timișoara: Editura Mirton, 2008.
2. Gherguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație* (ediția a II-a). Editura Polirom, 2006.
3. *Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic*. In: Revista de Pedagogie, nr. 3.
4. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pe anii 2011-2020*. Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011, Monitorul Oficial Nr. 114-116, art. nr. 589.
5. Vrăsmaș T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Aramis, 2001, p. 100-116, 210-211.
6. Cook R.E., Tessier A., Armbruster V.B. *Adapting Early Childhood Curricula for children with Special Needs*, Merrill, Columbus, Toronto, London, Melbourne, 1987.
7. *La planification de l'enseignement individualise. Normes et lignes directrices. Guide des éducateurs*. Ile-di-Pronce-Edouard. Canada, 2005.
8. Synthesis Report and Chapter 8 Romania. In: *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*. ©2007, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), Paris.

PERSONALITATEA CONTEMPORANĂ PRIN PRISMA ASERTIVITĂȚII

Ina MORARU,

lector superior, doctorandă,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract

Assertiveness is an important part of social skills. Assertiveness is the ability to express yourself and your rights without violating the rights of others. It is appropriately direct, open, and honest communication which is self-enhancing and expressive. Acting assertively will allow you to feel self-confident and will generally gain you the respect of your peers and friends.

Personalitatea, este o construcție teoretică elaborată de psihologie, în scopul înțelegerii și explicării modalităților de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoana umana.

Asertivitatea este una dintre însușirile psihice deosebit de importante din constelația personalității umane, care contribuie considerabil la menținerea echilibrului interior, la exprimarea a ceea ce dorim și în egală măsură la cultivarea unor relații interpersonale agreabile.

Ce înțelegem prin asertivitate? În esență, este o combinație reușită de fermitate și bun simț; este, de asemenea, capacitatea de a exprima ceea ce suntem, ce dorim și ce cerem într-o anumită situație, dar fără a leza pe cei din jur, în limitele bunului simț. A ne comporta ferm, neîncălcând spațiul psihologic personal al celuilalt, cu respect de sine și pentru interlocutor, înseamnă a fi asertivi. Astfel, putem să fim în cunoștință de cauză privind drepturile care ne revin într-un anumit context și să beneficiem de ele.

Asertivitatea este un concept de cercetare relativ tânăr, expus de specialiștii în terapie comportamentală, fiind preluat și apoi utilizat în relațiile organizaționale, în tehnicile comerciale, în învățământ și pedagogie. Comportamentul asertiv demonstrează respectul față de sine și de ceilalți, promovează autodezvăluirea, autocontrolul și aprecierea pozitivă ai valorii de sine [3].

Numeroase definiții ale personalității, surprind diverse aspecte ale acestui concept atât de vast. În „*Dicționar de Psihologie*” de Norbert Sillamy personalitatea este definită astfel: „(...) element stabil al conduitei unei persoane; ceea ce o caracterizează și o diferențiază de o alta persoană.”

Asertivitatea nu este un comportament natural, cu care ne naștem. În mod natural, ne comportăm și comunicăm submisiv sau agresiv; asertivitatea este un comportament și un mod de comunicare educat - deci o abilitate care trebuie cunoscută și apoi exersată. Dacă am plasa pe o scală cele două extreme - submisiv și agresiv - comportamentul asertiv nu se află la mijloc. Comportamentul asertiv este mult mai aproape de cel agresiv, dar se diferențiază de comportamentul agresiv prin faptul ca nu încalcă drepturile și libertățile celuilalt. De asemenea, comportamentul asertiv analizează comportamentul celuilalt și nu persoana lui [6].

Pentru sociologie personalitatea este „expresia socioculturală a individualității umane”. (“*Dicționar de Sociologie*” - coord. C. Zamfir, L. Vlăsceanu). Comportamentul asertiv depinde în mare măsură și de aspectele sinelui social care oferă individului un sens și o semnificație a vieții și cunoștința propriei identități. În componența sinelui social sunt integrate, astfel, componenta cognitivă, componenta afectivă și componenta comportamentală. Sinele cognitiv explică modul în care înțeleg oamenii propriile acțiuni, emoții și motivații. Componenta afectivă este stima de sine care se reflectă la autoevaluarea pozitivă și negativă a persoanei [14]. Autoprezentarea este cea de-a treia componentă a sinelui și se referă la strategiile pe care oamenii le utilizează pentru a-și crea imaginea în fața celorlalți.

Gambrill Eileen atrage atenția asupra mesajelor pe care le transmitem în autoprezentare prin gesturi, expresii faciale, poziția corpului, apariția fizică, gestică, mișcările capului, zâmbetul, toate alcătuiesc o structură complet diferită la persoanele care posedă abilitățile de autoprezentare, decât la cele la care sunt slab dezvoltate. La abilitățile incluse asertivității, N. Stanton adaugă și alte caracteristici ale comunicării verbale și nonverbale. Acestea sunt: claritatea și acuratețea exprimării, naturalețea, atitudinea relaxată și

sinceră, calități vocale, înălțimea, intensitatea și volumul vocii, dicția și accentul, viteza vorbirii, expresivitatea discursului sau a relatării, pauza utilizată suficient. Aceste comportamente verbale și nonverbale se regăsesc în fiecare „punct al sferei” asertivității susținând toate abilitățile componente [1].

Încercând să schițăm o imagine de ansamblu a reperelor teoretice, putem creiona o listă de însușiri ale a personalității prin prisma asertivității. A fi asertiv înseamnă să fii [14]:

- eficiență în muncă și mai bun în relațiile cu ceilalți;
- relaxat și mai încrezut în forțele proprii;
- deschis comunicării și negocierii;
- receptiv la necesitățile și drepturile celorlalți;
- eficient în abordarea situațiilor dificile;
- delegarea autorității și apt de a spune „nu” atunci când este necesar;
- liber în exprimarea propriilor sentimente;
- conștient de drepturile, dar și de responsabilitățile personale;
- abil în a conserva, a convinge și a obține, în relație cu ceilalți, succesul și eficiența socială.

Se întâmplă frecvent, însă, ca spectrul vieții relaționale să fie afectat de deficiențe în sfera asertivității.

Competența relațională se afirmă prin intermediul cunoașterii lumii și sinelui. Rezultatul activității de cunoaștere se concretizează într-o imagine de sine pe care subiectul și-o modelează în procesul comunicării prin identificare, comparare cu altul, analiză a sentimentelor și activității proprii și a altora, autoaprecierea și conștientizarea aprecierilor celor din jur [8].

Imaginea de sine se reprezintă ca un rezultat al cunoașterii de sine, reprezentând conștiința de sine prin expresia integrală de manifestare ca un individ uman. Totodată imaginea de sine este superficială față de conștiința de sine fiind mai puțin stabilă prezentându-se ca una din formele din care apare conștiința de sine.

Conștiința de sine este și atitudinea persoanei față de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conștientă. La baza competenței relaționale se află capacitatea persoanei de a se deosebi, de a se diferenția pe sine în contextul social. Aceste abilități apar în procesul comunicării când se formează procedeele fundamentale ale activității omului. Atitudinea proprie față de existența de care suntem conștienți, atitudinea mijlocită de activitatea în comun determină formarea anumitor reprezentări despre sine însuși ca persoană activă, capabilă de a efectua acțiuni valorice în cadrul societății.

Principalele caracteristici a imaginii de sine ar fi aceea a structurării sale pe dominante și subdominante. În rol de dominantă poate fi oricare din însușirile psihice, fie dintr-o categorie fie, probabil cel mai frecvent din câteva categorii diferite. În aceste condiții este firesc că imaginea de sine a unei persoane să poarte, mai ales „marca” dominantelor respective, care și-ar atribui trăsăturile principale definitorii ale persoanei [6].

Specificul relațiilor sociale constă în faptul că în ele se „întâlnesc” individ cu individ care mențin anumite grupuri sociale (profesor, partid etc.). Aceste relații nu se bazează pe simpatie-antipatie dar se creează în baza unui anumit statut social, de aceea ele sunt condiționate obiectiv. Esența lor constă nu în interacțiunea personalității, ci mai mult în interacțiunea rolurilor pe care le are personalitatea.

Rolul social este fixarea unui anumit statut pe care îl ocupă individul în sistemul „resurselor umane”. Mai concret rolul presupune „un tip al activităților social importante și modalități de comportare a persoanei, funcția, modelul comportamental normativ acceptat, așteptat de la fiecare individ ce ocupă această poziție, statut. Rolul întotdeauna poartă amprenta aprecierii sociale, adică se apreciază nu persoana dar activitatea ei socială [13].

Omul îndeplinește o serie de roluri, de aceea însăși rolul nu determină activitatea și comportamentul persoanei în toate situațiile, totul depinde de faptul în ce măsură individul asimilează, internalizează un rol sau altul. Actul internalizării, însă, este determinat de o serie de particularități psihologice individuale, de aceea resursele umane, deși sunt impersonale în manifestarea lor reală concretă capătă un anumit colorit

personal. În interiorul relațiilor sociale persoana inevitabil interacționează, comunică, manifestând caracteristici individuale.

De aceea orice rol social totodată are un „diapazon” de posibilități pentru jucătorul său, numit de *G. Andreeva* „stil individual de interpretare a rolului”. Anume acest diapazon servește drept bază pentru construirea în interiorul sistemului relațiilor sociale a relațiilor interpersonale.

Analiza raportului dintre relațiile interpersonale și cele sociale ne duce inevitabil la stabilirea locului comunicării în acest sistem complicat al relațiilor omului cu lumea înconjurătoare. *G. Andreeva* consideră că anume comunicarea se dezvoltă și se realizează ambele categorii de relații umane, sociale și cele interpersonale [13]. Asertivitatea în comunicare reprezintă abilitatea de:

- comunicare directă, deschisă și onestă, care ne face să avem încredere în noi și să câștigăm respectul celor din jur;
- exprimare a emoțiilor și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințelor, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului;
- inițierea, menținerea și încheierea unei conversații într-un mod plăcut;
- împărtășirea opiniilor și experiențelor cu ceilalți;
- exprimarea a emoțiilor negative, fără a te simți stânjenit sau a ataca;
- solicitarea sau refuzul cererilor;
- exprimarea emoțiilor pozitive.

Efectele unui comportament asertiv sunt:

- ✓ Problema discutată;
- ✓ Drepturi respectate;
- ✓ Alegerea activității
- ✓ Încredere în tine;
- ✓ Recunoașterea drepturilor proprii și pe ale celorlalți.

Orice comunicare, chiar și dintre două persoane în același timp este o comunicare integrală de aceea pentru a înțelege și a comunica efectiv cu persoana, ea trebuie văzută nu ca individ aparte ci ca o integritate a generalului, particularului și individualului. Fiind reprezentantul unui grup social, persoană comună cu alt reprezentant al unui grup social și totodată realizează 2 tipuri de relații: impersonal și personal.

Relațiile interpersonale ca o parte componentă a relațiilor sociale se dezvoltă în interiorul fiecărui tip de raport economic, politic etc., iar personalitatea este actorul activ al acestor raporturi.

Focusarea atenției asupra asertivității, se datorează convingerii că comportamentul asertiv prezintă comportamentul social eficient, caracterizat prin orientarea spre valorile sociale, drepturile și sentimentele persoanei, manifeste prin respectul față de sine și față de alții.

Bibliografie

1. Abric J. *Psihologia comunicării*. Iași: Polirom, 2002.
2. Allport G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1981.
3. Ceaușu F. *Procese elementare ale relației cu celălalt: competențe sociale*. [online]. Iași (RO), 2009. Accesibil pe Internet: http://www.ices.ro/anuarul_idei/anuar_2008.pdf
4. Cungi Ch. *Cum să ne afirmăm*. Iași: Polirom, 2003.
5. Gavril O. *Asertivitatea de la abilitate la competență*. Iași: Performantica, 2002.
6. Gonta V. *Specificul formării Imaginii de sine în adolescență*. Probleme și model de rezolvare. In: Conștiința versus copiere. Rezultatul unei cercetări. Chișinău: Editura ULIM, 2003, p. 55-56.
7. Marcus S. *Competența didactică*. București: Ed, ALL Edicational, 1999.
8. Moscovici S. (coord.) *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom 1998.
9. Neculau A. *A trăi printre oameni*. Iași: Ed. Junimea, 1989.
10. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Plirom, 2001.

11. Şchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor ciclurile vieţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., 1995.
12. Stoica–Constantin A. *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare şi diminuarea efectelor*. Iaşi: Polirom, 2004.
13. Андреева Г.М. *Психология социального познания*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
14. Бишоп С. *Как делать все по-своему*. (Bishop, S. *Develop Your Assertiveness*. Перевод: О. Чумичева) [online].СПб. (RU), 2003. Accesibil pe Internet <<http://www.koob.ru>>

ASISTENȚA SOCIAL-PSIHOLOGICĂ A FAMILIEI COPILULUI CU DIZABILITĂȚI

Tatiana VASIAN,
doctorandă, I.Ş.E.

Abstract

In the article are presented the therapeutic models based on disability and the resources of the families of children with disabilities. The psychological assistance of families of children with disabilities is more efficient in the case when it is stressed mostly of studying the psychological resources of the family and not on the child's disability.

Practica asistenței persoanelor cu dizabilități foarte mult timp a fost focusată pe activitatea nemijlocită a specialiștilor cu copilul cu dizabilități în vederea formării anumitor abilități la copil, resursele familiei în acest sens fiind minimalizate. În prezent tot mai mult iau amploare tendințele incluzive în ce privește acceptarea și integrarea persoanelor cu dizabilități în toate domeniile vieții sociale. O condiție definitorie pentru acest proces o constituie acceptarea familiei cu persoane cu dizabilități ca fiind o familie cu aceleași nevoi, dar și drepturi de care se bucură toată lumea. Familiile ce au copii cu dizabilități beneficiază de dreptul de a avea satisfăcute nevoile lor și aceasta trebuie să fie parte a politicilor sociale din toate țările [1].

Practica ultimelor decenii arată că familia are nevoie de sprijin din partea instituțiilor educaționale și de reabilitare. Problema acordării sprijinului psihologic și social familiei ce crește și educă un copil cu dizabilități nu este, însă, nouă pentru știință. Încă în sec. XIX cliniciștii și pedagogii menționau despre influența favorabilă a familiei asupra stării persoanei cu anumite tulburări în dezvoltare (B. Бехтерев, С. Корсаков, И. Маляревский ș.a.) [4]. Familia colaborează cu medicul, pedagogul în vederea alegerii unei metode cât mai reușite pentru îmbunătățirea situației copilului, angajându-se în asigurarea ambianței adecvate pentru utilizarea ei. Dar din păcate, spre miezul secolului XX aceste abordări umaniste au fost lăsate în umbră. Sistemul învățământului special diferențiat ce s-a dezvoltat activ prin anii 60-80 presupunea punerea educației copilului cu dizabilități cu preponderență pe seama specialistului, familiile fiind practic înlăturate de la procesul educațional. Mulți specialiști au continuat, totuși, să se sprijine pe elaborarea de recomandări pentru părinți în vederea optimizării stării copilului, afirmând cu dreptate că influența lor asupra dezvoltării copilului cu dizabilități rămâne a fi hotărâtoare (С. Забрамная, Е. Мастюкова ș.a.).

Situația s-a schimbat radical în anii 90 ai sec. XX când s-a revenit la abordarea umanistă a educației și a integrării sociale a copilului cu dizabilități, prin dezinstituționalizarea și incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități, care presupune implicarea activă a familiei în procesul dezvoltării copilului cu necesități speciale. „Niciodată familia nu a fost mai solicitată și rolul său nu a fost niciodată atât de mare ca azi” (Boutin și During) [1].

În prezent asistența psihologică își propune să asigure sprijinul familiei pe tot parcursul dezvoltării copilului cu dizabilități, și nu doar în ce privește organizarea procesului educațional recuperatoriu. Se încearcă, de fapt, raportarea conceptului de calitate a vieții și cu referire la familia copilului cu dizabilități.

Toate cele descrise condiționează în totalitate necesitatea acută în asigurarea asistenței psihologice specifice pentru familia ce educă un copil cu dizabilități. Tendința este de a sprijini activitatea părinților prin dezvoltarea diverselor forme de sprijin, și nu de a o înlocui [1, p. 54]. Scopul acestor servicii constă în sprijinirea familiei de a-și identifica și realiza la maxim potențialul de care dispune în a-și educa copilul și a oferi șanse egale tuturor copiilor de a crește în familie. Tot mai mulți autori vorbesc despre deplasarea accentelor în conlucrarea cu familia de la dizabilitatea copilului spre identificarea resurselor familiei în depășirea situației problematice. Această schimbare în perceperea activității orientate spre oferirea de sprijin familiei copilului cu dizabilități este o dovadă a trecerii de la **modelul medical la cel social** de abordare a persoanelor cu dizabilități. **Modelul medical**, axat pe diagnoza persoanei, dizabilitatea ei, explică dificultățile cu care se confruntă copilul și, respectiv, familia sa prin prisma acestor deficiențe. Respectivul model medical consideră dizabilitatea drept o „tragedie personală” care limitează capacitatea persoanei cu dizabilități de a participa la viața societății. **Modelul social**, însă, pune accent pe mediul social și modul în care acesta poate asigura participarea și implicarea deplină a persoanei cu dizabilități. Dizabilitatea nu este percepută drept un accident nefericit sau un moment de compătimire, ci parte a experienței umane, un mod de viață și o anumită modalitate de învățare și dezvoltare [1].

Mai multe studii indică asupra eficienței **modelului bazat pe resursele familiei** utilizat în asistența familiei copilului cu dizabilități ca și alternativă pentru **modelul bazat pe dizabilitatea copilului** utilizat frecvent în terapia de familie (Г. Будинайте, Е. Жорняк, Н. și Б. Лавров, Н. Пезешкиан, Е. Фисун, Л. Микаэлян) [2; 3; 5; 8]. Primul model constă în studierea resurselor psihologice ale familiei utilizat în psihoterapia pozitivă de familie. Din descrierea Т.Н. Павлий, în cel de-al doilea model predomină axarea pe dizabilitate și problemele de sănătate ale copilului [5]. În cazul adoptării acestui model asistența psihologică acordată familiei în cauză se axează pe ceea ce „nu merge, ce trebuie reparat”, cu concentrarea pe patternurile disfuncționale ale sistemului familial. Rolul consilierului în acest caz constă în identificarea tulburărilor, dereglărilor în organizarea și funcționarea familiei și înlăturarea lor. Consultarea unei multitudini de specialiști în speranța rezolvării problemei medicale, insatisfacția legată de asistența primită și soluționarea problemei, prezența diverselor trăiri negative legate de aceste situații, disperarea, pierderea speranței în schimbare – sunt doar câteva din șirul de probleme ce apar pe fundalul acceptării unui atare model.

Modelul bazat pe resursele familiale permite familiei să-și mobilizeze abilitățile, capacitățile de care dispune pentru a se ajuta pe sine, astfel deplasându-se accentul de la fixarea pe dizabilitate. Sarcina consilierului constă în identificarea resurselor familiei: nu doar conturarea domeniilor în care ceva nu merge, care sunt disfuncționale, dar și a potențialului de care dispune. Astfel specialistul ce lucrează cu familia determină laturile puternice ale vieții de familie, punctele forte de care dispune. Procesul asistenței psihologice e orientat la intensificarea abilităților creative ale persoanei de a-și soluționa problema, de a obține noi cunoștințe, de a se dezvolta la început cu sprijinul consilierului, apoi fără ajutorul lui. Focusul terapiei se schimbă de la înlăturarea disfuncțiilor din sistemul familiei la dezvoltarea competențelor beneficiarului.

În acest sens sprijinul familiei trebuie să fie orientat spre dezvoltarea fiecărui membru al ei. Hermanns (1997) descrie trei forme necesare de sprijin cu referire la familie:

- Sprijin emoțional, prin care părintele are ocazia să se exprime emoțional, fără a fi criticat, condamnat;
- Sprijin informațional, prin care el este ajutat să-și înțeleagă propria situație, să clarifice diverse aspecte legate de dezvoltarea copilului, relația cu el;
- Sprijin instrumental, ce presupune asistență în rezolvarea problemelor de zi cu zi legate de educația copilului [1, p. 56].

Т.Н. Павлий compară comportamentul părintelui unui copil cu dizabilități cu comportamentul unei persoane ce examinează o imagine, iar din cauza poziționării prea aproape de ea poate vizualiza doar o parte [5, p. 15]. Părintele trece printr-o perioadă dificilă de retrăire emoțională acută a dizabilității copilului, ceea

ce nu-i permite să interpreteze altfel decât negativ boala și deficiența. Sarcina consilierului constă în a-l ajuta pe părinte să identifice și alte circumstanțe din familie, pe lângă dizabilitatea copilului, legate de relația cu el, relația dintre parteneri, pe care să se focalizeze în continuare. În acest sens demersul terapeutic este recomandat să fie axat pe ideea că pentru a-și forma o atitudine adecvată asupra situației legate de copilul cu dizabilități părintele are nevoie de o înțelegere adecvată a problemelor copilului, legate de adaptare, incluziunea lui viitoare în viața școlară, socială, în câmpul muncii și viața personală. Această înțelegere însă devine posibilă doar în cazul neutralizării sau scăderii intensității influenței frustrante a stresului emoțional în care se află părintele de la momentul anunțării handicapului copilului. Înțelegerea adecvată a problemei este posibilă doar atunci când perceperea problemei de către părinte trece de la nivelul emoțional la cel rațional [4]. Deosebit de frustrant este acest stres emoțional pentru mamă. Diminuarea retrăirilor ei este posibilă doar în cazul transferului ei de la obiectul retrăirilor („*Am un copil bolnav*”, „*Copilul meu nu este la fel ca ceilalți*”) spre activitatea orientată la soluționarea problemei copilului.

În cazul copilului cu dizabilități rolul unei asemenea activități îl joacă procesul de reabilitare ce contribuie la dezvoltarea copilului. Participarea activă a părinților la recuperarea nemijlocită a copilului lor le oferă posibilitatea de a influența personal viitorul lui și de a-și valorifica în acest mod potențialul spiritual de care ei dispun. Implicarea creativă a părinților în acest proces le permite de a se autovalorifica și autoaprecia la justa valoare, ceea ce reduce considerabil tensionarea emoțională. Pe de altă parte, procesul educațional este acea formă de interacțiune în cadrul căreia are loc comunicarea dintre părinte și copil, care reprezintă mecanismul universal de influență asupra copilului în scop de corecție și de influență asupra părintelui în scop terapeutic [4].

Un grup de cercetători de la Institutul Pedagogiei Corecționale din Moscova au inițiat un studiu de durată asupra reprezentărilor despre educația copiilor și a expectanțelor valorice legate de maternitate la un grup de mame ce educă copii cu sindromul Down. Studiul a arătat că relația mamă-copil este foarte mult influențată de particularitățile poziției materne interne atât asupra rolului său de mamă, cât și de reprezentarea pe care și-o formează legată de copilul cu dizabilități. Studiul a scos în evidență și un șir de condiții ce ar putea fi utilizate în calitate de resurse psihologice pe care ar putea conta familia ce educă un copil cu dizabilități în depășirea crizei. Printre ele se numără motivația parentală înaltă, reflexia asupra propriilor acțiuni, tendința spre perfecțiune în educația și dezvoltarea copilului. Mai mult ca atât, resursele acestor părinți pot fi utilizate cu succes în activitatea cu alți părinți, ce trec prin perioade similare. Posibilitatea de a ajuta alte familii poate fi semnificativă pentru propria autorealizare a acestei categorii de părinți [6; 7].

Ecaterina Vrășmaș, unul din promotorii de vază ai educației incluzive din România, în lucrarea „Intervenția socio-educțională ca sprijin pentru părinți” (2008) descrie **modelul socio-educțional centrat pe nevoile familiei**. Autoarea identifică 2 tipuri de intervenție asupra părinților: *prevenirea și rezolvarea situațiilor de criză*, problemelor, conflictelor. Intervențiile preventive implică prevenția în plan intelectual-cognitiv (informarea, orientarea), sprijinul social (reprofesionalizare, asistență în soluționarea diverselor probleme de ordin social), intervenția psihologică (rezolvarea problemelor comportamentale, emoționale). Asigurarea serviciilor de sprijin adecvate familiei determină *împuternicirea prin excelență a părintelui*, întărirea și încurajarea părintelui de a-și realiza responsabilitățile față de copil [1].

Toate familiile posedă capacitatea de a se dezvolta, de a învăța și de a se schimba. De multe ori ele manifestă competențe mult mai înalte decât s-ar părea la prima vedere că posedă. Cunoștințele și abilitățile părinților descoperite prin intermediul modelului bazat pe resursele familiei în terapia de familie le pot deveni utile. Modelul bazat pe resursele familiei nu ignoră patologia și disfuncția provocată de dizabilitatea copilului, ci pune în evidență punctele forte ale familiei. Un element conceptual important în cadrul terapiei îl constituie faptul că asistența începe din momentul acceptării competenței parentale ca și condiție primordială pentru sprijinirea familiei în soluționarea problemelor cu care se confruntă. Aceasta-i permite familiei să-și mobilizeze forțele și competențele de care dispune în a se ajuta, plecând treptat de la fixarea pe dizabilitate.

A fi părinte nu mai este doar o calitate dată de vârstă și înțelepciunea acesteia, ci devine tot mai mult o responsabilitate care cere cunoștințe și competențe [1, p. 17]. Acestea pot fi obținute în cadrul unor programe de sprijin pentru părinții ce educă copiii cu dizabilități, axate pe valorizarea resurselor interne ale acestor familii în vederea formării unei atitudini adecvate față de copil și construirea unei relații armonioase cu el în cadrul familiei.

Bibliografie

1. Vrăsmaș E. *Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis, 2008.
2. Будинайте Г. *Постклассический системный подход. Проблема и ее решение в системе терапевтического взаимодействия*. Сайт Общества семейных консультантов и психотерапевтов. <http://www.supporter.ru/>.
3. Кузнецова М.С., Цатурян А.В. *Сотрудничество специалистов и родителей: из опыта работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с нарушениями в развитии*. In: Дефектология, 2010, № 4.
4. Мастюкова Е., Московкина А. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. Москва: Владос, 2004.
5. Павлий Т.Н. *Иные подходы к использованию ресурса семьи в профилактике деструктивного самоопределения личности ребенка с особенностями развития*. In: Дефектология, 2010, № 3.
6. Разенкова Ю.А. et al. *Варианты внутренней материнской позиции у матерей детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста*. In: Дефектология, 2011, № 1.
7. Разенкова Ю.А. et al. *Образ ребенка и себя в материнской роли у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста*. In: Дефектология, 2008, № 5.
8. Семаго М.М. *Особенности коррекционной работы с семьей в процессе консультирования ребенка с отклоняющимся развитием*. In: Школа здоровья, 1996, № 3.

К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИИ СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Людмила ДАРИЙ, доктор, конференциар, МГУ
Елена ОЗЕРОВА, магистр, преподаватель, МГУ

Abstract

Cet article met en évidence les problèmes de correction des comportements dans des situations de conflit dans les adolescents déviants. Les auteurs croient que l'une des formes les plus courantes de la résolution de la prévention et le conflit est une forme de formation. Dans le cadre de cet article a été brièvement discuté du contenu des leçons en œuvre pendant la formation.

En raison de pilotage de cette formation, les auteurs ont conclu que la formation proposée est plus efficace lors de la liaison (groupe), chaque session est considérée comme outils, méthodes et techniques.

В настоящее время проблема девиантного поведения подростков приобрела особую значимость в связи с общесистемным кризисом нашего общества. Размытость норм, ослабление социальной регуляции искажает культурные и духовные устои. Негативные тенденции общества особенно остро отразились на подростках. Подростковый возраст представляет собой период кризиса: с одной стороны, подросток связан с миром детства, с другой - с взрослой жизнью. В этот период идет осознание жизненных ценностей, на основе которых строятся дальнейшие отношения с окружающим миром. Это время, когда не все дети хорошо владеют своими мыслями, чувствами и поступками. Подросток не успевает осознать происходящие с ним изменения и адаптироваться к ним,

в результате чего у него появляется неуверенность, недоверие к людям, повышенная конфликтность и склонность к депрессиям.

Существуют различные точки зрения, описывающие особенности подросткового возраста. Многие исследователи рассматривают подростковый возраст как фактор риска для развития девиантного поведения [3, 7].

В работах ученых выделены общие социально-психологические характеристики девиантных подростков. Д.И. Фельдштейн считает, что подростки-девианты инертны, агрессивны, вспыльчивы, отличаются грубостью, необычайной для данного возраста склонностью к слезам, у подавляющего большинства отмечается лживость и безответственность [7, с. 383].

С.А. Кулаков отмечает, что большая часть подростков с девиантным поведением – это так называемые у специалистов-психотерапевтов «проблемные клиенты», т.е. подростки без медицинских диагнозов, которым свойственны определенные искажения в различных сферах. В поведенческой сфере - это избегание решения проблем, нестабильность отношений с окружающими, однотипный способ реагирования на фрустрацию и трудности, отсутствие критической оценки своих действий; в аффективной сфере – это эмоциональная лабильность, быстрое возникновение тревоги и депрессии; в мотивационно-потребностной сфере - блокировка потребности в защищенности, свободе, принадлежности к референтной группе; в когнитивной сфере наблюдается нарушение построения заключений, наличие «глобальных» выводов, формирование выводов при отсутствии доводов в его поддержку и перфекционизм [3, с. 17].

Наиболее яркими особенностями подростковых девиаций выступают:

- высокая аффективная заряженность поведенческих реакций;
- импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию;
- кратковременность реакций с критическим выходом;
- низкий уровень стимуляции;
- недифференцированная направленность реагирования;
- высокий уровень готовности к девиантным действиям [2].

Современные исследователи Дж. Мид, А.М. Прихожан и др. отмечают устойчивый рост конфликтности у учащихся разного возраста начиная с подросткового. Опасность данной тенденции заключается, в частности, в том, что склонность к девиантному поведению может привести к выбору неконструктивных стратегий реагирования в конфликтных ситуациях. На это указывают теоретические положения исследователей Т.Д. Азарных, Ч.Д. Спилбергера. Однако на эмпирическом уровне проблема влияния девиаций в ранней юности на стили поведения в конфликтных ситуациях исследована недостаточно глубоко. В связи с этим актуальной становится проблема коррекции стратегии поведения девианта в конфликтных ситуациях.

Наиболее разработанным направлением исследования межличностного конфликта является изучение стратегий поведения субъекта в конфликтных ситуациях такими авторами, как Н.В. Гришина, Н.И. Леонов, Дж.Г. Скотт, К. Томас и др. Вместе с тем недостаточно полно исследовано влияние коррекции на стратегии поведения в конфликтных ситуациях, поэтому данная проблема все еще остается открытой.

Такие исследователи конфликтов, как А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, А.И. Захаров, Е.Л. Крупник, А.С. Спиваковская, К. Томас и др. отмечают, что девиантное поведение личности, ее дезадаптация в юношеском возрасте может выступать фактором конфликтного поведения и нарушений нормального протекания жизнедеятельности, неврозов, эмоциональных нарушений личностного развития, психологической неустойчивости личности [1, с. 81; 4].

При этом у подростков, в отличие от взрослых, как правило, пока нет большого жизненного опыта в разрешении конфликтных ситуаций. Изучение проблемы коррекции стратегии поведения девиантных подростков в конфликте может потенциально помочь им в выработке у них наиболее конструктивных стратегий реагирования в конфликтных ситуациях, адекватных конкретным. Именно

этим определяется актуальность изучения проблемы коррекции стратегии поведения в конфликте у девиантных подростков.

Одной из распространенных форм профилактики и разрешения конфликтов является тренинг. Инициатором такого подхода следует считать Дж. Бертон, по мнению которого разрешение конфликта должно основываться на изменении глубинных структур. Правильно организованное общение между социальными группами, находящимися в конфликте, является одним из центральных методов в данном подходе. Оно направлено на изменение характера восприятия, о чем упоминалось выше, а также посредством этого, на изменение отношений сторон друг к другу. Методы, используемые Дж. Бертоном и его коллегами, включают в себя Т-группы, ориентированные на снятие ложной идентификации с группой только по национальному признаку; специально организованные встречи и дискуссии между конфликтующими группами и т.п. [8].

Также следует отметить, что ряд авторов подчеркивает сложность полного разрешения конфликта. Они отмечают, что даже, если конфликт представляется разрешенным, он может нести в себе зародыши будущих конфликтов [1; 2; 6].

Одной из распространенных форм профилактики и разрешения конфликтов, по нашему мнению, является тренинг. Тренинг рассчитан на 4 занятия по 3 часа (общая продолжительность 12 часов). Каждое занятие сопровождается применением специально подобранных и адаптированных методов и приемов с целью предоставления возможности участникам тренинга получить опыт конструктивного решения конфликтных ситуаций с помощью выбора конструктивных стратегий, таких, как компромисс и сотрудничество. Нами были заявлены следующие задачи: обучение методам нахождения решения в конфликтных ситуациях; помощь участникам в обучении непредвзятого оценивания конфликтной ситуации; помощь участникам в коррекции своего поведения в сторону снижения его конфликтности (снятие конфликтности в личностно-эмоциональной сфере); обучение конструктивным стратегиям, таким, как компромисс и сотрудничество, сплочение конкретного коллектива (в случае если все участники представляют коллектив), развитие умений и навыков командного взаимодействия. По результатам проведенного пилотирования мы пришли к выводу, что предлагаемый тренинг является наиболее эффективным при условии компоновки (группировки) на каждом занятии именно рассматриваемых средств, методов и приемов. Тренинг рассчитан на подростковый возраст. Оптимальная численность - 10-15 человек (группы должны комплектоваться на добровольной основе).

В рамках данной статьи кратко рассмотрим содержание занятий, реализованных во время тренинга. На *первом занятии* было организовано знакомство участников, ознакомление с правилами тренинга посредством комплекса разнообразных упражнений. «Интервью» – было реализовано развитие умения слушать партнера и совершенствовать коммуникативные навыки; сокращение коммуникативной дистанции между участниками тренинга; «Космическая скорость» – осуществлялась отработка навыка принятия группового решения о стратегии и тактике выполнения поставленной задачи, что способствовало сплочению группы и углублению процессов самораскрытия; „Говорю, что вижу” – улучшение умения наблюдать и сообщать о своих наблюдениях, не давая оценок; „Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы” - формирование адекватных реакций в различных ситуациях; „трансактный анализ” ответов и формирование необходимых “ролевых” пристроек»; ролевая игра „Преувеличение или полное изменение поведения» - формирование навыков модификации и коррекции поведения на основе анализа разыгрываемых ролей и группового разбора поведения. На *втором занятии* посредством ансамбля упражнений: „Приветствие” осуществлялось формирование доверительного стиля общения в процессе налаживания контактов, создание позитивных эмоциональных установок на доверительное общение”; „Сигнал” - улучшение атмосферы в группе и так далее. С целью развития навыков активного слушания ведущий ознакомил участников с техникой активного слушания. Прекрасно зарекомендовала себя и примененная ролевая игра „Сглаживание конфликтов”, целью которой является отработка умений и навыков сглаживания конфликтов.

Третье занятие началось с разминки и выработки навыков сплоченных действий посредством упражнения „Печатная машинка”. Для закрепления навыков быстрого реагирования на конфликтную ситуацию было адаптировано упражнение „Если бы..., я стал бы...”. Созданию условий для самораскрытия и умения вести полемику с использованием контраргументации способствовало применение упражнения „Контраргументы».

Заключительное занятие было посвящено совершенствованию коммуникативной культуры, стимулированию активности участников посредством упражнения „Последняя встреча”. Упражнение на групповую сплоченность «Единство» способствовало выработке интеллектуального единства на прогностическом уровне; формированию эмоционально-волевого единства группы; „Позиция” - рефлексии взаимооценочных позиций участников тренинговых занятий»; «Ролевая игра» - закреплению полученного на тренинге опыта; «Доверяющее падение» - формированию навыков психомоторного взаимодействия; сокращению коммуникативной дистанции между членами группы.

Рассмотренные в рамках данной статьи упражнения не нуждаются в подробном описании, так как достаточно полно изложены в специальной литературе [5; 6]

По результатам проведенной первичной и вторичной диагностики после внедрения программы тренинга данные распределились следующим образом: количество подростков, использующих соперничество как стратегию поведения в конфликт, снизилось с 60% до 33%; количество подростков, использующих компромисс как стратегию поведения в конфликте, увеличилось с 1% до 4%; появились подростки, предпочитающие в качестве стратегии поведения сотрудничество, то есть умение так повести себя при разрешении конфликта, найти такие способы решения проблемы, чтобы ни одному из них не пришлось поступаться своими интересами; также изменилось количество подростков, использующих приспособленчество как стратегию поведения в конфликте, что является неконструктивной стратегией, так как предполагает поступательство своими интересами в пользу другого: их количество снизилось с 20% до 13%; также динамику снижения показывает количество подростков, использующих уход от конфликта с 13% до 7%. Полученные данные свидетельствуют об эффективности проведенной программы конфликтологического тренинга, о чем также говорят результаты статистической обработки данных первичной и повторной диагностики.

Авторы статьи не претендуют на абсолютное принятие предложенной программы тренинга и комплекса подобранных упражнений, однако по результатам проведенного пилотирования мы можем говорить об эффективности данного подхода в решении проблемы профилактики конфликтов среди подростков.

Библиография

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология*. Москва: ЮНИТИ, 1999
2. Брэмсон Р.М. *Общение с трудными людьми*. Киев: Внешторгиздат, 1991.
3. Кулаков С.А. *На приеме у психолога – подросток*. РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
4. Мудрик А.В. *Введение в социальную педагогику*. Москва:, 1997.
5. *Практикум по социально-психологическому тренингу*. Под ред. Б.Д. Парыгин. СПб., 1994.
6. Прутченков А.С. *Тренинг личностного роста*. Москва: Творческая педагогика, 1993.
7. Фельдштейн Д.И. *Психология развивающейся личности*. Москва, 1996 г.
8. Burton J., Tarja V. *The End of International Relations*. // Groom A.J.R., Light M. *Contemporary International Relations. A Guide to Theory*. L, 1994.

SINDROMUL ADHD – HIPERACTIVITATE CU DEFICIT DE ATENȚIE. METODE DE INTERVENȚIE

Aurelia GLAVAN,
doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

In the given work are described data concerning etiological factors and clinical-therapeutical aspects of ADHD syndrome which has an important role in the early diagnostic and proper treatment. The treatment should be started as soon as possible with the use of complex programs, such as: medical, psychological and pedagogical.

Sindromul ADHD este una dintre cele mai frecvente afecțiuni comportamentale întâlnite la copii și adolescenți. Această afecțiune debutează în copilărie și poate persista și la vârsta adultă. La unii copii simptomele dispar odată cu înaintarea în vârstă. Neatenția, impulsivitatea și hiperactivitatea sunt cele trei caracteristici ale unui copil care suferă de ADHD. Această maladie se întâlnește mai frecvent la băieți decât la fete, raportul fiind de 4:1. Statisticile arată că 30% dintre copiii cu acest sindrom care nu au beneficiat de tratament ajung să comită infracțiuni. De asemenea, în lipsa tratamentului, copiii cu ADHD dezvoltă, în timp, practici antisociale și devin agresivi. Un copil cu ADHD poate avea o capacitate cu 30% mai scăzută de a ține minte și de a fi atent, comparativ cu ceilalți copii de vârsta lui.

Cauzele ADHD nu au fost determinate încă; cercetătorii consideră că, cel mai probabil, se transmite genetic. Un copil care are un părinte afectat de acest sindrom are 25% șanse să sufere, la rândul lui, de această afecțiune. Copiii moștenesc genetic predispoziția la această boală, însă declanșarea ei depinde foarte mult de factorii de mediu: stresul din familie, comportamentul părinților cu copilul, jocurile de coordonare și inteligență, etc. Există studii care au demonstrat riscul mai mare de manifestare a bolii la copiii cu mame care în timpul sarcinii au consumat alcool, tutun și alte substanțe neurotoxice, care duc la tulburări afective și se asociază cu un risc crescut de ADHD.

Copilului îi este greu să se concentreze, este hiperactiv și poate avea un temperament dificil. Deficitul de atenție și hiperactivitatea devin vizibile la unii copii în etapa preșcolară sau în primii ani de școală. Studiile făcute au demonstrat că în jur de 2 milioane de copii din SUA suferă de această maladie.

Cel care a abordat prima dată acest subiect a fost **Heinrich Hoffman**, în anul 1845. Conform celei mai recente ediții a lucrării „*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 2*” (DSM-IV-TR), există 3 modele comportamentale care indică ADHD. Aceste persoane pot fi consecvent neatente sau pot fi mult mai impulsive și mai hiperactive decât cele de vârsta lor. Uneori aceste trei caracteristici pot coexista.

Hiperactivitatea și impulsivitatea. Copiii hiperactivi sunt tot timpul pe punctul de plecare, tot timpul în mișcare; ating lucrurile din jurul lor, se joacă cu ele și vorbesc incontinuu. Statul la masă, la școală în bancă sunt sarcini extraordinar de dificile pentru ei. Copiii impulsivi nu-și pot stăpâni reacțiile imediate și acționează înainte de a gândi. De cele mai multe ori vor face gafe sau îi vor jigni pe cei din jurul lor. Frecvent se poate întâmpla să-și lovească prietenii de joacă sau să le ia jucăriile cu violență. Chiar și temele pentru acasă pot fi o problemă pentru ei. Aceasta, în cazul în care vor fi rezolvate, vor fi pline de greșeli. De obicei, manifestările lor înseamnă frustrare atât pentru părinți, cât și pentru copii. În cazul adolescenților sau adulților acest tip de comportament se manifestă prin încercarea de a face mai multe lucruri în același timp.

Neatenția se exprimă prin ușurința cu care copilul este distras de la acțiunea sa de cele mai mici sunete sau lucruri care se întâmplă în jurul său. Frecvent își pierde concentrarea și face greșeli grave. Copiii diagnosticați cu ADHD sunt visători, „pierduți în spațiu”, ușor confuzi, se mișcă foarte încet și sunt letargici. Au dificultăți în a prelucra informația la fel de repede și de precis ca și ceilalți copii.

Noile studii arată că ADHD este o boală manifestată printr-un comportament hiperactiv și impulsiv, datorat scăderii cantității de dopamină din organism. Cercetătorii au descoperit că o variantă a genei receptoare a dopaminei poate ajuta la producerea condițiilor de comportament, îmbunătățind rezultatul pe

termen lung. Un alt studiu a concluzionat că producția scăzută de dopamină este principalul motiv. S-a constatat că drogurile precum nicotina, cocaina și metamfetaminele îmbunătățesc, de asemenea, funcțiile dopaminei în creier. Aceasta ar putea fi și motivul pentru care persoanele cu ADHD au un risc mai mare de a abuza de substanțe narcotice, față de populația obișnuită, pentru că drogurile măresc cantitatea de dopamină din creier, făcându-i pe aceștia să se simtă mai bine.

Specialiștii mai indică că sindromul ADHD poate fi atenuat sau chiar înlăturat, însă doar dacă părinții bolnavului apelează la un tratament de specialitate. Nu trebuie deloc neglijat acest gen de tulburare, pentru că el poate avea repercusiuni grave. Părinții și profesorii reprezintă factori importanți care pot ajuta copilul aflat în această situație. Recomandarea noastră este ca aceștia să aibă un ton calm când se adresează copiilor și să le acorde înțelegere, pentru că ADHD stimulează și starea de impulsivitate și anxietate sau chiar depresia copiilor.

Comportamentul hiperactiv/ impulsiv poate include: neastâmpăr, probleme în interacțiunea liniștită, întreruperea celorlalți. Caracteristicile lipsei de atenție sunt: copilul e dezorganizat, uituc, ușor i se distrage și greu i se reține atenția în timpul activităților de învățare sau de realizare a sarcinilor. Aceste comportamente, observate în timpul copilăriei, sedesebesc esențial de un simplu comportament greșit. Comportamentele tip ADHD apar, într-o oarecare măsură, la toți oamenii; diferența între ADHD și un comportament normal este gradul manifestării lor și dificultățile pe care le cauzează. La persoanele cu ADHD acest comportament se manifestă într-o măsură mult mai mare și mult mai sever.

Sindromul ADHD rămâne unul controversat. Deși este recunoscut ca o condiție specifică, există opinii că nu este atât de răspândit, încât să fie supradiagnosticat. Oricare ar fi realitatea, elevii cu o personalitate similară sindromului ADHD constituie în mod frecvent o problemă, deoarece ei se confruntă deseori cu dificultăți serioase pe parcursul desfășurării studiilor. Hiperactivitatea și impulsivitatea sunt mai obișnuite pentru băieți, în timp ce fetele cu sindrom ADHD se caracterizează mai mult prin lipsa atenției. Cercetările arată că 80% din copiii diagnosticați cu ADHD continuă să aibă aceste caracteristici și în adolescență, iar 67% - în perioada adultă. Unele trăsături asociate cu sindromul ADHD pot fi privite ca atribute pozitive ale elevilor în experiența lor școlară. Acestea pot fi rezumate după cum urmează:

- Creativitate și inventivitate.
- Asumarea riscului, ceea ce poate duce la descoperiri importante.
- Abilitate de a prelucra informațiile și de a face observații mai cuprinzătoare.
- Nivel ridicat de energie.
- Abilități bune pentru negociere.
- Intuiție și reacție.
- Abilitate de hiperconcentrare.

Totodată, există caracteristici ce au impact asupra procesului de învățare și a celui de predare. Zonele potențiale ale dificultății pentru elevii cu sindrom ADHD pot include:

- *Lipsa de atenție*: întrerupți de propriile gânduri sau „visare cu ochii deschiși”, trec repede la o nouă temă de conversație, înainte de a o termina pe cea precedentă și produc lucrări de o calitate variabilă.
- *Impulsivitate*: o dificultate a vorbirii interioare, terminând propozițiile altora și/sau întrerupându-i.
- *Memorie pe termen scurt*: abilitate precară de a lua notițe, înțelegere cu întârziere sau anticipare, ceea ce duce la inabilitatea de a învăța din greșeli sau din experiențele anterioare.
- *Adaptare independentă anevoioasă*.
- *Oscilații ale dispoziției*: de la un comportament fără astâmpăr și zvăpăiat până la căderea pe gânduri (afectând lucrul la un curs și repetarea pentru examene).
- *Slabă organizare și management al timpului*.
- *Asumarea nerațională a riscului*.

- *Soluționarea dificilă a problemelor.*
- *Relații interpersonale și emoționale:* elevii pot părea sociabili, dar prietenii sunt, de obicei, superficiale.

Studiile de imagistică cerebrală au depistat modificări la nivelul creierului responsabile de atenție, inhibiție cerebrală și memorare, iar studiile biochimice au demonstrat disfuncționalități ale neurotransmițătorilor – norepinefrinei și dopaminei, responsabili de controlul atenției. Diagnosticul cert va fi pus de medicul-specialist în urma unor teste care se dau atât micuțului, cât și părinților. Acestea constau pentru copil în analize de laborator, teste psihologice, întrebări, teste imagistice (EEG), examenul fizic al unor hormoni, iar părinților li se vor propune să completeze formulare cu întrebări standardizate privind momentul apariției tulburărilor de comportament, durata, evoluția acestora, etc.

În ultimul timp, tot mai mulți copii au fost depistați timpuriu cu ADHD nu din cauza supradiagnosticării, ci datorită standardizării metodelor de diagnosticare, ce fac posibilă constatarea bolii la vârste timpurii, când ea este mai puțin evidentă. Conform trăsăturilor neurologice și psihologice, relația dintre ADHD și somnul fiziologic sunt complexe. În conformitate cu datele din observațiile clinice, există o evidență empirică substanțială din partea neuranatomică, care sugerează existența de suprapunere considerabilă în centrul sistemului nervos central ce reglează somnul, starea de veghe și atenția [4]. Tulburările de somn joacă un rol semnificativ în manifestarea clinică a simptomelor de neatenție și tulburare hiperchinetă. Există relații multinivelare și bidirecționale între starea de somn, funcționarea comportamentală și sindromul ADHD [3].

Cea mai eficace modalitate de intervenție în ADHD este abordarea multidisciplinară: medicală, psihologică și educațională, în care sunt implicați părinții, profesorii, psihologul și medicul specialist în psihiatria copilului și adolescentului. Tratamentul ADHD v-a contribui la controlul simptomelor permițând creșterea și dezvoltarea optimă a copiilor afectați.

În ceea ce privește măsurile educative, acestea vor ține seama de factorii de mediu, strategiile de învățământ și abordarea psihosocială. Psihoterapia de susținere poate fi utilă în caz de eșec sau de respingere a copilului la școală sau în familie.

Lipsa programelor de intervenție complexe (*psihopedagogice, terapeutice, educaționale*), adresarea tardivă a părinților și neimplicarea lor în viața copiilor cu ADHD conduce la manifestări antisociale ale acestora. Ei devin cu timpul agresivi, ajungând să comită infracțiuni. Un risc major în manifestarea bolii este consumul de alcool, tutunul și alte substanțe neurotoxice. Însă declanșarea sau ameliorarea simptomelor depinde în mare măsură de factorii de mediu: stresul din familie, comportamentul părinților cu copilul, jocurile de coordonare și inteligență, etc.

În concluzie, evitarea factorilor dăunători și terapia timpurie vor reduce morbiditatea și apariția tulburărilor de personalitate și de comportament, starea de impulsivitate și anxietate sau depresia în rândurile copiilor cu ADHD.

Bibliografie

1. Popescu V. *Neurologie pediatrică*. Volumul II. 2001, p. 1855-1861.
2. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders 2 DSM-IV-TR* American Psychiatric Publishing, 2000.
3. Owens J.A. *Sleep disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder*. Current Psychiatry Reports, 2008; 10(5): 439-444.
4. Owens J.A. *The ADHD and sleep conundrum: a review*. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 2005; 26(4): 312-322.
5. Pliszka S. *Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder*. J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry, 2007; 46(7): 894-921.

6. Przegł L. *Electroencephalography in children with ADHD started with neurofeedback therapy*. *Epilepsy*, 2010; 67(9): 677-681.
7. Raine L. *ADHD Study: Long-term outcomes associated with stimulant medication in the treatment of ADHD in children*. Government of Western Australia: Department of Health, 2010.
8. Гужева В. *Руководство по детской неврологии*. 2004, с. 174-180.

VIOLENȚA DOMESTICĂ ȘI CONSECINȚELE EI ASUPRA SISTEMULUI FAMILIAL

Maria LAZO, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Abstract

In this article it is raised the impact of domestic violence on family system in the vision of Salvador Minuchin's structuralist approach. With the help of schemes in triangular forms, it is easily to observe the coalitions, which are the carriers of the feelings of aggression, as well as the form of violence that takes these feelings. By a "map" of structuralist approach it is analyzed a case study of a family from Republic of Moldova. Using in a family counseling a guided interview which offers answers with the reference to a family structure we can identify dysfunctional patterns, which will help us to solve our client's problems.

Violența domestică este un fenomen cu o istorie îndelungată în care se reflectă subordonarea femeii față de bărbat. Aceste valori, convingeri și credințe sunt prezente și în zilele noastre. Puterea fizică, autoritatea și dominarea au fost, și sunt încă, instrumente importante ale controlului femeii de către soț. Imaginea tradițională a bărbatului ca protector se bazează pe presupuziția implicit conform căreia bărbații trebuie să-și asume responsabilitatea față de femeile care nu sunt capabile să-și poarte singure de grijă. Paleta de valori a societăților occidentale s-a schimbat odată cu mișcările feministe, iar acceptarea violenței domestice s-a redus foarte mult, în care fenomenul violenței este considerat un fenomen anormal. În prezent violența domestică este definită ca o problemă socială. Toate formele de violență domestică sunt percepute ca un abuz al celui mai puternic împotriva celui mai slab, reprezentată printr-o serie de comportamente sistemic repetate de atac fizic, agresivitate verbală, psihologică, sexuală și economică. Acest “patologic” în sistemul familial am încercat să îl identific prin abordarea structuralistă, identificând patternurile tranzacționale legate de **cum**, **când**, și **cine cu cine** relaționează abuziv.

Abordarea structuralistă reprezintă una dintre orientările de bază în terapia de familie. Ea este legată în deosebi de numele lui Salvador Minuchin, un psihiatru născut și format în Argentina. Minuchin definește structura familială ca fiind: „*setul invizibil de cerințe funcționale ce organizează modurile în care membrii familiei interacționează*”. Referitor la familia “disfuncțională”, S. Minuchin redă acel sistem în care stresul (în cazul nostru provocat de violență) perturbă procesul de împlinire a nevoilor membrilor familiei. În loc să se modifice structura familială pentru a face față problemei, familia se rigidizează în structură ineficientă preexistentă; granițele acesteia devin din ce în ce mai rigide sau, dimpotrivă, mai difuze, se creează ierarhii neadaptabile între membrii familiei, iar funcționarea subsistemelor familiale poate fi atacată de existența unor coaliții.

Astfel, studiul de caz presupune o observație, așa cum o numește S. Minuchin, “*diagnoza structurală*” a unei familii, adică, procesul continuu, evolutiv al comportamentelor abuzive bazat pe informații provenite din 6 arii majore: coeziunea familială, ierarhia, flexibilitatea, granițele interne / externe, rolul, stagiul de dezvoltare în care se află familia, coalițiile. Astfel constituind un model descriptiv al familiei prezentând dinamica fenomenului de violență în familie.

STUDIU DE CAZ: Lucrul cu fiecare respondent a vizat utilizarea unui interviu ghidat, care a presupus trecerea următoarelor etape:

- **Stabilirea contactului.**

- **Interviul:** primul set de întrebări viza obținerea de informații privind sistemul familial; al doilea set de întrebări erau destinate să ofere informații în mod direct cu privire la natura interrelației de familie, a formelor de violență difuzate în familie, reacțiile și comportamentul membrilor familiei, ca răspuns la violență, etc. Partea a II-a a fost construită pe principiul de la simplu-la complicat, provocând frustrări de la faptele evidente la cele atitudinale, de la întrebările liniare la întrebările circulare ceea ce a permis obținerea informațiilor obiective despre relația în familie.
- **Evaluarea finală** cu respondentul referitor la interviul avut, oferind oportunități de a vedea conștient și alte modalități de soluționare ale problemelor, impresiile lor, sentimentele trăite în ceea ce privește procedura de interviu.

Familia s-a prezentat ca neavând nevoie sau neașteptând vreo schimbare în familie – ceea ce explică organizarea familiei în mod rigid, unde *patternuri*-le sunt menținute în mod inflexibil.

Compoziția familiei: tatăl (45 ani, studii medii-domeniul tehnic); mama (42 ani, studii medii în domeniul agriculturii); fiica (17 ani, studentă); fiul (15 ani, student); bunica (*pensionară*).

Stadiul ciclului vieții de familie: familie cu copii mari.

Coeziunea: un nivel de coeziune moderat scăzut.

Flexibilitatea: sistemul familial are o capacitate slabă de restructurare.

Granițele externe și interne: familia are granițele interne și externe rigide.

Ierarhie: în familie domină un sistem autoritar de relații, controlul îl deține tata.

Rolul structurii familiei: tatăl – „*persoana care face vremea în casă*”, mama – „*o femeie nefericită*”, bunica – „*certăreață*”, fiica – „*țapul ispășitor*”, fiul – „*rezervat, mereu încercând să se retragă*”.

Coalițiile: în familie există mai multe coaliții: frații au format o coaliție împotriva tatălui său, bunica cu tatăl au format o coaliție împotriva mamei, mama încearcă să formeze o coaliție cu fiica ei împotriva bunicii, bunica încearcă să formeze o coaliție cu nora împotriva nepoatei, nepoata încearcă să formeze o coaliție cu fratele său împotriva bunicii. **Două coaliții mari:** coaliția dintre tata și bunica și o coaliție de frați cu mama. Punctul de plecare al ciclului de violență începe de la tată, care începe ciclul violenței sau în legătură cu fiica sau contra soției sale.

Tipurile de abuz identificate: *Violență fizică; Violență economică; Violență socială; Violență psihologică*

Tatăl față de mama (soția) folosește toate aceste tipuri de violență, soția ca răspuns demonstrează violență psihologică și socială, atunci când nivelul de tensiune dintre soți depășește o marcă anumită, în relație se include fiica, demonstrând violență psihologică și socială în legătură cu tatăl său. Tatăl intră în coaliție cu mama lui (bunica), care începe să manifeste violență psihologică și economică împotriva nepoatei și violență socială față de noră, tatăl împotriva fiicei arată violență psihologică, economică și socială, în cazul în care tatăl exercită violență fizică, se include și fiul răspunzând cu violență fizică, psihologică împotriva tatălui, ca răspuns bunica îl abuzează psihologic pe nepot, mama ca răspuns cu privire la atitudinea bunicii demonstrează violență psihologică.

În cazul descris este posibil de observat următoarele modele disfuncționale: atunci când într-un subsistem apare o relație violentă, nivelul de tensiune depășește limita, apare în contact al treilea membru din subsistemul copiilor. Astfel se formează un triunghi. Inclusiv un membru al triadei poate începe difuzarea violenței împotriva subsistemului întreg, sau să coalizeze cu un alt membru al familie pentru a întări violența. Când în triadă apare un nivel crescut al stresului în acest triunghi este inclus un nou membru al familiei. Astfel, putem spune ca fiecare parte într-un triunghi formează un triunghi nou cu alți membri ai familiei, respectiv se transferă tensiunea violentă de la inițiator la noi actori și viceversa. Violența circulă în sistemul familial întărindu-și locul în comportamentele membrilor familiei. Copilul învață involuntar modul de relaționare violent ca răspuns la violență.

Există **4 elemente patologice** care influențează gradul de funcționalitate a familiei cât și menținerea *pattern*-ului relațional violent între membrii familiei, și anume:

- Patologia granițelor – care se refera la granițele din sistemul familial prea rigide (subsisteme separate);
- Patologia alianțelor – care se referă la relațiile intrafamiliale ce nu au un interes comun prin deturnarea conflictului, sau “găsirea țapului ispășitor”;
- Patologia triadelor – în care doi membri se coalizează împotriva unui al treilea membru;
- Patologia ierarhiei – ierarhia decizională a părinților și mai ales al tatălui.

În concluzie, procesul de intervenție în cazul violenței domestice nu trebuie să se limiteze la cauzalitate liniară, dar trebuie să ia forma unor explicații circulare, care iau în considerație interacțiunile mutuale. Astfel încât, este binevenită intervenția unei terapii structurale de familie.

Bibliografie

1. Dafinoiu I. *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*. Iași: Polirom, 2005.
2. Michael P., Nichols M., Schwartz R. *Terapia de familie. Concepte și metode*. Editura Pearson Education Limited, 2006.
3. Mitrofan I., Vasile D. *Terapii de familie*. București: Editura SPER, 2001.
4. Șoitu L., Vărămaș E., Păun E. *Consiliere Familială*. Iași: Institutul European, 2001.

FORMAREA CONȘTIINȚEI ȘI CONDUITEI MORALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN INTERMEDIUL JOCULUI DIDACTIC

Victoria STRATAN,
lector, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

This article approaches the role of educational game in the process of shaping behavior and moral conscience of primary school pupils. The two sides of moral education, conscience and behavior are interrelated and complement each other; forming one is unable to perform independently of each other. An important role in this lies with teaching the game, where are created conditions that lead to the formation of valuable moral qualities in students.

Educația morală reprezintă dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă de formare a personalității copilului, proiectată și realizată pe baza valorilor etice. Nu este posibilă formarea personalității fără a ține seama de aspectul moral.

Din perspectivă pedagogică, educația morală, afirmă S. Cristea, vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale, a profilului moral al personalității umane, proiectat și realizat la nivel teoretic și la nivel practic [3].

Cele două laturi ale educației morale - conștiința și conduita - se intercondiționează și se completează reciproc, formarea uneia neputându-se realiza independent de cealaltă. Astfel, formarea morală trebuie privită din punctul de vedere al unității dintre conștiință și conduită. Elementele conștiinței morale orientează și stimulează conduita morală, iar aceasta, la rândul ei, valorificând asemenea elemente și integrându-le în deprinderi, obișnuințe și trăsături de caracter, conferă o relativă stabilitate atitudinii și comportamentului moral al școlarului mic.

Una dintre multiplele probleme de actualitate ale învățământului primar constă în aflarea unor modalități optime de edificare a profilului moral al elevului. Jocurile sunt mult practicate în procesul instructiv-educativ, deoarece îi antrenează pe elevi la o activitate desfășurată cu plăcere, cu mult interes.

„Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze” menționează Claparede [2]. Incorporate în activitatea didactică, elementele de joc imprimă acesteia un caracter mai viu și mai atrăgător,

aduc varietate și o stare de bună dispoziție, de veselie și de bucurie, de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei.

În plan teoretic, ideea de a folosi jocul în scopuri educative a fost încă din Antichitate clar exprimată de Platon, Aristotel, iar mai târziu, în perioada Renașterii, de Vittorino da Feltre, de Rabelais, apoi de Bacon și Bazedov, iar în epoca modernă de Fröbel, de Montessori, Decroly ș.a.

Astfel, experiența practică și cercetările în domeniu au demonstrat că jocul poate să capete o finalitate pedagogică cu un conținut moral bine definit. Determinând un transfer de energie, de motivație funcțională dinspre jocul propriu-zis spre activitatea de învățare sau asociind un interes imediat, specific jocului, unor obiective sau sarcini de învățare, există posibilitatea ca acțiunea distractivă, în cadrul căreia se pot însuși unele modele comportamentale, să se transforme într-un important factor de formare a conștiinței și conduitei morale a elevului [1].

Fiind specific școlarului mic, jocul îi oferă copilului cadrul de manifestare care din punct de vedere psihologic declanșează și menține o motivare intrinsecă, activitatea vizând însă finalități axiologice.

Este însă de remarcat faptul, că la vârsta școlară mică, ideile morale trebuie prezentate viu, plastic și impresionat, încât să provoace elevilor reacții de ordin afectiv, stimulând gândirea și apelând la sentimentele sale morale.

La școlarul de vârstă mică, volumul cunoștințelor morale este restrâns. Copilul nu are formate unele noțiuni morale ca „datorie”, „cinste”, „patriotism”. Lipsa reprezentărilor morale atrage după sine o apreciere incorectă a faptelor de conduită proprii sau ale altora. Prin intermediul jocului copilul înțelege o gamă întreagă de fapte morale: comportare civilizată, hărnicie, onestitate. Totodată, îndeplinirea sarcinilor în timpul jocului didactic conduce la obișnuința de colaborare, formând la elevi spiritul de echipă. Astfel, în cadrul jocului didactic se educă la elevi și alte obișnuințe: de a fi colegial, de a fi atent, de a fi ordonat, de a desfășura muncă de calitate, de a avea conduită civilizată.

O categorie de jocuri cuprind în desfășurarea lor și niște reguli de joc. Particularitatea specifică a regulilor de joc constă în faptul că au caracter interior și deci obligativitatea respectării lor și-o asumă copilul în mod voluntar. Astfel, jocul creează condiții deosebite care duc la îndeplinirea diferitelor activități de către elev nu numai pe baza unor cerințe exterioare, ci și din impulsul propriu generat de trebuințe sale personale.

Firește, că în dezvoltarea sa morală, elevul de vârstă școlară mică se poate manifesta atât sub aspect pozitiv, cât și sub aspect negativ. În asemenea cazuri, are o importanță majoră „controlul pedagogic al dreptății”. Acest control trebuie efectuat în „câmpul jocului” deoarece în acest caz el se află în vizorul opiniei publice și este acceptat ca ceva firesc de către elevi, astfel influențând mai puternic asupra lor. În joc, ca și în alt gen de activitate, elevul de vârstă școlară mică nu preferă să îndeplinească sarcina, dacă i se pare că astfel este instruit sau educat. Pedagogul va modela în așa fel condițiile jocului, încât copiii să se simtă liberi și să-și poată manifesta cunoștințele morale și priceperile [4].

Un alt aspect ar fi că jocul didactic valorifică avantajele dinamicii de grup, spiritul de cooperare, participarea efectivă și totală la joc, angajează atât elevii timizi, cât și pe cei mai slabi, stimulează curentul de influențe reciproce, ceea ce duce la creșterea gradului de coeziune în colectivul clasei, precum și la fortificarea unor calități morale precum: respect pentru alții, răbdare și tenacitate, cinstea, stăpânirea de sine, autocontrolul, spiritul critic etc.

Antrenarea elevului în activitatea de joc face posibilă interiorizarea exigențelor externe cuprinse în normele, principiile și regulile moralei și transformarea lor în mobiluri interne, concomitent cu formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare, a trăsăturilor de voință și de caracter.

Este de remarcat că efectul pozitiv al jocului didactic este determinat de caracterul afectiv-emoțional, de faptul că voința este solicitată în direcția reglării propriului comportament [5].

Tocmai de aici și decurge posibilitatea valorificării sale educative, în măsura în care prin imaginație și reguli, jocul didactic poate modela, dincolo de o serie de capacități intelectuale, un aspect important al ființei umane conștiința și conduita morală.

Bibliografie

1. Cerghit I. *Metode de învățămîn*. Iași: Polirom, 2006.
2. Claparede Ed. *Psihologia copilului și psihologia experimentală*. București: EDP, 1991.
3. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
4. Granaci L. *Educația prin joc: teorie și practică*. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
5. Jinga I., Istrate E. *Manual de pedagogie*. București: Editura ALL Educațional, 1998.

MODALITATI DE REEDUCARE A DELINCVENȚILOR MINORI PRIN INTERMEDIUL JUSTIȚIEI COMUNITARE

Nicoletta CANȚER, doctorandă, I.Ș.E.

Abstract

This article presents new trends and developments in the justice field wich facilitate the resocialization of offenders. With the evolution from a retributive justice to a change of opinion and therapeutic needs of professionals involved in the process of achieving justice. In parallel with these community services are listed on the resocialization of offenders targeted that can be taken and developed in our country.

În fosta URSS au fost deschise instituții specializate de profilaxie și cercetare a fenomenului delincvenței juvenile, au fost fondate școli care lucrau asupra diagnozei comportamentului delincent, precum și asupra tehnicilor de resocializare a minorilor aflați în conflict cu legea. Timpul a demonstrat însă că aceste instituții de corecție nu oferă acel spectru de servicii necesare și eficiente privind combaterea și resocializarea comportamentului delincent. Mai mult decît atît în ultimii ani odată cu explozia problemelor social – economice de la noi din țară s-a modificat cauzalitatea și dinamica comportamentului delincent și deviant. Într-un final s-a ajuns la poziția că metodele existente de resocializare și reeducare a delincvenților minori nu ating rezultatele scontate. Specialiștii în domeniul prevenției și combaterii delincvenței au evocat teoria „*nothing works*”, ceea ce înseamnă disperare și recunoașterea incapacității și neeficienței sistemului de justiție. Astfel apare necesitatea reevaluării sistemului de pedepse ulterior fiind denumit justiție retributivă. Odată cu apariția pedepselor alternative în unele state europene în literatura de specialitate se conturează definiția de justiție restaurativă care ulterior conduce la fundamentarea unei teorii mai optimiste comparativ cu cea precedentă „*something works*”.

Justiția restaurativă este o parte componentă a sistemului de justiție penală, care vine să completeze lacunele determinate de justiția retributivă. Această nouă viziune este deseori numită o schimbare a lentilelor, concept preluat din vestita carte „*Schimbare a lentilelor*” a lui Howard Zehr. În literatura de specialitate persistă, totuși, părerea că justiția restaurativă nu vine să completeze lacunele justiției retributive, ci vine să o înlocuiască, căci este antipodul acesteia.

Pentru o structurare a diferenței dintre justiția retributivă și cea restaurativă, Howard Zehr a elaborat o paradigmă a justiției.

Accentul de bază în justiția restaurativă se pune pe repararea prejudiciului cauzat de comiterea infracțiunii. În cadrul noului model al justiției se include preponderent nu pedepsirea delincentului ci oferirea șanse de a fi resocializat în cadrul societății și prin intermediul metodelor terapeutice. Însă în timp scurt s-a observat că societatea nu este gata de a oferi servicii specializate acetei categorii de delincvenți. Astfel apare ideea care conduce la dezvoltarea conceptului de justiție comunitară sau altfel administrarea justiției în comunitate. Administrarea comunitară a justiției a devenit în ultimii ani foarte populară și mai multe țări din lume (Marea Britanie, Statele Unite ale Americii, diferite jurisdicții europene, Canada, Noua Zeelandă și Australia) au implementat inițiativele promovate de aceasta. În fiecare țară experiența este

diferită, însă dar toate se caracterizează prin dialog și negociere între părți, între membrii comunității care își asumă un rol activ în demersurile justiției.

În Republica Moldova, serviciile comunitare de prevenire și resocializare a comportamentului delincvent nu sunt întrunite într-un sistem separat, ci sunt identificate în totalitatea serviciilor rezidențiale de protecție a copilului aflat în situație de risc. Astfel școala, devine un actor important al proceselor comunitare, devine un actor la fel de important în prevenirea comportamentului delincvent. Precum și centrele comunitare ce se ocupă de copiii aflați în situație de risc reprezintă un model de servicii comunitare destinate acestor copii. Categoria de beneficiari „copiii aflați în situație de risc” include și copiii din familii dezorganizate, predispuși la comportament delincvent. Misiunea acestor centre este de a oferi asistență psihosocială, extrem de necesară în contextul problemelor social-economice ale familiilor din zonele rurale. Aceste centre oferă o nouă experiență de petrecere a timpului liber, de învățare a modelelor pozitive de comportament și oferă o nouă imagine copiilor despre comunitatea din care fac parte.

Justiția a cunoscut o evoluție deosebită în ultimii 10 ani, acest proces definitivând o alternativă la formulele propuse de justiția tradițională. Schimbările recente în domeniul justiției au determinat o nouă direcție prin împărțirea responsabilității cu comunitățile în care se va aplica legea. Colaborarea cu cetățenii și cu serviciile de asistență socială în domeniul prevenirii și diminuării criminalității vor deveni fundamentul noului sistem de administrare comunitară a justiției. Realizarea scopului justiției comunitare necesită o abordare în echipă, incluzând cooperarea și colaborarea judecătorilor, procurorilor, comisiei de apărare, autorităților de probațiune, asistenților sociali, psihologilor și a altor categorii de persoane din sistemul de sancționare, lanțul furnizorilor locali de servicii și aportul întregii comunități. De asemenea au apărut programe de reabilitare ce încurajează delincventul să reia șirul evenimentelor care au dus la infracțiune și după aceea să-l determine să se oprească și să se gândească la perspectivă. Acest lucru îl va ajuta pe delincvent să conștientizeze care sunt situațiile cu risc înalt, cum pot fi evitate aceste situații cu risc crescut sau cum pot fi depășite dacă apar. Terapeuții au dezvoltat modalități prin care să-l determine pe minorul delincvent să-și construiască propriul plan de intervenție. Există și programe de tipul „raționament și reabilitare” care îi învață cum să realizeze o schimbare la nivel cognitiv, să se oprească și să se gândească asupra consecințelor, să anticipeze situațiile cu risc crescut și să învețe să le depășească. Aceste programe au un rezultat pozitiv din perspectiva justiției terapeutice. Este clar că acest tip de programe de rezolvare a problemelor, raționament și reabilitare pot fi larg folosite în contextual corecțional și comunitar.

Întru realizarea reinsertiei sociale a minorilor reeducați și pentru a se evita recidivele, acțiunile de reeducare trebuie să se bazeze pe anumite principii științifice, îndeosebi pe cele de nuanță psihosociologică și pedagogică, stipulate și în actele internaționale de bază pentru activitatea procesului de resocializare:

- Principiul intervenției precoce, unul dintre principiile de bază, susține ideea că un delincvent ocazional sau un predelinvent poate fi reeducat mai ușor decât un recidivist;
- Principiul individualizării măsurilor, acțiunilor și metodelor de reeducare;
- Principiul coordonării și continuității acțiunilor de reeducare și de reinsertie socială a minorilor și tinerilor;
- Principiul continuării acțiunilor educative și de sprijinire psihosocială și economică a minorilor și tinerilor reeducați.

Principalele tehnici utilizate în lucrul cu minorii sunt autoevaluarea, consilierea; influența pozitivă; terapia cognitivă . O formă amplă de lucru este programul de terapie socială ce pornește de la cunoașterea și combaterea cauzelor generatoare și favorizante a delincvenței la nivel macrosocial, psihosocial și individual. Eficientă și utilă este realizarea unor expuneri și dezbateri despre lume și viață, special concepute pentru minori. Alte direcții de activitate ca identificarea, construirea și menținerea relațiilor interpersonale pozitive între minorii din grupele formale sunt recomandabile . Drept metodă de resocializare, care are succese mari în țările dezvoltate, dar nu cunoaște o practică în țara noastră, menționăm *metoda relațiilor de grup*.

În cadrul procesului de resocializare și reeducare, reinsertia socială a minorilor delincvenți poate fi considerată finalitatea cea mai complexă, deoarece de reușita acesteia depinde statutul social al tânărului

redat societății. Pentru realizarea eficientă a procesului de reeducare, resocializare și reinsertie socială a delincvenților minori este necesară unirea eforturilor specialiștilor juriști, psihologi, pedagogi, asistenți sociali, sociologi, pentru a elabora programe viabile de recuperare socială a unui număr cât mai mare de delincvenți.

Bibliografie

1. Cincilei C. *Sinergia parteneriatelor – bază pentru proiectul-pilot „Incluziunea socială a copiilor in situație de risc la nivel comunitar”*. In: Școala comunității – promotor al educației incluzive. Chișinău: Epigraf, 2004.
2. Florian Gh. *Modalități specifice de recuperare a minorilor infractori in școlile speciale subordonate Ministerului Justiției*. In: Revista de știință penitenciară, 1994, nr. 1-2.
3. Giles Graham W. *Administrarea justiției în comunitate. Standarde șireglementări internaționale*. București: Expert, 2001.
4. Hopkins D., Ainscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău, 1999.
5. Malcoci L. *Servicii sociale comunitare destinate copiilor in situații de risc*. In: Parteneriate in dezvoltarea serviciilor de alternativă pentru copii și familii in situație de risc. Chișinău: DFID, 2003.

ROLUL EVALUĂRII FORMATIVE ÎN DEZVOLTAREA LA ELEVII CU CES A CAPACITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE – AUTOCONTROL – AUTOREGLARE

Nadejda CHIPERI,
doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

Formative evaluation provides terms of reference for identifying pupil's difficulties to acquire the autonomy in learning. Theoretical and experimental arguments demonstrate that evaluation expresses its specific role in increasing school performance only in relation with teaching and learning. So we present a psychopedagogical experiment to demonstrate the complexity of the teaching-learning-evaluation process.

Metodele și procedeele de evaluare oferă posibilitatea unei evaluări complexe, veridice și sensibile la diferențele individuale dintre elevi; îmbinarea lor oportună poate conduce la informații relevante referitoare la rezultatele și progresele pe care aceștia le înregistrează. Activarea dinamică a strategiilor de evaluare (inițială, formativă-formatoare, sumativă) valorifică potențialul de învățare și personalitatea elevilor cu cerințe educative speciale (CES). Evaluarea, cea formativă mai ales, oferă repere pentru identificarea dificultăților elevilor, pentru remedierea lor, pentru mobilizarea resurselor psihice și promovarea efortului pentru propria depășire și dobândirea autonomiei în învățare [5].

Argumentele teoretice și experimentale demonstrează că evaluarea își manifestă rolul specific în creșterea performanțelor școlare numai în relație cu predarea și învățarea. Astfel, pot fi înțelese rezultatele școlare și semnificațiile lor, nevoile de dezvoltare, motivațiile și conduitele elevilor cu CES.

Deci, deplasarea accentului de la evaluarea care măsoară, notează, clasifică, la evaluarea care măsoară, apreciază, reglează, motivează, are efecte puternice asupra învățării și asupra personalității elevilor cu CES. Printr-o astfel de perspectivă a evaluării, educatorul își manifestă mai pregnant rolul de formator [5,4]. De astfel, aceasta este și concluzia care se desprinde din experimentul psihopedagogic realizat, prezentat mai jos. Am dorit să ne formăm o imagine cât mai realistă asupra posibilităților de integrare a evaluării formative în procesul didactic și a efectelor acestuia asupra performanțelor școlare a elevilor cu CES din clasele primare. Ne-am propus următoarele *obiective*:

- să măsurăm și să apreciem efectele evaluării formative asupra randamentului școlar al elevilor;

- să surprindem posibilitățile, valențele și limitele evaluării formative în situații didactice concrete.

În baza obiectivelor enunțate anterior, experimentul psihopedagogic a vizat înțelegerea modului în care evaluarea formativă contribuie la creșterea randamentului școlar.

Ipotezele experimentului ne-au fost sugerate de problematica teoretică a evaluării formative precum și de observațiile și reflecțiile noastre în legătură cu modul în care această strategie de evaluare este realizată în practica școlară.

Ipoteză generală: Dacă profesorul cunoaște dificultățile cu care se confruntă elevii cu CES și tratează / valorifică greșelile ca mijloc de învățare, gradul de participare a elevilor la activitate crește.

Ipoteza derivată: Dacă profesorul organizează, susține, stimulează demersurile de învățare – autocontrol – autoreglare, randamentul școlar al elevilor cu CES se ameliorează.

Experimentul s-a desfășurat la clase paralele din ciclul primar (clasa a II-a și a III-a – la Limba Română și la Matematică), selectate pe baza rezultatelor obținute la sfârșitul semestrului I al anului școlar 2009-2010. Pentru construirea unei imagini mai complete asupra aspectelor studiate, informațiile cu caracter cantitativ rezultate din experimentul psihopedagogic au fost completate și corelate cu cele obținute prin alte metode: observația, convorbirea, analiza produselor activității și a documentelor școlare.

Experiența demonstrează că nivelul rezultatelor școlare reflectă, în măsură însemnată, nivelul muncii profesorului, pregătirea, însușirile profesionale, măiestria pedagogică, trăsăturile de personalitate ale acestuia.

A) Prezentăm spre exemplificare rezultatele comparative și curbele statistice de distribuție a rezultatelor pe categorii de calificative (Figura 1; Figura 2).

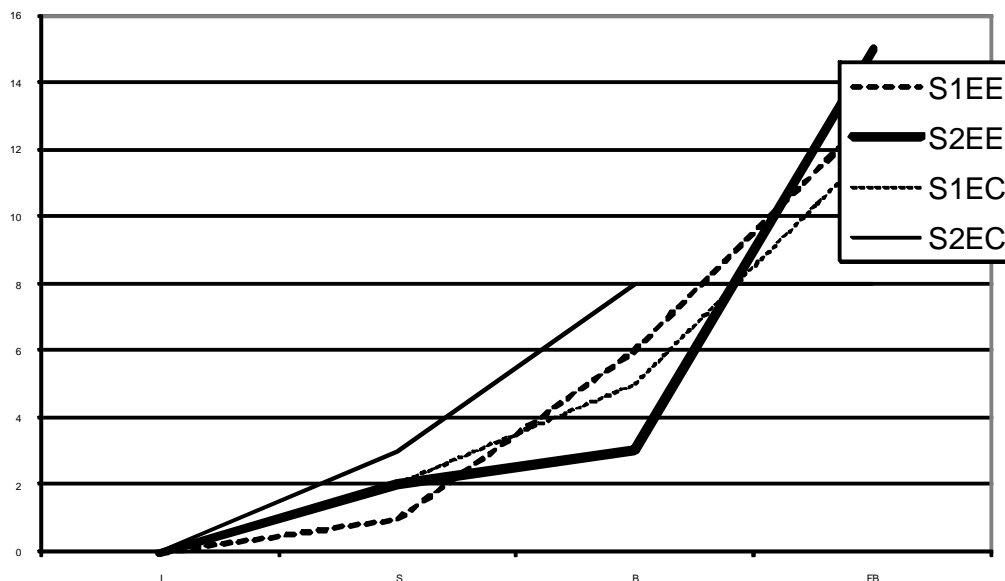
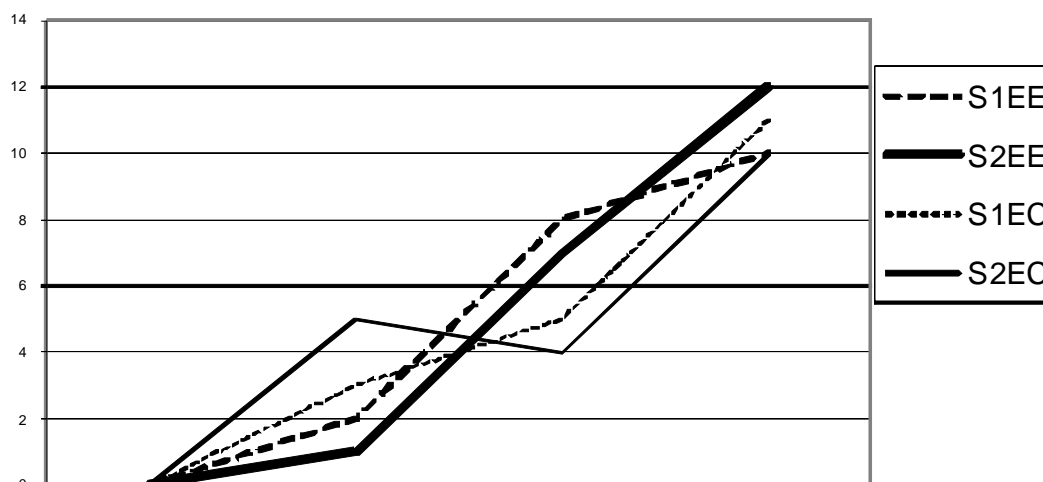


Figura 2. **Matematică** (clasa a III-a): **curbă statistică de distribuție a rezultatelor pe categorii de calificative** (E.E. și E.C., semestrul I și semestrul II)



Concluzii:

- Elevii claselor experimentale au înregistrat o evoluție pe scara performanțelor școlare, ca urmare a aplicării evaluării formative, ceea ce demonstrează că valorificarea în proces a informațiilor despre rezultatele obținute a contribuit la ameliorarea acestora după fiecare secvență didactică. Indicatorii procentuali calculați pentru categoriile de calificative utilizate în apreciere au valori mai mari la clasele experimentale față de clasele de control.
- Se constată deplasarea rezultatelor dinspre cele slabe (S) spre cele bune (B) și foarte bune (FB).
- Aplicarea unor metode active și interactive, folosirea unor mijloace de învățământ adecvate, îmbinarea activităților frontale cu cele diferențiate și individualizate au fost modalități care au creat condiții pentru ameliorarea randamentului școlar la toate categoriile de elevi.

În mod firesc, rezultatele anuale ar fi trebuit să aibă un grad satisfăcător de predictibilitate pentru cele ce se pot obține la examen, așteptare care nu se confirmă, de aceea situația constatată ridică mai multe probleme referitoare la:

- *stilul didactic și de evaluare al profesorului;*
- *condițiile de corectare și apreciere a lucrărilor etc.*

Demersul întreprins în cercetarea experimentală realizată s-a dorit a fi unul clarificator și argumentativ în sprijinul ideii că evaluarea formativă promovată sistematic și cu relevanță pedagogică în activitatea didactică are efecte favorabile asupra randamentului școlar al elevilor cu CES. Aceasta înseamnă, în plan teoretic, stăpânirea principiilor metodologice specifice, iar în plan practic, aplicarea acestor principii în concordanță cu particularitățile procesului de predare – învățare – evaluare ale nivelului de școlaritate, ale grupului școlar concret în care se realizează și cu particularitățile individuale ale elevilor cu CES. Rezultatele cantitative, observațiile și interpretările pe care ni le-au prilejuit experimentul psihopedagogic realizat demonstrează încă o dată caracterul complex și subtil al procesului de predare – învățare – evaluare. În finalul acestor considerații, putem afirma: comportamentul de evaluare face parte din conduitele profesionale complexe, care integrează un ansamblu de competențe psihologice și pedagogice, care se formează și se dezvoltă prin pregătire teoretică și metodică, precum și prin experiență acumulată reflexiv.

Bibliografie

1. Mara D. *Strategii didactice în educația incluzivă*. Editura Didactică și pedagogică. R.A., 2009.
2. Truța E., Mardar S. *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*. București: Editura Aramis, 2005.
3. Voiculescu F. *Manual de pedagogie contemporană (partea I și II)*, Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2005.
4. Voiculescu E., Voiculescu F. *Măsurarea în științele educației*. Iași: Editura Institutului European, 2007.
5. Voiculescu E. *Metodologia predării-învățării și evaluării*. Alba Iulia: Editura Ulise, 2002.

INTERACȚIUNEA DINTRE ACTIVITATEA OCUPAȚIONALĂ ȘI ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ADOLESCENȚILOR ȘI TINERILOR CU DIZABILITĂȚI

Viorica COJOCARU,
doctorandă, I.Ș.E.

Abstract

Work as indispensable part of the occupation, has a significant importance in the social inclusion of teenagers and youth with disabilities and play an important role in psychosocial adaptation. We have deal with an age group that requires vocational and professional training. So, the occupational activity is the best way of social inclusion and psychosocial adaptation for teenagers with disabilities. The purpose of occupational activities is to facilitate the process of psychosocial adaptation and vocational training for teenagers and youth with disabilities, and then to ensure equitable access to the labor market for them.

Activitatea ocupațională are la bază ideea că ocupația reprezintă elementul hotărâtor pentru existența ființei umane. Din această perspectivă, ocupația se referă și la lucruri obișnuite, ordinare și familiare pe care oamenii le realizează în fiecare zi. Ocupația umană a fost clasificată în mai multe grupe care cuprind: grija față de sine, munca, joaca și timpul liber. Dintre acestea, munca deține o pondere semnificativă în incluziunea socială și a adolescenților și tinerilor cu dizabilități și joacă un rol important în adaptarea lor psihosocială. Actualmente, în contextul realității Republicii Moldova, persoanele cu dizabilități rămân a fi o categorie socială vulnerabilă. O analiză în acest domeniu arată că motivul principal al excluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități este faptul ca acestea nu sunt încadrate în câmpul muncii. Lipssește o politică coerentă de pregătire profesională, consultare și angajare în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități. Nu se atestă un mecanism clar formulat de acces echitabil al acestei categorii de persoane pe piața muncii. O cauză generatoare a problemei este faptul că principiile de stabilire a gradului de invaliditate sunt îndreptate spre obținerea pensiilor, alocațiilor și altor facilități și nu sunt legate de determinarea gradului de capacitate de muncă. În altă ordine de idei, copiii cu dizabilități, absolvenți ai instituțiilor generale de învățământ, cât și a celor rezidențiale nu beneficiază de un program complex de consiliere și orientare profesională. Dacă la etapa de intervenție timpurie și de incluziune școlară există servicii prestate în mare parte de organizații neguvernamentale, care asista copiii cu dizabilități în procesul de incluziune, atunci *segmentul de pregătire profesională și plasare în câmpul muncii, destinat adolescenților și tinerilor cu dizabilități* este unul total neacoperit.

Lipsa activității ocupaționale în general, și în special a pregătirii profesionale, respectiv, a posibilității de antrenare în câmpul muncii afectează deosebit de grav adolescenții cu dizabilități, imediat după absolvirea instituțiilor generale de învățământ. Sunt multe persoane, ce accesează servicii de sprijin în procesul de integrare în societate: de la servicii de reabilitare de la o vârstă mai mică până la incluziunea în instituțiile generale de învățământ, prin oferirea suportului unui asistent personal, a serviciilor de recuperare psihopedagogică etc. Situația de incertitudine survenită în viața acestor adolescenți după absolvirea școlii se datorează anume *lipsei ocupaționale*. Serviciile existente nu acoperă necesitățile acestei categorii de vârstă,

deoarece avem de a face cu un alt segment de vârstă, ce presupune un alt mod de activitate: *pregătirea profesională și antrenarea în câmpul muncii*. De aici, **activitatea ocupațională devine calea optimă de integrare și adaptare psihosocială a adolescenților cu dizabilități**.

Așa dar, persoana fiind implicată în activități ocupaționale își stabilește un reper în identificarea sursei de identitate, în definirea scopurilor, stabilirea apartenenței, își stabilește sursa de venit pentru nevoile personale iar mai târziu pentru familia sa, iar pe de altă parte implicarea ocupațională poate avea în vedere activități pe care individul le consideră plăcute sau relaxante. În acest context, A. Baban susține ideea că pentru adolescenți și tineri factorul ce determină adaptarea psihosocială este ocupația, în special opțiunea profesională [1]. Astfel, terapiile sociale, în care se încadrează ca element distinct terapia ocupațională, restituie persoanei cu dizabilități condiția psihosocială a normalității. Prin activități ocupaționale se parcurge drumul necesar de la recuperarea fizică la adaptarea socială și profesională. Adolescenții și tinerii cu dizabilități ar putea parcurge mult mai ușor procesul de adaptare psihosocială dacă ar fi încadrați în activități ocupaționale, adecvate vârstei, fapt ce i-ar marca tot restul vieții. Or, pentru adolescenți și tineri, identificarea vocațională și stabilirea traseului profesional sunt prioritatea momentului. Conform Adinei Cristea (2008), la baza filosofiei terapiei ocupaționale sta teoria care susține că omul este o ființă activă a cărei dezvoltare e influențată de activitățile practice în care se implică; activitatea ce e determinată de o motivație care-i influențează capacitatea fizică și psihică a individului. Viața omului e un proces de adaptare continuă, adaptare ce susține supraviețuirea și actualizarea de sine [2].

Factorii biologici, psihologici și de mediu influențează procesul de adaptare psihosocială, determinând bariere sau diminuarea capacității de integrare socială și profesională a tânărului. Terapia ocupațională se bazează pe ideea că activitatea practică care include în componentele sale și relația cu mediul și relațiile interpersonale poate fi folosită pentru a preveni sau remedia aceste disfuncții facilitând adaptarea psihosocială maximă. Terapia ocupațională este menită să se preocupe de integrarea familială și socioprofesională a tânărului cu dizabilități, fiind extrem de importantă în procesul de recuperare a acestuia.

Opțiunea adolescentului cu dizabilități pentru o anumită ocupație trebuie să țină seama că aceasta:

- să fie simplă, ușor de înțeles, învățat și executat
- să fie utilă, pentru a crea chiar bunuri care se pot folosi
- să nu fie monotonă
- să solicite un efort progresiv
- să fie agreabilă
- dacă este posibil, să fie executată în comun cu alți colegi de echipă
- să fie executată sub supraveghere

La moment tinerii cu dizabilități nu au posibilități suficiente pentru a fi antrenați în activități ocupaționale. Centrele de zi, de reabilitare și cele comunitare, nu acoperă pe deplin necesitățile de integrare socială a acestor tineri. Adunându-se în centre ocupaționale, tinerii comunică doar între ei. Într-un final, aceștia rămân segregati de societate. *Lipsește mecanismul principal de integrare: profesionalizarea și antrenarea în câmpul muncii (fie și în formă protejată)*. Toți adolescenții și tinerii cu dizabilități necesită deja pregătire profesională, deoarece odată fiind integrați în învățământul general, după ce absolvesc studiile gimnaziale/liceale nu-și pot continua traseul incluziv. Aceasta duce la apariția factorului de stres și ridică mari dificultăți în calea adaptării psihosociale a respectivei categorii de vârstă. Scopul activităților ocupaționale, menite să faciliteze adaptarea psihosocială este de a dezvolta servicii de orientare profesională pentru adolescenți și tineri cu dizabilități în vederea asigurării accesului echitabil pe piața muncii. În acest sens, se propune de parcurs un șir de etape, printre care:

1. Antrenarea adolescenților sau tinerilor cu dizabilități în activități de evaluare cu scopul determinării vocației profesionale;
2. Orientarea și consilierea adolescenților sau tinerilor cu dizabilități privind alegerea unui traseu profesional;
3. Antrenarea adolescenților cu dizabilități în programe de dezvoltare și creștere personală;
4. Dezvoltarea abilităților și competențelor individuale prin activități ocupaționale;

5. Oferirea suportului psihologic de adaptare la locul de muncă pentru tinerii cu dizabilități;
6. Stabilirea și dezvoltarea parteneriatelor cu factori de decizie cu privire la facilitarea accesului tinerilor cu dizabilități pe piața muncii.

Activitățile ocupaționale și de profesionalizare au drept scop îmbunătățirea situației persoanei determinată de dizabilitate, dezvoltarea deprinderilor adaptative pentru ca o persoană cu un grad de incapacitate să-și poată pune în valoare întregul potențial restant în vederea recuperării la nivel individual, familial și profesional prin integrarea într-o activitate utilă la cel mai înalt nivel accesibil lui.

Bibliografie

1. Baban A. *Stres și personalitate*. Cluj Napoca, 1998.
2. Cristea A. *Reinserția bolnavului în societate - ergoterapia și terapia ocupațională*. 2008.

REPERCUSIUNILE STRESULUI ASUPRA STĂRII EMOȚIONALE ȘI MINUTULUI INDIVIDUAL LA ADOLESCENȚI

Diana COȘCODAN, doctor în biologie,
Lora MOȘANU-ȘUPAC, doctor în biologie
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract

The article reflects the correlation between emotional status of adolescents and during of individual minute. It found that most students have a high level of anxiety and a lack of depression in the state of comfort. In the emotional stress the number of children increases with greater anxiety. Value of the individual minute depends on anxiety and depression. It is lower at children with increased anxiety.

În ultimii ani sporește numărul de copii care se nasc cu diferite dereglări fizilogice și psihice. Un număr esențial de elevi, în special în clasele mari, suferă tot mai mult de boli cronice. Acest fapt este determinat de schimbările produse în societate care se reflectă asupra omului: dezvoltarea tehnologiilor moderne, computerizarea, excesul de informații, etc. Toate acestea au impact negativ asupra personalității, influențând afectivitatea și comportamentul, intensificând anxietatea, furia, încordarea, neliniștea, frica, stările depresive, agresivitatea, violența, insecuritatea, incertitudinea și neîncrederea în sine care evident are repercusiuni negative asupra bioritmilor.

În ultimii ani, pe lângă transformările deja evidențiate, în republică au apărut și alte fenomene foarte larg răspândite, care sunt considerate o dramă a timpurilor moderne – migrația masivă a populației tinere la munca peste hotare, ceea ce duce la dezintegrarea familiei și creșterea considerabilă a numărul de divorțuri și respectiv a familiilor monoparentale. Totodată, schimbările ce caracterizează începutul mileniului afectează și familia completă. Problemele cu care se confruntă părinții sunt multiple și din ce în ce mai grave: dezorientarea și/sau confuzia, trăirea acută a stărilor de singurătate și deprimare, insecuritatea socială, situațiile limită, dificultățile de relaționare, conflictualitatea frecventă între soți, violența fizică. Consecințele fenomenelor descrise implică sporirea numărului de copii privați de afectivitate, dragoste, protecție și securitate parentală, declanșând o dezvoltare nefavorabilă a afectivității. Dintre toate categoriile de vârstă, în mod special, adolescenții, constituie categoria vulnerabilă din punct de vedere psihologic și social față de transformările enumerate, datorită profundelor schimbări biologice, psihologice și fiziologice la vârsta dată, care ulterior au o puternică influență asupra evoluției ființei umane.

Toate acestea trăiri emoționale se reflectă și asupra bioritmului adolescenților, asupra capacităților de adaptare ale lor. Unul din testele existente pentru analiza capacităților adaptive este determinarea minutului individual [1,2]. Această problemă tot mai frecvent devine subiect de cercetare în cadrul științelor contemporane și sociale. Rezultatele cercetărilor consacrate minutului individual sunt incontestabile, însă se constată insuficient investigată această problemă în adolescență, în contextul noilor realități sociale, prin

urmare, necesitatea studierii complexe și aprofundate a influenței stărilor emoționale asupra minutului individual, a factorilor determinanți ai emoțiilor la adolescenți. În scopul soluționării problemelor abordate în investigații au fost incluși 55 elevi ai claselor VIII-IX.

Gradul de anxietate s-a determinat după Taylor [4]. Gradul de depresie s-a determinat după V. Zung, [3]). Minutul individual s-a determinat după Ф. Халберг, Х. Вендт, Ж. Корнелиссен, Хокинс [5].

În urma analizei datelor referitoare la distribuția elevilor după gradul de anxietate în stare de confort (*Figura 1*) s-a constatat, că majoritatea elevilor (53,3%) posedă grad de anxietate mediu spre sporit, 40% din copii - grad sporit, 6,6% din elevi- grad mediu spre scăzut. Astfel, gradul de anxietate la adolescenți în condiții de confort este destul de pronunțat, ceea ce trebuie să-i îngrijoreze pe profesori și părinți.

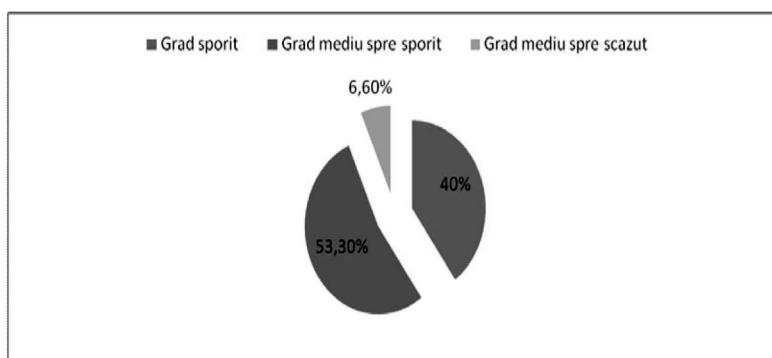


Figura 1. Distribuția elevilor după gradul de anxietate în stare de confort

Studierea repercusiunii stresului emoțional asupra anxietății (*Figura 2*) a evidențiat, că 66,6% de persoanele investigate au manifestat grad sporit de anxietate, 30 %-grad mediu spre sporit, și 3 % - grad mare. Astfel, în condițiile de stres emoțional n-au fost atestate persoane fără anxietate.

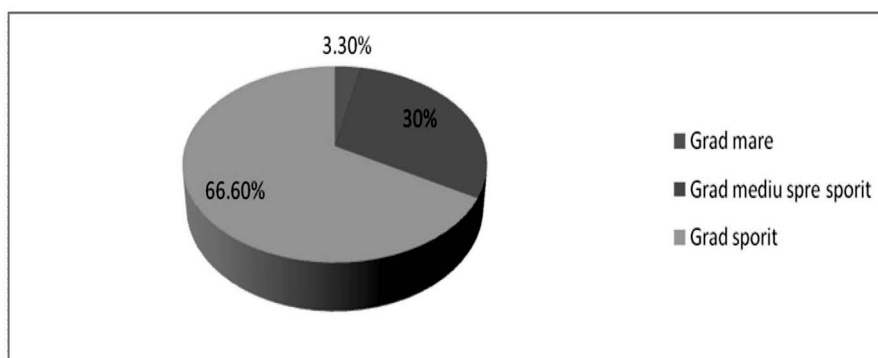


Figura 2. Distribuția elevilor după gradul de anxietate în stare de stres

Luând în considerare faptul, că adolescența este perioada conștientizării de sine, de frustrări, de anxietate sporită, ne-am pus drept scop determinarea gradului de depresie la acest contingent de copii. În urma analizei rezultatelor obținute (*Figura 3*) se observă, că majoritatea elevilor (93,3%) în stare de confort nu suferă de depresie, și numai un număr neînsemnat (6,6%) din elevi au manifestat o depresie ușoară.

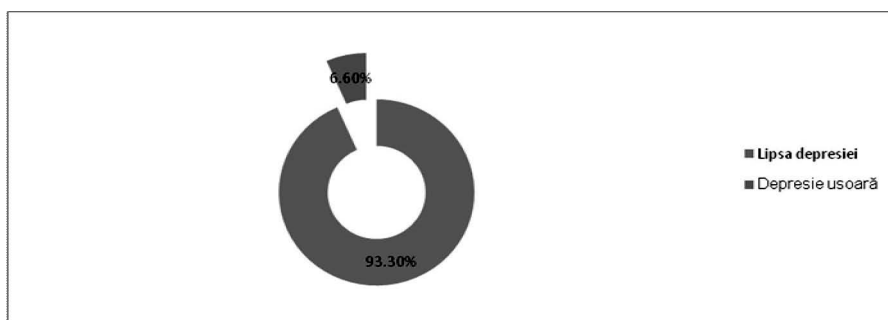


Figura 3. Distribuția elevilor după nivelul depresie în stare de relaxare

Stresul emoțional a influențat rezultatele indicelui dat, modificându-le esențial (*Figura 4*). Astfel, 53,3% de copii nu au manifestat depresie, 33,3% au avut depresie ușoară, și 13,3% - depresie camuflată.

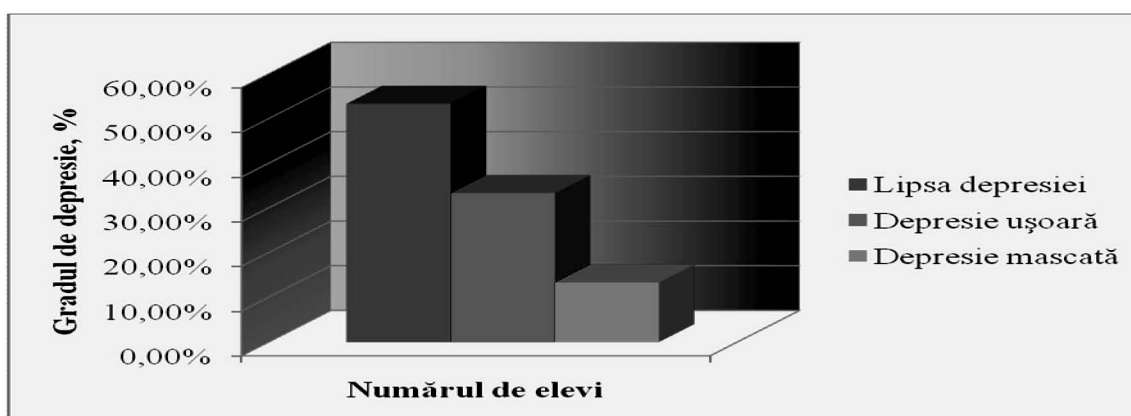


Figura 4. Distribuția elevilor după depresie în stare de stres

În baza datelor obținute s-a stabilit o corelație dintre depresie și durata minutului individual. Astfel, s-a constatat că la elevii cu depresie ușoară în starea de confort durata minutului individual este mai mare – 47,5 sec. în comparație cu 39,5 sec. la cei fără depresie (*Figura 5*).

Valoarea minutului individual în funcție de gradul de anxietate (*Figura 6*) este diferit în condiții stresogene față de cele relativ confortogene. Astfel, în stres emoțional la toți copiii s-a constatat reducerea timpului individual, mai semnificativă fiind la elevii cu grad mediu spre sporit și grad sporit de anxietate.

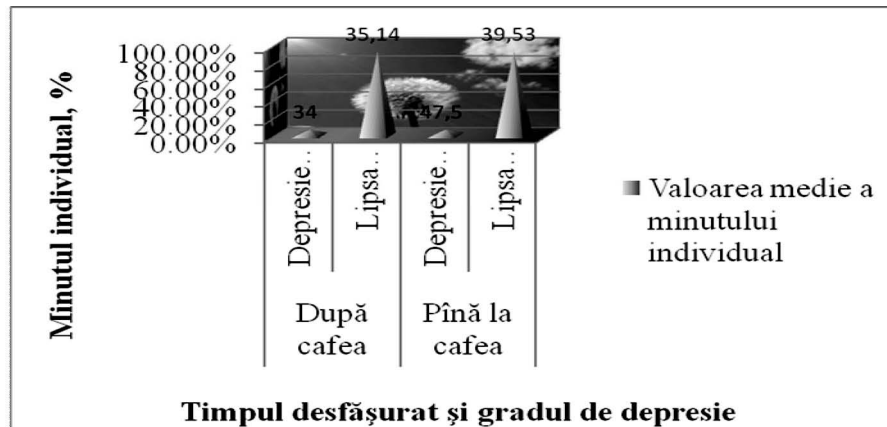


Figura 5. Valoarea minutului individual în dependență de gradul de depresie în stare de confort

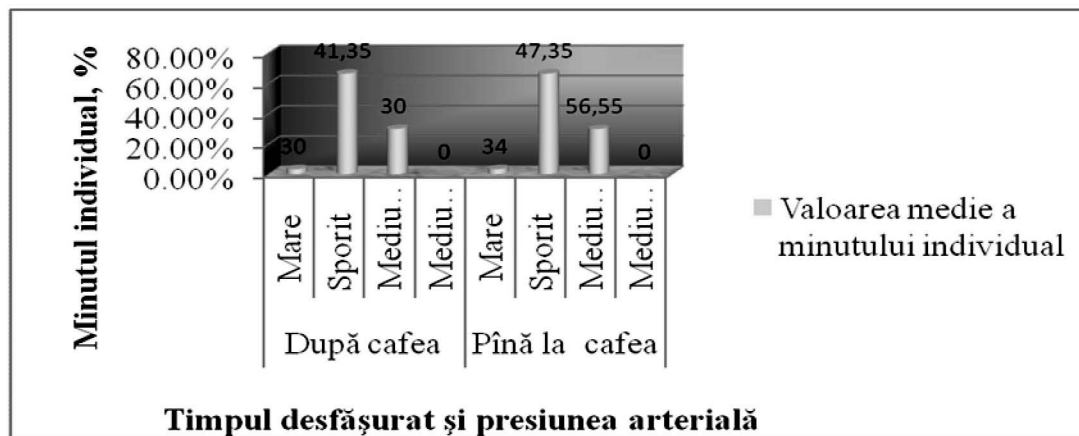


Figura 6. Valoarea minutului individual în dependență de gradul de anxietate în stare de confort

Astfel, în urma prelucrării și analizei datelor experimentale a fost stabilit că majoritatea elevilor investigați dispun de un grad mediu spre sporit și sporit de anxietate și absența depresiei în condiții de confort, pe când în stare de stres emoțional numărul de copii cu grad sporit de anxietate, depresie ușoară și camuflată sporește. Valoarea minutului individual la copiii cu depresie ușoară și fără depresie este mai mică, decât la copiii cu depresie camuflată. Stresul emoțional induce reducerea duratei minutului individual la toți copiii.

Bibliografie

1. Арушанян Э.Б., Боровкова Г.К., Меженная В.А., „Влияние аравии маньчжурской на колебание величины индивидуальной минуты. // Физиология человека”, 1998. - Т.24. -№6. - с.126-128.
2. Арушанян Э.Б., Боровкова Г.К., „Месячные колебания индивидуальной минуты у женщин. Физиология человека”, 1994. - Т.20.- №2. - с. 171
3. Водопьянова Н.А., 2009. Психодиагностика стресса. М., 245 с.
4. Прихожан А. Проблема подросткового кризиса. Психологическая наука и образование. N1, 1997, р.34-47.
5. Халберг Ф., Вендт Х., Корнелиссен Ж. и др., „Хронобиологический мониторинг состояния здоровья и чистоты окружающей среды // Физиология человека”, 1998. Т. 24. - №6. - с. 84 -90.

SECȚIUNEA III.
TEORIILE EDUCAȚIONALE – FUNDAMENTUL INOVĂRII
ȘI CREATIVITĂȚII

CUI ÎI ESTE DAT SĂ FIE LIDER?
MAI MULTE MODELE INTERPRETATIVE CU ACELAȘI NUMITOR - IDEEA
DE CONTINGENȚĂ

Mihai ȘLEAHTIȚCHI,
doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Abstract

The society is conformed in a way that it cannot exist without leaders. By releasing forces concentrated in the society, their personality is a factor of primary importance in running daily life. While being demanded insistently, the leader, speaking in Freudian language, resolves the issues of the community similarly as a father does in settling family issues.

Who is supposed to be a leader? Having been for a long time in the focus of the researchers, this question implied the evolvement of four interpretative models: charismatic authority model, personality traits model, situational and transactional models. After a closer analysis of the four models, one can state an obvious evolution from the theories excessively focused on analyzing the managerial behavior, towards theories focused on studying interactions between the personality traits of the leader and type or requirements of the managerial situation. Regardless of the manner in which manager, situation or group traits are identified, all of those theories have one common contingency idea.

Conformația societății e de așa fel, încât ea nu poate exista fără lideri. Eliberarea forțelor concentrate în mase face din persoana lor un factor de primă importanță în derularea vieții de zi cu zi. Solicitat cu insistență, liderul, dacă e să utilizăm limbajul freudian, *rezolvă problema comunității la fel de inevitabil după cum tatăl rezolvă problema familiei.*

Formând obiectul unui număr impresionant de studii, liderii, deocamdată, nu pot fi reduși la o singură definiție. Conștientizând că o asemenea stare de lucruri va dura încă multă vreme sau chiar nu va sfârși niciodată, mai mulți analiști au recurs la gruparea definițiilor existente pe categorii, obținând, în cele din urmă, *cinci poziții vis-à-vis de care s-a stabilit un acord mai mult sau mai puțin acceptabil:*

- a) liderii constituie persoane investite cu putere, prin numire sau alegere, în cadrul unor structuri organizaționale prestabilite;*
- b) liderii semnifică „persoana centrală” din grup, adică persoana care concentrează atenția, aprecierea și stima celor din jur;*
- c) liderii sunt persoane populare, adică persoane cu care membrii grupului doresc să se asocieze pentru a întreprinde diverse activități;*
- d) liderii îi reprezintă pe „specialiștii în sarcini”, adică se dovedesc a fi persoanele cele mai competente în ceea ce are de făcut grupul;*
- e) liderii sunt persoanele ce se impun printr-un statut avansat într-o ierarhie de înrâuriri așezate în mod piramidal.*

Irefutabil, toate aceste definiții trebuie tratate nu atât separat, cât de pe pozițiile unor note comune. La o privire mai atentă, se observă că, de fapt, în toate cazurile ideile orbitează în jurul unuia și aceluiași nucleu epistemologic: *liderii sunt acei care pot exercita cea mai mare influență asupra celorlalți membri ai grupului.* Luând în considerare această importantă idee, se poate afirma că diversitatea definițiilor cu privire

la lideri poate fi redusă, în fond, la o formulă interpretativă consensuală care stipulează că toți ei *sunt persoane ce își exercită la maximum influența – fie formal, fie informal – orientând și coordonând activitatea altora.*

Cui îi este dat să fie lider?

Fiind de mai multă vreme în atenția cercetătorilor, această întrebare a condus la apariția a cel puțin patru modele interpretative: *modelul autorității charismatice, modelul trăsăturilor de personalitate, modelul situațional și modelul tranzacțional.*

Potrivit adepților *modelului autorității charismatice*, adevărații lideri provin din rândul persoanelor cu charismă. O grație și un stigmat, *charisma* conferă celui ce o posedă semnul unei valori extraordinare. Cu un „șarm” personal, o prezență deosebit de plăcută sau – și mai mult – cu o indubitabilă putere providențială, această categorie de indivizi este ascultată și urmată. Discursul celor ce posedă *charisma* vine, de regulă, în întâmpinarea imaginarii sociale, al dorințelor care domină ethosul colectiv. Depășind, cu ușurință, mentalitatea intelectualilor de serie, șefii charismatici sunt chemați să îmbine idealul cu realul, imposibilul cu posibilul.

Opus conceptului de autoritate charismatică, *modelul trăsăturilor de personalitate* pornește de la aceea că liderii nu sunt decât niște oameni ca toți oamenii. Situațiile de criză din istoria civilizației, susțin apărătorii acestui punct de vedere, au dovedit că orice persoană poate deveni lider. Acest adevăr, după ei, trebuie să conducă la instituirea unui sistem educațional destinat identificării și dezvoltării atributelor de conducător. Abordând subiectul din două perspective – identificarea celor mai importante trăsături ale „marilor cărmaci” (Napoleon, Hitler, Lenin, Ford, Morgan etc.) și studiul experimental al grupurilor care și-au ales singure conducătorii – modelul vizat indică acele caracteristici de ordin fizic (înfațișare, sex, vârstă etc.), psihologic și caracterologic (competență psihologică, spirit pragmatic, autocontrol, voință, sociocentrism, spirit de inițiativă, senzitivitate interpersonală, siguranță de sine, inteligență, vivacitate în acțiuni, empatie, entuziasm, putere de convingere etc.), care pot face dintr-un individ un prototip al liderului. Neîndoind, realizarea funcției de conducere presupune existența unor anumite combinații de însușiri și aptitudini. Astfel, competența trebuie să se îmbine cu inteligența, fluența verbală – cu sesizarea exactă a relațiilor interpersonale, capacitatea de muncă – cu percepția rapidă și precisă a datelor etc.

Oare se constituie modelul însușirilor de personalitate expresia unui model perfect?

Având certitudinea că lucrurile nu stau tocmai așa, mai mulți specialiști observă că de foarte multe ori, pentru a ocupa un post de conducere, nu este imperios necesar să fii un model de virtute comportamentală. Mulți dintre cei mai cunoscuți conducători din istorie au fost nebuni, epileptici, lipsiți de bunul simț, nedrepti și autoritari. Napoleon n-a fost nici pe departe personalitate echilibrată. Hearst și Ford au manifestat nevroze obsesionale, iar Hitler a fost paranoic.

Făcându-și apariția pe fundalul lacunelor înregistrate în cazul modelului însușirilor de personalitate, *modelul situațional* conservă ideea după care mulțimile au nevoie nu atât de lideri cu anumite însușiri (fizice, psihice și caracterologice), cât de lideri pentru anumite situații. Așa cum arată F.E. Fiedler, unul din cei mai importanți exponenți ai acestui punct de vedere, *enigma conducerii nu poate fi tranșată decât prin abordarea împrejurărilor în care s-a pomenit și acționează liderul.* Măsura în care situația acordă liderului control și influență în grup este și măsura în care el poate fi eficient. Conducerea, în definitiv, reprezintă o relație, plasată în spațiu și timp, determinată de o situație concretă ce trebuie soluționată.

Ca și primele două modele, cel situațional nu poate fi luat drept o abordare exhaustivă a problemei. El, bunăoară, se arată a fi cu totul ineficient atunci când trebuie explicat de ce în practica de toate zilele se constată deosebiri substanțiale între persoanele ce devin lideri în situații similare sau de ce liderii nu se schimbă, în funcție de fiecare situație nou-apărută.

Condiționat de inadvertențele apărute în legătură cu modelul situațional, *modelul tranzacțional*, la rândul său, tratează leadership-ul ca pe un proces de schimb social: nimerind într-o situație concretă (istorie, structură, sarcini, resurse și reguli specifice), liderii și cei care îi urmează sunt puși în fața nevoii de a conlucra (a ceda și a obține, a primi și a oferi) prin mijlocirea expectanțelor, competențelor, motivațiilor și caracteristicilor de personalitate ce le revin. Oferind o nouă matrice de identificare a realității, modelul

tranzacțional vede în lideri o expresie a unei reacții de răspuns la cerințele și așteptările grupului, precum și la natura situațiilor prin care acesta se vede silit să treacă. El atestă că îi este sortit să devină șef celui care poate «da» ceva (imagini, opinii, atitudini, norme de conduită etc.) și, concomitent, «lua» ceva în schimb (idei, convingeri, competențe etc.), celui care poate stimula grupul prin cunoașterea și satisfacerea, la maximum, a dorințelor lui, celui care este mereu predispus să spună celor din jur: „Vă voi avea în vedere, dacă și voi mă veți avea în vedere”.

La o analiză mai atentă a celor patru modele, se poate constata o evoluție evidentă de la teoriile axate exclusiv pe analizarea dimensiunilor comportamentului de conducere spre teoriile centrate pe studiul interacțiunii dintre însușirile de personalitate ale liderului și tipul sau cerințele situației de conducere. Indiferent de modul în care sunt identificate caracteristicile conducătorului, ale situației sau ale grupului, toate aceste teorii au în comun *ideea de contingență*.

CONTRIBUȚII PRIVIND UTILIZAREA TEORIEI FRACTALILOR ÎN ARTĂ

Anatol ROTARU,

profesor universitar, doctor habilitat, U.S.M.

Lilia FLOREA-DONICA,

doctorandă, Institutul Patrimoniului Cultural

Abstract

In this study we have tried to use two ground-breaking discoveries of modern science, made in the second half of the twentieth century - deterministic chaos and strange attractors, and fractals in art, which constitutes an innovation of synergetic - post non-classical met science.

Haosul determinist, atractorii stranii și fractalii sunt cele mai senzaționale descoperiri în știința modernă din a doua jumătate a secolului XX. Astăzi aceste domenii s-au transformat în științe distincte - haosologia și fractologia - strâns legate între ele. Aceste științe poartă un caracter universal și se utilizează în diverse domenii ale științei contemporane: fizică, chimie, biologie, economie, lingvistică, politologie, arhitectură, precum și în arte.

Senzaționalitatea descoperirii haosului determinist constă în faptul că acest tip de haos apare în sisteme dinamice simple cu puține grade de libertate și care nu sunt supuse nici acțiunii zgomotului extern, nici fluctuațiilor interne.

În conformitate cu teoria ergodică evoluția sistemelor dinamice este descrisă de sisteme de ecuații diferențiale neliniare deterministe, care nu conțin termeni aliați. A apărut problema fundamentală: care sunt cauzale și condițiile ca un sistem dinamic determinist să manifeste comportament și legități aleatorii, probabilistice. La început se considera că apariția legităților statistice în sistemele dinamice, este determinată de creșterea numărului de grade de libertate, care permitea medierea peste aceste grade și trecerea la descrierea probalistică a sistemelor. Însă, după cum s-a constatat, acest considerent nu este necesar. Mai mult ca atât, s-a găsit o clasă întreagă de sisteme dinamice cu grade de libertate mai mari ca doi, pentru care dinamica deterministă conduce la legități statistice [1; 2; 4].

În ultimii 30-35 ani a fost elaborată teoria care explică comportamentul haotic al sistemelor dinamice. Potrivit acestei teorii, haosul dinamic este determinat de interacțiunea neliniară a elementelor sau subsistemele ce alcătuiesc sistemul și instabilitatea acestuia.

Una dintre prioritățile de bază ale mișcărilor instabile constă în sensibilitatea condițiilor inițiale, adică orice mică varietate a condițiilor inițiale duce la creșterea deosebirii traiectoriilor de fază. În cazul când sistemul dinamic este complet instabil, traiectoriile de fază se îndepărtează una față de cealaltă în conformitate cu legea exponențială. E de menționat că haosul dinamic apare atât în sisteme hamiltoniene cât și în acele disipative. Actualmente teoriei haosului dinamic în diverse sisteme (fizice, chimice, biologice,

ecologice, economice, sociale, artă, muzică ș.a.) îi sunt consacrate un număr impresionant de lucrări științifice.

Mișcarea haotică deterministă este condiționată de faptul că, traiectoriile de fază fiind instabile, au forme extrem de complicate, întortocheate care conduc la mișcări impredictibile, când volumul spațiului de fază rămâne invariant pentru sistemele hamiltoniene sau tinde către zero pentru cele disipative.

Spre deosebire de haosul clasic, haosul dinamic poate fi descris strict matematic, acesta având o ordine interioară și o anumită structură. Aceasta din urmă a condus la regândirea noțiunilor de ordine și structură. S-a constatat că sens are nu ordinea și haosul în general, ci și gradul sau norma de ordine sau dezordine.

Primul care a descoperit teoria haosului dinamic a fost fizicianul olandez M.A. Lorentz. Studiind dinamica unui sistem disipativ care poate fi descrisă în numai trei ecuații diferențiale neliniare ordinare, savantul a demonstrat că pentru anumite valori ale parametrilor sistemului, traiectoriile în spațiul de fază trec dintr-o parte a acestuia în alta complet impredictibilă, deși până în momentul salturilor mișcarea are un caracter determinist. În spațiul de fază, acestor mișcări haotice le corespunde o mulțime care poartă denumirea de atractor straniu. Prin urmare, atractorul straniu este imaginea în spațiul fazelor a mișcării haotice, precum ciclul limită este imaginea regulată a mișcării periodice.

Atractorul lui Lorentz are o structură complicată, care din punct de vedere matematic se descrie cu ajutorul teoriei fractalilor a lui B.B. Mandelbrot. Este cunoscut că orice formă are o anumită dimensiune, bunăoară punctul are dimensiune 0, dreapta are dimensiunea 1, planele și suprafețele au dimensiunea 2, spațiul are dimensiunea 3. S-a constatat că dimensiunea atractorului straniu este fracționară, spre deosebire de dimensiunile atractorilor clasici. Datorită acestui fapt atractorii stranii se numesc și atractori fractali.

Termenul „fractal” derivă de la latinul *fractus* - neregulat, fragmentat. În știința modernă acesta a fost utilizat pentru prima dată de B. Mandelbrot în 1975, care a analizat diferite forme geometrice cu proprietatea de a fi „rugoase și autosimilare”. Intenția lui Mandelbrot era de a găsi „o posibilitate de caracterizare sistemică geometrică”, intermediară între formele perfect ordonate și netede din geometria euclidiană și formele complexe și rugozitate [3].

Lumea în care trăim, din punctul de vedere al geometriei euclidiene, este tridimensională. Obiectele în acest spațiu par a fi tridimensionale, bidimensionale, unidimensionale și nuldimensionale - dimensiunea unui punct. Însă lumea reală percepută de vederea noastră este mult mai variată. Meritul lui Mandelbrot constă în faptul că pentru descrierea lumii reale el a propus de a utiliza nu dimensiuni întregi ci dimensiuni fracționare, deoarece descrierea lumii înconjurătoare în metricile geometrice tradiționale conduce la simplificarea percepției lumii reale. Potrivit lui Mandelbrot în natură în general nu există suprafețe perfecte.

Lumea reală poate fi concepută prin introducerea noțiunii de dimensiune fractală, care spre deosebire de dimensiunile idealizate întregi este fracționară.

În această ordine de idei, Mandelbrot menționează: „Să luăm o bilă cu diametrul de zece centimetri ce reprezintă un ghem de ață cu grosimea de un milimetru. Așa o bilă are (în formă ascunsă) câteva mărimi efectiv diferite. Pentru un observator, care se găsește destul de departe, asemenea bilă este un corp cu dimensiuni nule: un punct. (Amintim că B. Pascal și filosofii din evul mediu afirmau că în limitele cosmosului lumea este doar un punct.) Dacă privești bila cu o rezoluție de ordinul zecilor de centimetri, ea se transformă într-un ghem tridimensional. De la zece centimetri ne apare un amestec încâlcit de ațe unidimensionale, iar de la o distanță de zeci de milimetri fiecare ață se va prezenta ca o coloană tridimensională. De la distanța de o sută de milimetri vom vedea că fiecare coloană se descompune în fibre și



din nou obiectul devine unidimensional. Se poate continua și mai departe, și de fiecare dată dimensiunea va trece de la o valoare la alta. Când bila va putea fi văzută ca un număr infinit de puncte asemenea atomilor, ea din va deveni nou obiect cu dimensiune nulă. Cu o consecutivitate analogică a dimensiunilor și tranzițiilor ne vom familiariza și în cazul când vom cerceta o foaie de hârtie obișnuită.

Împrejurarea în care valoarea numerică a dimensiunii efective depinde de raportul dintre obiect și observator este pe deplin în spiritul fizicii veacului nostru și poate servi ca un exemplu al acestui spirit. Multe obiecte examinate în acest eseu ne amintesc de ghemul de ață: ele demonstrează consecutivitatea diferitor dimensiuni efective. Însă aici apare un element substanțial nou: unele tranziții care nu sunt bine determinate între zonele dimensionale bine determinate. Aceste zone le interpretăm ca zone fractale în interiorul cărora dimensiunea efectivă este mai mare decât dimensiunea topologică.”

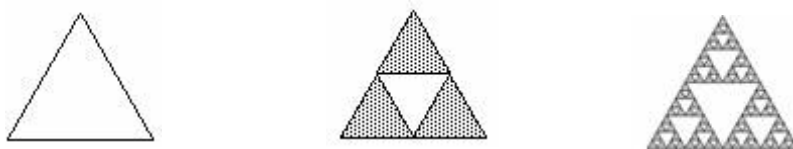
Prin urmare, la diferite scări în sistemele complexe, putem observa autosimilaritatea și repetabilitatea de forme. Trecerea de la o dimensiune întreagă la alta se caracterizează prin dimensiuni fracționare. Măsurile obiectelor și fenomenelor regulate cum ar fi: curba, suprafața, domeniile tridimensionale sunt respectiv: lungimea, aria, volumul. În cazul mulțimilor neregulate (turbulențe în natură și sistemele sociale, sisteme biologice, formele lanțurilor de munți, formele norilor etc.) nu se mai poate opera cu măsuri regulate.

Structurile complexe studiate în diferită dimensiune conțin unele și aceleași elemente fundamentale și asemănări. Aceste legități, ce se repetă, determină dimensiunea fracționară sau fractală a structurii.

Vom menționa că invariabilitatea în raport cu scara de observații, are legături strânse cu teoria contemporană a haosului dinamic. Fenomenele haotice au legități asemănătoare cu variațiile în diferite dimensiuni temporale.

Fractalii descriu: caracteristicile intermediare dintre formele ordonate, netede, și formele complexe, neregulate; tranziția de la ordine la dezordine, haos și turbulență.

Teoria fractalelor găsește autosimilaritatea și repetabilitatea de forme a obiectelor, proceselor și fenomenelor de diversă natură la diferite scări dimensionale. Cu ajutorul ei pot fi explicate cele mai complexe fenomene din lumea înconjurătoare, apelând la câțiva fractali arhicunoscuți. Mai jos este prezentat fractalul **Triunghiul lui Sierpinski**.



La pasul 0 avem un triunghi echilateral. La primul pas laturile triunghiului se împart în două și se unesc între ele. Acest procedeu se repetă de n ori. Se observă că în forma spațială fractalul se repetă în orice fragment la orice scară.

Un alt fractal este **Curba lui Koch**.



Primul pas pornim de la o dreaptă pe care se desenează un triunghi exterior. Pe fiecare segment de dreaptă al aceleiași forme se desenează câte un triunghi, ș.a.m.d. Astfel obținem **Curba lui Koch**.

Fractalii sunt pe larg utilizați în artă, bunăoară în arhitectură. Arhitectura fractală este constituită din două tipuri distincte - creată artificial și creată natural. Arhitectura fractală artificială poate fi intuitivă și conștientă. Fractalitatea intuitivă este structura a zeci de capodopere ale arhitecturii mondiale. Această arhitectură se crea inconștient, fără utilizarea principiilor fractalice. Drept exemple celebre de fractali în arhitectură pot servi:



Figurile fractalice se regăsesc în grafica decorativă a obiectelor arhitecturale. În figura de mai jos sunt prezentate ornamentele moscheilor arabe care au formă fractalică.



Fractalii se regăsesc în poezie, muzică, vestimentație și alte domenii ale artei. Legile autoorganizării și sinergeticii acționează atât în materia vie și nevie, în operele artistice cât și în dezvoltarea evoluționistă a acestora. Sinergetica pentru artă este o metodologie principial nouă care va permite înțelegerea fenomenelor

complexe din artă cu ajutorul paradigmei științei postneoclasicе. Vom menționa ca legătura strânsă dintre structura operelor de artă și legitățile funcționării creierului vor permite formularea unor direcții principale noi în dezvoltarea artei și a funcției creierului [5].

Bibliografie

1. Crownover R.M. *Introduction to Fractals and Chaos*. Jones & Bartlett Publishers, 1995.
2. Mandelbrot B.B. *Fractals and Chaos. The Mandelbrot Set and Beyond*. New York: Springer; 2004.
3. Mandelbrot B.B. *The Fractal Geometry of Nature Times Books*, August 1982, ISBN: 978-0-7167-1186-5, ISBN10: 0-7167-1186-9, 7 15/16 x 9 inches.
4. Prigogine I., Stengers I. *Order out of chaos, maris new dialogue with nature*. Heinemann. London, 1984.
5. Евин И.А. *Искусство и синергетика*. М.: Едиториал УРСС, 2004.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ДРЕВНЕЙ ИНДИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Владимир ИНОЗЕМЦЕВ

научный сотрудник РНОЦ „Перспектива” ДГПУ, Россия

Abstract

This article deals with the becoming process of family and school education in India, one of the most ancient civilizations of the East. It is shown that the Vedas can serve as a foundation of modern education system. It is proved that teacher-educator should be the main figure of educational process. He/ she should mould his/her students by the example of his/her highly spiritual personality.

В традициях индийской культуры „Веды” - это колыбель зарождения человеческой культуры и основа развития всех возможностей человеческой личности. „Веды” - это начало всех направлений познания и науки. Целомудрие и мораль произошли от „Вед”. Слово „Вед” произошло от санскритского корня „VID”, что означает **Знание** или **Мудрость**. „Веды” - это в абсолютном смысле самая первая „книга” в истории человечества, у которой нет „земного” автора, она была „ясноуслышана” святыми мудрецами далекого прошлого, а спустя тысячелетия великий святой Вьясадева (Ведавьяса) структурировал оставшиеся доступными в то время священные писания и организовал их запись, оформив эти тексты в четыре Веды: „Ригведа”, „Самавед”, „Яджурведа” и „Атхаравед”. Некоторые источники, посвященные „Ведам”, считают, что они божественного происхождения, они универсальны. Мудрость Вед – это беспредельное и единое непрерывно действующее Знание. В Индии считается, что „Веды” - дар Творца человечеству, а язык, на котором они передавались из уст в уста, от Учителя – ученику, – первоязык человечества.

Несмотря на социально - демократический характер „Вед”, которые описывали три стадии ученичества человека, кастовость наложила специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии. Не менее важным фактором генезиса воспитания и образования стала религиозная идеология: *брахманизм* (индуизм) в *дравидо* - арийскую эпоху, *буддизм* и *необрахманизм* в последующий период. В дравидо - арийскую эпоху сложились достаточно устойчивые представления о том, какими должны быть воспитание и обучение: каждый должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества так, чтобы стать органичным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами считались *интеллектуальные* достоинства, у кшатриев – *сила* и *мужество*, вайшьев – *трудолюбие* и *терпение*, у шудров – *покорность*. Лишь высшие касты могли претендовать на так называемое идеальное воспитание - взгляд, который был сформирован к этому периоду. Согласно этому взгляду человек рожден для насыщенной счастливой жизни. Воспитание предусматривало умственное развитие (ясность суждений и рассудочное

поведение), духовность (способность к самопознанию), физическое совершенство (закаливание, владение собственным телом), любовь к природе, прекрасному, самообладание и сдержанность. Наивысшим проявлением нравственного поведения считалось *содействие общему благу*. В сказании „Бхагавата-пурана” дано подробное описание образцов воспитания божественного и мудрого Кришны, которого считают аватаром - воплощением Бога в человеческой форме. Индуистская традиция обретения знания выделяет пять категорий познания: преобладающий первый тип - это *книжное знание*, которое является поверхностным; второй тип - *практический опыт* и третий тип – *здравый смысл* - не могут быть извлечены из книг, они могут быть получены только из разнообразного опыта повседневной жизни и, в особенности из опыта служения обществу; четвертый тип познания дает человеку присущий только ему интеллект, способность интеллекта человека к *анализу и синтезу* и к различению. Эта способность должна приводить человека к выбору, имеющему своей целью коллективное благо общества. Надо развивать „*универсальность в различении*”, то есть не делать различий и относиться в мире ко всем одинаково. Люди не в состоянии понять этого, потому что они не владеют пятым типом опыта познания – опыта *единства всего Сущего*. Вот к такому типу познания вел Кришна Арджуну. Носителем **идеального воспитания** был также *Рамагерой* другого индийского эпоса „Рамаяны”. Автором „Рамаяны” считают мудреца и легендарного поэта Вальмики. Рама - это воплощение идеала кшатрия (властный, повелитель, благородный), воплощение признанных господствующий моралью добродетелей: послушный сын, любящий брат, идеальный супруг, благочестивый покровитель веры, мудрый и справедливый правитель государства, ограждающий своих подданных от невзгод и опасностей, от сил зла. „Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама ученостью, воспитанием и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других. Честный душой, он был приветлив и кроток в общении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в военном искусстве, он вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукой и опытом мужами. Он знал Веды, Законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и никогда не уклонялся с пути долга” [2].

К середине первого тысячелетия до н.э. в Индии сложилась определенная традиция семейно-общественного воспитания. На первой ступени – в семье – систематическое обучение не предусматривалось. Для трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые и ученики - упанаямы. Не прошедшие инициацию становились отверженными. Их лишали права иметь супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Таким вот образом в индо-арийском обществе контролировались результаты семейного воспитания, складывалось отношение к ученичеству как к закономерному этапу в жизни человека. Порядок упанаямы, содержание дальнейшего обучения для представителей трех высших каст не были одинаковыми. Например, для брахманов срок инициации приходится на восьмилетний возраст, для кшатриев - на одиннадцатилетний, для вайшьев – на двенадцатилетний. Программа образования брахманов была более полной. У кшатриев и вайшьев программа была менее насыщенной, но профессионально направленной. Кшатрии обучались военному искусству, вайшьи - сельскохозяйственным работам и ремёслам. Длительность обучения обычно не превышала восьми лет. Однако в исключительных случаях оно продлевалось еще на 3-4 года. Программа обычного обучения состояла, прежде всего, в пересказах „Вед”, обучении чтению и письму. Повышенное образование (поэзия, литература, грамматика, философия, математика и астрономия) получали немногие юноши. В Древней Индии впервые были введены ноль и счет с помощью десяти знаков, которые в дальнейшем заимствовали арабы и европейцы. Что касается самого порядка обучения, то оно проходило в доме учителя и во многом строилось по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи учителя и, помимо приобретения образования, осваивал правила человеческого общежития. Учителя поначалу не получали вознаграждение за свою деятельность. Подарки, которые они получали, носили, скорее всего, символическую ценность. Основным способом компенсации учительского труда за обучение была помощь учеников семье учителя по хозяйству. Юноши,

приобретавшие повышенное образование, посещали известного своими познаниями учителя – гуру (духовный учитель, чтимый, достойный), либо участвовали в спорах и собраниях ученых мужей. В этот период вблизи городов начали возникать так называемые лесные школы, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики. Гуру при передаче ведических знаний был строг и неумолим в отношении соблюдения суровой дисциплины среди своих учеников. Гуру произносил священные мантры (священные словесные формулы, помогающие достигнуть расширения сознания) с особой подобающей этому интонацией и ему старательно вторили ученики. Гуру тех дней были самоотверженны, чистосердечны, преисполнены глубокой любви к своим ученикам, но в отношении дисциплины не жалели никого. Ученики в большинстве своем тоже строго следовали установленным правилам. Если кто-то из них проявлял непослушание в отношении гуру, его изгоняли из школы без особых промедлений и формальностей. Гуру не допускал к обучению тех учеников, которые нарушали хотя бы одно из правил согласно Уставу 5А, или пяти проступков (Ахара Панчака Ариштас). В этом Уставе все пять проступков на санскрите начинались на букву „А”: Небрежность (Алакшьям), Непослушание (Авиньям), Эго (Ахамкарам), Зависть (Асуйя) и Невоспитанность (Асабьята) [3]. Отношения между учителями и учениками носили священный характер. Учителя высоко почитались, и профессия учителя считалась не просто ремеслом, а призванием, миссией. Долгом учителя было воспитать учеников достойными гражданами, наделить их жаждой нового опыта и любовью к знаниям. Ученики в гурукулах обучались различным видам искусств, изучали религию и философию, а также посвящались в тайны Йоги. Ученики в гурукулы набирались по принципу: „Учитель приходит тогда, когда ученик готов”. Чтобы определить готовность претендующего на место ученика в такой школе, существовало много методов, проверявших духовно-нравственные качества претендентов, например, таких как устойчивая адаптация к любой ситуации, почитание старших, родителей, учителя, соучеников и т.д. Тем, кто был принят, учителя помогали обрести гармоничное духовное, интеллектуальное и физическое развитие, способствовавшее проявлению в них добродетельного характера, устойчивой психики, хладнокровия и спокойствия (внутреннего и внешнего) в любой экстремальной ситуации, уважения к каждому человеку, его культуре и религии, любви к природе, духовного видения, знания приемов диагностирования и целительства и другим, выходящим за пределы возможностей обычного человека способностям и их проявлениям на практике. Окружающая гурукулы обстановка наделяла их некоторыми особенностями. Основываясь в лесах, они были окружены разнообразным миром природы, благодаря чему находились в тесной связи с ее различными аспектами в непрерывном контакте с живым ее развитием; их целью было расширить сознание своих учеников, развиваясь вместе с окружающим миром, становясь его частью. Они чувствовали, что истина пребывает во всем, что в жизни не существует абсолютной изоляции и что единственным путем к истине является взаимопроникновение сущности человека во все остальные объекты. Осознание великой гармонии между душой человека и душой мира было главной целью гурукул Древней Индии. Но жизнь в гурукулах была не только созерцательной, но энергичной и активной. Там ученики учились осознавать свое место в безграничном лоне Вселенной. Учителя и ученики за одним столом вкушали свой ежедневный хлеб и хлеб вечной жизни. Согласно „Упанишатам”, четвертой и последней части „Вед”, их философской квинтэссенции, одиннадцатая анувака (название тематического раздела в тексте) содержит наставления, которые давались ученикам: „Говори правду, соблюдай этические обязательства, не уклоняйся от изучения писаний, от приобретения мастерства в различных работах, пусть мать твоя будет для тебя Богом, пусть отец твой для тебя будет Богом, пусть гость будет для тебя Богом, выполняйте лишь те работы, которые чисты от пороков, и никакие другие, из всех поступков следуй только хорошим и никаким другим” [1].

В середине 1-го тысячелетия до н.э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Происходят существенные изменения в экономической, духовной жизни, в сфере воспитания и обучения. Такие перемены создали условия для зарождения новой религии-буддизма, который, в свою очередь, оказал определенное воздействие на весь уклад жизни Древней Индии. В

основу этой педагогической системы был положен принцип индивидуального обучения. У одного наставника было небольшое число учеников, что позволяло достижению не только более высоких результатов в обучении, но и способствовало близости ученика и учителя. Оптимизация образовательного процесса предусматривала ответы учеников только на актуальные в данный момент вопросы, решение логических и познавательных задач. Предлагаемые ученикам для решения задачи строились на парадоксах (коаны), доступных только интуитивному пониманию. Образование было дифференцировано по содержанию. Предусматривались существенные различия в образовании мирян и будущих служителей культа, для которых существовала начальная и высшая буддистская школы. Обучение проводилось на местных языках. Обязательным элементом программы обучения была физическая культура. В II-VI веках происходит возрождение индуизма. В это период, получивший название „необрахманского”, взгляды на воспитание претерпевают значительные изменения: увеличивается число школ, воспитание рассматривается как способ помочь человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться „плодов дела” [4]. Преподавание велось с помощью таких ясных и простых терминов, что слушателю легко было постигать сложные предметы и понимать науки.

Таким образом, педагогические традиции древних государств, таких, как Индия, повлияли на генезис воспитания и образования в более поздние времена, а многие идеи востребованы и в XXI веке.

Библиография

1. Венкатараман Г. *Диалог Кришны с Арджуной. Гита для молодёжи*. М.: Издательство Амрита-Русь, 2005.
2. Джурицкий А.Н. *История педагогики древнего и средневекового мир*. М.: Издательство Совершенство, 1999.
3. *Древняя Индия. Три великих сказания*. (под редакцией Э.Н. Темкина) Центр Петербургское востоковедение. С.-Петербург, 1995.
4. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века*. (под редакцией А.И. Пискунова). М.: Издательство Сфера, 2001.

CULTURA – VARIABILA CENTRALĂ ÎN PARADIGMA EDUCAȚIONALĂ

Vladimir GUȚU,

doctor habilitat, profesor universitar, U.S.M.

Argentina CHIRIAC,

doctorandă, U.S.M.

Abstract

Integration of cultural / intercultural approaches in the development strategies of companies is a prerequisite for the effectiveness of these strategies; the culture was, in all societies, a central variable in building and implementing change macro-models, indicator of their efficiency and practical essence of the overall development.

Integrarea abordărilor culturale/interculturale în strategiile de dezvoltare a societăților constituie o premisă a eficienței acestor strategii; cultura a reprezentat, în toate societățile, o *variabilă centrală* în construirea și în implementarea macro-modelelor schimbării, indicatorul eficienței lor și, practic, esența dezvoltării generale.

Cultura a deținut un statut dual întotdeauna: de *resursă* pentru transmiterea modurilor de gândire, a comportamentelor, atitudinilor etc. și de *sursă* pentru schimbare, creativitate, autonomie, libertate. Pentru

societatea cu care este corelată și pentru membrii acesteia, cultura și recunoașterea diversității culturale semnifică încredere în propriul potențial, forță, energie, dinamism, putere de acțiune, identitate individuală și de grup, existența unui limbaj comun, care face posibilă și reală comunicarea cu ceilalți membri ai societății.

Pe de altă parte, însă, unele evoluții ale lumii contemporane, unele confruntări dintre comunități și grupuri etnice, religioase sau naționale, unele provocări înregistrate la nivel statal sau mondial pot amenința diversitatea culturilor, pot determina diminuarea gradului de susținere, la nivel formal, a culturilor naționale, datorită scăderii încrederii societăților în propriul lor fond cultural. Ca răspuns la aceste stări de fapt, comunitățile trebuie să își definească viitorul și să se întoarcă spre propria cultură și spre propriul specific cultural, pentru a face față amenințărilor la adresa valorilor promovate și a culturii proprii. Astfel, sistemele și politicile educaționale contemporane se găsesc în fața realei provocări de a-i ajuta pe cei care se educă să asimileze cultura și știința acceptate de societatea în care trăiesc și profesază, să conștientizeze unele prefigurări legate de evoluția acestora în viitor. *Dimensiunea culturală a educației* se cere puternic regândită și revalorizată în perspectiva unei autentice "societăți educaționale", caracterizată, printre altele, de un pluralism cultural accentuat.

Știința educațională, ca proces de transmitere a experienței culturale/interculturale a umanității și a comunității de referință, trebuie privită ca *știință a culturii*. Cu atât mai mult, dacă acceptăm că *omul este o ființă eminentamente culturală, educația poate fi privită ca proces de transmitere culturală, iar pedagogia ca o știință a culturii*, care studiază dialectica transmiterii culturii, atât pe verticală (între generații), cât și pe orizontală (între comunități). De asemenea, pedagogia studiază modul în care ne autocunoaștem și ne auto-definim, mecanismul prin care ne conturăm identitatea și felul în care ne raportăm la alteritate, la diferență, în spațiul comun numit cultură. Aceasta este concepută ca acțiune socială orientată spre finalități necesare omului, un prilej de realizare a persoanei spre treapta înaltă a *personalității culte creatoare*.

În literatura de specialitate se pune sub accent rolul major pe care îl deține *fenomenul complex al comunicării prin limbă, al limbajului* unei comunități în exprimarea gândurilor, sentimentelor, dorințelor, în comunicarea autentică. În direcția dezvoltării limbajului - mijloc care ne ajută să trăim, să profesăm, să relaționăm etc. într-o lume comună, a dialogului între oameni, conștiințe, idei, valori, arte și culturi – educația are contribuții decisive. Limbajul este imersat, integrat în cultură, dar, concomitent și un mecanism al acesteia, comunicând valorile care contribuie la modelarea personalităților. Educația capătă un sens care îi devansează sfera de manifestare, devenind *liant între diferitele identități culturale și etnice*, prin intermediul comunicării cu ajutorul *limbajului universal al culturii*,

Educația este definită de **Jerome S. Bruner (1996)** – fondator al *psihologiei culturale* – ca „intrare în cultură” [8], iar Eduard Spranger, care a pus bazele *pedagogiei culturale*, se referă la „eu” ca la spirit subiectiv, care se raportează la spiritul obiectiv, afirmând că omul devine cu adevărat om prin asimilarea culturii obiective. Datorită unor procese complexe, eu-l conștientizează și subiectivizează valorile culturale/interculturale, apoi reflectează asupra lor, urmând să le reconsidere, recreeze și să le reconstruiască în spațiul realului. Spranger consideră că, în calitatea de proces de transmitere a culturii, educația presupune următoarele: receptarea valorilor culturale/interculturale obiective, trăirea subiectivă a acelor valori și atingerea scopului educației, respectiv, crearea de noi valori, grație posibilității de transformare a valorilor obiective în valori subiective.

Conceptul complex de *cultură* este definit din mai multe perspective, atribuindu-i-se semnificații diverse. Astfel, în opinia unor specialiști, cultura devine sursă de proiecție în viitor și, prin urmare, dezvoltă, inevitabil, etnocentrismul. Dimpotrivă, alte definiții ale culturii pun accent pe interacțiunea dintre formațiile și expresiile culturale, pe raporturile dintre diferite culturi, pe pluralismul cultural. Din această perspectivă, cultura este un *instrument* care asigură relaționarea cu alte expresii culturale, un factor activ al transformărilor și evoluției sociale. Aceeași concluzie rezultă și din definiția oferită de **W. Mitter (1992)**, potrivit căreia cultura încorporează totalitatea relațiilor oamenilor cu natura, cu societatea, cu ei înșiși ca indivizi și cu sfera metafizică sau religioasă [6].

Gaston Berger (1973) relevă: cultura nu înseamnă nici posedarea unor cunoștințe imense, nici pura erudiție, nici arta de a străluci în societate, nici cunoașterea unei discipline privilegiate. Toate

învățămintele ne pot da o cultură, dacă ele ne sunt prezentate într-un spirit anumit [3]. *Cultura este simțul umanului* sau, după cum afirmă **A.A. Moles (1974)**, cultura apare ca principalul *material al gândirii* în raport cu viața spirituală. Cultura, ca material al gândirii, reprezintă ceea ce există, iar gândirea ceea ce se construiește sau se obține din acest material [7].

Gaston Mialaret (1981) susține că există și definiții vagi sau chiar tendențioase ale culturii și arată necesitatea depășirii lor: "Definițiile superficiale ale culturii: "ceea ce rămâne după ce am uitat totul" sau "ceea ce ne lipsește după ce am învățat totul" trebuie înlocuite cu o viziune mai nuanțată a unei realități complexe și greu de limitat. Noțiunea însăși de cultură este foarte relativă și s-a transformat mult în decursul timpului" [5].

O definiție comprehensivă a culturii a fost dată la „Conferința mondială asupra politicilor culturale”, organizată de „UNESCO”: „Cultura poate fi astăzi considerată un ansamblu de trăsături distincte, spirituale și materiale, intelectuale și afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lângă arte și litere, moduri de viață, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradițiile și credințele... Cultura îi dă omului capacitatea de reflecție asupra lui însuși. Ea este cea care face din noi ființe specific umane, raționale, critice și etic angajate. Este cea care ne ajută să discernem valorile și să efectuăm alegeri. Prin ea, omul se exprimă, ia cunoștință de el însuși, se recunoaște ca un proiect neîncheiat, pune în chestiune propriile sale realizări, caută neîncetat noi semnificații și creează opere care îl transcend”. Altfel spus, *cultura generează civilizația și o susține*, „alimentând-o” permanent cu valori, care se acumulează și se transformă în arhetipuri, perpetuând continuu.

Interpretarea noțiunii de *cultură*, care convine interculturalismului, se profilează prin distanțarea conceptului de perspectivele descriptive, normative sau istorice de definire a sa. Cultura nu este doar un bogat și un impresionant „tezaur” de valori spirituale și materiale care să îndemne la contemplație pioasă, nu este percepută ca fiind doar o sumă finită de trăsături punctuale, ci este în același timp și un proces ce implică și responsabilizează individualități și grupuri.

Cultura trebuie înțeleasă ca fiind reprezentată de valori în continuă schimbare, de tradiții, relații sociale și politici, proprii unui grup de persoane adunate împreună de o combinație de factori, printre care istoria comună, poziția geografică, clasa socială sau religia, precum și modalitățile în care acestea sunt transformate de cei care le împărtășesc. Ca atare, ea nu include doar elemente tangibile ca mâncarea, sărbătorile, vestimentația, expresiile artistice, ci și manifestări mai puțin tangibile – stilul de comunicare, atitudinile, valorile, relațiile familiale.

Interrelația dintre educație și cultură poate fi evidențiată atât din perspectivă teoretico-conceptuală, cât și din perspectivă pragmatică, întrucât, activitățile educaționale își propun, ca, raportându-se la finalități bine delimitate, să dezvolte mecanisme de influențare pozitivă a omului, care valorizează dimensiunile și semnificațiile mediilor cultural-educative. Strategiile educaționale se bazează pe procese interactive, marcate social de indicatori, cum ar fi: ideologia de referință, sistemele de valori promovate, finalitățile educaționale propuse, normele pedagogice generale, managementul instituțional, modelul de personalitate dezirabil ș.a. În contact cu aceste realități culturale și sociale, cei care se educă își formează reprezentări despre mediul lor, învață roluri, își însușesc strategii de acțiune și de gândire etc. Așadar, configurația influențelor formative și informative depinde decisiv de caracteristicile contextului cultural și de cel social, de valorile promovate.

Atunci când vorbim despre educație și despre modalitățile de realizare a acesteia, practic, trebuie să asigurăm o *punte de legătură între om și cultură*. În acest sens, **Ștefan Bârsănescu** analizează cultura în cele două ipostaze ale sale: *cultura-bun spiritual*, respectiv capitalul de achiziții care susțin știința, economia, arta etc., și *cultura-educație*, care reprezintă dimensiunea dinamică a culturii sau procesul de perfecționare a indivizilor și de înnoțire a vieții colective. Cultura-educație are la bază cultura-bun spiritual, care este asimilată și aprofundată de individ, ajutându-l să creeze noi valori culturale. **Ștefan Bârsănescu** concepea raportul dintre educație și cultură în trei moduri: *static* (cultura este considerată un mijloc de perfecționare a omului), *dinamic* (cultura este considerată un proces de perfecționare a omului) și ca *scop al educației* (cultura este percepută ca stare de spirit, ca putere și capacitate de trăire a valorilor) [1; 2].

Perceperea culturii ca *stare de spirit* se apropie de ideea filosofică a lui **Lucian Blaga (1974)**, care afirma că datorită faptului că omul este o ființă culturală, cultura ține mai mult de definiția omului decât de conformația sa fizică sau, cel puțin, tot atât de mult. El considera că ființa umană este condamnată să aibă un *destin creator* și că omul cu spirit creator este, în același timp, și valorizator al propriei sale creații. *Educația prin și pentru valorizare* este primul pas către devenirea progresivă a culturii, către multiplicarea schimburilor valorice, către descoperire și creativitate. În viziunea lui **Blaga**, ceea ce îl individualizează pe om este un întreg univers, iar ceea ce îl singularizează în raport cu celelalte existențe este tocmai funcția sa de creator de cultură, imposibilitatea de a trăi într-un alt fel de mediu decât unul cultural [4].

Așadar, cultura, lumea simbolică, ia naștere în urma schimbului de comunicare, prin achiziția unui set de valori, pe care individul le consideră deziderabile, le acceptă și le interiorizează, pentru ca mai apoi să (re)creeze alte sisteme de valori. Cultura este expresia sintetică a cunoașterii articulate a lumii reale, a modului în care ne situăm în raport cu aceasta, ea reprezentând *orizontul de existență al ființei umane*.

Începutul secolului al XXI-lea este puternic marcat de o societate, care, în ansamblu, este fondată pe cunoaștere și informație și care ar putea fi denumită generic „societate a cunoașterii”. Multiplicarea și amplificarea, dinamismul și dezvoltarea achizițiilor din toate domeniile cunoașterii – cultură, știință, tehnică, tehnologie etc. – au determinat îmbogățirea substanțială a sistemului de valori al societății contemporane și o mai eficientă orientare a acestuia în consonanță cu necesitățile viitorului. Sintagmei „societate a cunoașterii” i se asociază, cu necesitate, o altă sintagmă, cu ecou afectiv aparte pentru noi, slujitorii școlii: „societate educativă”.

Afirmându-se ca factor de potențare a resurselor umane, educația încetează să se constituie ca un sector distinct al vieții, devenind tot mai mult un fenomen atotcuprinzător, prezent în toți „porii” socialului, în ansamblul relațiilor interumane, o dimensiune permanentă a vieții.

Influențele formative și informative, exercitate în cadrul educației formale, se bazează pe achizițiile și pe valorile culturii din epoca respectivă, valori care reprezintă atât premise ale realizării proceselor educaționale, cât și rezultate ale acestora. Putem vorbi nu doar despre *educație pentru cultură*, ci și despre *educație prin cultură*, întemeiată pe cultură. Este de necontestat faptul că, în calitatea sa de mecanism extrem de complex, elaborat în scopul creșterii controlului asupra dezvoltării ontogenetice, *educația* contribuie decisiv la modelarea personalității umane și la "deschiderea" ei continuă către valorile umanității, la formarea unei *personalități culturale creatoare*. Rolul de *mediator*, de *interfață* între individ și mediu al educației este asigurat prin procesul continuu de identificare a predispozițiilor native ale indivizilor, de creare și organizare a influențelor mediului sociocultural asupra acestora. Astfel, pe măsură ce societatea omenească s-a dezvoltat, urcând pe trepte evolutive superioare, educația a devenit tot mai mult o necesitate obiectivă, impunându-se ca un domeniu de bază al vieții social-culturale, ca un subsistem important al societății.

Interrelația evidentă dintre educație și cultură a fost sintetic și comprehensiv esențializată de către **Ștefan Bârsănescu (1937)**, care considera că pedagogia este cercetarea fenomenului specific care rezultă din contactul dintre societate și cultură, în vederea realizării și promovării de valori, însă interrelația la care ne referim a fost nu numai afirmată în discursurile specialiștilor, ci și demonstrată în plan practic de evoluția societăților și, în paralel, a sistemelor educaționale [2].

Funcționând ca ansambluri organizate de semnificații culturale și sociale, procesele educaționale asigură mecanismele prin care mediul cultural influențează indivizii și grupurile. Școala, alte instituții și familia îi furnizează individului experiențe, informații, idei, opțiuni etc., cu ajutorul cărora individul își formează, treptat, instrumente de interpretare a mediului, grile de lectură și interpretare a realității, situându-se în lumea valorilor. Așadar, contextul cultural/intercultural, contextul social și condițiile economice etc. sunt referenți care contribuie la formarea capitalului cultural al indivizilor, al grupurilor și al comunităților umane.

Întotdeauna și în toate societățile, cultura și dinamismul său au avut repercusiuni importante în reevaluarea și dezvoltarea sistemului de valori considerate relevante pentru procesul educațional de formare și modelare a personalității umane. Practic, cultura constituie variabila care imprimă sensul de dezvoltare a

educației, contribuind la afirmarea valorii propriului patrimoniu cultural național și, totodată, la identificarea și promovarea de valori interculturale.

Problematica și evoluția educației și a învățământului sunt în contiguitate cu problematica și cu evoluția culturii, iar politica educațională și modelul educațional sunt indispensabile modelului cultural al societății. Astfel, educația și învățământul sunt puse în situația de a se conforma noilor tendințe și resurse de ordin cultural, de a soluționa problemele rezultate ca urmare a impactului anumitor modele culturale, probleme, cum ar fi:

- *Cunoașterea aprofundată a culturii naționale și a celei universale, inițierea în valorile acestora și achiziționarea instrumentelor culturale, de transmitere și de dezvoltare a culturii sunt imperative considerate de unii specialiști ca fiind primordiale, la moment, în învățământ.*
- *Conștientizarea necesității de a asigura un echilibru între promovarea unor tradiții și valorile autentice ale culturii naționale și preluarea și adaptarea creatoare a unor tradiții și valori ale culturii universale, între necesitățile culturale ale națiunii și ale omenirii și contribuția la afirmarea identității culturale naționale, a identității etnice, precum și la mai buna cunoaștere a identității culturale a altor popoare.*
- *valorizarea abordării sistemice, realizarea de conexiuni între diferite domenii de manifestare și expresii ale culturii, descoperirea de dialoguri între culturi și civilizații, promovarea unei pedagogii interculturale și a unei educații interculturale (ne referim la promovarea reciprocității, a acțiunilor comune și a negocierii între indivizi, aparținând diferitelor culturi, a ideii de devansare a modificărilor strict lingvistice, a realizării de schimburi de informații de ordin cultural, de susținere a contactelor interculturale autentice între indivizi etc., care să contribuie la modelarea permanentă a identității culturale și etnice a lor; este necesară o abordare pedagogică a diferențelor culturale, descoperirea alterității culturale, realizarea de dialoguri interculturale, raportarea la celălalt, fără pierderea propriei identități culturale).*

Bibliografie

1. Bârsănescu Șt. *Educația, învățământul, gândirea pedagogică din România*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
2. Bârsănescu Șt. *Politica culturii în România contemporană*. Iași, 1937.
3. Berger G. *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
4. Blaga L. *Elanul insulei*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1974.
5. Mialaret G. *Introducere în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
6. Mitter W. *Educație multiculturală: considerații într-o optică interdisciplinară*. UNESCO, Perspective, nr. 1, 1992.
7. Moles A.A. *Sociodinamica culturii*. București: Editura Științifică, 1974.
8. Bruner J. *L'education, entrée dans la culture. Les problemes de L'ecole a la lumiere de la psychologie culturelle*. Paris: Editions Retz, 1996.

CUM GÂNDIM AZI - AȘA VOM TRĂI DUPĂ CINCISPREZECE ANI

Gheorghe A. RUDIC,
profesor, doctor habilitat, PhD,
Centrul de pedagogie modernă, Montreal, **Canada**

Abstract

The Resume In given article is considered an essence of various types of thinking and their istoriko-evolutionary picture. Some problems of transition on meta-system thinking in the conditions of globalization are stated.

PERSPECTIVA EVOLUTIV-ISTORICĂ A TIPURILOR DE GÂNDIRE

Perspectiva evolutiv-istorică a tipurilor de gândire este elocvent prezentată în *Figura 1*.

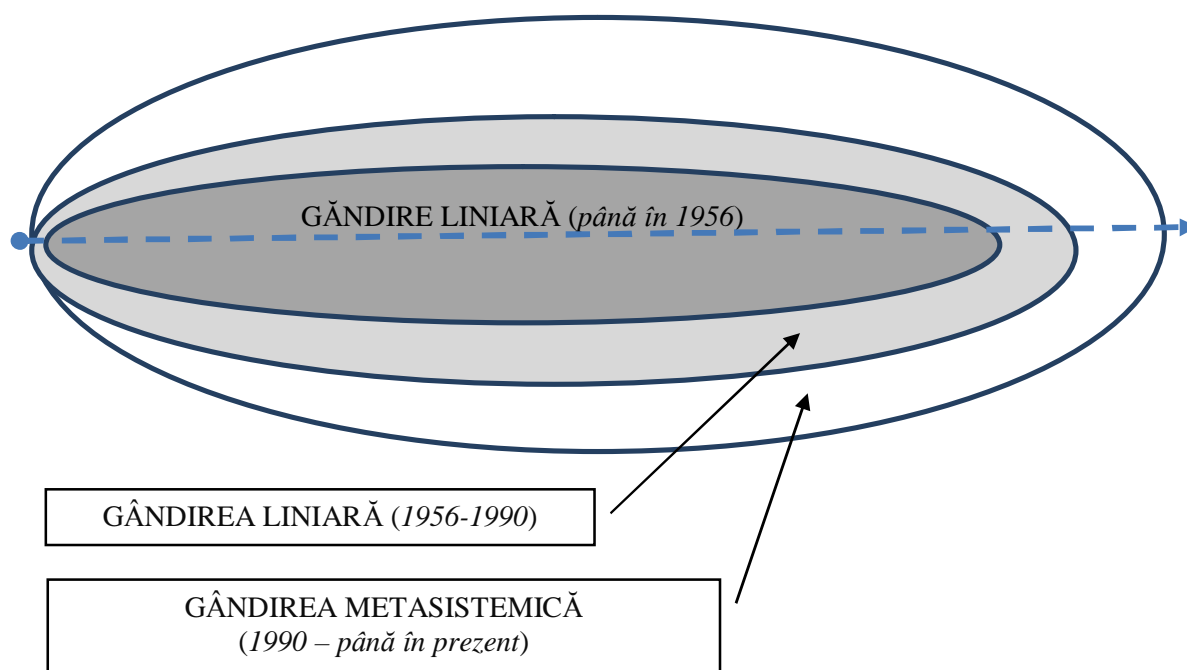


Figura 1. Perspectiva evolutiv-istorică a tipurilor de gândire

GÂNDIREA LINIARĂ

Majoritatea covârșitoare a contemporanilor noștri s-au format în cadrul gândirii liniare, care stă la temelia multor compartimente ale științei clasice (antecuantice), precum și a metodelor contemporane de analiză a învățământului.

Sarcina esențială a gândirii liniare constă în analiza relațiilor de cauză și efect ale anumitor domenii din cadrul sistemului și crearea tehnologiilor și instrucțiilor graduale, pe etape. Gândirea liniară este legată de dezvoltarea exagerată a logicii formale în detrimentul spontaneității gândirii, întrucât cercetează numai anumite evenimente din cadrul sistemului. Această gândire este intelectuală și se concentrează asupra atenției centrate. Gândirea liniară poate fi urmărită în politicile educaționale ale unor țări în procesul de modernizare la etapa actuală. De exemplu, în sistemul pedagogic complex „proces-profesor-elev” este examinat elementul component „proces”-conținut; în acest caz este aplicată paradigma pedagogiei

competenționale în timpul învățământului, iar în standarde este expusă paradigma tradițională „a cunoștințelor” [1].

GÂNDIREA SISTEMICĂ

Fondatorul gândirii sistemice este **Dgey Forrester**, profesor la Institutul Tehnologic din Massachusets (1956). Gândirea metasistemică constituie unul dintre instrumentele esențiale ale analizei sistemice, bazate, la rândul ei, pe teoria sistemelor. Sistemul reprezintă un anumit obiect ce-și asigură existența și îndeplinește funcțiile unui tot întreg datorită corelării elementelor sale componente. Funcționarea diferitor sisteme este determinată nu atât de specificul componentelor care o alcătuiesc, cât de modul lor de interacționare, adică de felul cum sunt legate acestea între ele.

Calitățile sistemului sunt calitățile integralului. Aceste proprietăți nu sunt caracteristice nici unuia dintre elementele componente. Cu cât mai complex este sistemul, cu atât mai dificil se prevăd calitățile lui sistemice. Calitățile sunt numite *sistemice* deoarece se manifestă doar atunci când funcționează întregul sistem.

Dezmembrarea întregului în părți componente este numită analiză. Prin analiză se dobândesc cunoștințe. Restabilirea întregului din părți alcătuitoare se numește sinteză. Datorită sintezei este posibilă înțelegerea. Atunci când sistemul este desfăcut în elemente și acestea sunt analizate, sistemul (ca totalitate) își pierde calitățile sale. Pentru a pătrunde în esența sistemului este necesar a-l concepe ca pe o unitate integrală, analizându-se în mod detaliat legăturile dintre componente.

Gândirea metasistemică este intelectuală și intuitivă și se bazează pe atenția centrată și cea periferică. Ea cercetează corelația și studiul legăturilor externe și interne dintre elementele sistemului, ceea ce oferă posibilitatea să se contureze o privire de ansamblu asupra structurii schemei, să se determine legitățile și ciclurile sistemului etc.

Sistemele pot să servească drept elemente ale altor sisteme, precum și să fie constituite, la rândul lor, din subsisteme. Astfel, ele permit a examina în mod convențional următoarea ierarhie a sistemelor metasistemice: microsistemul, mezosistemul, macrosistemul și megasistemul. O asemenea ierarhie a sistemelor în spațiul „*Pedagogie*” poate fi reprezentată grafic în felul următor (*Figura 2*).

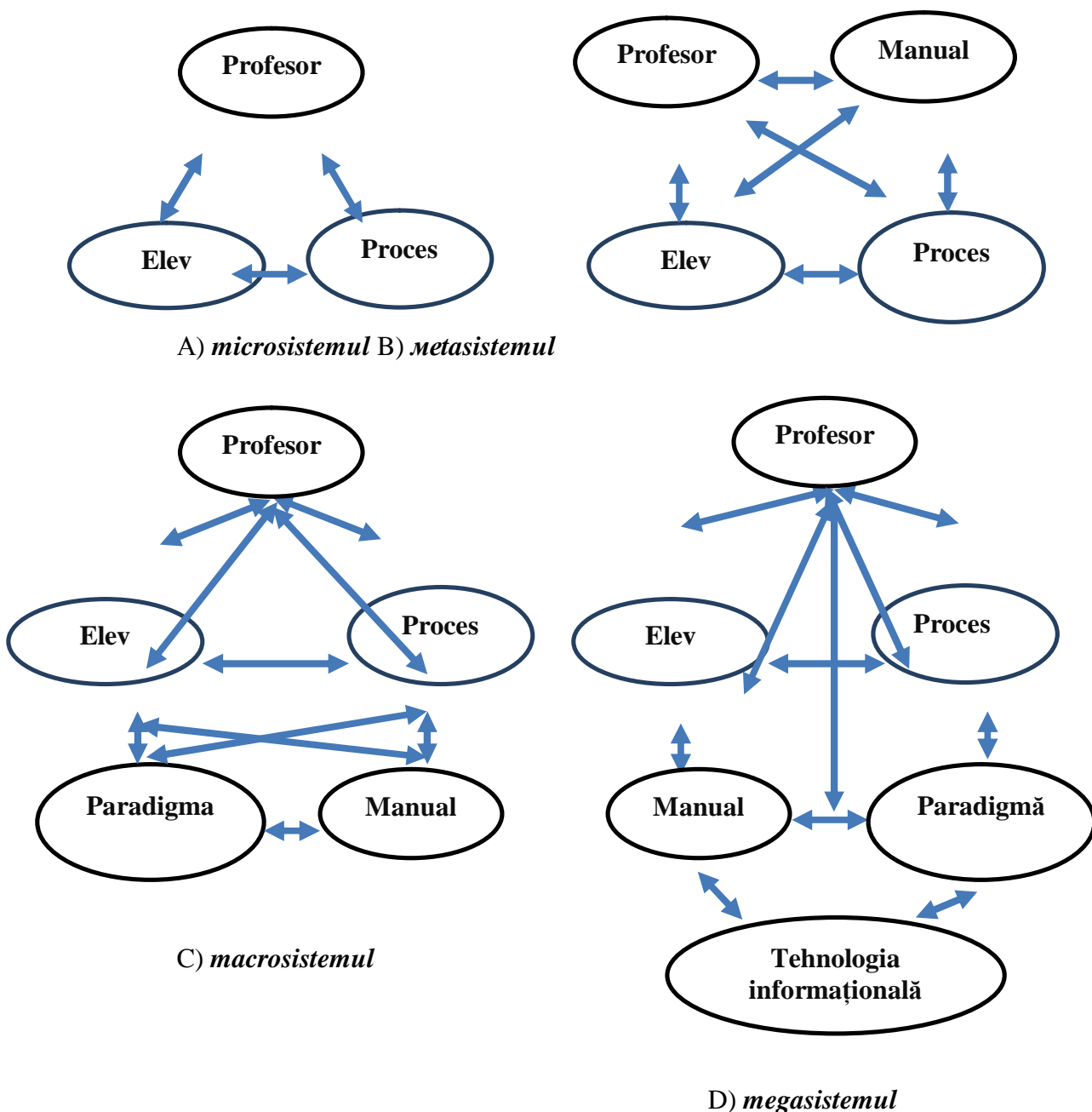


Figura 2. Prezentarea contrastivă a sistemelor în spațiul „Pedagogia”

GÂNDIREA METASISTEMICĂ

Abordarea metasistemică în gnoseologie a revoluționat gândirea la etapa contemporană. În cazul abordării metasistemice „integrarea sistemelor se realizează prin intermediul mulțimilor parametrice indiferent de faptul dacă au sau nu au aceste sisteme o mulțime de variabile” [2]. La o asemenea abordare integrarea are loc prin mulțimile de variabile numai dacă toate acestea dispun de una și aceeași mulțime parametrică [2]. Abordarea metasistemică permite a evidenția o multitudine de corelații dintre asemenea ramuri ale cunoașterii, care nu au – aparent - legături între ele și toate acestea - cu educația.

Precum observă pe bun temei cercetătorul **F. Kapra**, „rețelele sociale sunt, în primul rând, rețele comunicative, care utilizează un limbaj simbolic, delimitări culturale, relații cu puterea etc.” [2]. Pentru a înțelege structura acestor rețele este necesar a utiliza, pe de o parte, realizările științifice din domeniul managementului, psihologiei, ciberneticii și fiziologiei, iar pe de altă parte - concepția filosofică a civilizației la etapa modernă - globalizarea.

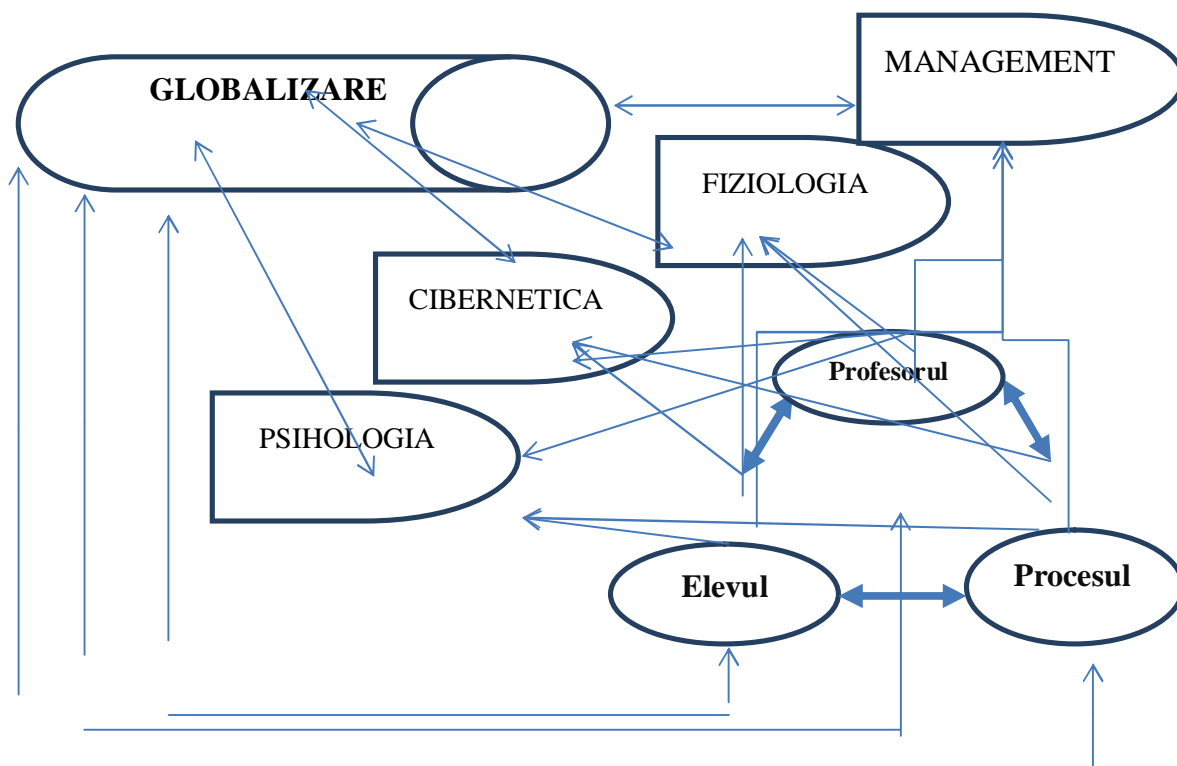


Figura 3. Analiza metasistemică a sistemului „Pedagogia”

MODELUL ASOCIATIV

Corelațiile asociative dintre tipurile de gândire și matematică pot fi reprezentate în felul următor:

- Gândirea liniară - aritmetica;
- Gândirea sistemică - geometria;
- Gândirea metasistemică - trigonometria.

Timpul cere în mod imperios pentru educație să fie soluționate egalitățile trigonometrice... Pot fi oare rezolvate problemele educației contemporane folosind doar aritmetica?

Socrate mai este actual și astăzi: „Eu sunt decis a-mi închina întreaga viață care mi-a rămas elucidării doar a unei singure întrebări: de ce oare oamenii, știind cum trebuie să procedeze bine, acționează, cu toate acestea, oribil, chiar spre propriul rău?” [3].

DE CE? DE CE? DE CE?..

- ✓ Poate de aceea că sunt prea mari ambițiile anumitor savanți-reformatori locali și ale celor ce dețin puterea.
- ✓ Poate de aceea că predomină interesele mercantile (mai ales participarea la proiectele cu investiții străine).
- ✓ Poate de aceea că s-a uitat faptul cum se învață, dar se dorește a-i învăța pe toți ceilalți;
- ✓ Poate de aceea că clopotul reformei educației este înnăbușit de prognozele și așteptările iuți, uitându-se faptul că în învățământ ciclul cel mai scurt este cel de 15 ani.
- ✓ Poate de aceea că s-a dus pe apa sâmbetei răspunderea civică și cea profesională.
- ✓ Poate....

Bibliografie

1. Жайтапова А.А., Рудик Г.А. и др. *Педагогика 21-го века на пороге школы*. Алматы, 2009, с. 302.
2. Капра Ф. *Скрытые связи*. М.: София, 2004, с. 336.
3. http://fictionbook.ru/author/veller_mihail/vse_o_jizni/read_online.html?page=2

Abstract

Generating new learning technologies, in current cart of the educational reference, involves “the whole” learner brain, being designed as an “instruction to use” it. The technology approach of the total pedagogical phenomenon, as a new orientation in science education, set in motion all existing relations both inside and outside, and allows the overall perception of all values in circulation.

Actualmente, în virtutea unor schimbări majore în lume, se face tot mai simțită necesitatea ca în sistemul educațional să se ajungă la o nouă programare a „computerului biologic”, adică a gândirii celui ce învață, deoarece valorile adevărate de creștere, pe care trebuie să le stimulăm, reprezintă încercarea de a ne „deschide” din punct de vedere mintal și acțional.

Se pare că tocmai această supoziție generează noi tehnologii educaționale, problema punându-se în așa mod, ca să fie solicitat în totalitate creierul, pe care avem sarcina să-l „ademenim” să iasă din starea de latență, el reprezentând, de fapt, mijlocul cel mai eficient de comunicare a ființei umane cu transcendența. În felul acesta, tehnologia inovativă a fenomenului pedagogic total este o „instrucțiune de folosire” a creierului celui ce învață, plus folosirea tuturor simțurilor în timpul învățării, acest lucru demonstrând faptul că educația, în ansamblul ei, are nevoie de un nou cadru de referință. Anume acest lucru probează în primul rând evoluția gândirii, în arealul căreia un loc deosebit îl are *gândirea laterală*, ce presupune o gândire care se organizează pe ea însăși, care creează noi modele de cunoaștere și nu se mulțumește doar cu recunoașterea și urmarea modelelor deja fixate. Astfel, aceasta este o *gândire totală*, fără limite temporale, vizual-spațială, intuitivă și simultană. Exemplul său este omul dotat cu conștiință [1, p. 156].

Este de presupus că în acest caz elevul ia ceva din afara lui și îl transformă într-o parte a sa, simțind-o ca reală. *Învățarea totală*, care implică întreaga persoană a celui ce învață, sentimentele și intelectul său, este cea mai durabilă și cuprinzătoare, deoarece întreaga persoană se desfășoară pe sine în acest tip de învățare.

Această abordare implică faptul că valorile educaționale sunt cognoscibile în funcție unele de celelalte, prin examinarea raportului dintre fenomenele în care se află explicația lor. Conceptul de *fenomen pedagogic total* ne orientează deci spre a examina ansamblul aspectelor concrete și nu a încerca să le fragmentăm, să le disecăm. De asemenea, presupune reunirea particularului și ansamblului într-o unică interogare, reintegrarea în aceeași realitate, determinarea obiectivă și cea subiectivă. Pentru a înțelege așa cum se cuvinte un fenomen pedagogic, trebuie să-l percepem total, adică și dinăuntru, și dinafară. În aceasta se manifestă, intrinsec, *modernismul gândirii* în cadrul tehnologiei fenomenului pedagogic total.

Abordarea fenomenului pedagogic total este o orientare inovativă, generată de unele idei din sociologie, în special cea a lui M. Mauss referitor la faptul social total, care a intervenit în domeniul său cu acest *semiinstrument metodologic* [Apud 2, p. 184]. Referirea la fenomenul pedagogic total, în sensul că el pune în mișcare totalitatea relațiilor, permite perceperea ansamblului prin contemplarea tuturor valorilor puse în circulație. Prin urmare, în fenomenul pedagogic total se exprimă *împreună și în același timp* toate felurile de relații care se stabilesc. Este incorect să abordezi un subiect într-o singură manieră, deoarece orice subiect reprezentativ poate fi ilustrat mintal într-un număr diferit de variante și, cu cât înțelegem mai profund, cu atât mai multe sunt alternativele în care îl putem conceptualiza adecvat.

Descrierea unei tehnologii pedagogice presupune dezvăluirea tuturor caracteristicilor ei de bază, ceea ce face posibilă reproducerea ei:

- *Identificarea* acestei tehnologii pedagogice în corespundere cu sistematizarea propusă (sistemul de clasificare).
- *Denumirea* tehnologiei, ce reflectă caracteristicile de bază, *ideea principială*, esența sistemului de

învățare acceptat, orientarea principală a modernizării procesului educațional.

- *Aspectul conceptual* (descrierea succintă a ideilor directoare, ipoteza, principiile tehnologiei, ce asigură înțelegerea, tratarea structurii și funcționării ei): orientările de scop; ideile și principiile de bază (factorul de bază utilizat în dezvoltare, concepția științifică a învățării); poziția elevului în procesul educațional.
- *Specificul conținutului învățării*: orientarea spre structurile personalizatoare, volumul și caracterul conținutului învățării; structura didactică a planului de învățare, materialului, programelor, formelor de prezentare.
- *Caracteristica procesuală*: specificul metodicii, utilizarea metodelor și mijloacelor de învățare; caracteristica motivațională; formele organizaționale ale procesului educațional; dirijarea procesului educațional (diagnosticarea, planificarea, ordonarea, corectarea); categoriile de elevi, pentru care este elaborată tehnologia.
- *Asigurarea metodică*: planurile și programele de învățământ; ghidurile metodice; materialul didactic; mijloace tehnice de învățare; instrumentarul diagnostic etc.

Expertiza tehnologiei pedagogice este multiaspectuală. *Aspectul conceptual* este cercetat din perspectiva *noutății, alternativității, umanizării, democratizării, modernității*. *Conținutul învățării* în contextul tehnologiei este examinat de pe pozițiile teoriilor contemporane ale învățământului, principiilor sistemului, ideilor învățării formative și comenzii sociale. În *caracteristica procesuală* se examinează, mai întâi de toate, caracterul optimal și necesar al unor elemente componente, complexitatea tuturor mijloacelor metodice, caracterul dirijabilității, adecvarea conținutului învățării și a contingentului de elevi. *Asigurarea metodică* trebuie să satisfacă cerințele științificității, tehnologizării, complexității suficiente și caracterul real al realizării. Principalul criteriu al tehnologiei pedagogice este efectivitatea și rezultativitatea ei [3, p. 30].

La etapa actuală de dezvoltare cea mai bună poate fi considerată o ***tehnologie inovativă productivă***, care:

- Se bazează pe realizările actuale ale științei;
- Corelează cu tradițiile învățământului contemporan, luând în considerare realizările lui cele mai bune;
- Răspunde necesităților celor mai mulți oameni;
- Răspunde posibilităților celor mai apropiate și celor mai moderne;
- Permite schimbări, variații, creștere, optimizare;
- Corespunde scopurilor și obiectivelor;
- Garantează obținerea unui produs pedagogic conform unei cantități și calități proiectate.

În centrul acestei tehnologii este cel ce învață, ca purtător al experienței generațiilor trecute, ca produs al epocii sale, învățat, format prin propriile eforturi și eforturile școlii.

Avantajele unei *tehnologii inovative productive* constau în faptul că este:

- *dirijabilă*, variind volumul și intensitatea componentelor de care depinde reușita finală; poate fi obținut astfel un produs de o anumită calitate în limite condiționate; această tehnologie exclude întrebarea dacă poate să fie sau poate să nu fie: rezultatul neapărat va fi în volumul și la nivelul proiectat;
- *universală* – ea este adecvată pentru formarea produsului general al procesului pedagogic, cât și pentru obținerea efectului în fiecare din componentele sale – învățare, dezvoltare, formare, educare;
- *științifică* – rezultatele se obțin doar în baza cunoștințelor dezvoltate de știință și nu există nici o permisiune, indeterminare, nici o condiționare de tipul „Dacă...”; la baza ei stă ceea ce garantează cunoașterea în anumite condiții;
- *de masă*, fiind adecvată pentru fiecare tip de instituție;
- *economică* – se proiectează pe baza priorităților simple ale învățării;
- *optimală*, deoarece poate fi permanent perfecționată, fiecare element al ei permite perfecționarea și raționalizarea. Dacă dezvoltarea unei asemenea tehnologii este defectuoasă, atunci ea trebuie privită ca una fără perspective;

- *obișnuită* – ea îl menține pe cel ce învață la un înalt nivel științific și nu permite „să cadă” în jos; nimic nu-i complicat: învață, descurcă-te în ce constă productivitatea, controlează permanent factorii, dezvoltă până la automatism;
- *amplă* din punct de vedere științific, deoarece se bazează pe cele mai avansate realizări științifice, pe practica avansată, este „alimentată” de creația inovatorilor;
- *reală*, nu este o modă, nu este pentru a fi „admirată” sau pentru a se mira cineva;
- *înțeleasă*;
- *relaționată*, deoarece permite colaborarea cu alte tehnologii sau elemente ale altor tehnologii [Apud 4, p. 30].

Noua calitate a *tehnologiei fenomenului pedagogic total* constă în faptul că se bazează pe o mare cantitate de cunoștințe obținute: pe cunoașterea legilor, condițiilor, factorilor care asigură rezultativitatea învățării. Cauzele care influențează rezultatele procesului pedagogic se numesc *factori produsogeneratori*. Sarcina principală constă, așadar, în determinarea importanței acestor factori.

Pentru a aprecia caracterul inovativ al tehnologiei fenomenului pedagogic total urmează deci să analizăm: (a) *parametrii clasificatori*, (b) *orientările de scop*, (c) *principiile*; (d) *specificul conținutului*; (e) *specificul metodicii* acesteia.

Parametrii clasificatori ai tehnologiei fenomenului pedagogic total:

- nivelul de utilizare – general pedagogică;
- baza filosofică a tehnologiei - concepția integralizării pedagogice;
- factorul formativ de bază – integrativ-cognitiv, informativ, socio-relațional etc.;
- concepția de asimilare – asociativ-reflexivă; interiorizarea stadială etc.,
- orientarea spre structurile personale – gândirea laterală, competențele integrative;
- caracterul conținutului – de învățare totală;
- tipul de dirijare – sistemul individual și a grupurilor mici;
- forme de organizare – individuală, personalizatoare;
- orientarea spre elev – centrarea pe subiectul care gândește;
- metode de bază - explicativ-stimulativă;
- categoriile de subiecți – pentru toate categoriile subiecților care învață.

Orientările de scop ale tehnologiei fenomenului pedagogic total:

- formarea competenței integrative de învățare, învățarea tuturor subiecților, indiferent de trăsăturile individuale;
- învățarea rapidă.

Principiile tehnologiei fenomenului pedagogic total:

- repetarea permanentă și verificarea obligatorie pe etape;
- nivel înalt al complexității materialului valorificat;
- învățarea în „blocuri mari”, în baza reperelor formative;
- orientarea personalizată a învățării; umanizarea învățării: toți sunt talentați pentru a învăța; învățarea nu este supunere, ci plăcere;
- axarea pe situații de învățare neconflictuale, prin evidențierea reușitelor, găsirea perspectivelor de corectare, de creștere, de succes.

Specificul conținutului tehnologiei fenomenului pedagogic total:

- materialul instructiv se prezintă pe porțiuni mari, în blocuri;
- utilizarea conspectului de reper (scheme, tabele, rețele, standarde etc.).

Specificul metodicii tehnologiei fenomenului pedagogic total:

- expunerea scurtă, sintetică, generalizatoare a profesorului;
- activitatea reflexivă a celui ce învață prin dirijarea latentă;

- repetarea „din zbor” a materialului valorificat;
- stimularea „suflării”, „șoptitului”.

Iar dacă năzuim spre înțelegerea teoretică a tehnologiei fenomenului pedagogic total, trebuie să găsim calea de semnificare a acestei *Tekhe* ca un **ansamblu ordonat și armonizat** al proceselor, mijloacelor, formelor, metodelor, procedeelelor, operațiilor, acțiunilor, modalităților în scopul obținerii unui produs în învățare. Prin urmare, ea formulează răspunsuri la un șir de întrebări, cum ar fi: *în ce succesiune, cu ce ustensile, în ce mod, în ce direcție, prin ce activități, prin ce fapte, în ce chip, în ce manieră, în baza căror posibilități acționăm și ne mișcăm înainte?*

În felul acesta, *tehnologia integrală* este o tehnologie totală prin ea însăși, iar *tehnologia integrativă* este cea care „adună” mai multe elemente. Iar profesorul care deschide cu luciditate ușile școlii spre lume, în vederea realizării unui obiectiv pedagogic, acel profesor va descoperi situații multiple, contexte bogate, încărcate cu potențialități educative. Școala, urmează, așadar, să fie deschisă pentru a „aspira”, materiale vii, dar, de asemenea, trebuie să se „închidă” pentru a le transforma în adevărate obiecte de studiu.

Bibliografie

1. Gardner H. *Tratat de răzgândire. Arta și știința modificării mentalului*. București: ALLFA, 2006.
2. Geraud V.-O., Leservoisier O., Pottier R. *Noțiuni-cheie ale etnologiei*. Iași: Polirom, 2001.
3. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.
4. Юдин В.В. *Педагогическая технология*. Ярославль, 1997.

INTERIORITATEA ȘI EXTERIORITATEA IMAGINII (reflecții despre educație și creativitate)

Vasile CIOCA,
lector, doctor, Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca, **România**

Abstract

In this paper, I analyze the relationship between education and creativity through the problem of the interiority/exteriority of the image. To exemplify, I analyze from this perspective a few drawings made by children and students. Following these analysis, some strategies are being indicated to develop the creativity through artistic-plastic activities. In the end, I emphasize on the idea of matching the specific interiority of a person with the exteriority common to everyone through culture, arts and religion

*„A forța copilul să facă <<artă abstractă>>
este la fel de dăunător ca și a-l forța să deseneze veridic.”*

Rudolf Arnheim

Introducere

Grădiniță în municipiul Cluj Napoca, grupă de copii între 4-5 ani la o activitate plastică coordonată de o elevă din clasa a XII-a, viitoare educatoare/ învățătoare. Copiii urmează să deseneze un morcov. Fiecare primește un morcov real; li se cere să-l pipăie, să-l privească apoi li se propune să-l deseneze. Un copil spune, ușor speriat: „**eu nu știu să desenez morcovi**”. Un alt copil, sigur pe el, îi răspunde intempestiv: „**cum nu știi, e ușor, e doar un triumfi**”! Li s-a spus să deseneze fiecare morcovul lui, privindu-l cu atenție. Nu li s-au arătat planșe model, nu s-a făcut nici un desen demonstrativ la tablă. Copiii au început să lucreze. S-au observat trei tipuri de comportament:

- a. Unii au început să deseneze morcovul scanând rând pe rând o porțiune de contur mai mare sau mai mică a morcovului așezat pe măsuta proprie și reproducând grafic-liniar cu creionul porțiunea respectivă pe hârtia de desen; ochii lor se mutau mereu de pe morcovul real pe hârtia de desen unde în final, conturul desenat se închidea sau nu.

- b. Copilul care a intervenit intempestiv în discuția preliminară actului desenării, a terminat primul realizând foarte repede un triunghi, destul de bondoc, căruia i-a pus câteva linii drept frunze. El nu s-a uitat atent la morcovul real de pe măsura lui.
- c. Alți copii stăteau în așteptare, uitându-se la vecinii lor să vadă cum fac aceștia. Apoi au
- d. reprodus desenul lor așa cum au putut.

Copiii din primul grup erau influențați în desenarea obiectului real cu precădere de explorarea vizuală a conturului aparent a morcovului real și transpunerea acestuia cu ajutorul mișcării mâinii și a creionului pe hârtie. Deci la ei imaginea perceptivă (a unor fragmente de contur din obiectul real) era transpusă linear prin mișcarea descriptivă a creionului-mână condusă prin intermediul vederii.

În cazul b actul desenării obiectului real a fost influențat în mare parte de baza de date din sistemul cognitiv și de analiza descendentă, copilul descoperind că forma morcovului face parte din familia formelor numită triunghi (categorizare). În timpul desenării, act petrecut foarte rapid, copilul nu s-a uitat la morcovul real ci a redesenat pe hârtie imaginea mentală geometrizată a morcovului. Probabil în momentul când acest copil a spus că e ușor de desenat, morcovul fiind un triunghi, el deja apelase la imaginea mentală care trebuie privită mai curând ca un desen executat în interior de fiecare dată când subiectul o evocă, decât ca o fotografie ivită dintr-un adânc misterios din memorie, din subconștient [Piaget J., Inhelder B., apud. Preda Vasile 7].

Copiii din grupul al treilea au fost influențați direct de imaginile plastice realizate de către cei descriși mai sus; ei au copiat imaginea desenată, realizând triunghiuri mai mult sau mai puțin ascuțite sau imagini relativ naturaliste ale morcovului. Simplificând, cele trei situații pot fi reduse la următoarele scheme:

- **obiect real** – imagine perceptivă – imagine plastică fizică (desen);
- obiect real – **imagine mintală** – imagine plastică fizică (desen);
- **imagine plastică fizică (desen)** – imagine perceptivă – imagine plastică fizică (desen).

Comentarii: deși au aceeași vârstă, aceleași materiale, același obiect real și aceeași sarcină ei nu desenează la fel. Strategia lor plastică se diferențiază deja de la această vârstă. Unii se concentrează pe lumea externă observând, descoperind însușirile acesteia și transformându-le în expresie plastică (linie de contur); alții caută în mintea lor construcții mentale (concepte, imagini, forme prototip) care să-i ajute la rezolvarea problemei; alții nu se apleacă nici asupra lumii reale și nici nu scotocesc prin mintea lor după posibile idei de rezolvare ci așteaptă să vadă în jurul lor rezolvări ale problemei. De ce apar aceste comportamente atât de diferite așa de repede? Care din aceste strategii conține **în nuce** virtuți creative care pot fi amplificate prin educație? Conțin toate cele trei tipuri de comportament virtuți creative care pot fi amplificate prin educație? Noi vom încerca să reflectăm asupra diversității copiilor, a potențelor lor creative și a câmpurilor posibile de acțiune ale educației, analizând comparativ imagini plastice realizate de aceștia din perspectiva exteriorității, interiorității și mediuinității. De altfel și în cele trei tipuri de comportament sesizate în desenarea morcovului transpar cele trei strategii cu accente diferite: **accent pe exterioritatea imaginii, accent pe interioritatea imaginii, accent pe mediuinitatea imaginii.**

Interioritatea și exterioritatea imaginii

Pentru educatorul de artă, indiferent ce vârstă au persoanele cu care lucrează, are o importanță deosebită înțelegerea, explicitarea problemei interiorității și exteriorității imaginii. **Imaginea ca medium este o plăsmuire internă a psihicului uman** (imaginea perceptivă, mintală, onirică, fantasmatică etc.) **sau o reificare externă, materială** (desen, pictură, sculptură, fotografie etc.); dar **aceste plăsmuiri nu sunt niciodată pur interne sau pur externe**. Atât imaginile interne, psihice, cât și cele externe, fizice, sunt rezultatul intersectării, combinării, prelucrării, transformării unor informații interne stocate în psihicul uman și a celor existente în lumea exterioară, obiectivă și date nouă prin percepție. Întotdeauna imaginea, indiferent de natura ei, este un medium, o peliculă cu o față deschisă spre lumea exterioară și cu cealaltă scufundată în interioritatea umană. **Sfera imaginilor dă naștere unui „dublu”, care se interpune între om și lume, și care conține în corpul ei anumite elemente din interioritatea umană și anumite aspecte din lumea exterioară, participând inevitabil cu ceva și la una și la alta.** Pentru educator, învățător, profesor imaginile plastice realizate de copii și elevi **sunt o adevărată fereastră prin care avem acces în lumea lor**

interioară, putând și pe această cale să întrezărim specificul și unicitatea acestora dar și unele caracteristici comune specifice vârstei, mediului cultural etc. Această ciudățenie a imaginii vizuale de a fi și interioară și exterioară în același timp, a fost cu finețe surprinsă de Merleau Ponty, care afirmă, într-o formulare surprinzătoare, că imaginea mentală și desenul sunt **interiorul exteriorului și exteriorul interiorului**. Cu alte cuvinte, orice imagine creată de om, conține topite în ea aspecte ale lumii exterioare percepute/trăite/procesate intern (deci interiorizate și transformate în entități mentale: imagini, concepte, calități, caracteristici, scheme, structuri, valențe afective etc.) și aspecte ale lumii interioare (concepte, gândire procedurală, gândire laterală, muzeul imaginar, imaginarul colectiv/personal, experiențe și trăiri personale cu încărcătură emoțională puternică etc.) exteriorizate prin intermediul unor mijloace de expresie (linii, forme, pete, culori, forță, energie, mișcare, contraste, ritmuri etc. în cazul imaginii plastice, fizice, materiale, exterioare) reificate prin implicarea corpului, a unor materiale, tehnici, instrumente sau aparate. Pentru o mai bună aproximare și înțelegere a problemei interiorității și exteriorității imaginii prin prisma creativității vom analiza câteva imagini.

Desenele din prima grupă, cele realizate de copii, între 4,6 și 5 ani, la grădiniță, reprezintă imaginea unor ființe, obiecte și fenomene din viața și ambianța reală: sora mai mare, flori, iarbă, copaci, case, blocuri, mașini, fum, cer, scări, pavaj, geamuri, interiorul unor camere etc. Toate aceste elemente sunt reale și există înafara lor; ele sunt percepute, văzute, trăite zilnic de copii; ei vin în contact cu acestea vizual, auditiv și tactil (umblă prin iarbă, prin camere, pe stradă, prin pod, pivniță; văd, aud, miros și uneori ating și cu mâinile pereți, flori, frați, cerul, mașini, copaci, fum, geamuri, copaci etc.). De la toate aceste elemente copiii au primit și primesc semnale vizuale, sonore, tactile, chinestezice, olfactive pe care mintea lor le prelucrează, interiorizează și le transformă în informații, mesaje sub formă de imagini vizuale mentale, sonore, chinestezice, tactile, olfactive, scheme de acțiuni, cuvinte, concepte etc. Toate aceste elemente, semnale exterioare (culori, texturi, contururi, contraste, mirosuri, mișcări etc.) sunt prelucrate de mintea copiilor, interiorizate, stocate în memoria de lungă durată, ele devenind **interiorul exteriorului**. Acestor informații, prelucrate și stocate în minte, le sunt, de regulă, atașate reacții emoționale, trăiri afective (agreabile, dezagreabile, stenice, astenice etc.) - acestea fiind unul din primele implicări, răspunsuri ale interiorității umane la informațiile primite din exterior. În funcție de **sensibilitatea, atenția, spiritul de observație și alte caracteristici interne**, copilul reține, prelucrează și interiorizează mai mult și mai intens anumite informații venite din exterior (un prim câmp de intervenție în sens creativ al educației ar fi la acest nivel: **dezvoltarea sensibilității, antrenarea spiritului de observație și a concentrării atenției**). Când desenează, fie liber, fie ca răspuns la tema educatoarei, copiii pun în joc ce știu, ce-au acumulat, ce-au învățat, ce simt, ce-și imaginează etc. exprimându-se pe hârtie cu ajutorul creionului, trasând linii, hașuri, contururi, puncte etc., când mai delicate, când mai apăsate în funcție și de **starea lor** (un alt câmp de acțiune al educatorului în sensul stimulării potențialului creativ este palierul **stării interne** a copilului; cum influențează starea sa internă comportamentul creativ, dacă starea sa internă poate fi influențată în sens benefic pentru susținerea comportamentului creativ – atmosfera activității educative etc.). Liniile, formele, construcțiile, texturile, culorile, coordonarea sau lipsa de coordonare a elementelor imaginii, forța/energia/viteza, direcția, poziția în spațiu a urmelor de pe suportul imaginii, sunt **modalitățile de exteriorizare a interiorității copilului** (un alt câmp de acțiune educativă este la nivelul **mijloacelor de expresie și al expresivității vizual-plastice**, palier foarte important în cea ce privește creativitatea artistică a cărei primă calitate este **expresivitatea**). Aceste desene vorbesc și despre obiectele desenate, a căror imagine sunt, dar și despre autorul desenului: ce obiecte, forme, fenomene l-au impresionat, ce însușiri, calități, detalii vizual-tactile a reținut din ce-a văzut; cât de sensibil, calm, tensionat, ingenios, reținut etc. era în momentul desenării, ce emoții, sentimente i-au trezit/indus tema/obiectele desenate; dar și despre mijloacele tehnice, materiale avute la dispoziție și despre calitatea manevrării acestora.

Desenul 19. Fetița a desenat în centrul spațiului plastic pe sora ei cu capul mare galben; ochii, nasul și gura sunt sugerate minimal; corpul are picioare, trunchi dar **lipsesc mâinile**. În schimb e prezentă iarba, florile și destul de discret, cerul albastru. Florile sunt reprezentate într-o simetrie bilaterală cu frunze verzi, petale albastre și pistile galbene. Cea mai mare forță, energie, apăsare se simte la liniile care configurează

părul, capul și corpul personajului central fără mâini. De ce fără mâini, sau ele se contopesc cu masa verde de hașuri a corpului? Frunzele sunt reprezentate simetric, la fel și picioarele iar florile sunt grupate două câte două de-o parte și de alta a personajului central; de ce ar lipsi brațele în această reprezentare structurată pe o schemă de simetrie bilaterală? În marea majoritate a cazurilor, mai ales de la 4 ani în sus, copiii desenează corpul uman cu toate cele patru membre (vezi **Alte desene făcute de copii de 4 – 5 ani**). Omisiunile din reprezentarea corpului uman (de cele mai multe ori inconștiente) sunt de regulă, legate de anumite experiențe/trăiri neplăcute sau sancționate de adulți. Ele au fost omise inconștient și sunt în legătură cu un anumit comportament, autoritar, poate agresiv în contrast cu blândețea florilor și a firelor de iarbă?

Surse exterioare ale imaginii plastice: forme de flori, petale, frunze, tulpini, fire de iarbă, cerul albastru, figura umană bine înfiptă în imagine, ochi, nas, gură, fața galbenă;

Surse interne ale imaginii plastice: forță, energie, preferință pentru spații deschise, naturale cu vegetație și cer albastru; frica de autoritatea și agresivitatea surorii? O anumită coordonare spațială a elementelor imaginii și preferința pentru structuri simetrice.

Subliniem faptul că atât sursele interne cât și cele externe ale imaginii analizate, sunt topite/contopite în ființa plastică a imaginii ele fiind transfigurate sub formă de linii curbe, drepte, zigzagate, verticale, orizontale, oblice, energice, delicate, șovăitoare, forme mai mult sau mai puțin iconice, deformate expresiv în virtutea unor stări/emoții/bucurii/frici, culori, pete etc. Cu alte cuvinte noi vedem în imagine semne pur plastice (linii, culori, forme, pete, puncte, texturi) și semne iconice (forme de case, oameni, flori etc.). Aceste semne plastice și iconice care configurează imaginea, pot fi citite, interpretate din diferite perspective: **psihologică** (accentul punându-se pe interioritatea imaginii), **plastică** (accentul punându-se pe ființa imaginii, pe elementele și mijloacele plastice, pe valoarea lor expresivă, pe problemele de compoziție), **semiotică** (accentul punându-se pe analiza tuturor semnelor prezente în imagine și pe contextul său (semne plastice, iconice, lingvistice) etc. (un alt câmp de acțiune a educației plastice benefic pentru comportamentul creativ este la nivelul **citirii/analizei, contemplării, destructurării** imaginii plastice).

Desenele A și B ilustrează tema **casa în care locuiesc**. În **desenul A** casa este văzută din afară, frontal și este plasată în centrul imaginii și este disproporționat de mare în raport cu blocul cu multe etaje din stânga (perspectivă afectivă); are două geamuri, trei coșuri prin care iese fum, un acoperiș/pod hașurat cu mare forță și cu niște scări în interior (fenomenul de transparentă) care duc la subsol sau pivniță (?) și ele accentuate. Mai sunt prezente în imagine mașini, semafoare, pavaj și câteva litere mari și simulări de scris. Atrage atenția prin forța/energia conținute în liniile/hașurile acoperișului pod și scările ce duc la subsol (experiențe legate de podul și subsolul casei – locuri obscure, misterioase, fascinante în felul lor?).

Surse exterioare ale imaginii plastice: forme de casă, bloc, mașini, geamuri, hornuri, fum, scări, pavaj, semafoare, litere.

Surse interne ale imaginii plastice: trăirea afectivă intensă legată de misterul podului și a pivniței, locuri obscure cu lucruri vechi, fascinante.

În **desenul B** copilul a reprezentat interiorul casei în care locuiește (un fel de hartă a camerelor, coridoarelor, balcoanelor, terasei, a unor mobile dar și a curții și grădinii). Copilul folosește o linie sensibilă, modulată și unele accente.

Surse exterioare ale imaginii plastice: forme de copaci, camere, mobilier, coridoare, terasă, pavaj, spații delimitate închise/semideschise; experiențe muzicale (în casă se face și se ascultă muzică).

Surse interne ale imaginii plastice: experiența spațiilor închise interiorizată și configurată într-o viziune labirintică a spațiului în care se mișcă și trăiește; preferința pentru spațiile relativ închise în care se simte bine și în siguranță (amintirea inconștientă a vieții intrauterine? sau o ușoară agorafobie?) și în care plutește, pășește și le explorează cu interes și plăcere? O muzicalitate calmă, armonioasă ca stare generală? De ce la aceeași temă, **casa în care locuiesc**, copii de aceeași vârstă, din aceeași grupă de la grădiniță răspund plastic în mod atât de diferit? Pentru că au **interiorități diferite, experiențe personale diferite?** (un alt câmp care poate fi exploatat de educația plastică în sens benefic pentru comportamentul creativ este **valorificarea experienței personale a fiecărui elev și a interiorității proprii** prin încurajarea încrederii în sine și conștientizarea/promovarea propriei personalități).

Desenul cu păsări. Este un exercițiu de modificare expresivă a unei forme tratată plastic în concordanță cu specificitatea stilistică a unor paradigme artistice (simbolică, impresionistă, dadaistă, cubistă, expresionistă, suprarealistă), realizat în cadrul seminarului de educație plastică de către o studentă de la secția grafică. Este evident un anumit profesionalism în mânăuirea mijloacelor de expresie plastică și cunoașterea paradigmelor stilistice ale diferitelor curente artistice.

Surse exterioare ale imaginii plastice: forme de păsări, cioc, ochi, picioare, penaj (survenite din experiențe perceptive reale, tridimensionale sau din vizionare de imagini).

Surse interne ale imaginii plastice: sensibilitate plastică evidentă, muzeul imaginar, transpunere empatică în stări/trăiri specifice diferitelor curente/viziuni artistice.

Pot fi transpuse plastic imaginile unor lucruri reale, exterioare; ba mai mult, aceste realități exterioare (în cazul acesta o pasăre) pot fi transpuse plastic apelând la viziunea altor artiști (exteriorul interiorului acestora fiind interiorizat prin transpunere empatică). În cazul prezentat mai sus menționăm faptul că studenta a apelat, în momentul desenării păsării în diferite viziuni stilistice, la muzeul imaginar propriu (ea având interiorizate mai multe viziuni plastice asupra formei). Cu alte cuvinte exteriorul interiorului unor artiști plastici a fost interiorizat de studentă de-a lungul anilor și în momentul desenării a fost exteriorizat (un alt câmp de acțiune benefică a educației plastice în sensul stimulării comportamentului creativ este **câmpul imaginarului artistic** care poate fi explorat, cercetat, jucat, analizat, contemplat, fructificat).

Fotografia reprezentând un portret, este o parte din rezolvarea problemei privind modificarea expresivității formei cu ajutorul luminii dirijate (un alt câmp benefic pentru comportamentul creativ este **câmpul trucurilor artistice** care e un fel de poartă galactică de intrare în ireal, virtual sau imaginar). Fotografia surprinde imaginea frontală a unei tinere fete, cu camera la nivelul ochilor; portretul este un prim - plan. Lumina vine din partea dreaptă, obținându-se un contrast clarobscur care plasticizează portretul dându-i relief și un anumit mister, dramatism (lupta dintre lumină și întuneric).

Surse exterioare ale imaginii plastice: ființa reală nemișcată, lumina dirijată și efectul de clarobscur; caracteristicile aparatului de fotografiat digital.

Surse interne ale imaginii plastice: starea psihică a modelului, intenția autorului imaginii.

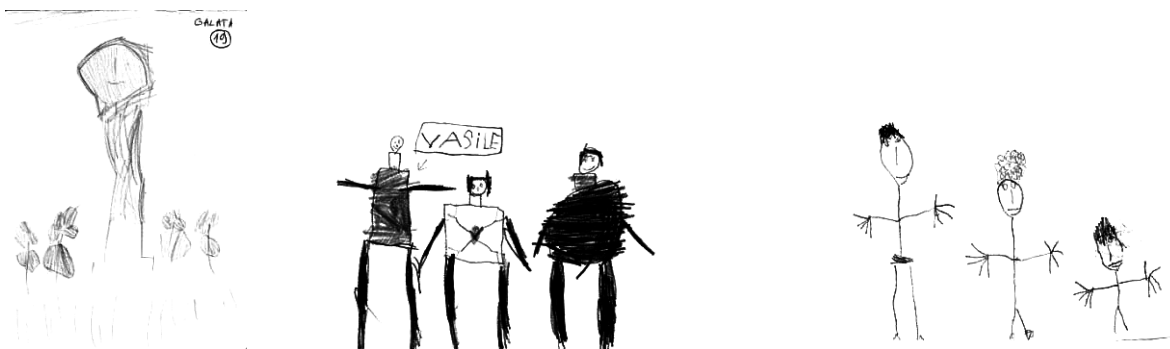
Ce relevanță are pentru profesorul de educație plastică această abordare a imaginii plastice din perspectiva interiorității și exteriorității sale? Mai cu seamă că am constatat că sursele externe și cele interne ale imaginii sunt contopite în ființa ei plastică. Credem că sunt mai multe aspecte benefice pentru educatorul de artă care decurg din această abordare a imaginii. În primul rând educatorul de artă poate sesiza trei tendințe generale în facerea imaginii:

- **tendința spre exterioritatea lumii vizibile**, un fel de extraversiune vizual-plastică (tendințe realiste, impresioniste, hiperrealiste);
- **tendința spre exacerbarea și sublimarea plastică a stărilor psihice spirituale proprii**, un fel de explorare introversivă (tendințe expresioniste, simbolice, suprarealiste, abstracte, conceptualiste);
- **tendința spre aspectele pur plastice în sine a imaginii** (decorativismul, orfismul, abstracționismul, estetismul, arta pentru artă, experimentalismul, aproape toate postmodernismele).

Aceste tendințe pot fi exploatate didactic în grădiniță, școala primară, în universitățile și liceele de artă, devenind adevărate strategii. Din aceste tendințe generale, comportamente, strategii analizate prin prisma interiorității și exteriorității imaginii, putem desprinde câteva câmpuri unde educația, prin strategii subtile, poate acționa în sens creativ:

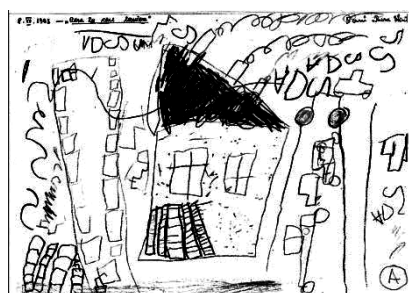
- a) **dezvoltarea sensibilității, antrenarea spiritului de observație și a concentrării atenției;**
- b) **starea internă** a copilului; cum influențează starea sa internă comportamentul creativ, dacă starea sa internă poate fi influențată în sens pozitiv/benefic pentru susținerea comportamentului creativ – atmosfera activității educative etc.;

- c) nivelul **mijloacelor de expresie** și al **expresivității vizual-plastice**, palier foarte important în cea ce privește creativitatea artistică a cărei primă calitate este **expresivitatea**;
- d) nivelul **citirii/analizei, contemplării, destructurării** imaginii plastice;
- e) **valorificarea experienței personale a fiecărui elev și a interiorității proprii** prin încurajarea încrederii în sine, a spontaneității și conștientizarea/promovarea propriei personalități;
- f) **câmpul imaginarului (cultural, mitic, arhetipal, colectiv, artistic)** care poate fi explorat, cercetat, jucat, analizat, contemplat, fructificat;
- g) **câmpul trucurilor artistice (în special vizual-plastice)** care e un fel de poartă galactică de intrare în ireal, virtual sau imaginar și modalitatea principală de manipulare prin imagine.



Sora mea

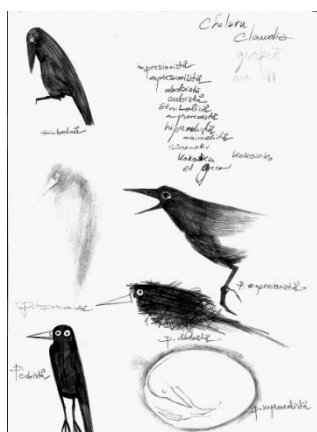
Alte desene făcute de copii de 4 – 5 ani



Casa în care locuiesc



Casa în care locuiesc



Desenul cu păsări



Portret

Concluzii

Interioritatea și exterioritatea acestor desene, demonstrează abundența resurselor de imaginație plastică existente în fiecare copil obișnuit, până când **lipsa de încurajare, instruirea nepotrivită și un**

mediu defavorabil le anihilează la toți cu excepția câtorva norocoși. Acești factori nefavorabili, care obturează dezvoltarea și afirmarea propriei personalități a tuturor copiilor, pot fi, uneori, **familia, școala, educatoarea, învățătorul, profesorul, comunitatea, și întotdeauna societatea nedemocratică.** „Ca și medicul, preotul sau artistul ori cărturarul, educatorul nu poate fi un simplu funcționar, ci un om care știe că are o **vocație și o misiune.** Pentru el, **Adevărul, Binele, Frumosul ori Libertatea și Solidaritatea** chiar trebuie să existe” (Liviu Antonesei). **Pentru el toți copiii sunt la fel și diferiți în același timp; pe toți trebuie să-i ajute să-și dezvolte propria personalitate dar în feluri diferite, în funcție și de unicitatea fiecăruia. Fiecare copil are o interioritate a sa proprie, unică, dar toți trebuie să trăiască și într-o exterioritate comună tuturor. Ba mai mult, interioritatea proprie trebuie armonizată cu exterioritatea comună și cu interioritatea celorlalți, și asta se realizează, cu precădere, prin intermediul culturii, artei și religiei. O societate nu poate fi democratică și armonioasă fără accesul real al cetățenilor ei la cultură, artă și religie.**

Bibliografie

1. Antonesei L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației.* Iași: Editura Polirom, 1996.
2. Arnheim R. *Arta și percepția vizuală.* București: Editura Meridiane, 1979.
3. Cioca V. *Imaginea și creativitatea vizual-plastică.* Cluj: Editura Limes, 2007.
4. Eco U. *Limitele interpretării.* Editura Pontica, 1996.
5. Merleau Ponty M. *Fenomenologia percepției.* Oradea: Editura Aion, 1999.
6. Merleau Ponty M. *Ochiul și spiritul.* Cluj: Editura Casa Cărții de Știință, 1999.
7. Preda V. *Explorarea vizuală. Cercetări fundamentale și aplicative.* București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
8. Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D. *Psihologia desenului la copil.* București: Editura Trei, 2008.
9. Wunenburger J.-J. *Filosofia imaginilor.* Iași: Editura Polirom, 2004.

К ВЕРШИНАМ ПРАВСТВЕННОСТИ: СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елена ЗОЛОТАРЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент, Бэлцкий Госуниверситет им. Алеку Руссо

Abstract

The book covers the innovative model of a systems approach to moral education of the growing person in the initial stage of schooling, covering the stage of childhood from 5-6 to 11-12 years. The main emphasis in this model is the formation of specific inner awareness and moral values. The work contains materials that promote the reorientation of the professional's consciousness, materials that are adequate for creative (innovative) teaching activities that implement this innovation in the educational process in preschool and school.

В настоящее время остро ставится вопрос о воспитании творческой личности, способной ориентироваться в сложных противоречивых явлениях, происходящих в действительности, обладающей внутренней свободой в принятии решения о том или ином поступке и способной нести личную ответственность за его последствия.

Очень важно начиная с дошкольного возраста выработать возможность растущего человека самостоятельно обдумывать свои цели и намерения, распознавать их нравственную ценность и совершать осознанный выбор морально-приемлемых вариантов поведения по отношению в окружающим людям, живой природе и т.д.

Однако современная методика нравственного воспитания не обеспечивает должного уровня освоения этих качеств. Мы полагаем, что в существующей практике становление и развитие осознания нравственного аспекта поведения не могут быть подвергнуты управлению и

рациональному с педагогической точки зрения регулированию потому, что, по существу, в теории и практике нравственного воспитания отсутствует системный анализ рассматриваемых явлений.

„**К вершинам нравственности**” – плод многолетних исследований автора, основанных на системном подходе к формированию нравственной сферы личности применительно к начальному этапу образования, охватывающему ступень детского возраста от 5-6 до 11-12 лет.

Особый интерес к данной проблематике определяется духовно-нравственным состоянием современного общества, вызывающим глубокую озабоченность. Родители, воспитатели, учителя с тревогой замечают, что дети в наше время находятся под сильным влиянием материализма; у них формируется искаженное представление о мире, в соответствии с которым личная выгода ставится выше морали, честности и любви, а это самым пагубным образом сказывается на их духовном развитии.

В сложившихся условиях возрождение духовно-нравственных идеалов в сознании и поведении растущего человека стоит в одном ряду с решением важнейших общегосударственных задач.

К сожалению, традиционная школа, а также многие инновационные школы недооценивают значение духовной жизни для человека и ребенок предоставлен самому себе в сотворении своего духовного мира и образа жизни в нем. В результате свой собственный социально-нравственный опыт учащиеся перерабатывают стихийно, что является величайшей трудностью для них и редко увенчивается успехом [1].

В то же время система этического просвещения, способствующая конструкции и реконструкции отношений ребенка с внешним миром на основе сознательно усвоенных или самостоятельно выведенных из опыта поведения новых знаний и понятий, находится сегодня на низком уровне. Поэтому мы нередко сталкиваемся с самым опасным, по мнению специалистов, результатом современного образования – прекрасно информированными людьми, не отягощенными *совестью* [2].

Перспективным в плане преодоления этой ситуации является, на наш взгляд, осознание духовности как общей мировой проблемы и рассмотрение её решения в соединении всего лучшего, что накоплено до настоящего времени в области обеспечения одухотворенной и возвышенной направленности организованных педагогических процессов.

Важно также для этих целей на новой методологической основе готовить соответствующие профессиональные кадры [3].

Обобщение результатов наших научно-экспериментальных поисков в данном направлении представлено в книге „**К вершинам нравственности**”, отражающей попытку автора структурировать содержание, позволяющее идти от общих посылок к прикладному и практическому материалу.

Почему мы решили написать книгу о воспитании нравственности, несмотря на то что по данной проблеме имеется уже немало публикаций?

Во-первых, потому что интерес к этой теме не угасает, он вечен.

Многолетняя преподавательская деятельность в вузе привела нас к мысли написать книгу о педагогических условиях культивирования духовной и нравственной сферы личности, основываясь на собственном профессиональном опыте и знаниях, а также на данных современной науки. В научных дискуссиях и опытно-экспериментальной работе рождались страницы данной книги.

Во-вторых, книга отражает принципиально новый подход к нравственному воспитанию, ориентированный на расширение поля видения читателя.

Данный подход предполагает концентрацию педагогических усилий школы всех уровней на *одухотворении и возвышении* современного образования (термины заимствованы у А.Ф. Ахматова).

Важным ориентиром на этом пути является некая *стабилизация* воспитуемого, позволяющая ему действовать в данных конкретных условиях („здесь и сейчас”), приобретать автономность, быть в

состоянии и мотивированным к гармонизации своего поведения с моральными принципами, без которых невозможно представить формирование высоко нравственного человека.

Согласно психологии, устойчивость подобной стабилизации зависит от прочности психических установок, силы воли, последовательности и конструктивности мышления индивида и требует сосредоточения целенаправленных педагогических действий на каждом из этих составляющих.

В этом плане книга окажет специалистам-практикам информационно-методическую поддержку, используя то лучшее, что к настоящему времени накоплено науками, имеющими непосредственное отношение к воспитанию нравственности.

Другой мотив, побудивший нас к созданию данной книги, основывается на том, что формирование основ нравственной культуры растущего человека в условиях специально-организованного в этих целях образовательного процесса относится к числу наиболее сложных педагогических проблем. Когда размышляешь над этой проблемой, приходится учитывать наличие различных подходов к пониманию сущности нравственного поведения и общения; расхождения в интерпретации соотношения чувственной и рациональной сторон познания в формировании знаний о нормах и правилах межличностных отношений; недооценку роли основных регуляторных механизмов нравственного поведения.

Обращение к научно-методической литературе показывает, что вопросу изучения условий эффективности педагогического процесса, содействующего становлению нравственной сферы личности, посвящено большое количество публикаций. Однако до сих пор остается немало белых пятен в теории, методике и практике организации воспитательной деятельности, гарантирующей формирование подлинно нравственной мотивации и способности воспитанников руководствоваться ею в повседневной практике взаимодействия с окружающими.

Необходимость разработки новых подходов к организации нравственно-ориентированного образовательного (педагогического) процесса обусловлена рядом причин, из которых три обстоятельства являются наиболее важными.

Первое. В последние годы претерпевает значительные изменения методологическая основа теории воспитания.

Применительно к аспекту нравственного воспитания ранее многие теоретические положения основывались на реализации принципов этико-нормативного подхода, при котором формирование нравственного сознания личности рассматривалось как следствие прямого и непосредственного результата воспитывающих и обучающих воздействий. Поэтому не случайно содержательные аспекты воспитательного процесса были детерминированы в сознании многих установками об этой прямой зависимости. Истинность данного положения до сих пор вызывает вполне обоснованные сомнения как при анализе чисто бытовых ситуаций, так и при обобщении экспериментальных данных. Расхождения между «вербальным» и «реальным» уровнями сформированности норм и правил межличностных отношений не могут не вызывать тревогу за их достоверность, направляя усилия на исследование тех психологических механизмов, которые в наибольшей степени способны обеспечивать нравственную направленность поведенческих действий.

С другой стороны, чрезвычайно актуальным является использование возможностей и условий реализации собственной инициативной деятельности ребенка в целях обеспечения его ориентации в общечеловеческих нравственных ценностях. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, именно в ходе этой деятельности только и может происходить развитие таких свойств личности, которыми растущий человек был бы в силах самостоятельно и осознанно реагировать на установленные обществом морально-этические требования.

Второе. В последние десятилетия существенно изменилась практика воспитания ребенка. На смену социоцентрическому по направленности и авторитарному по характеру подходу к построению воспитательного процесса пришла парадигма гуманистического, личностно ориентированного воспитания. В результате современная воспитательная практика вынуждена изменить свою

направленность, вывести формирование и развитие интеллектуально-деятельностных способностей и умственных процессов воспитуемого на первый план, не отрицая ни в коем случае значимости приобретения и усвоения знаний.

В соответствии с этой парадигмой следует внести значительные коррективы в диагностико-результативный компонент воспитательной деятельности, направленной на формирование нравственности ребенка.

Третье. С каждым годом обогащается теоретический, методический и практический арсенал психолого-педагогического взаимодействия в целях нравственного становления личности ребенка, что позволяет усовершенствовать технологический инструментарий исследования условий оптимизации духовно-ориентированного образовательного процесса. В частности, если раньше методика нравственного воспитания строилась преимущественно на основе „логического интеллекта”, то сейчас существует обширная палитра педагогических процедур, стимулирующих „эмоциональный интеллект” ребенка, играющий, как известно, центральную роль в обеспечении нравственной направленности формирующейся личности [2].

Эти три упомянутые выше обстоятельства побудили нас выразить свою точку зрения на эффективность процесса воспитания, направленного на приобщение растущего человека к нравственной культуре, на подходы и способы организации результативной образовательной деятельности в этих целях.

В книге отражены результаты построения системы педагогического взаимодействия, в которой перед ребенком поставлена задача обобщения социально признанного образца нравственного осмысления поступка и организовано его формирование.

В качестве способа такого формирования используется конструирование детьми (сначала совместно с педагогом, затем самостоятельно) *логики-речевой модели (схемы) рассуждения*, помогающей в обосновании нравственного выбора в процессе решения этических задач, а также при оценивании ребенком своих и чужих поступков.

Важным аспектом предлагаемой системы выступает развитие речи ребенка, умения оперировать этическими понятиями, составление рассуждения как типа высказывания. Не описание, не рассказ, а именно рассуждение, которое обязательно выдвигает какой-то тезис, доказательство, вывод - то есть актуализируется структура этого типа высказывания. Именно отсюда начинается размышление, процесс осознания ценности поступка [4].

Способность к нравственному рассуждению, преодолевая стереотипы, позволит поколениям учащихся самореализоваться как творческим личностям в демократическом и открытом мире.

Выражаем искреннюю надежду, что книга **„К вершинам нравственности”** будет полезна учителю (воспитателю) в обеспечении качественного нравственно-ориентированного педагогического процесса на основе использования современных образовательных технологий, соответствующих стандартам и требованиям Европейского Сообщества.

Библиография

1. Амонашвили Ш.А. *Школа жизни*. Издательский Дом Шалвы Амонашвили. Приложение к журналу „Народное образование”.
2. Ахматов А.Ф. *Нравственность и одухотворенное образование*. In: Педагогика, № 8, 2003, с. 35.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика*. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. (серия „Учебник нового века”).
4. Золотарева Е.К. *Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. М., 1993.

SISTEMUL DE GHIDARE ÎN CARIERĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA: ÎNTRE TRADIȚIE ȘI PERSPECTIVĂ

Otilia DANDARA

doctor, conferențiar universitar, U.S.M.

Abstract

In the space of Republic of Moldova career guidance system had an evolution connected to socio-political context. In about 120 years has changed four times. At the moment it is necessary to strengthen the methodological basis of career guidance process and career guidance system.

Sistemul de ghidare în carieră a fost dintotdeauna un subsistem al sistemului educațional.

În Moldova, ca și în alte state, acest fenomen reflectă evoluția societății la nivel macroeconomic. Astfel, în a doua jumătate a secolului al XIX, constituirea sistemului învățământului, prin reproducerea structurii și concepției existente în imperiul rus, reflecta necesitățile pieței muncii. Evident că predominarea sectorului agrar, slaba evoluție a industriei, a determinat și un ritm încetinit al evoluției sistemului de învățământ.

Tendința reproducerii rolurilor sociale prin educație este demonstrată și în tradiția funcționării școlilor separate pentru băieți și fete.

În mediul autohton caracteristicile etapei deterministului sociocultural au fost prezente chiar și la începutul secolului al XX-lea. Fiind o comunitate agrară închisă, cu o mobilitate socială scăzută, mediul rural, predominant în societate, a menținut anumite caracteristici ale procesului educațional, cu mult peste limitele temporale stabilite la scara europeană.

În perioada interbelică, prin respectarea legislației României, procesul de ghidare în carieră se integrează în sistemul educațional existent. Cu toate că la nivel elementar se organizează învățământul mixt, învățământul profesional este predominant de percepția tradițională a dimensiunii de gen.

Politica educațională este reflectată în documente normativ-reglatorii; atât în legi ale învățământului, cât și în detalierea aspectelor teleologice și metodologice ale lucrărilor ce exprimau concepția învățământului și educației. Legea învățământului din 1924 a generat școlarizarea în masă a copiilor și a avut drept obiectiv ridicarea învățământului primar la o treaptă superioară. În anii următori reorganizarea școlii s-a realizat prin două tendințe: una care susținea orientarea realistă a școlii secundare, alta care tindea să dea acestei școli un conținut preponderent clasicist [1, p. 26].

Legea Învățământului din 1928 prevede renunțarea la cele trei secțiuni ale liceului (*agricol, industrial, comercial*) instituite în 1898, creându-se un singur tip de clase liceale, cu predominarea disciplinelor umanistice. Aceste prevederi au limitat posibilitățile de diversificare a învățământului, de aceea ulterior, prin modificările operate, în liceu au fost instituite secțiile modernă și reală [idem].

Identificăm o puternică influență a reperelor conceptuale și experienței țărilor europene, dar se încearcă o adaptare la mediul autohton de către specialiștii în domeniu. I. Nistor menționa că orientarea profesională constituie, fără îndoială, una dintre cele mai însemnate ramuri ale psihologiei aplicate. Alături de selecția profesională, ea este chemată să organizeze sistematic productivitatea omului, marcând prin aceasta pașii cei mai siguri spre meliorismul social [5, p. 11].

În anii '40 sistemul de învățământ din spațiul pruto-nistean din nou se reformează, luând deja conturul concepției educaționale sovietice. Sistemul de orientare profesională reflectă ideologia statului sovietic.

O caracteristică a procesului educațional realizată în URSS (și evident în RSSM) era accentul pus pe educația prin muncă. Făcându-se referire la prevederile politicii educaționale se stipula: „reforma obligă ministerele, departamentele, conducătorii de întreprinderi, organizații, sovhozuri, colhozuri să contribuie pe toate căile la instruirea prin muncă și orientarea profesională a elevilor” [2, p. 3]. În anii '70 se intensifică preocupările cercetătorilor din RSSM pentru problema orientării profesionale. E.P. Grossu în lucrarea

„Activitatea școlii în vederea orientării profesionale a elevilor”, menționa că „pregătirea unor cadre calificate constituie o sarcină importantă nu numai pentru așezămintele de învățământ profesional special, ci și pentru școala medie de cultură generală. Datoria acesteia din urmă este de a pregăti tineretul pentru alegerea conștientă a profesiei [3, p. 5].

Orientarea profesională a elevilor pune accent pe necesitățile economiei naționale și din URSS formarea de muncitori calificați, ținându-se cont de ramurile specifice.

Caracterul planificat al economiei influența orientarea profesională și pregătirea cadrelor. În societatea închisă sovietică, previziunile economice aveau la bază un suport ideologic consolidat, iar caracterul directiv al raportului dintre relația stat - societate se reflectă și în impunerea unei perspective profesionale persoanei.

Prin mecanisme politice se monitoriza activitatea structurilor educaționale care asigurau rezultatul scontat. Direcțiile orientării profesionale evidențiau esența procesului:

- a) instruirea profesională a elevilor, familiarizarea lor cu diferite tipuri de muncă și profesii; căutarea căilor de formare și autodeterminare a personalității.
- b) studierea și dezvoltarea intereselor profesionale, aptitudinilor și capacităților elevilor, formarea la elevi a motivelor care justifică din punct de vedere social alegerea profesiei.
- c) consultația profesională, ajutorul acordat elevilor în alegerea profesiei; consultații cu referire la continuarea studiilor și aranjarea în câmpul muncii.

În anii '90, odată cu proclamarea suveranității Republicii Moldova se constituie un nou sistem educațional, reglementat prin Legea învățământului din 1995, care prevedea printre obiectivele învățământului și cultivarea simțului necesității de a munci pentru binele propriu și cel al societății, a stimei față de cei care produc bunuri materiale și spirituale [4, p. 39]. Pentru acest act legislativ școala din acest spațiu revine și la fenomenul diversificării. Se instituie o diversificare târzie, care are loc după ciclul gimnazial și se realizează prin învățământul liceal, organizat pe profiluri. În art. 20 punct (2) se stipulează că învățământul liceal se organizează ca învățământ de zi în licee teoretice generale și licee teoretice cu unul sau mai multe profiluri [4, p. 41).

Oricum un nou sistem educațional are nevoie de repere conceptuale. Primele repere de acest fel vin după cinci ani de la legiferarea funcționării sistemului învățământului prin Concepția Educației în Republica Moldova.

În 2004 este elaborată Strategia Națională Educație pentru toți pe anii 2004-2015.

Această strategie conține și prevederi realizarea cărora ar fi asigurat o educație de calitate și dezvoltarea unor dimensiuni de personalitate necesare integrării sociale, ca de exemplu, crearea unor consilii interdepartamentale de coordonare și monitorizare a activităților tuturor agenților educaționali [idem, p. 19] și care după părerea noastră ar fi avut un rol important în asigurarea funcționării sistemului de ghidare în carieră, dar din păcate astfel de consilii nu au fost formate.

În 2003 prin Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova, este aprobată Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane.

Concepția este prezentată ca un sistem de viziuni, principii și direcții fundamentale ale politicii statului în domeniul valorificării eficiente a resurselor umane [ibidem, p. 1], ea are scopul să creeze un sistem național unic, integral și deschis cuprinzând toate tipurile și nivelurile de orientare, pregătire și instruire profesională.

Concepția prevede constituirea unui sistem de ghidare în carieră în baza disciplinei școlare „Educația tehnologică”, a disciplinelor facultative „Viața socială și profesională”, „Protecția socială și profesională” și în baza ANOFM. O astfel de viziune asupra sistemului creează din start carențe. Implicarea în procesul educațional a unor discipline facultative nu este garantată, or un sistem, pentru a funcționa eficient trebuie să aibă clar determinate elementele constitutive, actorii și sarcinile acestora. Mai mult ca atât, experiența mondială (dar și istoria evoluției procesului în spațiul autohton), demonstrează eficacitatea

sistemelor mixte, adică implicarea școlii și a instituțiilor specializate, doar ANOFM ca instituție specializată nu este suficient, deoarece rețeaua acestor instituții este orientată spre un grup-țintă specific.

În scopul funcționării Concepției, a fost elaborat și aprobat în anul 2004 Regulamentul privind orientarea profesională și susținerea psihologică a populației în problemele ce țin de carieră.

Este apreciabilă implicarea rolului diverșilor factori educaționali în procesul de ghidare în carieră, cât și amploarea „câmpului de influență”, care pretinde a cuprinde persoane de diferite vârste, categorii sociale și profesionale.

Ghidarea în carieră este abordată și la nivel curricular. În mod expres, obiectivele educaționale ce vizează această problemă au fost reflectate în curriculumul de Educație tehnologică, și Educație civică.

Făcând o sinteză a evoluției fenomenului de ghidare în carieră realizat în mediul autohton constatăm următoarele:

- în cei aproximativ 120 de ani de când procesul ghidării carierei se conturează ca și proces distinct, determinat sociocultural și economic și susținut conceptual și metodic, mediul autohton a parcurs patru regimuri politice, fiecare dintre ele având un sistem educațional și realizând procesul de ghidare în carieră conform concepției și ideologiei statului la acel moment istoric;
- la momentul actual sistemul educațional din Republica Moldova nu a reușit să constituie un veritabil sistem de ghidare în carieră;
- în condițiile situației precare economice a unor păături sociale și a problemelor socioeconomice *per ansamblu*, lipsa unui sistem de ghidare în carieră înseamnă investiții financiare, de timp și resurse intelectuale, implicări economice din partea statului în formarea profesională a persoanelor care din motive obiective sau subiective nu valorifică achizițiile profesionale spre beneficiul personal și social;
- lipsa unui sistem și proces de ghidare în carieră estimat la rang de prioritate educațională generează tensiune pe unele sectoare ale pieței muncii și lipsă de specialiști calificați pe alte segmente ale pieței muncii;
- rețeaua de Agenții a Forței de Muncă, apărută ca o necesitate stringentă și un răspuns la problema șomajului se preocupă de ghidarea în carieră a persoanelor aflate în dificultate, dar în sistem lipsește rețeaua de Centre de ghidare în carieră care ar trebuie să ofere servicii tuturor categoriilor sociale și de vârstă;
- prin constituirea sistemului de învățământ din Republica Moldova, am revenit la fenomenul diversificării învățământului pentru ciclul liceal. La moment avem un sistem cu diversificare târzie (sistem care-și are avantajele și dezavantajele sale), dar aceste aspecte de structură au mai mult un caracter formal. Lipsa unui proces funcțional de ghidare în carieră, diferența nesemnificativă a curriculumului școlar la cele două profiluri, lipsa de continuitate a diversificării și neluarea în considerație a acesteia în treptele următoare ale învățământului, nu creează condiții reale de valorificare a posibilităților formative așteptate de la diversificare;
- factorul principal de realizare a ghidării în carieră este școala. În cei 20 de ani de existență a sistemului, s-au produs remanieri curriculare prin care s-a încercat fortificarea din punct de vedere conceptual și metodic a procesului de ghidare în carieră.
- ghidarea în carieră realizată în școală are un caracter segmentat. Lipsește o abordare bazată pe principiul complementarității funcționale a activității profesorilor disciplinelor școlare, a profesorului de educație tehnologică, profesorului de educație civică, dirigintelui și psihologului școlar.
- documentele normativ-reglatorii emise au făcut încercarea de a conceptualiza sistemul și procesul de ghidare în carieră, dar ca și documente de politică educațională conțin și anumite carențe și nu au servit drept reper conceptual și metodic în realizarea procesului pus în discuție.

Din cele relatate conchidem că sistemul de ghidare a carierei este o necesitate stringentă în contextul sistemului educațional. Acest subsistem asigură, de fapt, realizarea esenței educației ca fenomen social – pregătește persoana pentru integrarea socială și profesională. El trebuie să reflecte corelația dintre sistemul educațional și cel social, să corespundă necesităților individuale și ale pieței muncii. Orice bună inițiativă la

nivel de remanieri ale sistemului de învățământ, remanieri curriculare sau de altă natură, rămâne la nivel de intenție, implicând eforturi ale resurselor umane și financiare, fără a atinge efectul social scontat, dacă funcționează defectuos sistemul de ghidare în carieră.

Bibliografie

1. Axenti I.A. *Gîndirea pedagogică în Basarabia (1918-1940). Studiu istorico-pedagogic*. Chișinău: Civitas, 2006.
2. Golomștoc A.E. *Munca în comun a școlilor și întreprinderilor industriale privind orientarea profesională a elevilor*. Chișinău: Lumina, 1987.
3. Grossu E.P. *Activitatea școlii în vederea orientării profesionale a elevilor*. Chișinău: Lumina, 1979.
4. *Legea Învățămîntului*. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1995, nr. 62-63.
5. Nistor I. *Orientarea profesională. Partea 1-a. Organizare*. București: Societatea Română de cercetări Psihologice, 1939.

LOGICA TIMPULUI ÎN REDEVENIREA INOVATIVĂ A EDUCAȚIEI

Victor ȚVIRCUN,

doctor în istorie, conferențiar universitar

Abstract

New approaches to teaching history, multiplying the historical domain along with the practice of multi-discipline, highlights the logic of the past. In this context, dialectic of intensification is a correlation with innovation. Intensification claims maximization of the informational reception, generalization and concentration of the instructional material, reduction of learning and an increase in the requirements, therefore resulting in the educational fundamentalisation.

Vorbind despre existența umană, dar și despre educație în același rând, trebuie să admitem că „începutul” oricăror fenomene pedagogice rezidă în cauzele care le-au produs, iar înțelegerea lor depinde de cunoașterea cauzelor respective, de modul în care acționează ele asupra obiectelor, a lucrurilor sau ființelor, care sunt efectele lor. Raportul dintre cauză și efect este implicit și, din acest motiv, câmpul cunoașterii este, în esența lui, un câmp al cunoașterii cauzelor sau un câmp etiologic. Dar cauza nu are numai rolul să determine fenomenul respectiv, ci și *să-l întrețină*.

În concepția filozofului german W. Dilthey, științele umane sunt mai puțin apte de a explica fenomenele, dar în cel mai bun caz, le pot înțelege. Explicația și comprehensiunea sunt, spune el, ireductibile: explicația este un demers sintetic empatic ce interpretează intențiile umane. În istorie, însă, utilizarea conceptelor de *cauză* și *consecință* ar fi un abuz de limbaj datorat incapacității istoricului de a întreprinde o meditație teoretică și critică asupra propriului său limbaj, prea naiv, ca să nu spunem comun [Apud 7, p. 49].

Dacă, așa cum susținea Braudel, istoria este știința timpului, atunci formula *post ergo (după aceasta, deci din cauza aceasta)* este înlănțuirea causală prin excelență: formula asociază în mod intim ordinea inteligenței cu ordinea timpului și pare, dacă jonglăm cu etimologia cuvântului cronologie, să-i confere acesteia sensul său cel mai pregnant de **logică a timpului**.

Noile abordări ale trecutului în pedagogie, multiplicând domeniile istorice și practice pluridisciplinare, au dezvăluit bogăția și complexitatea realului. Din acel moment au putut și să fragmenteze acest real, iar de aici procesul „intentat” pedagogiei *în fărâme*. În jocul interacțiunilor fără sfârșit, ricoșând dintr-un registru în altul, **logica timpului reîntors** devine totalizantă, globalizantă, printr-un fel de *genealogie a cauzelor*; nu e vorba de a privilegia o cauză, întotdeauna

aceeași. Specialistul în pedagogie constată și construiește o țesătură causală. Ceea ce contează pentru el este să arate concomitent solidaritatea elementelor aflate în același context [Ibidem, p. 50].

Dar, pentru o orientare corectă, trebuie să ținem cont de avertizarea filosofică a lui N.Iorga, care ne îndemna: „să nu vă lăsați niciodată atrași de farmecul lucrului nou, noutatea în domeniul uman este foarte rară și, pentru ca să ajungă cineva la dânsa, trebuie să treacă prin multe straturi de vechituri” [3, p. 266]. Și, cum de la societate pornim, adică de la toți oamenii, trebuie să ne întoarcem cât putem mai mult către toți oamenii. Aceasta constituie umanitatea vieții omenești, în afară de care nu există decât ceva inferior și vrednic de dispreț. Lucrul de căpetenie de azi, și mai ales lucrul de căpetenie al unui viitor, este să redevenim oameni așa cum suntem acuma, să reintrăm în umanitate, aceasta este pentru noi datoria cea mare.

Permanențele istorice unesc prin timp capitolele „organismului în mers”. Ele sunt la baza divergențelor pe care le observi și a intereselor care atrag curiozitatea. A le desprinde din țesătura complicată a istoriei înseamnă a estima adevărata lor comprehensiune. Nu înseamnă să le chemi într-un anumit moment, când această comprehensiune lipsește. Ele trebuie să fie totdeauna de față, dar fără a sublinia prea mult prezența lor [Idem, p. 281].

Interesul gândirii pedagogice, așadar, se deplasează de la fenomen, considerat efectul activat, la cauză, considerată *virtute încă neactivată*.

I. Markova, specialist în sociologie, afirmă că atunci când idei vechi în haine „noi” sunt proclamate a fi revoluționare și când revoluțiile ispitesc imaginația psihologilor cu promisiunea schimbării paradigmei, devine destul de greu să reflectăm asupra aserțiunii: ultima modă are, de fapt, rădăcini adânci în istorie. Am putea să ne înșelăm dacă ignorăm această posibilitate [6, p. 38].

Mediul creat de societatea modernă industrializată, felul „rapid” de a trăi constrâns de această lume afectează profund maniera de a ști și a acționa și, în consecință, provoacă mari reticente în modul de a concepe cultura și accesul la ea, iar, în fapt, produce mari reticente în procesul educației. Preocuparea esențială a lumii actuale, aceea a vitezei accesului la informație, s-a manifestat și în educație, bucurându-se de mare atenție, o serie de cercetări în tehnica de memorare rapidă, lectura rapidă, învățarea rapidă. În acest context, apare întrebarea dacă *viteza* este cel mai bun *criteriu* când vorbim despre învățare [8, p. 27].

În ceea ce privește *accelerarea* dezvoltării personalității, pare întemeiată problema pe care și-o pune Rogers [Apud 8, p. 29] în legătură cu menirea fundamentală a profesorului: *a obliga pe cineva să învețe sau a-i permite cuiva să învețe*. Morris consideră că, în termenii săi cei mai generali, educația „înseamnă din punct de vedere al scopului ei, a oferi ocaziile și circumstanțele pentru *trezire și intensificarea conștiinței*” [Apud 5, p. 11].

E. Joița, vorbind despre diversitatea metodelor predării în cadrul instruirii constructiviste afirmă că acestea exprimă *intensificarea studiilor*. Schimbând unghiul de abordare, constatăm că și predarea ca proces și ceea ce se predă reprezintă „doar o construcție a realității cognitive dintre multe altele posibile. Construcția cunoașterii, a înțelegerii ei, ca procedură de învățare, nu este decât o condiție a învățării autentice, eficiente și eficace, în stil științific și personalizat, un prilej care facilitează, îl incită pe elev în căutarea sensurilor și semnificațiilor, a relațiilor. Modelul de predare al profesorului nu mai este singurul reper în înțelegere, învățare, ci un punct de plecare care sugerează, orientează, atenționează, provoacă” [4, p. 281].

I. Popescu abordează, într-o lucrare ce vizează problematica mentalității scripturale, problema ordinii instituționalizării unui fenomen prin prisma *filogenezei, și a ordinii intensificării*, adică a *ontogenezei*, ca două aspecte ce trebuie privite separat. Faptul că un fenomen pedagogic poate fi recunoscut ca artă înaintea altui fenomen pedagogic ca știință, nu exclude prezența acesteia înaintea sa în ordinea ontogenetică a intensificării. Autorul vorbește despre cum se produce deplasarea practicului, ca pol de *intensitate minimă* a discursului educațional, spre teoretic, ca pol de *intensitate maximă* a aceluiași discurs. Această deplasare este destul de dificilă, de o complexitate aproape demobilizantă, determinată de autor drept o *intensificare exogenă* [9, p. 151].

Viziunea teoretică pe care încercăm să o expunem constă în faptul că dialectica intensificării este cu mult mai suplă decât cea a inovării. Prin evoluția unui fenomen în cadrul unei durate istorice se presupune nu neapărat alternanța entităților sale componente, ci se subînțelege durata unei

paradigme, dar este posibilă și o relativă sincronizare a lor. Oricum, în ordinea intensificării, fenomenul se deplasează de la un pol neutru către un pol încărcat, traversând în deplasarea sa paliere diferite.

A. Ferriere, pledează pentru o școală activă, un învățământ astfel organizat, încât să pornească de la înclinațiile firești ale elevilor, pentru a ajunge la dezvoltarea forțelor spirituale, la cultivarea *spontaneității creatoare*, a spiritului critic și a flexibilității gândirii. El pune accentul pe *latura formativă a instruirii*. Idealul școlii active pe care o promovează Ferriere este ca prin activitate spontană personală și creatoare să se realizeze, înainte de toate, înflorirea a ceea ce este mai bun în natura fiecărui subiect. Conform concepției sale, în om există un *elan vital*, o *energie* care generează toate acțiunile. Prin efortul liber, subiectul se exprimă, reușind să exteriorizeze ceea ce și-a dezvoltat, el emite idei apărute în *mod spontan*. *Elanul vital spiritual* al persoanei și *activitatea ei spontană* stau la baza realizării educației. Așadar, a educa înseamnă, în accepția lui Ferriere, a porni de la ceea ce este persoana, cu scopul de a o conduce spre ceea ce e mai bine pentru ea. Pregătirea pentru viață presupune mai mult decât o supunere pasivă, pentru că a trăi nu înseamnă a suporta, ci a *cuceri* pentru a trăi mai bine. Atitudinea savantului este, așa cum precizează el însuși, nu una antiintelectuală, ci una antiintelectualistă. Doar viața te învață despre viață. Noi nu creștem copii, ei se cresc. Rolul nostru principal este **de a crea mediul din care ei își vor extrage forța prin care devin mari**, iar al doilea rol este să-i orientăm [2, p. 33]. Acțiunea pedagogică trebuie să aibă pe cel ce învață un fel de ax în jurul căruia să graviteze totul [1, p. 343].

H. Spencer de asemenea pledează pentru *învățarea spontană*, elevul implicându-se activ în activitățile educative, cercetând, căutând să descopere adevărul prin efort propriu. Funcția educației este de a-l pregăti pe cel ce învață pentru o viață completă. Și unicul mod rațional de a judeca un sistem de educație este acela de a ști în ce măsură sistemul își îndeplinește funcția.

În acest context, când dorim să dovedim utilitatea unei științe oarecare, arătăm în primul rând influența ei asupra vieții. Folosul pentru viața practică va determina și valoarea pedagogică a oricărui studiu, căci scopul educației nu poate fi altul decât acela de a pregăti individul pentru viața completă [Idem, p. 347].

Prin urmare, în contextul *globalizării educației*, care este un proces obiectiv, se produce **intensificarea** conștientizării lumii ca a unei unități integrale. Globalizarea este un proces social, în care limitările impuse geografic construcției sociale și culturale slăbesc, oamenii resimțind tot mai mult acest lucru. Educația globală are de rezolvat una dintre cele mai importante probleme strategice, cea a educației unei personalități responsabile și instruite, capabile să asigure nu numai viața sa creativă, ci și activitatea rațională a altor oameni. Problemele dezvoltării globale ale educației au și un aspect destul de concret, cum ar fi, de exemplu, „contextul global” al școlii, al clasei etc. Conținutul educației globale, în opinia lui Данильченко В. [10], include următoarele direcții:

- Caracterul de masă al educației și caracterul ei continuu ca o nouă calitate a educației;
- Semnificația pentru individ și pentru așteptările și normele sociale;
- Orientarea spre asimilarea activă de către subiect a mijloacelor activității cognitive;
- Adaptarea procesului educațional spre necesitățile și cerințele personalității;
- Orientarea educației spre personalitatea subiectului, crearea condițiilor pentru devenirea sa.

În contextul umanizării educației apare problema despre granițele schimbării stilului acțiunii pedagogice, printre care se înscriu următoarele sarcini importante ale educației actuale: în primul rând, a *maximiza* procesul receptării materialului și a asigura dezvoltarea stilului cognitiv în activitatea subiecților; în rândul doi, a ajuta profesorului să-și găsească stilul său și să poată varia în funcție de stilurile și specificul subiecților.

Королева Л.П. [11], abordând problema inovațiilor în educație, afirmă că prin *intensificare se subînțelege* implementarea unor noi metode și orientarea spre rezultate concrete. Este nevoie de o selectare minuțioasă a materiei de învățământ și trecerea ei la nivelul *categoriilor concentrate*, care constituie un al treilea nivel de formare a activității mentale. Astfel are loc generalizarea

materialului instructiv, care, împreună cu orientarea spre predarea legiților generale (nu a cazurilor particulare), stimulează intensificarea învățării. În *învățarea intensificativă* se renunță la conspect și se merge pe ideea asigurării celor ce învață cu materiale informative. Un factor important al intensificării învățării este *concentrarea*, care are drept rezultat urgentarea învățării unei discipline concrete. Intensificarea, astfel, presupune examinarea a două direcții:

- Reducerea duratei învățării (și a activității psihice);
- Sporirea cerințelor față de nivelul învățării.

Intensificarea stimulează: *fundamentalizarea* învățării printr-o activitate cu orientare concretă spre un scop și prin concentrarea studiilor; *universalizarea*, generalizarea învățării; *integrativitatea* – complexitatea învățării; *perspicacitatea* – organizarea corectă a receptării informației și aplicarea ei.

Intensificarea sporește *rezultativitatea* învățării într-o unitate de timp. A intensifica înseamnă a asigura activizarea cognitivă a celui ce învață, ceea ce conduce la asimilarea sistemică, profundă, temeinică a conținutului. Scopul final, în acest caz, se determină prin garantarea calității cunoștințelor, competențelor, abilităților, în baza formării acestora pe etape. Intensificarea presupune ridicarea *productivității* activității în fiecare unitate de timp. La baza intensificării învățării stau următoarele principii: organizarea învățării la un nivel înalt al dificultăților/complexității; parcurgerea materiei în tempo alert; sporirea accelerată a aspectului cognitiv al învățării, accentuarea cunoștințelor teoretice.

Deci putem afirma că intensificarea este o noțiune fundamentală a didacticii și implică nu doar îmbunătățirea, ci și căutarea științifică a singurei posibile căi în condițiile date, a sistemului integral de învățare, care conduce în cel mai scurt timp posibil la rezultate palpabile.

Și, deoarece învățământul la etapa actuală are sarcina să formeze specialiști *supermodificabili*, care pot rapid să se acomodeze la noile condiții, să fie *concuranțiabili*, atunci orientarea spre intensificare este una din condițiile obținerii acestui rezultat. Specificul educației intensive constă în trecerea de la predarea „părților” la predarea legiților, din care acestea reies.

Este nevoie nu doar de a descrie realitatea, dar și de a o schimba inteligent, de a crea noi cunoștințe, nu doar de a le folosi pe cele create de alții. În acest cadru de referință, conceptul de *TRIZ- pedagogie* (*teoria rezolvării sarcinilor creative*) promovează o pedagogie cu sarcina sa metodologică de bază - teoria rezolvării problemelor de creare, a imaginației creative, a competențelor de lucru cu sarcini multifactoriale, care includ condiții contradictorii de rezolvare.

Bibliografie

1. Albulescu I. *Doctrina pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. Ferriere A. *Școala activă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
3. Iorga N. *Generalități cu privire la studiile istorice*. Iași: Polirom, 1999.
4. Joița E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
5. Marin C.Călin. *Filosofia educației*. București: Editura Aramis, 2001.
6. Markova I. *Dialogistica și reprezentările sociale*. Iași: Polirom, 2004.
7. Mucchielli, A. *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. Iași: Polirom, 2002..
8. Păun E., Potolea D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom, 2002.
9. Popescu I. *Stil și Mentalități*. Constanța: Editura Pontica, 1991.
10. Данильченко В.М. *Проблема развития образования в России в контексте Глобального образования*. Электронный журнал „Полемика”, выпуск 13, Айрекс Пресс, Центр Публикации.

11. Королева Л.Р. *Интенсификация обучения студентов экономических вузов как новый подход к формированию исследовательских умений*. In: Теория и практика современной педагогики. Материалы международной заочной научно-практической конференции. 2011 <http://sibac.info>

ROLUL LEADERSHIPUL-UI EDUCAȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Rima BEZEDE,

director executiv, CE PRO DIDACTICA;
doctorandă, U.S.M.

Abstract

The article refers to approach of the concept of educational leadership in terms of its importance for the professional development and in-service teacher training. Thus, we conclude that leadership is not an additional task for teachers, but an effective tool for them to improve performance, to be motivated to promote and implement change, innovation, creation. Teacher-leader has an opportunity to identify problems and find the most appropriate way to solve them through personal research. Dissemination of the research results provides to educational community the opportunities to exchange the best practices and to find out constructive solutions to current problems of teaching activity.

În arealul educațional național și internațional e inerentă discuția despre competența profesională a cadrului didactic; cum trebuie aceasta dezvoltată/ actualizată și evaluată; care sunt indicatorii de bază ai eficienței activității didactice. Importanța și relevanța acestui subiect e dictată nu numai de necesitatea implementării unui proces educațional eficient, în general, cât și a asigurării unei coerențe a procesului de optimizare a sistemului de formare inițială și continuă, în particular. Formarea inițială, realizată de instituțiile educaționale abilitate, urmează a fi continuată printr-o activitate sistematică pe parcursul carierei didactice, ca formare continuă. Formarea continuă reprezintă un ansamblu complex de acțiuni efectuate după încheierea pregătirii inițiale și care au ca efect o creștere a competenței profesionale [1, p. 161]. Formarea continuă a cadrelor didactice este un proces direcționat care urmărește formarea profesională psihopedagogică continuă în activitatea pedagogică și științifică pe parcursul întregii cariere profesionale.

Leadership-ul educațional (engl. *ship* – navă) se axează pe învățarea de calitate, pe monitorizarea acesteia și pe evaluarea sistematică, pe dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Acest concept, promovat de cercetătorii din domeniul educațional și preluat de cadrele didactice din occident, stimulează și contribuie direct la formarea continuă a pedagogilor. Leadership-ul educațional presupune abordarea și perceperea profesorilor ca lideri ai propriei activități, lideri ai clasei de elevi, lideri ai procesului de dezvoltare personală și organizațională, fără axare pe o ierarhie de poziții formale. Orice profesor interesat de schimbare și dezvoltare personală și profesională poate fi lider. Leadership-ul paideutic este un răspuns la provocările lumii contemporane aflate în schimbare continuă, este un impact la nivel de cercetare individuală și de comunitate academică [3, p. 13].

Reformele promovate la nivel de politică educațională pentru organizarea sistemului educațional la nivel de stat nu întotdeauna pot acoperi și asigura realizarea cu succes a unui proces instructiv-educativ la nivel de clasă și de școală. În realitate intervin cu partea lor de implicare administrația școlii și cadrele didactice. De cele mai multe ori, anume profesorii sunt primii care simt necesitatea de schimbare, de abordare individualizată a anumitor aspecte legate de activitate didactică. Acești profesori inovatori sunt lideri în comunitatea colectivelor, prin rezultatele activităților realizate, prin împărtășirea viziunilor, prin asigurarea unui demers didactic de calitate, conform necesităților și așteptărilor elevilor, părinților și comunității.

Analizând definițiile noțiunilor de *lider* și *leadership* în literatura de specialitate, pe de o parte, și rolurile și funcțiile cadrelor didactice, pe de altă parte, putem identifica tangențe și asemănări importante. Astfel, profesorul ca și organizator al procesului de învățământ, ca educator și partener al educației, membru al corpului profesoral, posedă caracteristicile unui lider: creează o viziune inspirată pentru viitor vizavi de activitatea sa, motivează și inspiră atât elevii, cât și colegii să atingă această viziune, reușește să lanseze viziunea în comunitatea în care el însuși activează și antrenează / ghidează și construiește o echipă, astfel încât să fie foarte eficientă în realizarea aspirațiilor sale. Profesorul în rol de lider conduce un grup de elevi, exercitându-și autoritatea asupra principalelor fenomene ce se produc în clasă. Este un prieten și confident al elevilor, un substituit al părinților, este obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate etc. [9, p. 474].

Activitățile de formare și promovare a profesorului lider reprezintă un ajutor real pentru cadrele didactice, aceștia reușind astfel să-și îmbunătățească prestația profesională, conștientizând necesitatea de schimbare, inovare, creație. Este o deosebită ocazie de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, cele mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora în contexte concrete. Prin promovarea profesorului-lider se oferă șanse comunității pedagogice să facă un schimb dirijat de bune practici [3, p. 14]. Leadership-ul educațional reprezintă o modalitate de formare continuă eficientă care abordează profesorul ca lider al activității de dezvoltare a practicii pe care o realizează, inclusiv prin inițierea unor discuții cu colegii, citirea unui raport /a unei informații de pe o pagina Web, adunarea /colectarea viziunilor/opiniilor elevilor în legătura cu un anumit subiect, vizitarea altor clase de elevi pentru observații, planificarea lecțiilor împreună cu colegii etc. (D. Frost, 2007).

Astfel, un profesor lider învață să-și analizeze propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare, de dezvoltare, ca și suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea facilitează instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și o formare continuă non-formală. Leadership-ul educațional stimulează învățarea individuală și extinderea ei la nivel de comunitate academică, influențarea schimbărilor la nivel de instituție și de sistem.

Abordarea profesorului ca lider implică participarea acestuia în activități de dezvoltare și optimizare a procesului educațional, indiferent dacă deține sau nu funcții de răspundere. Astfel, profesorul implicat în Leadership-ul educațional:

- manifestă inițiativa de a îmbunătăți activitatea sa practică cotidiană;
- acționează strategic cu colegii săi pentru a promova și implementa schimbarea;
- colectează și utilizează probe în proces de colaborare cu toți cei interesați de problema pe care profesorul-lider o studiază;
- contribuie la crearea și transferarea de cunoștințe profesionale.

Toate aceste activități contribuie la formarea continuă a profesorului oferindu-i soluții la variate situații cu care se confruntă și, totodată, asigură motivarea comunității școlare pentru implicare în activități similare și dezvoltarea competențelor profesionale.

Structura unei activități concrete de *leadership educațional* în care se pot implica profesorii interesați de formare profesională permanentă include:

1. Clarificarea valorilor și preocupărilor profesionale – *Ce contează pentru mine?*
2. Elaborarea unei agende a schimbării – *Ce aș vrea să schimb / să fie diferit?*
3. Planificarea acțiunii – *Ce proces voi conduce pentru a implementa schimbarea?*

După ce sunt parcurși cei 3 pași enumerați mai sus, urmează:

4. Studiu de caz la o problemă, analiza cauzelor și a efectelor acesteia.
5. Activitatea de dezvoltare – Demers practic și teoretic de cercetare și dezvoltare.
6. Înregistrarea rezultatelor obținute și evidența situațiilor de fapt într-un portofoliu.
7. Concluzii în baza demersului practic și dezbateri profesionale cu colegii.
8. Construirea cunoștințelor, inclusiv prin intermediul rețelei de profesori din cadrul școlii și nu numai.
9. Reflecții critice asupra practicii educaționale și formularea concluziilor.

10. Elaborarea recomandărilor strategice la nivel de dezvoltare școlară și de politica educațională.

Un proces educațional eficient poate fi asigurat prin respectarea principiilor pedagogice și didactice, raportarea demersului didactic la acestea și, totodată, prin împuternicirea și stimularea cadrului didactic să devină lider al propriei activități, cu demnitate și responsabilitate, cu inițiativă și deschidere pentru schimbare.

Profesorul de succes deține competența profesională ce include o cultură specifică în arta pedagogică și competența interumană care-i permite să lucreze totodată cu un public (grup de elevi) și să coopereze cu ceilalți profesori. Capacitatea de a organiza (munca în echipă, diversitatea sarcinilor) și componenta etică completează acest tablou [2, p. 272]. Leadership-ul educațional, prin definiție și abordare, contribuie la dezvoltarea profesională a cadrului didactic, la formarea competenței profesionale prin implicarea acestuia într-un proces sistematic de identificare a soluțiilor întru optimizarea activității sale practice; prin înalta cultură profesională în care inovația, asumarea de riscuri, colaborarea și consolidarea cunoștințelor profesionale sunt apreciate; prin șansa de a face un schimb de experiență avansat, contribuind la formarea unei comunități de învățare durabile atât la nivel de clasă și școală, cât și la nivel de sistem.

Bibliografie

1. Clarck P. *Comunități de învățare: școli și sisteme*. Chișinău: ARC, 2002.
2. Cucoș C. (coord) et al. *Psihopedagogie*. Iași: Polirom, 1998.
3. Goraș-Postică V., Bezede R. *Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2011.
4. Koestenbaum P. *Liderul – fața ascunsă a excelenței*. Curtea veche, 2006.
5. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003.
6. Monteil J. *Educație și formare*. Iași: Polirom, 1997.
7. Nicula I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
8. Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Polirom, 1999.
9. Stan L., Andrei A. *Ghidul tînărului profesor*. Iași: Editura S. Haret, 1997.

CULTURA AUTOEDUCAȚIEI ADOLESCENTULUI ÎN CONTEXTUL DEVENIRII CONTINUE A PERSONALITĂȚII UMANE

Carolina CALARAȘ, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The theoretical study reflects the self-educational process like a social and education phenomenon. It proposed a model for self-education of adolescents, methodology, content and design grid for self-education and personal development.

Autoeducația ca fenomen social reprezintă un act/ activitate de autoformare, perfecționare și autodezvoltare a omului. În contextul științelor educației se evidențiază funcția centrală a autoeducației ce constă în transformarea obiectului educației în subiect al acesteia printr-un proces care include valorificarea unui ansamblu de acțiuni pedagogice, concepute și desfășurate prin prisma educației permanente la nivel de autoproiectare, autorealizare a unei educații pentru sine, autoformare individualizată, autoformare metacognitivă, autoformare continuă, adaptată la specificul fiecărei vârste [1, 6]. Dacă ne referim la structura de bază a autoeducației, apoi este necesar să menționăm elementele comune, apropiate de cele ale structurii activității de educație.

Atât educația, cât și autoeducația încep de la un anumit scop, crearea unor condiții, valorificarea posibilităților de formare și autoformare la nivelul valorilor, mijloacelor, formelor, metodelor de acțiune/ autoacțiune, de evaluare și autoevaluare. Autoeducația este produsul și rezultatul educației de calitate, ea, de fapt, trebuie să fie îmbinată cu educația. În această ordine de idei, analiza și organizarea reală a autoeducației se cer a fi realizate în cadrul educației integrale și permanente. În acest context trebuie să urmărim cele două laturi, *heteroeducația*, adică educația prin alții și *autoeducația* – educația prin sine/ personală. *Heteroeducația* se realizează prin acțiuni și influențe exterioare, desfășurate de variați agenți/ actori sociali la nivelul corelației funcționale educator – educat.

Autoeducația este un proces complicat, de lungă durată, de transformare a obiectului/ educației în subiect al educației – inițiator al propriei sale activități de autoformare-autodezvoltare permanentă [6]. În funcție de vârstă, **între 6-16 ani, până la constituirea conștiinței de sine, observăm procesul educației prin alții / heteroeducație, iar între 16-18/19 ani se observă saltul spre autoeducația intenționată, care mai târziu, la vârsta adultă, devine principala modalitate de realizare a educației permanente.** Ca activitate pedagogică desfășurată în scopul autoformării și propriei perfecționări, **autoeducația posedă un caracter:**

- **subiectiv**, deoarece reprezintă un produs al educației superior proiectată, organizată, coordonată, autoperfecționată;
- **autoreglator**, fiindcă reprezintă trecerea de la relația subiect-obiect, conexiunea inversă externă, la conexiunea inversă internă, relația subiect-subiect ce presupune transformarea obiectului educației în subiect;
- **corelativ**, dat fiind faptul că autoeducația reprezintă o relație structurală între autoinstruire – autoinstruire permanentă – autoeducație – autoeducație permanentă;
- **procesual**, deoarece reprezintă linia de continuitate dintre etapa autoeducației potențiale și etapa autoeducației reale, care este posibilă după dobândirea conștiinței de sine [6, p. 216].

Cercetătorii din domeniul științelor educației [1; 5; 6; 8; 9; 10] consideră că autoeducația se poate dezvolta pe fondul definitivării următoarelor **conținuturi psihologice:**

- **dobândirea conștiinței de sine**, care în linii mari se caracterizează prin orientarea acțiunilor spre un scop, asumarea poziției sociale de către subiect, lărgirea intereselor sociale, înțelegerea propriilor probleme;
- **dezvoltarea judecăților și raționamentelor ipotetice** în formă de analiză-sinteză și de evaluare critică a situațiilor cunoscute și înțelese;
- **echilibrarea relativă a atitudinilor și trăsăturilor caracteriale** ce depind de un efort intelectual, moral și psihologic de optimizare a raporturilor cu sine și cu ceilalți.

Conținuturile pedagogice ale autoeducației reflectă acumulările realizate în cadrul formal-nonformal și informal. Sigur că la bază stau cele cinci conținuturi generale ale educației: educația morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică cu completarea acestora de către conținuturile *noilor educații*, care orientează spre cunoașterea și promovarea valorilor democratice, a valorilor din domeniul educației pentru sănătate, pentru ocrotirea mediului, pentru cetățenie și pentru o nouă ordine internațională, pentru familie, pentru schimbare și dezvoltare, pentru comunicare și pentru mass-media, pentru educația în materie demografică și participativă, munca de calitate etc.

Valorificarea conținuturilor pedagogice și a resurselor psihologice (procesele psihice cognitive, sfera emoțional-volitivă etc.), a resurselor materiale și informaționale permite realizarea unui nou echilibru între factorii externi și cei interni ai formării - dezvoltării personalității. Astfel, educația desfășurată într-un anumit mediu/ școlar, liceal, universitar reprezintă un factor extern, care prin intermediul educației permanente și a autoeducației se transformă treptat într-un factor intern stabil, ce reflectă din punct de vedere funcțional și structural capacitatea intrinsecă a personalității umane de autoperfecționare continuă pe parcursul vieții, atât la nivel individual, profesional, cât și social. Prin urmare, autoeducația apare ca o activitate sistematică, stabilă, cu un scop bine determinat de autoperfecționare continuă, asumată printr-o decizie personală și/sau

socială, care implică și orientează acțiunile individului și resursele de formare-dezvoltare permanentă a acestuia.

Este evident că toate componentele vizate țin de cultura autoeducației omului, fie elev sau profesionist. Cultura autoeducației adolescentului se formează în cadrul familiei și al instituției de învățământ. Vom elucidă unele aspecte strategice și metodologice ale acesteia.

În primul rând, **elevul/ adolescentul care a decis să se auto perfecționeze trebuie să-și stabilească scopul, obiectivele și valorile asupra cărora va fi orientată autoeducația.**

Modelul de autoeducație al adolescentului poate cuprinde următoarele aspecte: moral, intelectual/ cognitiv, tehnologic, estetic, psihofizic. Aspectele vizate reflectă conținuturile generale ale educației (Cristea S., 2003). Metodele pe care le poate aplica adolescentul în autoeducație pot fi sugerate de cadrele didactice și părinți.

Metodele aplicate în autoeducație pe care **adolescentul** le poate stabili pentru sine și valorifica: *introspecția/* metodă axată pe analiza și evaluarea trăsăturilor de caracter, temperament, aptitudini, atitudini, capacitate de a planifica – realiza – monitoriza dezvoltarea propriei conștiințe și conduite; *dialogul cu sine; studiul de caz; lectura* (surselor bibliografice și a celor de tip informațional); notițe de reper; *exercițiul și deprinderea* (de tip moral, intelectual, cercetarea etc.); *elaborarea și respectarea unui regim sănătos de viață; cercetarea și descoperirea; proiectul; eseul literar, filosofic etc.; portofoliul; agenda personală; jocuri stimulative; modelul/modelarea cognitivă, morală tehnologică, estetică, psihofizică.* Adolescentului i se poate recomanda să-și proiecteze activitatea de autoeducație (v. Tabelul 1).

Tabelul 1. Grila de proiectare a autoeducației și a evoluției personale

Nr. de ord.	Componentele autoeducației	Durata			
		săptămânal	lunar	trimestrial	anual
I	Performanțe și conduite/rezultate așteptate în autoeducația morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică				
II	Metode de evaluare a rezultatelor obținute				
III	Reușitele/succese obținute				
IV	Nereușite/insuccese				
V	Propria evoluție				
VI	Însemnări și concluzii				

În contextul dat este rezonabil să descriem succint **metodologia autoeducației**. În baza analizei literaturii de specialitate [1; 2; 3; 7; 8 etc.] vom delimita două categorii de premise strategice care asigură trecerea de la *educația prin adulți la educația prin sine*. Prima categorie de premise depinde de calitatea educației realizată de adulți, de evoluția pozitivă a copilului, transformarea lui în actor/ subiect al propriei educații, iar a doua categorie de premise asigură dezvoltarea ascendentă a acestuia.

Prima categorie de premise strategice implică proiectarea – desfășurarea – prospectarea educației de calitate de la naștere până la 16/17 ani, care de fapt încheie un ciclu complet de formare a personalității elevului și se caracterizează prin formarea conștiinței de sine a educatului. De aici vom defini aceste **premise ca premise strategice de formare a conștiinței de sine**.

A doua categorie de premise strategice vizează mai multe aspecte: cunoașterea de sine, stabilirea nivelului de dezvoltare, a aspirațiilor, posibilităților, trebuințelor individului și a obiectivelor, evoluției sale în timp și în conformitate cu scopul devenirii și auto perfecționării. Prin urmare, acestea pot fi definite ca **premise strategice de proiectare – desfășurare – monitorizare a autoeducației / propriei formări permanente**.

În ordinea ideilor elucidate și în funcție de premisele strategice, propunem atenției elevilor, părinților și cadrelor didactice metode eficiente de autoeducație. În continuare descriem esența lor și oferim un ansamblu de recomandări practice în scopul formării la elevi a culturii autoeducației.

S. Cristea propune un șir de metode de autoeducație axate pe reflecție și folosirea eficientă a timpului în contextul sistemului educațional școlar, extrașcolar și postșcolar.

Cercetătorul delimitează metodele de cultivare a autoeducației în:

- **metode de autocontrol:** autoobservația, autoanaliza introspecția;
- **metode de autostimulare:** autoconvingerea, autocomanda, autocritica, autosugestia, comunicarea prin interacțiune, exemplu, jocul individual și colectiv, autoexersarea;
- **metode de autoconstrângere:** autodezaprobarea, autocunoașterea, autorenușarea;
- **metode de stimulare a creativității:** strategii creative de tip didactic, lectura, scrierea creativă, asocierea de idei, planul rezumativ, autoevaluarea, autoprobară, autoavertismentul [6, p. 218].

Un model interesant, de autoeducație ce conține variate metode care îmbină exigențele psihologice cu cele pedagogice propune **I. Comănescu**. Astfel, cercetătorul deosebește două grupuri de metode ce pot fi aplicate în autoeducație:

- 1) **metodele axate pe cunoașterea de sine** (autoobservarea, meditația, rugăciunea);
- 2) **metodele de autodezvoltare-autoformare prin sine:** autopersuasiunea; autoexercițiul; autostimularea după model, portret, maximă de viață; raționalizarea; simulare și disimulare; transfigurarea imaginară a lumii externe și a eului; autoconstrângerea; jurnalul intim; autoanaliza; autoevaluarea [2; 4].

Abordarea autoeducației în pedagogia postmodernă presupune unele reconsiderări metodologice și praxiologice, pe care le-am structurat într-un set de recomandări:

- realizarea eficientă a interacțiunilor de feed-back și feed-forward între educația prin intermediul variațiilor actori sociali și autoeducație/educație prin sine;
- dezvoltarea și promovarea unei educații integrale și integrate;
- abordarea educației și a autoeducației în baza unui mod demn de viață în contextul optimizării raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației, între finalitățile și conținuturile de sistem și proces;
- axarea în educație și autoeducație pe valorile fundamentale și naționale;
- promovarea strategiei de culturalizare a familiei în scopul promovării autoeducației în contextul educației permanente a adulților și tinerei generații;
- implicarea activă a actorilor sociali la diferite niveluri în promovarea culturii autoeducației personalității umane.

Bibliografie

1. Barna A. *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*. București: EDP, PA, 1995.
2. Calaraș C., Goncear E. *Dirigintele – manager al actului educativ*. Chișinău: EDP U.S.M., 2009.
3. Callo T. *O pedagogie a integralității*. Chișinău: CEP U.S.M., 2007.
4. Comănescu I. *Autoeducația azi și mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996.
5. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Collegium Polirom, 2008.
6. Cristea S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Litera Educațional, 2003.
7. Dave P. (red.). *Fundamentele educației permanente*. București: EDP, 1991.
8. Faure E. et al. *A învăța să fii*. Raport UNESCO. București: EDP, 1974.
9. Toma S. *Autoeducația. Sens și devenire*. București: EDP, 1983.
10. Немов Р.С. *Психологическое консультирование*. Москва: ГИЦ Владос, 2001.

Simona MARIN,
conferențiar doctor,
Academia Română, filiala Iași, **România**

Abstract

The educational process is one of the areas where reform is expected to produce significant changes, requiring extensive optimization both at strategic level - higher education leading bodies and who is expected to provide a model of openness to new and flexibility in thinking and application of education policies and a reference framework and operational level, the schools where education actually achieves.

Diversificarea și creșterea în complexitate a activității școlare impune crearea unor modalități adecvate și eficiente de realizare a procesului didactic. Schimbările autentice, cu efecte benefice și durabile se pot realiza numai într-o manieră dirijată și planificată, prin intervenții care iau forma unor proiecte de dezvoltare, cercetare și inovare și care să aducă soluții la problemele stringente ale educației contemporane prezente în rapoartelor din ultimii ani privind starea învățământului românesc:

- creșterea continuă a ratei abandonului școlar;
- creșterea incidenței condițiilor socio-economice precare ale familiei și nivelul redus de instruire al părinților ca generatoare de abandonului școlar;
- scăderea ratei de promovare a examenului de final de gimnaziu și liceu;
- situarea României la evaluările PISA care sunt mult sub media OECD.

Perspectivile creșterii calității în educație și a atingerii profilului de competențe în sistemul de învățământ din România depind de gradul de reformare și inovare a tuturor componentelor educaționale, efectele imediate așteptate reprezentând de fapt și cele mai acute probleme educaționale ale momentului către care se orientează tematica cercetărilor:

- asigurarea unei educații de calitate și creșterea nivelului de cultură generală;
- asigurarea condițiilor și resurselor necesare pentru sporirea șanselor de acces în învățământul liceal a tinerilor, precum și a resurselor corespunzătoare la nivelul școlilor;
- creșterea gradului de cuprindere a copiilor și tinerilor, în special al celor din mediul rural, în ciclul gimnazial și învățământul obligatoriu de 10 ani;
- sporirea eficienței interne a sistemului de educație prin reducerea ratei abandonului școlar, în perspectiva atingerii țintei europene privind reducerea ratei de părăsire timpurie a sistemului de educație;
- creșterea performanțelor elevilor și ameliorarea rezultatelor acestora la evaluările naționale și internaționale;
- dobândirea de competențe cheie și a unui nivel înalt de calificare profesională în vederea facilitării inserției profesionale a tinerilor;
- crearea condițiilor unei mai mari deschideri pentru formarea profesională continuă;
- alinierea la structura sistemelor de învățământ din țări europene dezvoltate și facilitarea procesului de recunoaștere și echivalare a diplomelor și calificărilor.

La nivel global, tendințele care caracterizează inovația și cercetarea pedagogică în prezent sunt următoarele:

- tendința de a prospecta instrucția și educația pe un interval de timp mare, de ordinul zecilor de ani și de exercitare a funcției de elaborare, experimentare și validare a educației formale, nonformale și informale viitoare;
- realizarea unei educații globale, integrative, face necesară o conlucrare între educația formală, cea nonformală și informală. Dacă în proiectarea strategiilor de educație formală

trebuie să se țină cont de modalitățile specifice de realizare a celorlalte tipuri de educație, la fel, cercetarea pedagogică trebuie să își îndrepte atenția asupra educației nonformale (respectiv asupra pedagogiei extrașcolare) și asupra educației informale (respectiv asupra pedagogiei sociale, pedagogia familiei, pedagogia grupurilor, pedagogia organizațiilor de tineret/adulți), pedagogia muncii, pedagogia timpului liber, pedagogia mass-mediei etc.) și să înlocuiască procedeele empirice care mai persistă, cu date, procedee și tehnici științifice;

- tendința tot mai accentuată de inițiere de cercetări pedagogice cu caracter inter- sau transdisciplinar, menite să contribuie la fundamentarea științifică a practicii educative. Aceste cercetări presupun aportul științelor care sprijină dezvoltarea științelor pedagogice, oferind date necesare explicării fenomenului educațional și instrumente de cercetare specifice lor: științele psihologice, științele biologice, matematica, cibernetica, informatica, statistica, științele socio-umane;
- acordarea unei atenții tot mai mari unor topici ca: educația universitară, educația postuniversitară, educația adulților și educația permanentă (aceasta din urmă fiind ridicată la rangul de principiu), determină creșterea numărului, a varietății și a intensității cercetărilor pedagogice axate pe aceste problematice;
- În viziune modernă, cercetarea pedagogică este privită ca o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ, proiectată și realizată în vederea reglării/autoreglării activității educaționale.

În secolul XXI, când abordăm inovația și dezvoltarea școlară, trebuie să ținem seama de întreaga existență istorică a școlii ca instituție. Reformele actuale nu apar pe un teren gol - ceea ce poate ar simplifica procesul – de aceea inovația în procesul de învățământ capătă mai mult sensul de schimbare, perfecționare, optimizare a valorilor și structurilor educaționale constituite în timp [1]. Postmodernismul mileniului al III-lea a consacrat tendințele ultimelor decenii și le-a consolidat într-o construcție socială fundamentată pe cunoaștere. Secolul nostru a impus noi orientări precum dezvoltarea durabilă, cercetare-dezvoltare-inovare sau societatea bazată pe cunoaștere. Iată că fără să putem interveni cumva, societatea se schimbă, evoluează și, sistemele educative trebuie să se adapteze și ele pentru a păstra echilibrul, evoluțiile fiind așteptate să se petreacă corelativ. În acest context cercetările educaționale și inovațiile sunt așteptate să aducă schimbări necesare și benefice în sistemului de învățământ care se confruntă cu cele mai mari presiuni de restructurare și reconstrucție. Cercetările sunt astfel orientate către:

- analize diagnostice și prognostice privind problemele și tendințele de evoluție ale școlii contemporane și emergența unor noi orientări și tabele de valori;
- noile achiziții teoretico-metodologice și schimbările de perspectivă cu privire la: cunoașterea științifică, învățarea și mecanismele ei (cognitive, sociale, afective), modelele de proiectare, implementare și evaluare a curriculumului;
- particularitățile, efectele și așteptările față de reforma școlii românești;
- politicile europene și transeuropene în domeniul asigurării calității educației (***Cadrul European al Calificărilor***, competențele-cheie, mecanisme de asigurare a calității etc.);
- schimbarea structurii instituționale a sistemului de învățământ românesc (structura ciclurilor de învățământ, durata școlii obligatorii, dimensiunea profesionalizării în învățământul preuniversitar etc.);
- revizuirea periodică a cadrului de referință și a documentelor școlare corelate acestuia.

Conform DEX, inovația este „o schimbare, modificare, noutate sau rezolvarea unei probleme tehnice sau organizatorice prin adoptarea de soluții moderne, de perfecționări”. Desigur că noutățile în învățământ ar trebui să vină după o cercetare profundă a problematicei și ideile inovative pot determina cercetări care să aducă un plus de valoare educației. De aceea între inovație și cercetare sunt relații biunivoce, fiecare dintre ele putând-o potența și influența pe cealaltă. A.M. Huberman afirmă că există mai multe tipuri de inovații care pot fi realizate în domeniul educațional:

- Inovații materiale care se referă la mediul educativ: sălile de clasă, laboratoare, cabinete, mijloace de învățământ, manuale, cărți etc.;
- Inovații de „concepție” referitoare la modalitățile de proiectare și organizare a procesului instructiv-educativ, la întregul curriculum școlar și la componentele acestuia: obiectivele educaționale, conținutul învățământului, strategiile de predare și învățare sau strategiile de evaluare etc.;
- Inovațiile legate de conduita interpersonală: legate de relațiile dintre actorii educaționali, relațiile dintre educatori, implicarea în comunitatea educațională [6, p. 19-20].

Pentru a obține efectele inovative și ameliorative dorite, cercetarea trebuie să fie un demers deliberat, sistematic, ce presupune parcurgerea unor etape specifice, de altfel, oricărei activități educaționale: proiectare – organizare – realizare – evaluare. Analiza demersurilor științifice arată că în linii mari s-au păstrat acești pași în realizarea oricărei cercetări, pași care constituie trei etape fundamentale: *1. etapa de pregătire a cercetării, 2. etapa efectuării cercetării, 3. etapa finalizării cercetării.*

La nivelul unității de învățământ, cadrele didactice trecând prin numeroase schimbări ai căror martori sau actori sunt uneori, se simt antrenați în vâltoarea timpurilor noastre actuale și viitoare. Cea mai bună metodă de a face față presiunilor societății cunoașterii este de a anticipa, de a prevedea cerințele viitorului. Apare astfel ideea cercetării, a inovării prin proiecte, care devine pentru toți o necesitate și un mod de adaptare, cu atât mai mult cu cât proiectul este considerat un instrument de coordonare a activității în condiții de incertitudine și de descentralizare, iar cei chemați să-l pună în practică sunt actorii sociali.

Inovația, schimbarea și competiția vor domina secolul XXI. Vectorul principal al schimbării va fi reprezentat de creșterea competiției, școlile intrând din ce în ce mai mult pe o „piață educațională” a cărei principii de supraviețuire sunt dinamismul, flexibilitatea, deschiderea spre inovație, rapiditatea în asimilarea noilor orientări instructiv-educative. Spiritul epocii viitoare va fi cel al acțiunii, al mișcării, experimentării și vitezei de reacție și adaptare în termenii schimbării organizației școlare și ai proiectării unor noi modalități de funcționare.

Bibliografie

1. Alecu S.M. *Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor*. București: EDP, 2007.
2. Alecu S. *Metodologia cercetării educaționale*. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2005.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2000.
4. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2005.
5. Hăvârneanu C. *Metodologia cercetării în științele sociale*. Iași: Editura Erola, 2000.
6. Huberman A.M. *Cum se produc schimbările în educație*. Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
7. Iluț P. *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Editura Polirom, 1997.
8. Ionescu M. (coord.) *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului, 1998.
9. King R. *Strategia cercetării. Treisprezece cursuri despre elementele științelor sociale*. Iași: Polirom, 2005.
10. Planchard E. *Cercetarea în pedagogie*. București: E.D.P., 1972.
11. Vlăsceanu L. *Metodologia cercetării sociologice*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.

DEFICIT DE COMPETENȚĂ SAU LIPSĂ DE MOTIVAȚIE ÎN PROCESUL DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PREUNIVERSITARE

Ștefania ISAC,
doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

Abstract

It is necessary to reconceptualize the continuing formation management of the teaching staff as well as administration by means of the creation of motivational mechanisms which will correspond to European tendency regarding the development of the education for adults, implementation of professional credits, etc.

In order to overcome the deficit of competence and lack of motivation it is very important for the professional competences formation to take a steady character: starting from the control and systematic assistance toward the competence valuing and finishing to the state of self-management and other persons' management. There are frequent cases when the teachers with great experience working at school affirmed that they hadn't attended courses for more than 10 years the others even stating that they hadn't participated in such activities ever. There were established different reasons...

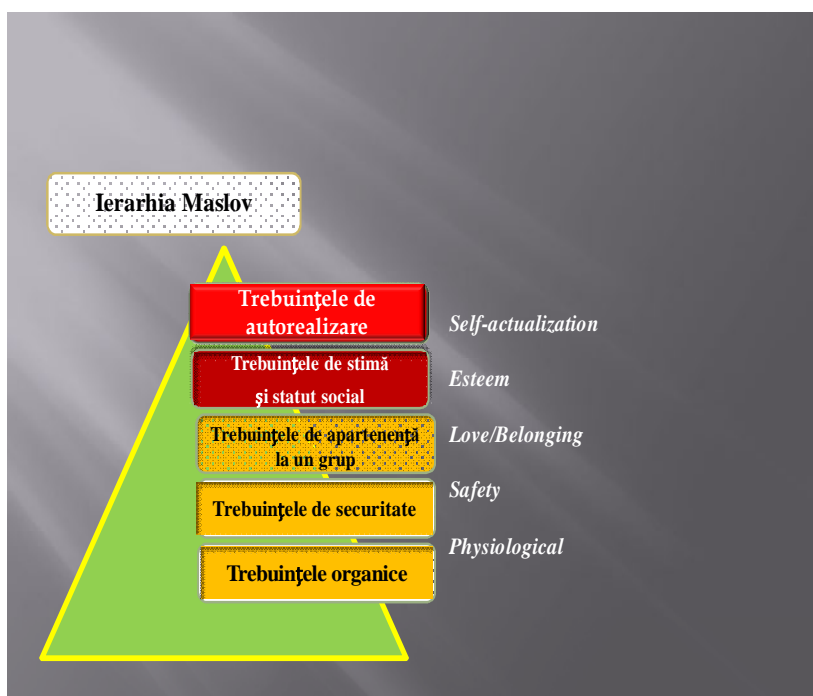
În temeiul politicilor educaționale stipulate de ME din RM, ordinul ministrului educației, nr. 849 din 29.11.2010 [3, p. 53-34; 4, p. 2, 10, 30], vom analiza procesul de stimulare a motivației cadrelor didactice pentru formarea profesională continuă și mecanismul bazat pe descentralizare și orientat spre nevoile celui format, propus de programele de formare continuă a personalului didactic, elaborate la I.Ș.E. și aprobate de ME.

Am abordat problema înaintată pentru discuțione raportând-o la clasificarea motivației făcută de psihologul G.W. Allport, conform căreia *motivația internă*, sedimentată și integrată în profilul dinamic general al personalității, stă la baza pasiunii și vocației pentru o formă de activitate sau alta [1].

În cercetarea dată ne propunem să elucidăm procesul de formare a competențelor profesionale și performanțele obținute de către cadrele didactice în activitatea de formare profesională continuă la I.Ș.E. Pentru elaborare ne vom baza pe un diagnostic diagnostic corect privind problema: este acest nivel de performanță al formabililor un rezultat al *deficitului de competență sau al lipsei de motivație*. Totodată, în termeni de soluții, vom prezenta care este metodologia de rezolvare a fiecăreia din cele două probleme. Subiectul este unul foarte important întrucât lipsa motivației sau deficitul de competență sunt generatori imediați de neperformanță, lucru pe care, probabil, ni-l dorim cel mai puțin în activitatea de formare profesională continuă. Vom analiza și situații în care performanța redusă este rezultatul unei competențe profesionale scăzute sau este cauzată de lipsa motivației. Alături de acestea, vom atenționa și asupra importanței elementelor de comunicare comportamentală, care nu sunt mai puțin valoroase pentru atingerea unui nivel adecvat de performanță, dat fiind că eficacitatea comunicării depinde de calitatea relației interpersonale dintre comunicatori [V. Birkenbihl, 1997].

În definiția ei cea mai generală, *motivația* este "o lege" a organizării și dezvoltării sistemului psihic, a comportamentului: orice proces psihic particular (percepție, gândire, memorie, emoție etc.), orice comportament, se desfășoară pe fondul motivației și este mediat de o stare internă facilitatoare, subordonat unei finalități, unei sarcini de reglare (echilibrare).

În explicarea problemei *deficitului de competență sau lipsei de motivație* în activitatea de formare continuă a adulților am considerat că pot servi *teoriile Holist-umaniste*. Acestea deplasează centrul de greutate al motivației de pe nevoile considerate în sine spre structurarea, organizarea și ierarhizarea acestora. Semnificativă din acest punct de vedere este teoria lui Maslow („piramida trebuințelor”) [4].



Primele patru categorii sunt numite de Maslow trebuințe de *deficit* și corespund motivației de tip homeostazic, ultima categorie este denumită trebuințe de *creștere* și corespunde dezvoltării personale a individului.

Din experiența colaboratorilor catedrei ELL, în desfășurarea procesului de formare profesională a cadrelor didactice un rol aparte îi revine *optimum-ului motivațional*, care, din punct de vedere al științei psihologice, permite obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor scontate. Or, relația dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității pe care subiectul (formabilul) o are de îndeplinit. O atare interpretare o concepem în două situații:

- când dificultatea sarcinii* (o mini cercetare cu experimentarea la nivel de sistem ori, cel puțin, la nivel de demers didactic) *este percepută corect de către subiect* – ca optimum motivațional – relație de corespondență, chiar de echivalență între maximele celor două variabile (dificultatea sarcinii, intensitatea motivației);
- când dificultatea sarcinii este percepută incorect de către subiect*, din perspectiva propriilor abilități, axându-se în același timp pe lipsa de echipament adecvat în instituția în care activează. Aici pot apărea două situații tipice: fie subaprecierea semnificației sau dificultății sarcinii de către subiect (formabilul) – este submotivată și ca urmare va acționa în condițiile unui deficit de energie, ceea ce duce în final la nerealizarea sarcinii sau, în cele mai dese cazuri, prin așa-zisa plagiere a unor modele disponibile la moment; fie supraaprecierea – subiectul este supramotivat, acționează în condițiile unui surplus de energie care l-ar putea dezorganiza, stresa chiar înainte de a se confrunța cu sarcina. Până la urmă însuși subiectul (cadru didactic) rămâne nesatisfăcut de rezultatul final al propriei activități, situație în care ne revine sarcina de a-l motiva prin încurajare pentru o activitate de îmbunătățire ulterioară a celor nedefinite recent.

Practica a demonstrat că nu trebuie să ne mulțumim cu orice fel de performanță, ci cu *performanțe cât mai bune care să însemne nu doar o simplă realizare a personalității, ci o autodepășire a posibilităților ei.*

Una din metodele manageriale eficiente de stimulare a motivației este *comunicarea*. Eficacitatea comunicării provoacă stima față de sine și imaginile despre lume ale individului, proces care reprezintă factorii cheie de influență a comunicării interpersonale.

Stima față de sine (stima de sine) este sentimentul pe care îl are individul că reprezintă o valoare și că este performant într-un anumit domeniu. Contrarierea imaginilor despre lume ale individului poate

conduce la apariția unui fenomen psihic numit de V. Birkenbihl (1997) *ceața psihologică*, similar ca efect de blocare a comunicării cu perceperea unui atac asupra sentimentului stimei de sine. Ținem să menționăm că acest aspect are un impact psihologic deosebit asupra dezvoltării performanței cursiștilor, îi motivează pentru o rezolvare a sarcinii puse încadrându-se într-un proces de concurență, afirmându-se cu preponderență în activitatea de evaluare finală prin susținerea lucrărilor de curs, dezbateri și schimb de experiență profesională.

În activitatea de formare continuă, importantă este axarea cele *două dimensiuni ale competenței*: o dimensiune obiectiv-socială și alta subiectiv-profesională. Dimensiunea *obiectiv-socială* se referă la faptul că o competență specifică presupune anumite cunoștințe și abilități valide în raport cu criteriile de calitate ale competenței. Aceste aspecte sunt specifice activității ulterioare pentru a obține, de exemplu, un loc de muncă. Dimensiunea *subiectiv-profesională* vizează capacitatea persoanei de a selecționa, combina și utiliza adecvat cunoștințe și abilități în vederea *realizării cu succes* a unei sarcini de învățare sau profesionale, potrivit unor criterii calitative date, care presupune pași siguri în promovarea carierei în domeniul prestat.

Axarea pe un *optimum motivațional* ar însemna găsirea unui *obiectiv specific* din punct de vedere managerial, care trebuie să fie real, realist și nu virtual, clar și precis, măsurabil și eșalonat în timp, dar și fezabil, care ne-a determinat să constatăm, că *managementul prin obiective* ar conduce la rezultate foarte bune în procesul de *stimulare a motivației*, dacă se vor îndeplini o serie de condiții cumulative.

Un suport esențial în *stimularea motivației* pentru performarea competențelor *profesionale* îl constituie modelele de *lucrări de curs* elaborate de formabili; trezirea interesului și motivarea pentru a dispune de astfel de suport în activitatea profesională; încurajarea voinței și asigurarea mediului competitiv pentru determinarea competenței specifice selectate drept subiect al lucrării, ponderea acestuia în procesul instructiv-educativ; elucidarea procesului de formare/dezvoltare a competenței vizate la nivel de sistem ori limitarea procesului de formare/dezvoltare a unei sau altei competențe la nivel de clasă; asistarea la orele publice în școlile-pilot din municipiu prin aplicarea TIC; participarea la mese rotunde, seminarii metodologice desfășurate în școlile-pilot, în scopul unui vădit schimb de experiență etc.

Colaboratorii catedrei ELL sunt în permanentă căutare a *strategiilor* de depășire a *deficitului de competență*, având ca reper politicile educaționale guvernamentale și aplicând tehnologii interactive de instruire și educație a tinerei generații, motivându-i pe cursiști pentru noi performanțe în carieră atât la nivel profesional, precum și general.

Suntem conștienți că problemele puse în standardele și curricula disciplinare vizează continuitatea, consolidarea și rafinarea schimbărilor, pe când problema esențială a formării/ perfecționării cadrelor didactice, este aceea a unor schimbări profunde, structurale, a construcției unei noi concepții și a practicilor aferente din partea furnizorilor de *Programe de formare continuă la nivel european*.

Cursurile trebuie gândite în mod transdisciplinar pentru a *corespunde nevoilor profesorilor* înaintate de schimbările necesare în modernizarea standardelor și curricula disciplinare pentru a preda într-o manieră care să armonizeze disciplinele cu metodele de predare, sau să se axeze pe noi domenii de studiu în ceea ce privește artele, mediul de afaceri și noile tehnologii.

Din această perspectivă, am menționa câteva din accentele pe care sunt axate conținuturile programelor de formare continuă ale catedrei ELL a I.Ș.E.:

1. Principiile Comunității Europene pentru Formarea Competențelor și Calificarea Cadrelor Didactice, care presupun o profesiune plasată în contextul European al dezvoltării profesionale continue /învățării și formării pe parcursul întregii vieți („*lifelong learning*”), iar competențele fiind apreciate ca „*key competences*”. Promovarea acestor activități trebuie să ofere posibilitatea cadrului didactic de a lucra cu/ și în societate, la niveluri diferite de complexitate și de exprimare: local, regional, național, european, global/ mondial.
2. E-learning/ Învățământul deschis la distanță – suport pentru sistemul de formare continuă a cadrelor didactice (catedra este deschisă pentru asigurarea la nivelul adecvat a unei atare activități, la solicitare, cursuri în teritoriu, recalificare profesională etc.).

3. Extinderea competențelor specifice ale cadrelor didactice în utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare;

Motivarea pentru astfel de interpretări oferă încredere cadrelor didactice în diverse activități profesionale: elaborarea și publicarea demersurilor științifico–metodologice la didactica disciplinei; elaborarea suportului de curs aferent activității instructiv-educative asistate de calculator; acumularea de credite în parcurgerea carierei profesionale (studii de master, recalificare profesională, participarea la seminarii raionale, locale, prezentarea orelor publice cu implementarea TIC, confirmarea sau susținerea gradului didactic, avansarea în cariera didactică pentru ocuparea diferitor funcții administrative, participarea la diferite proiecte la nivel local, regional, național etc.)

Conținuturile *programelor de formare continuă* reflectă importanța și valoarea interdisciplinarității și a învățării prin cooperare, la care catedra are succese vădite – 50% din lucrările de curs elaborate de către formabili au drept reper pe formarea/ dezvoltarea competențelor transdisciplinare; teoria inteligențelor multiple, principiul formării constructiviste etc.

Concluzii

- Este necesară *reconceptualizarea managementului formării continuă a cadrelor didactice și celor de conducere* prin crearea mecanismelor *motivaționale* adecvate tendințelor europene de dezvoltare privind educația adulților, implementarea creditelor profesionale etc. [3, p. 30].
- Furnizarea de programe de dezvoltare profesională și de formare continuă în scopul complementarizării activităților formale și informale prin strategii de „lifelong learning” coerente și adecvate (la nivel de Politici Educaționale).
- În scopul depășirii *deficitului de competență și lipsei de motivație*, este foarte important ca procesul de formare a competențelor profesionale să ia un caracter stadial: de la control și asistență sistematică acordată pentru valorificarea competenței, la stadiul autoconducerii și al conducerii altor persoane.

Bibliografie

1. Allport G.W. *Teorii ale motivației – nevoi, dorințe, așteptări și aspirații*. București (ediții: 1971-1975).
2. *Extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților*. In: Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011- 2015, ordinul ministrului educației, nr. 849 din 29.11.2010. Chișinău, 2010.
3. Proiectului național *Calitatea personalului didactic – calitatea învățământului – calitatea economiei* (2011-2015). In: Planul consolidat de acțiuni pentru sectorul educației (2011-2015), ordinul ministrului educației, nr. 849 din 29.11.2010. Chișinău, 2010.
4. Maslow A. *The Farther Reaches of Human Nature* (1954). Ediție revăzută, 1970.

FORMAREA COMPETENȚEI DE AUTONOMIE EDUCAȚIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Larisa SADOVEI,

doctor, conferențiar universitar, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The content of the article is a theoretical and methodological study of the university autonomy, by which is perceived the right of the academic community to lead itself, to exercise its academic freedoms, to assume the responsibility to form a set of skills in conformity with the national strategic options and policies of higher education development. In this context, the proposed teachers' self-competence training Model is able to ensure the development of the competence intended for the future teacher education students, with the designing educational objectives, contents and strategies at the organized strategic intercessions level.

Reformarea învățământului în baza *Strategiei învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna* înaintea ca imperativ conceptual calitatea specialiștilor, factor determinant al calității vieții, obiectivul strategic general al modernizării fiind construcția unei societăți bazate pe valori democratice europene. Perspectiva axiologică a pedagogiei postmoderne presupune analiza libertății ca valoare supremă a educației. **Libertatea academică, accesul, autonomia universitară, promovarea umanismului european, a parteneriatului academic** au devenit principii de bază ale managementului schimbării în învățământul universitar. Libertatea educației, fiind un principiu fundamental al politicii educaționale mondiale, este protejată de numeroase documente internaționale, în care sunt reliefate drepturile prioritare ce marchează hotarele libertății: dreptul de acces liber și egal în instituții educaționale, dreptul la o educație minimă, *dreptul la dezvoltare liberă și dreptul la participare*, care definesc politica educațională modernă și justifică sistemul educațional bazat pe libera dezvoltare a personalității elevului.

Libertatea constituie o conotație fundamentală a educației, după cum educația este o conotație fundamentală a libertății. Libertății îi corespunde responsabilitatea pentru sine și pentru comunitate în ansamblu. Societatea deschisă, democratică susține autoritatea inteligenței personale care se potrivește standardelor de libertate, umanism și critică rațională, permite alegerea scopurilor și respectă dreptul fiecărei persoane de a decide. Libertatea personală constituie sursa edificării destinului. Esențial devine, modul cum înțelege fiecare libertatea și modul cum se raportează la autoritate. După cum subliniază C. Narly nu există valoare superioară omului, el își este sie însuși valoare și își trăiește această valoare în afirmarea și realizarea sa. Cu cât e mai intensă această realizare, cu atât crește și sentimentul propriei valori și al propriei libertăți.

În contextul promovării autonomiei universitare, prin care se înțelege dreptul comunității universitare de a se conduce, de a-și exercita libertățile academice fără nici un fel de ingerințe ideologice, politice sau de altă natură; de a-și asuma responsabilitatea formării unui ansamblu de competențe în concordanță cu opțiunile și orientările strategice naționale ale dezvoltării învățământului superior, stabilite prin Legea Învățământului și exercitată conform Cartei Universitare, *analiza libertății/autonomiei educaționale a cadrelor didactice este o problemă ce-și amplifică importanța având în vedere necesitatea educației pentru libertatea tineretului*. În condițiile democratizării societății ce reclamă un nou model de personalitate, problema respectării principiului libertății în educație este o preocupare necesară și oportună în învățământul superior pedagogic. Această problemă merită o atenție specială, deoarece impune libertatea academică a cadrelor didactice care vor asigura, la rândul lor, formarea personalității autonome a elevilor. Literatura de domeniu pune la dispoziție abordări multiaspectuale ale raportului dintre educație și libertate, mai puțin fiind abordată pedagogia libertății din perspectiva *formării competenței de autonomie educațională la profesori pentru promovarea libertății în educație*, în special. Rolul social al cadrelor didactice ni se relevă tot mai convingător a fi acela de asimilare a competențelor pentru formarea de personalități autonome integrabile social, cu o înaltă profesionalitate și cu evidentă flexibilitate. Pedagogia modernă este tot mai mult preocupată

de optimizarea eficienței intervenției umane, îndeosebi în scopurile sale de construire și reconstruire a personalității, ca expresie concentrată a misiunii didactice.

Sprijinul epistemologic și metodologic îl constituie principiile lui **J. Dewey** (întemeietor al educației progresiviste) – „*perfectarea ființei umane se produce pe baza unei autonomii acționale*” și „*promovarea democrației în educație poate fi realizată prin funcționarea școlii ca o democrație în miniatură*”); **G. Albu** – „*pedagogia libertății ce pune în valoare cele două dimensiuni ale umanului - proiectul și schimbarea*” [1]; **G. Albu** – dimensiunile cu conotație de *principii ale comportamentului autonom al agenților educației: diversității, excepțiilor, diferențelor, acceptării/toleranței, cooperării, comunicării, sincerității, schimbării esențiale în educație, acceptării necondiționate a celorlalți, congruenței, reacționării și replicării, a creativității și autorealizării*; **Morris van Cleve** („*școala trebuie să recurgă la curriculumul unei existențe libere*”), **Rudolf Steiner** („*educația pentru libertate constă în înlăturarea blocajelor în dezvoltarea eu-lui*”, „*profesorul trebuie să-și asume inițiative pentru a-i dezvolta autonomia elevului*”); **J.J. Rousseau** („*educatorul devine un consilier și asistent al copilului ce trebuie să se dezvolte liber potrivit înclinațiilor originare*”); **E. Key** (*educația liberă contra dresajului și supunerii*), **Decroly** („*este suficientă sprijinirea evoluției libere a individualității*”); **Roger Cousinet** („*libertatea este o condiție de satisfacere a trebuințelor prin alegerea situației de învățare și libertatea de acțiune*”, „*metoda muncii libere în echipă*”); **C. Narly** (*abordează problema libertății în pedagogia modernă, analizează raportul dintre disciplină și libertate (educația libertății*); „*cultura și civilizația constituie produsul libertății omenești*”); **I. Găvănescu** („*trebuie înlăturat orice tinde a nimici libertatea*”); **G. Antonescu** („*reprimând manifestările libere și subjugând voința individuală formăm sclavi*”, „*fără libertate omul devine sclavul altora*”); **A. Ferriere** propagă învățământul liber ce susține autonomia copilului formată prin educație; **El. Macavei** (*educația pentru libertate și democrație*); **V. Mândăcanu** (modele de pregătire a cadrelor didactice pentru societatea modernă în baza concepțiilor: *formativ-educativă și a pedagogiei axiologice, definirea idealului educațional și schimbarea mentalității profesorilor ce va favoriza modernizarea politicii educației prin promovarea modelului axiologic al educației prin și pentru valori*); **D. Patrașcu** (tehnologia pedagogică a „*muncii libere*”; „*tehnologia învățării prin autodeterminare; școala „democrația în acțiune*”); **M. Călin** (autoritatea pedagogică personală și competențele profesorului); **Vi. Pâslaru** (*principiul pozitiv al educației*); **S. Cristea** (*formarea cadrelor didactice pentru o societate democratică*); **A. Barna** (dezvoltarea prin autoeducație); **St. Marcus** (carisma pedagogică).

În încercarea de a contura o perspectivă integratoare asupra procesului de formare a competenței de autonomie educațională, este oportună elaborarea unui **Model al formării competenței de autonomie educațională a cadrelor didactice**. Metodologia de formare se stabilește în baza actualului Plan-cadru pentru ciclurile I și II, studii superioare de licență și masterat, dispoziția privind realizarea modulului psihopedagogic de formare a profesorilor (nr. 202 din 01.07.05., R. Moldova) și a inclus dezvoltarea competenței vizate pe trei coordonate:

1. fuzionarea conținuturilor CAE în curricula modulului de formare generală (modulul G) prin componenta disciplinelor fundamentale **la nivelul demersului infuzional** - în cursurile obligatorii *Teoria și Metodologia Educației, Teoria și Metodologia Instruirii și, la alegere, Teoria și Metodologia Curriculumului/Tehnologii Educaționale*;
2. oferta conținuturilor specifice dezvoltării competenței de autonomie educațională prin discipline opționale, asigurată de componenta formativă cu posibilitate de alegere a cursului **la nivelul demersului disciplinar** în implementarea curriculumului disciplinar prin cursul opțional „*Autonomia educațională a profesorului*”, recomandat studenților incluși în experimentul de formare la nivelul eșantionului de control;
3. **la nivelul demersului de stagiere didactică** prin practică pedagogică - structură formativă de integrare practică a competențelor profesionale, în valorificarea aplicativă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor acestei competențe, formate pe parcursul anilor de studii;
4. realizarea principiilor fundamentale ale competenței vizate prin segmentul de interferență dintre procesul de studii și activitatea profesională.

Modelul formării competenței de autonomie educațională a cadrelor didactice este elaborat în baza paradigmei sociopedagogice a competenței de autonomie educațională pe dimensiunile – **socială și educațională**, construit pentru a asigura dezvoltarea competenței vizate la studenții pedagogi, odată cu proiectarea **obiectivelor, conținuturilor și strategiilor educaționale** la nivelul demersurilor strategice organizate. În acest sens, Concepția Planului-cadru permite aprofundarea competențelor necesare completării pachetului obligatoriu din trunchi sau din ramura de specializare prin gruparea disciplinelor opționale cu conținut psihopedagogic și cu conținut umanist, acoperind prin aceasta viziunea sociopedagogică a CAE, identificată la nivelul paradigmei competenței.

Procesul de dezvoltare a competenței de autonomie educațională a cadrelor didactice se axează pe tipurile psihopedagogice fundamentale de învățare, implicând cele trei niveluri comportamentale cu grad divers de complexitate: *cunoaștere și comprehensiune, aplicare și integrare*, recomandate în Ghidul metodologic privind formarea profesională în învățământul universitar. Formarea parametrilor comportamentali stabiliți se va realiza la nivelul disciplinelor modului pedagogic prin intermediul diverselor forme de organizare a procesului de învățământ, inclusiv: cursuri universitare, seminarii, laboratoare etc., orientând activitatea de învățare a studentului spre crearea *cunoștințelor, capacităților și atitudinilor*, formulă integratoare a competenței acceptată de Curriculumul național. În acest sens, obiectivele generale transdisciplinare sunt modele ce reies din structura personalității și din cea a experienței sociale în sens larg, vizând sintetic cunoștințele (*a ști*), capacitățile (*a ști să faci*) și atitudinile (*a ști să fii*).

Volumul de cunoștințe, apreciat tradițional ca indiciu determinant al calității pregătirii profesionale, cedează în fața indicatorilor orientați spre parametrii comportamentali ai cadrului didactic, componenta **atitudini** devenind esențială în triada cunoștințe-capacități-atitudini și determinantă de **valori**, finalitatea procesului de formare a competenței, menționată în model prin componenta **valori ale competenței de autonomie educațională**. Cunoștințele și capacitățile studenților pedagogi în procesul de formare a competenței vizate capătă funcționalitate în ansamblul de valori produse la nivelul CAE, semnificația acestora exprimând caracterul socio-educațional al comportamentului profesional, ce ar asigura eficiență în integrarea socioprofesională a viitoarelor cadre didactice. Orientările moderne în teoria curriculumului justifică temeinic introducerea atitudinilor în sistemul elementelor de conținut, și prin urmare, operaționalizarea acestora în sistemul taxonomiilor instruirii și educației. În sprijinul acestei afirmații I. Neacșu susține, că *atitudinile reprezintă o rezultată valorică a învățării* și se comportă ca toate celelalte componente – cunoștințe, priceperi, deprinderi, fiind prin excelență, o valoare-scop a instruirii și autoinstruirii. În continuare, autorul menționează, că *deși acestea nu pot fi măsurate direct, ci numai inferate, se exprimă în limbaj, în acte de conduită socială, în judecăți, opinii etc.*, cu alte cuvinte în toată gama de manifestări cu semnificații major umane. De asemenea, cercetările și observațiile sistematice au probat că atitudinile sunt construcții cel mai adesea durabile, având aspect de răspuns cu semnificație socială, dar și de „set care predispozează la anumite comportamente stabile”. În contextul studiului de față, drept indici ai variabilelor competenței de autonomie educațională constituie valorile comportamentale stabilite la nivelul produsului-competență. În acest sens indicatori concreți prin care variabilele se exprimă simultan și se interconstruiesc, influențând reușita CAE reprezintă valorile distinctive ale planurilor CAE.

Valorile autonomiei educaționale a cadrelor didactice reflectate în planurile competenței pot fi exprimate de dimensiunile:

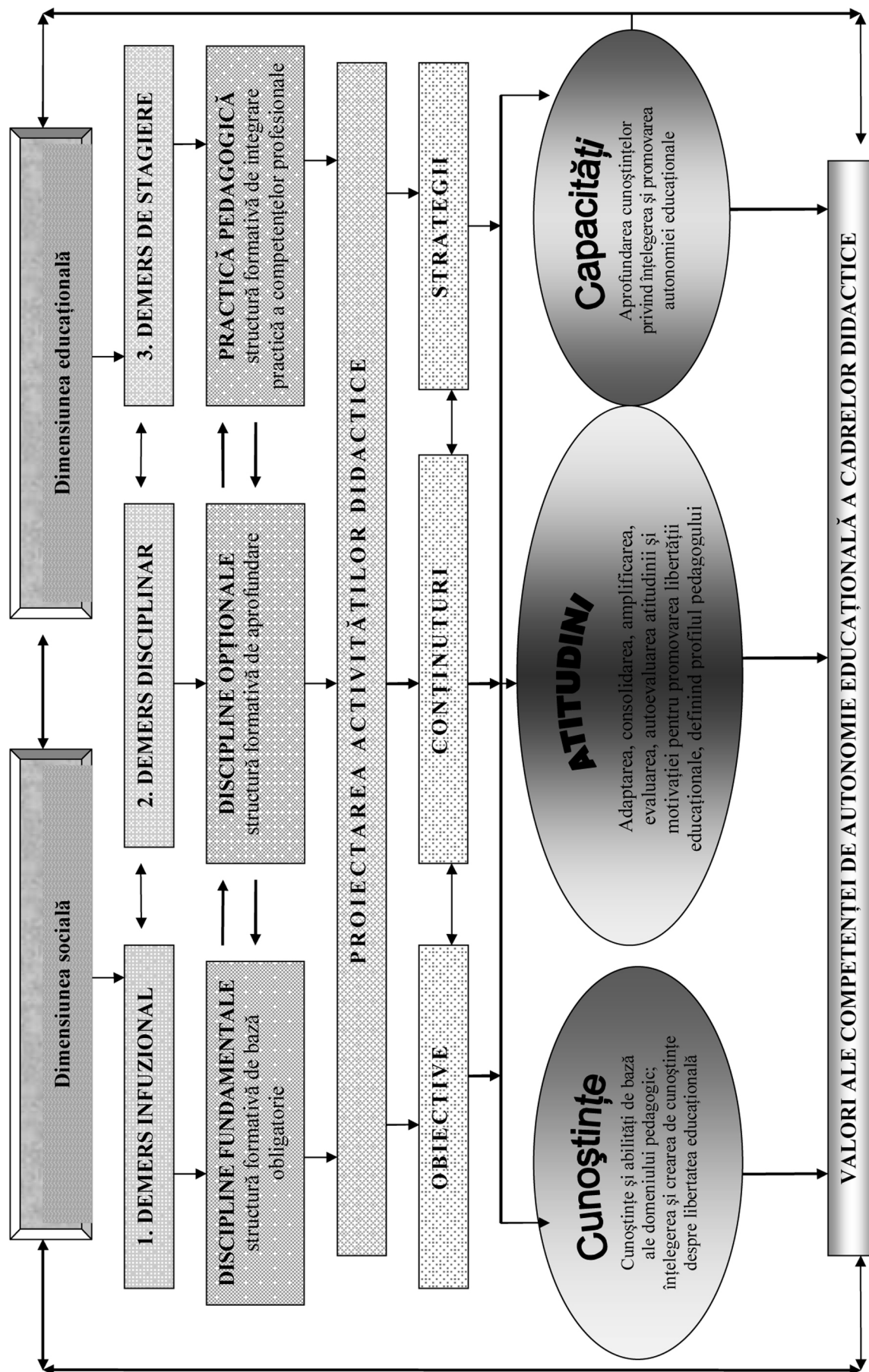
- **axiologic:** *autenticitate, culturalizare, originalitate, universalizare, toleranță*); **experiențial:** *orientare prosocială, adaptabilitate, mobilitate socio-profesională, dinamism continuu, independizarea dezvoltării profesionale, motivație praxiologică*;
- **integrativ:** *autorealizare, plasticitate acțională, autoafirmare, autoritate deontică, cooperare, solidarizare, expresivitate*) reprezentând dimensiunea socială;
- **normativ:** *pozitivism, umanizare, disponibilitate, rigurozitatea autoformării, autoeducație, educație permanent*;
- **teleologic:** *valorificare acmeologică, inteligență multiplă, valorizare morală, conștiința alternativelor, individualizarea rolurilor profesionale*;

- **gnoseologic:** *complexitate cognitivă, integritate, constructivism, raționalizare critică, schematizare, autoritate epistemică, tensiune progresivă, problematizarea dezvoltării, ierarhizarea priorităților;*
- **instrumental:** *eficiență strategică, flexibilitate curriculară, comunicativitate, creativitate, adecvare, inițiativă, spontaneitate coerentă, perfectibilitate;*
- **prospectiv:** *permanentizarea dezvoltării, autodeterminare, aserțiune, anticipare, autoproiectare, reprezentând dimensiunea educațională.*

În contextul celor expuse în cadrul acestui studiu, poziția savantului **G. Albu** devine tranșantă: „Problema autonomiei nu este aceea a unui agent izolat (rămas în limitele propriei sale rațiuni), alegându-și sau formulându-și în mod independent principiile (maximele) autoguvernării, cât a alegerii/formulării acestora în condițiile griji pentru celălalt” [1]. Învățământul modern se conduce după o nouă filosofie a educației, astfel încât activitatea de instruire vine în întâmpinarea trebuințelor dezvoltării sociale și individuale ale elevului/studentului. În spiritul acestei filosofii învățământul actual promovează gândirea creatoare, inițiativa și cooperarea, capacitatea de decizie, cultivând în așa mod dinamismul.

Bibliografie

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului.* Iași: Polirom, 1998.
2. Guțu V. *Proiectarea didactică în învățământul superior.* Chișinău: CEP U.S.M., 2007.
3. Joița E. *A deveni profesor constructivist.* București: EDP, 2008.
4. *Planul-cadru pentru ciclurile I și II, studii superioare de licență și masterat.*
5. *Dispoziția privind realizarea modului psihopedagogic de formare a profesorilor* (nr. 202 din 01.07.05, MÎT al R. Moldova).
6. <http://www.bologna-bergen2005.no/>
7. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm.



Modelul formării competenței de autonomie educațională a cadrelor didactice

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE COPIL

Vladimir GUȚU,

doctor habilitat, profesor universitar, U.S.M.

Valentina LUNGU, doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

Children need more than the ability to be better observers; they must know how to apply everything they already know and feel, to evaluate their own thinking, and, especially, to change their behavior as a result of thinking critically. Thinking critically can be defined as rationally deciding what to do or believe. Being a critical thinker of course implies assessing the views of others and one's own views according to acceptable standards of appraisal.

Critical thinking has become now a necessity, especially it can be achieved more easily in the context of child centered education. Critical thinking is not just another educational opinion. Rather it is an indispensable part of education, being able to think critically is a necessary condition for being educated.

Astăzi se vorbește tot mai mult despre necesitatea dezvoltării gândirii critice, care poate avea loc în mod special în cazul când s-a schimbat paradigma educației, de la una centrată pe învățător la una centrată pe elev. De fapt, este destul de dificil să-i înveți pe copii să gândească pur și simplu, la modul tradițional, dar a-i instrui cum să gândească critic e evident și dificil. Or, pentru început, ar trebui să-și însușească mai întâi această metodă cadrele didactice, care, la rândul lor, ar putea transmite abilitățile respective generației în formare. Așa că vom putea vorbi despre o nouă calitate a învățământului doar atunci când vom aplica la scară largă strategiile inovatorii și vom crea condiții favorabile pentru dezvoltarea gândirii critice la elevi, începând cu cea mai mică vârstă.

În prezent, volumul de informații crește într-un ritm fără precedent. Mulți estimează că în următorii zece ani vor fi necesare doar 10% din actualele cunoștințe ale umanității. Mai mult, Phillips (1992) a stabilit că, în mare parte, informația de care dispunem este valabilă zece ani sau chiar mai puțin, după care devine inexactă ori depășită. Datorită tehnologiilor moderne, orice bibliotecă din lume poate fi consultată de acasă sau din clasă cu ajutorul unui computer. Volumul enorm de informații face imposibil să credem că suma cunoștințelor acumulate în școală ar putea fi semnificativă comparativ cu absolutul. Informațiile directe pe care le obțin elevii noștri nu vor reprezenta decât o fracțiune mică din ceea ce va trebui să cunoască aceștia pe parcursul vieții. De aici apare necesitatea de a-i învăța pe elevi să învețe, adică să poată „cerne” informațiile obținute și să le poată găsi aplicare. Pentru un elev, a gândi critic înseamnă a achiziționa idei și a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a construi argumente, a defini propria atitudine în baza acestora. Pentru cei ce gândesc critic, înțelegerea informației este mai degrabă începutul decât sfârșitul învățării. Datorită dezvoltării acuității critice, școlarii gândesc liber, flexibil, eliberați de diverse clișee. Astfel îi pregătim pentru schimbările ce au loc în societate, pentru soluționarea situațiilor-nestandard, pe care viața ni le oferă cu multă generozitate.

Urmăresc acest lucru în cadrul activităților de învățare în grup, în cadrul mesajului, activitate ce are drept scop crearea unei predispoziții de învățare la consolidarea unor noțiuni care stimulează înțelegerea și imaginația, acestea dezvoltând, în ultimă instanță, gândirea critică. Spre exemplu, vorbind în cadrul unei teme despre *cooperare*, începem de la momentele elementare, întrebând elevii, mai întâi, cum își explică acest cuvânt. Apoi lărgim cadrul noțional simplu, propunându-le să treacă la aspectele practice – cum l-ar putea ajuta pe un coleg să devină mai cooperant în cadrul unui grup de lucru ș.a.m.d. În cele din urmă, trecem de la faza empirică la cea a raționamentului generalizator, propunând copiilor să găsească un cuvânt-simbol care ar reda ideea de *cooperare*. Răspunsurile, dar și acțiunile pe care urmează să le întreprindă elevii din cl. a III-a, la sigur, îi fac să gândească critic, dar și să acționeze în mod cooperant. La rubrica *Noutăți*, în cadrul Programului Pas cu Pas, elevii își dezvoltă deprinderile de ascultare activă, încep să-și formeze gândirea critică prin formularea și adresarea întrebărilor celui care prezintă o noutate. De exemplu, un copil îi informează pe ceilalți: „Ieri au venit la noi în oșpeție niște rude, a fost sora mamei cu familia, care locuiesc în altă țară și mi-au adus acest cadou, un steguleț mic, puteți să-mi spuneți din ce țară au venit rudele mele?”

Acesta a fost începutul, după care au urmat un șir de întrebări: câți sunt ei în familie? în ce limbă ai discutat cu verișorii? ai primit o invitație de a vizita țara în care s-au stabilit ei? de câți ani sunt plecați? ce valută e la ei în țară? ce cadou le vei face tu? Toate aceste întrebări auxiliare, care lărgeau mereu cunoștințele despre țara respectivă și care îi stimulau să gândească analitic, i-a condus în cele din urmă spre răspunsul căutat: este o țară din Vest unde pleacă mulți de-ai noștri, unde se muncește din greu, dar se trăiește bine; este drapelul Canadei; nu-l poți confunda, pe un fundal alb are imaginea unei frunze de arțar.

Copilul începe a gândi atunci când apare necesitatea de a înțelege anumite lucruri, de a pătrunde în esența fenomenelor și situațiilor. Imboldul prim al procesului de gândire este situația de problemă, adică situația pentru elucidarea căreia nu dispunem de informație suficientă.

La această vârstă a școlarității, problema se naște din uimirea copilului, din reacția sa la tot ce e nou și necunoscut. O dată apărută, problema trebuie rezolvată și aici intervine pedagogul, de el depinzând în ce măsură va fi edificat fragedul „cercetător” al vieții. Atunci când starea de uimire este verbalizată, exprimată în întrebare, copilul conștientizează că interacționează cu ceva necunoscut. Astfel apare necesitatea și dorința de a-și explica informația nouă, de a o înțelege – se declanșează imboldul procesului de gândire. Și, totuși, nu oricare interacțiune cu necunoscutul provoacă gândirea. De multe ori, copilul rămâne indiferent la situațiile care nu-l antrenează afectiv, nu-i suscită interesul, iar un pedagog talentat va ști să țină mereu viu acest nestăvilat interes.

Pentru a promova gândirea critică, lecțiile trebuie să le ofere suficient timp elevilor, pentru ca să-și exprime ideile. Atunci când gândurile sunt verbalizate, într-o atmosferă care încurajează comunicarea, ideile pot fi formulate mult mai ușor și mai fluent. O atmosferă benefică poate fi organizată practic la toate orele, însă în mod special în cadrul orelor de studiu al unităților tematice, când elevii, ghidați de cadrul didactic, selectează ei înșiși o temă pentru studiu. Astfel se realizează învățarea prin descoperire, când ei înșiși își pun întrebările la care vor răspunde ca „experți”. Îndrumând acest proces de învățare, profesorii devin mai mult decât niște surse de informații care trebuie memorate – ei sunt facilitatori ai învățării autentice de cunoștințe contextualizate, pe care elevii le vor putea aplica în viitor. Rolul cadrului didactic nu mai este cel de mentor care emite de sus, *ex cathedra*, ci de la partener, ajutând elevii să se implice cu suficientă energie în procesul de învățare pentru achiziționarea unor cunoștințe durabile. Stimulând implicarea activă a elevilor, pedagogii antrenează în proces cunoștințele, capacitatea de sinteză și creativitatea acestora. Învățarea decurgând într-un ritm alert, copiii participă activ la acest „joc” didactic. Însuși procesul stimulează, la rândul său creativitatea și gândirea critică a elevilor.

Gândirea critică este posibilă mai ales în cadrul unei educații centrate pe copil, când se ține cont, în primul rând, de interesele și particularitățile de vârstă. Toți elevii „devin” profesori, iar clasa – o comunitate de învățare. Învățarea inovatoare, ca element esențial al educației, este în fond „un mijloc necesar” de a pregăti atât indivizii, cât și societățile să acționeze concentrat în situații noi. Astfel se formează gândirea critică de durată. Prin implicarea activă în procesul cunoașterii elevii devin conștienți de propria lor gândire și folosesc un limbaj propriu. Ei sunt încurajați să-și exprime cunoștințele în scris sau oral. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sunt conștientizate și devine clară „schema” preexistentă în gândirea fiecăruia referitor la un anumit subiect sau idee. Construind această schemă în mod conștient, elevul va corela mai ușor informațiile noi cu cele deja cunoscute, deoarece contextul necesar pentru înțelegere a devenit evident. Deosebită de învățarea tradițională, noua formă de învățare este anticipativă, dar și participativă. În opinia unui cercetător american, definiția înțelegerii înseamnă, de fapt, „a găsi răspunsuri la propriile întrebări”.

Când elevii își monitorizează propria înțelegere, ei se implică în introducerea noilor informații în schemele de cunoaștere deja asimilate. Ei construiesc punți între cunoscut și nou pentru a ajunge la o nouă înțelegere. Înțelegerea este o funcție esențială a gândirii, care determină gradul de conștientizare de către om a lumii în care trăiește. Ea este profundă atunci când informațiile sunt plasate într-un cadru contextual care are sens.

Instruirea, la orice etapă și la orice vârstă, este inseparabilă de o permanentă dezvoltare a gândirii și de progresul în abilitatea de exprimare adecvată a ideilor. Iată de ce dezvoltarea gândirii este legată atât de capacitatea de a corela informația cunoscută deja cu una nouă, asimilată prin experimentare, prin lectură,

exersare, scriere etc., cât și prin dezvoltarea limbajului, dezvoltare de neconceput, în ziua de astăzi, în afara lecturii și scrierii.

Îmbunătățirea conținutului curriculumului și manualelor se poate solda de la sine cu îmbunătățirea calității însușirii cunoștințelor și a operațiilor de gândire. Calitatea înaltă a cunoștințelor și deprinderilor, dezvoltarea gândirii și personalității elevilor depind, în mare măsură, de procedeele metodice folosite de învățător la lecție.

Știința și practica pedagogică au elaborat deja suficiente valori didactice de dezvoltare a gândirii critice, dar care, din păcate, se introduc în practică prea încet. După părerea lui M.G. Zaharov, dacă școala ar pune un accent major pe autodezvoltare și rezultatele cercetărilor deja efectuate, atunci ea nu ar avea probleme. Inacceptarea programelor de alternativă, care, de fapt, sunt „răsadnițe de idei pedagogice”, vorbește despre inerția și rezistența față de nou. Unii acceptă noul cu ușurință, alții nu manifestă deschidere către inovația didactică, susținând că noile idei sunt niște idei deja cunoscute, prezentate sub un alt nume. Deseori auzim opinii referitoare la o tehnică sau alta: „O practic dintotdeauna, doar că nu am numit-o astfel. Nu e nimic nou pentru mine”. De regulă, în asemenea cazuri se ajunge la un refuz categoric de a pătrunde în esența fenomenului, de a cerceta și realiza integral valențele formative ale tehnicii în cauză.

Prin urmare, gândirea critică este un proces complex de integrare creativă a ideilor și resurselor, de reconceptualizare și reîncadrare a ideilor și informațiilor. Este un proces cognitiv activ și interactiv, care are loc simultan la mai multe niveluri.

Bibliografie:

1. Fryer M. *Predarea și învățarea creativă*. Chișinău: Editura Fundației Soros-Moldova, 1996.
2. Golu M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației „România de mâine”, 2000.
3. Hopkins D. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 1998.
4. Huberman A. *Cum se produce schimbarea în educație: contribuții la studiul inovației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
5. Krutețki V.A. *Psihologie*. Chișinău, 1988.
6. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Științifică, 1990.
7. Papuc L., Arhip A. *Noile educații – imperative ale lumii contemporane*. Chișinău, 1996.
8. Savater F. *Curajul de a educa*. Chișinău: Editura ARC, 1997.
9. Temple Ch., Steele J.L. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău, 2002.
10. Temple Ch., Steele J.L. *Inițiere în metodologia L.S.D.G.Cr*. Chișinău, 2001.

TENDINȚE, ORIENTĂRI ȘI PERSPECTIVE DE RECONFIGURARE A MODELELOR EDUCAȚIONALE ÎN POSTMODERNITATE

Larisa CUZNEȚOV,

doctor habilitat, profesor universitar, U.P.S. ”Ion Creangă”

Abstract

Overall theoretical study what reflects trends, guidelines and perspectives of educational models reconfiguration and the fundamental directions, complementary of evolution and activity of the training and development of human personality. Similarly, are defined and based two complementary directions of evolution of training and development activity of the human personality: heuristic-based philosophical education, reflection and moral action and education through a systemic approach in the context of individual life prospects of defining and specifying the ontopedagogical tasks.

Existența omului contemporan se caracterizează printr-un șir de schimbări substanțiale ce țin de democratizarea vieții și a relațiilor sociale, libertatea de expresie; amplificarea și imprevizibilitatea mutațiilor de natură ecologică, economică, morală, demografică și geopolitică, creșterea mobilității oamenilor, necesitatea coexistenței interetnice, interculturale și interconfesionale, revoluționarea domeniului științei și a

informațiilor, transferul și stocarea acestora; extensiunea și intensificarea modificărilor la nivelul profesiilor, sporirea interdependenței individ – socium – tehnologii informaționale [1].

Educația, pe lângă transmiterea unui volum tot mai mare de cunoștințe și informații adaptate la civilizația actuală și la cea de viitor, trebuie să pună la dispoziția oamenilor instrumente eficiente de cercetare și orientare într-o lume aflată în permanentă schimbare. Dezideratele educației pe care urmează să le ținem în centrul atenției și să le valorificăm în procesul enculturării omului vizează formarea unei personalități apte pentru o viață demnă, axată pe autoactualizare și autoperfecționare continuă, pe valorificarea autonomiei, libertății și a responsabilității sociale în îmbinare cu pregătirea pentru relaționarea moral-etică multiaspectuală cu diferite culturi și pentru respectarea reală a drepturilor omului.

Mutațiile nominalizate anterior relevă tot mai evident tendințele de reconfigurare a perspectivelor și a modelelor educaționale [1], orientarea spre conturarea mai multor *direcții fundamentale de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității umane*, **plecând de la direcția magistrală: educația permanentă**. Această ultimă direcție are ca scop valorificarea celor două coordonate ale sale, cea plasată pe verticală/ temporală ce se desfășoară pe parcursul întregii vieți, incluzând valorizarea potențialului biopsihic și intelectual al individului, și cea plasată pe orizontală/ spațială ce presupune deschiderea nelimitată a spațiului educativ, axată pe explorarea intensivă și extensivă a cadrului formal, nonformal și informal și delimitarea unor direcții importante complementare:

- **transformarea obiectului în subiect al educației/ autoeducației**, direcție orientată spre crearea condițiilor și concentrarea acțiunilor de autoobservare, autodeterminare, autoformare, autocontrol și autoperfecționare continuă a individului stimulat și învățat a-și dezvolta cogniția și metacogniția, capacitatea de efort moral-volitiv, capacitatea de autoanaliză, sinteză, de luare a deciziilor, de realizare a pronosticului și anticipare a unor efecte nefaste; de cizelare a trăsăturilor de personalitate ce determină conștiința de sine, motivația internă și asigură formarea-evaluarea imaginii propriei personalități;
- **transformarea calitativă a societății într-o cetate educativă**, direcție ce conferă responsabilitate pedagogică tuturor instituțiilor sociale, tuturor statelor, întregii comunități umane și, desigur, fiecărui om la locul lui social concret, ceea ce necesită un parteneriat educațional eficient;
- **proiectarea curriculară a educației**, direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității umane ce asigură transferul de la o instruire tradițională de memorare și reproducere la una inter, pluri- și transdisciplinară, axată pe cognitivism, constructivism, umanism, centrată asupra finalităților de sistem și de proces într-un context pedagogic și social deschis în centrul căruia este plasat omul.

La aceste direcții, mai asociem două, pe care le considerăm extrem de importante, fundamentate și elaborate în contextul cercetărilor noastre [4; 6], pe care le-am definit într-o manieră sugestivă: **educația filosofică axată pe euristică, reflecție și acțiuni morale și educația prin abordarea sistemică a perspectivelor vieții individului**. Analiza literaturii consacrate [4; 5; 6; 8; 9; 10 etc.], experiența pedagogică și cea existențială, filosofia și filosofia educației captivează nu numai teoreticieni și practicieni din domeniul pedagogiei, ci și studenții, elevii, părinții acestora. Aceasta ne convinge că o educație lipsită de fundamente epistemologice, optim axiologic, interogații, cercetări și căutări euristice, reflecție și analiză critică, metacogniție, fenomenologie etică, estetică și spirituală, nu are viitor. În acest context devine tot mai actuală spiritualizarea educației, explorarea optimului axiologic și filosofic centrat pe formarea unei personalități întregi, ce va îmbina armonios demnitatea, credința, creativitatea cu calitățile moral-etice, va fi capabilă să conștientizeze și să abordeze propria viață și devenire într-un mod sistemic, evolutiv, centrat pe scopuri și perspective demne de autoactualizare, de valorificare a potențialului său intelectual și creativ; de realizare plenară și fericită a rolurilor sociale de fiu/ fiică, soț/ soție – familist și părinte; de cetățean și profesionist competent și eficient.

La nivelul politicilor educaționale, direcțiile elucidate reprezintă o forță viabilă și, totodată, satisfac funcția de orientări, perspective de promovare a unei *ontopedagogii*, cu condiția respectării accepțiunilor esențiale ale lui A. Meneghetti, întemeietor al *ontopsihologiei*. În ipostaza vizată, plecând de la postulatul că *nimic mai important decât omul nu există și acesta trebuie să învețe a-și investiga interiorul său pentru a*

înțelege scopul acțiunilor sale și a-și forma propria cultură superioară [8, p. 10-11], optăm pentru fundamentarea și conturarea sarcinilor ontopedagogiei, care ar avea ca obiect de studiu omul, și, anume personalitatea umană în devenire orientată și aptă pentru formarea propriei culturi superioare. Acest obiectiv major devine și mai clar dacă analizăm fundamentele teoretice ale ontopsihologiei, în special, *teoria începutului ontic existențial uman și filosofia ontopsihologică* (A. Meneghetti, 2007), abordându-le în contextul și prin prisma caracterului continuu, global, axiologic integral, participativ și prospectiv al educației permanente, pe care o considerăm drept direcție magistrală a educației în postmodernitate.

Ideea expusă, vine în consens cu *principiile și strategiile paradigmei cognitiv-constructiviste* ce plasează în centrul atenției individul (copilul, elevul, studentul etc.), abordat ca subiect al învățării, al construirii propriei cunoașteri, a cogniției, metacogniției și cercetării [1], cu pozițiile de bază ale *teoriei sistemice de rol*, conform căreia omul asimilează valorile sociale odată cu integrarea sa în familie, instituția de învățământ, colectivul de muncă, comunitatea umană/ țara concretă, Lumea și egosfera, explorarea acesteia îl învață pe individ a se cunoaște profund și a se forma ca actor al propriei deveniri spirituale și morale [10]. O altă concepție pe care o considerăm drept reper teoretic ce susține direcțiile formulate de noi este **educația filosofică axată pe euristică, reflecție și acțiuni morale și educația prin abordarea sistemică a perspectivelor vieții individului** întemeiată și definită de cercetătoarea H.E. Илѣркова. Această concepție contribuie la definirea de mai departe a ontopedagogiei și filosofiei practice a familiei, promovează *formarea modului de viață demn de Om*, tratează educația ca un proces amplu de enculturație a individului din perspectiva filosofiei educației și a antropologiei pedagogice, cultivarea personalității umane capabile să-și construiască o viață demnă prin realizarea triadei *homo sapiens, homo moralis, homo creatus* [11].

În finalul acestui studiu teoretic vom contura tendințele observate la nivelul teoriei, metodologiei și praxiologiei educației ca proces:

- axarea pe provocările lumii contemporane prin valorificarea *noilor educații*;
- fundamentarea științifică și valorificarea activă a *dezideratelor noilor educații*;
- axarea pe principiul inter, pluri- și transdisciplinarității;
- schimbarea relației dintre religie și educație;
- aprofundarea de calitate a relației filosofie – educație – antropologie pedagogică;
- axarea pe valorificarea activă a educației de gen;
- axarea pe valorificarea educației pentru familie prin intermediul acesteia și a instituției de învățământ (la toate nivelurile);
- explorarea valorilor culturii emoționale și a culturii toleranței;
- axarea pe valorificarea parteneriatelor sociale în scopuri educative și explorarea calitativă și extensivă a parteneriatului educațional familie - școală - comunitate;
- dezvoltarea teoriei și metateoriei acțiunii educative, a hermeneuticii pedagogice, asistată de un dispozitiv metodologic multifactorial etc.

Dacă persoanele ce educă tânăra generație vor demonstra permanent o conduită demnă, civică, modele pozitive de abordare a perspectivelor vieții, comunicării și relaționării interpersonale, atunci vor forma nu numai competențe, dar și atitudini, convingeri, sentimente umane superioare, vor edifica și modela suflete, destine, vocații, vor reuși să realizeze obiectivul cel mai dificil, dar și cel mai valoros, ***trăind astăzi - să creeze personalitatea de viitor.***

Bibliografie

1. Călin M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis, 2003.
2. Cristea S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Litera Educațional, 2003.
3. Cucoș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006.
4. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP U.S.M., 2008.
5. Cuznețov L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010.
6. Cuznețov L. *Filosofia practică a familiei fundament existențial al formării personalității copilului*. In: Didactica Pro nr. 3(67) iunie, 2011.

7. Kant Im. *Tratat de pedagogie*. Iași: Agora, 1992.
8. Meneghetti A. *Il progetto uomo. Interventi di analisi ontopsicologica*. www. Books.onto.ru. 2007.
9. Лузина Л.М. *Теория воспитания: философско-антропологический подход*. Псков, 2000.
10. Таланчук Н.М. *Архитектура воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания*. Казань, 1999.
11. Щуркова Н.Е. *Образ жизни, достойной Человека и его формирование у школьника*. Смоленск, 1995.

ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анжела КУРАЧИЦКИ,
доктор педагогики, доцент, КПКУ им. И. Крянгэ

Abstract

Self-organization of the educational process, comprehension on available experience, creation of the significant for a person product of work are the main features of productive learning. It is said about the productivity in pedagogy then, when in unity are considered the theoretical and practical knowledge, which are able to expand the practical experience of a pupil.

Личностная ценность **Я** = знаний значительно увеличивается, если они созданы продуктивно, в единстве теоретического и практического изучения разных объектов познания и расширения практического опыта.

Продуктивное обучение [1] – это новый путь достижения образовательных целей, выстроенный в соответствии с:

- ✓ самоорганизацией своего образовательного процесса;
- ✓ осмыслением имеющегося опыта в определённой деятельности, его анализом и подготовкой нового поля продуктивной деятельности;
- ✓ выбором продуктивной деятельности в реальной жизненной ситуации.

Организация продуктивного обучения соотносится с идентификацией целей и потребностей учащихся: принимаются во внимание их индивидуальные интересы и способности. Сама образовательная деятельность побуждает учащихся искать необходимую информацию. Продуктивным, несомненно, является индивидуальное учение, т.е. актуализируется личностно-ориентированный подход, но основой выступает методологический принцип-учение на основе опыта (витагенное обучение). Меняются позиции педагога и учащихся. Продуктивное обучение возникает и проявляется там, где происходит активное самопознание и самореализация учащихся при непосредственной помощи педагогов.

Характеристики позиций субъектов продуктив- ного обучения	Позиция учащихся	Позиция педагогов
1. Личностное познание	Узнают себя, свои возможности, ценности и способности; находят путь выражения и развития сообразно собственному темпу и ритму.	Обращают внимание на личные чувства, интересы, мотивацию учащихся
2. Приобретение опыта	Понимают и приобретают опыт познания окружающего мира для индивидуальной деятельности,	Создают базу для взаимопроникновения теоретического и практического

	лично значимой.	учения; помогают выработать и оценить опыт на общеобразовательном уровне.
3. Характер деятельности	Рационально обсуждают разные вопросы; реализуют и интерпретируют собственные знания, соотнося с имеющимся опытом; выражают себя в законченном продукте труда.	Дают ученикам возможность действовать в „реальных жизненных ситуациях”.

Барьером к организации продуктивного обучения является предметно-дисциплинарный подход традиционного обучения, который, как правило, не даёт учащемуся понимания того, для чего нужны те или иные знания, и, самое главное, как их можно применить в тех или иных обстоятельствах.

Отличие продуктивного учения – определение роли знания и его конкретное применение, решение практических задач.

Традиционное и продуктивное учения – две противоположных теории, в одной из которых поддерживается стремление к максимальной регламентации содержания образования и учебных действий, в другой подчёркивается создание условий для вероятностных знаний учащихся и учителей, что обеспечивает индивидуальное саморазвитие школьников.

Представители продуктивного образования (Башмаков М.И. [1], Крылова Н.Б. [2], Митрофанова Л.М. [3], Парина Г.К. [4]) выделяют основные принципы, на которых оно базируется:

- 1) расширение личного опыта ученика;
- 2) создание нового для ученика образовательного продукта;
- 3) создание специальных образовательных ситуаций воспроизведения учеником культурных образцов жизни и деятельности;
- 4) деятельное соиздание учеником через индивидуальные творческие работы, проявление самости как ценности;
- 5) преобладание в обучении методов и видов деятельности, относящихся к изучаемому предмету (например, литературоведческая, писательская на уроке литературы);
- 6) осознание личных целей учения и саморазвития.

В основании продуктивного обучения находится продукт как результат учебной деятельности. Однако, не всякий результат является продуктом. Результат бывает репродуктивным, свидетельствующим о степени тренированности учащихся и уровне простого навыка.

Продукт [5] – результат самостоятельной плодотворной деятельности, требующий инициативного и творческого действия, проявления индивидуального интереса. Продукт всегда имеет авторство.

Образование сегодня делает акцент не на приобретение знаний, а на создание продуктов труда. Знания – результат относительный, это изменяющаяся социально-культурная информация, которая не может быть прочной и актуальной. Продукт – это свидетельство разносторонних умений личности, итог интеграции образовательной и обязательно практической деятельности. Заинтересованность личности в создаваемом продукте труда – важное условие продуктивности. Чтобы мотивировать школьника на продуктивную деятельность, необходимо:

- устранить сравнение особенностей представления детьми результатов труда;
- вместо постановки фронтальных задач предлагать для выполнения индивидуальные продуктивные проекты;
- вместо отметок ввести самооценку как результат рецензирования собственной деятельности по определенным критериям с определенным набором баллов.

Внедрение в практику школьного звена продуктивного обучения имеет несомненные плюсы. Создавая продукт труда, учащиеся получают опыт проявления инициативы, самоопределения и самореализации. Получаемый творческий результат труда ставит школьника в позицию, которая

ориентует его на самостоятельную постановку новых целей и задач. Ученик начинает проявлять заинтересованность в получении необходимой информации для повышения качества работы и дальнейшего обучения. Образовательная и практическая деятельность постепенно получают рациональный характер. Это нацеливает школьника на умелую организацию своего труда, на принятие конструктивных решений.

Продуктивное обучение – не альтернативный способ организации учебного пространства. Это путь основного базового образования, в котором школьник способен будет проявить собственные интересы и познавательные особенности, познать окружающий мир сообразно своей природе и потребностям.

Библиография

1. Башмаков М.И. *Что такое продуктивное обучение*. In: Теория и практика продуктивного обучения. М., 2000.
2. Крылова Н.Б. *Подводные камни продуктивного образования*. In: Новые ценности образования, 1999, №3, с. 109 – 117.
3. Митрофанова Л.М. *Критерии эффективности продуктивного подхода*. In: Альманах „Продуктивное образование”. Под ред. Е.А. Александровой, В.А. Ширяевой. 2004, с. 51-55.
4. Парина Г.К. *Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования*. Саратов, 2003.
5. *Продуктивное учение для всех*. In: Новые ценности образования. Под ред. Н.Б. Крыловой. М., 2007.

CREATIVITATEA – LIMITE ȘI DEZVOLTARE

Prof. **Vasile FLUERAȘ**,
Liceul Teoretic „Avram Iancu”, Cluj-Napoca, **România**
Prof. **Liliana Cornelia FLUERAȘ**,
Școala „Ion Agârbiceanu”, Cluj-Napoca, **România**

Résumé

Le concept de créativité, insuffisamment delimité a cause de la complexité du processus créatif mais aussi a cause de la diversité de domaines où la création se réalise, constitue un thème de recherche pour les psychologues, pédagogues, psychanalistes, philosophes, esthètes, sociologues et sociologues de la culture, anthropologues, économistes mais aussi linguistes et psycholinguistes. La présente recherche est une synthèse de ce que créativité veut dire, avec ses delimitation conceptuelles imposé mais aussi de définitions, orientations actuelles, taxonomies. La nouveauté de l'étude est le fait qu'elle met en discussion la relation entre créativité et métaphore. Nous construisons la investigation approche théorique sur les deux catégories: la métaphore de limite et la métaphore de développement.

1. Delimitări conceptuale

În prezent, există o mare diversitate de puncte de vedere în definirea creativității, fără ca să existe însă un consens în această privință. Taylor inventariază peste o sută de definiții care încearcă să surprindă fenomenul creativității. Cu etimologie în latinescul „*creare*” acesta având sensul de „a zămisli”, „a făuri”, „a crea”, „a naște” sau, mai degrabă, în „*creatio*” cu sensul de *act creator, facere, creatură, zidire*, creativitatea definește un proces, un act dinamic care se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea cât și scopul. Insuficient delimitat datorită complexității procesului creativ dar și a diversității domeniilor în care se realizează creația, conceptul de *creativitate* constituie o temă de cercetare pentru psihologi, pedagogi, psihanalisti, filosofi, esteticieni, sociologi și sociologi ai culturii, axiologi, antropologi, economiști, precum și lingviști și psiholingviști.

Termenul și noțiunea generică au fost introduse pentru prima dată, în anul 1937, de psihologul american **G.W. Allport**, care transformă adjectivul "creative", prin sufixare, în „creativity”, lărgind sfera semantică a cuvântului și impunându-l ca substantiv, așa cum apare mai târziu în literatura și dicționarele de specialitate. În anii '70, neologismul preluat din limba engleză s-a impus în majoritatea limbilor de circulație internațională înlocuind eventualii termeni folosiți până atunci. În limba română, conceptul de creativitate se formează din termenul *creativ*, plus sufixul *-itate* și înseamnă **însușirea, calitatea, capacitatea sau aptitudinea unei persoane de a fi creativă, precum și putere creatoare** (DEX). Această aptitudine trebuie raportată întotdeauna la activitate, deoarece aptitudinea este o însușire psihică ce se manifestă în și prin activitate. Dumitru Caracostea folosea termenul încă din 1943, în lucrarea „*Creativitatea eminesciană*”, în sensul de *originalitate* încorporată în opere de artă.

În **psihologia cognitivă**, creativitatea se definește prin capacitatea de a realiza un produs care să fie simultan inedit și adecvat. Acest produs (operă filosofică sau muzicală, lucrare beletristică sau articol științific etc.) poate însemna idee, compoziție muzicală, relatare istorică, comunicare academică sau articol publicitar sau orice altă formă de creație. În general, un produs nou trebuie să fie original. Acesta trebuie să se deosebească de ceea ce autorul însuși sau alte persoane au realizat până acum în domeniu. Totuși, o soluție **nouă** nu poate fi considerată creativă decât atunci când este **adecvată**, adică satisface diferitele cerințe (constrângeri) ale unei probleme. Importanța acordată acestor două criterii, **noutatea și adecvarea**, în cadrul judecăților asupra creativității, variază după indivizi și după natura problemelor/sarcinilor asumate.

2. Câteva concluzii asupra abordării conceptului de creativitate

Complexitatea conceptului de creativitate și imensa literatură existentă permit identificarea a **șapte abordări ale creativității** (cf. Robert J. Sternberg și Todd I. Lubart, 2005), fiecare cu limitele ei.

- a. **Abordarea mistică** aduce în discuție conceptul de muză, daimon-ul socratic, considerând procesul creativității unul spiritual și, deci, neputând fi cercetat de știință;
- b. **Abordarea pragmatică** este preocupată de dezvoltarea creativității și mai puțin de înțelegerea ei. Este reprezentată de Alex Faickney Osborn (Osborn A.F., 1953, *Applied imagination*. New York: Scribner's), **Edward De Bono**, Adams (**Adams J.L., 1974, Creative blockbusting**. San Francisco: WH Freeman. Bloom, BS, ed.1967. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain...* www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Writing_Paper.pdf) și Roger von Oech (1983, *A Whack on the Side of the Head*, Warner, New York).
- c. **Abordarea psihodinamică** are la bază psihanaliză și principiul conform căruia creativitatea este produsul dintre realitatea conștientă și pulsunile inconștiente. Alături de Freud și continuatori ai acestuia putem aminti pe **Kubie** (Kubie L.S.,1958, *Neurotic distortion of the creative process*. Lawrence: University of Kansas Press); **Noy P.**, 1969, *A revision of the psychoanalytic theory of the primary process*. *International Journal Psycho-Analysis*, 50:155-178); **Rothenberg A.**, 1979, *The emerging goddess: the creative process in art, science an other fields*, Chicago: The University of Chicago Press; **Rothenberg A. & Hausman C.R.**, 1976, *The creativity question*, Durham, NC Duke University Press); **Suler J.R.** 1980, *Primary process thinking and creativity*. *Psychological Bulletin*, 88, 144-165); **Werner H.** și **Kaplan,B**, 1963, *Symbol formation: An organismic-developmental approach to the psychology of language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).
- d. **Abordarea psihometrică** a încercat măsurarea obiectivă a creativității. Ea este reprezentată de **Guilford** (Guilford J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5, 444-454), **Torrance** care a generat ceea ce îndeobște este cunoscut ca Testul utilizărilor (*Unusual Uses Test*), Testul Torrance (Torrance E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press).
- e. **Abordarea cognitivă** și-a propus să faciliteze înțelegerea reprezentărilor și a proceselor care stau la baza creativității precum și generarea gândirii creative pe computer prin simularea comportamentului uman. Dintre cercetători amintim pe Finke, Ward, Smith (Finke R.A., Ward T.B., & Smith S.M. (1992). *Creative Cognition*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press), Sternberg, Davidson (Sternberg R.J., & Davidson J.E. (1995) (Eds.) *The nature of insight*. Cambridge, MA:

The MIT Press), Finke (Finke R., 1990, *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*, Hillsdale NJ, Erlbaum), Weisberg (Weisberg R.W. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York: Freeman), Boden (Boden M. (1990) *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*, Weidenfeld & Nicolson, London), Langley, Simon, Bradshaw, Zytkow (Langley P., Simon H.A., Bradshaw G.L., & Zytkow J.M. (1987). *Scientific Discovery: Computational Explorations of the Creative Processes*. Cambridge, MA: The MIT Press).

- f. **Abordarea din perspectivă socială** și de personalitate se bazează pe studiile sociale și de psihologia personalității, având ca obiectiv personalitatea umană, motivația și mediul sociocultural. Reprezentanții acestei orientări sunt: **Amabile** (Amabile T.M., 1983, *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag; Amabile T.M., 1996, *Creativity in context*. Boulder, CO.: Westview Press.); **Barron** (Barron F. 1963. *Creativity and Psychological Health*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand; Barron, F. 1968. *Creativity and personal freedom*. New York: Van Nostrand Reinhold), **Eysenck** (Eysenck H.J. (1993). *Creativity and personality: Suggestions for a theory*. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178); **Gough** (Gough H.G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1398-1405); **MacKinnon** (MacKinnon D.W. (1965). Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20, 273-281); **Simonton** (Simonton D.K. (1988a). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin*, 104, 251-267; Simonton D.K. (1994e). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press; Simonton D.K. (1994f). *Individual differences, developmental changes, and social context*. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 552-553 etc.

3. Perspective noi în cercetarea creativității: metafora

Creativitatea presupune **depășirea și provocarea limitelor**. Dacă pentru pitagoreici limita împreună cu nelimitatul formau un principiu ultim al realității, pentru **Aristotel** (*Ethica Nicomahica*) aceasta este pusă explicit în corespondență cu Binele. În vremurile mai noi, **Perkins** descrie creativitatea ca fiind un **act intenționat de schimbare a limitelor percepute**. Suntem individualități care **depășim limite** și într-adevăr, operăm permanent asupra lor, neexistând doar o simplă acțiune în cadrul lor. Deseori le **conturăm** și le **provocăm**, încercând să aflăm ce alte limite putem să trasăm. Constantin Noica vorbea despre „**limitele care limitează**” și „**limitele care nu limitează**”. **Limita/ granița este o metaforă care ne permite să atribuim un sens nou creativității**.

În general, **metafora este definită ca o figură de stil generatoare de noutate, o categorie importantă a creativității, cu virtuți insuficient explorate, generatoare de concepte noi de felul: (a) metafora limitei sau (b) metafora de dezvoltare**. Un excelent studiu pe această problemă aparține **Seanei Moran** publicat în 2002 sub titlul „*Perspective Taking in Creativity: Outside In or Inside Out? A Comparison of the Boundary and Emergence Metaphor in Describing Creativity as Intuition*” (www.gse.harvard.edu/~t656_web/Spring_2002_studnts/) pe care îl prezentăm sintetic. Sublinierile ne aparțin.

Termenul de **metaforă a limitei** nu este de dată recentă. Pentru că are o bază senzorială – vedem și simțim limitele – sunt relativ ușor de înțeles. Există o dovadă că sistemul nervos se conectează limitelor: vederea, de exemplu, nu captează toți biții de informație dintr-o imagine, doar curburile și unghiurile, după care umple detaliile. O metaforă ne ajută să înțelegem un aspect despre care nu avem multe informații – în termenii a ceva ce este ușor de înțeles – **limita**. Se pot utiliza proprietăți, funcții și contexte ale creativității. O asemenea metaforă devine parte din noi, fără a realiza că o utilizăm. Ea operează în gândirea noastră, este parte a cadrului nostru de interpretare privind creativitatea și ne ajută să înțelegem noile fațete ale creativității. Spre exemplu: utilizând metafora limitei în domeniul artei, se consideră că tablourile

impresioniștilor sunt creative pentru că au depășit ceea ce creierul cunoștea, metoda utilizată până în acel timp fiind pictarea a ceea ce vedea ochiul pictorului. De asemenea, există o metaforă a competiției, o expansiune, prin care creativitatea este considerată un proces de reorganizare în cadrul sistemului. Acest sistem, care poate fi o persoană, un grup sau o situație, nu este omogen, ci compus din părți care oferă oportunități și constrângeri pentru fiecare pentru a se putea interconecta în noi modalități. Aceste noi **conexiuni** evidențiază noutatea, care nu a existat înainte și nu a putut fi prezisă. Ele creează surpriza efectivă. Cum pot aceste două tipuri de metafore – **metafora de limită și metafora de dezvoltare** - să opereze în ceea ce privește **creativitatea și intuiția**? Ce fac aceste metafore în termenii înțelegerii creativității și a rolului intuiției în cadrul creativității, precum și în ceea ce privește costul acestora? Cele două cadre competitive sugerează ceea ce **Kuhn** (1962) numește „*transferul paradigmei*”, o trecere de la **limitare la dezvoltare** în domeniul cercetării creativității privind cadrul interpretativ sau cunoștințele tacite.

3.1. Gândirea în cadrul limitelor

Metafora limitei implică limitele percepute, progresul în sensul depășirii limitelor, dar și procesul de comparare a ideii noi cu altă idee curentă sau anterioară. Se potențează idee că creativitatea se realizează la granița unui domeniu și pare să devină aparentă doar în urma depășirii acestei granițe. Drept consecință, ea pare să fie orientată spre rezultate.

În studiile privind creativitatea se observă această metaforă în **distincția** dintre creatori și non-creatori; cogniție și emoție; aria și domeniul; persoana, procesul, produsul și locul implicat în activitatea creativă; forma și conținutul muncii creative; producătorul și consumatorul acesteia. Parte a motivelor pentru această distincție este pragmatismul în științe. Dacă nu coroborăm aceste studii, întâlnim o explozie combinată de posibilități care îngreunează luarea deciziilor, alocarea resurselor în mod eficient, având loc o interpretare a descoperirilor. Mai mult, nu există timpul necesar pentru a dezvolta posibilitățile în cadrul acestui sistem de valori științifice, bazate pe nevoia unui control extern.

Metafora limitei creează limite prin ea însăși. Prin menținerea unor elemente constante, nu se obține o imagine clară asupra a ceea ce se întâmplă în cadrul creativității. Deoarece intuiția implică trecerea graniței, iar dimensiunile granițelor au fost puțin investigate (doar cele importante), oare se poate începe studiul intuiției ca un **proces** sau ca o **conexiune**? Mai mult, metafora de limită tinde să fie **retrospectivă** și să considere activitatea și intuiția dinspre exterior spre interior. În concluzie, **metafora de limită** poate constitui o barieră în încercarea de a aborda intuiția și creativitatea în modalități noi.

3.2. Metafora de dezvoltare

Există într-adevăr granițe peste tot? Unde sunt acestea? Unde se termina picătura de apă și începe oceanul? Putem crea hotare pentru aceste fenomene, bazându-ne pe reperele noastre de interpretare, care tind să sublinieze idea transformării și nu depășirii granițelor, mai ales atunci când ești bucătar sau înotător. O transformare nu dihotomizează sau dezvoltă conținutul domeniului. Mai mult, noi proprietăți apar din acțiunile și interacțiunile elementelor din cadrul domeniului. **Metafora e ceva nou care se naște din ceva vechi.** **Picasso** spunea: „*Fiecare act de creație este în primul rând un act de distrugere*” - ca și imaginea păsării Phoenix renăscând din propria cenușă.

Dezvoltarea presupune nu doar **asociații noi** sau **combinații** care creează un efect suplimentar, ci o **reorganizare** care **schimbă** fundamental **structura, constituția**, cu un efect care în întregime e mai mult decât suma părților componente. **Metafora de dezvoltare descrie interacțiunea sistemului, modul în care lucrurile se leagă și funcționează și nu separarea.** Ea evidențiază **transformarea internă și nu mișcarea externă**, surprinzând ceea ce apare din proprietățile latente și nu compararea lucrurilor exterioare. **În această metaforă, creativitatea nu se realizează la margine, ci e chiar reconfigurarea centrului. Nu extinde câmpul de joc, ci schimbă regulile jocului.** Spre deosebire de metafora de limită, care se constituie în imaginea unui explorator, **metafora de dezvoltare** e ca o plantă care înflorește. Metafora de dezvoltare propune perspectiva de **interior spre exterior** în ceea ce privește creativitatea. Aceasta consideră primară cogniția și secundar comportamentul rezultat. Ea este un proces care se desfășoară astfel: „Vreau să realizez un obiectiv. Ce dețin, ce pot să fac cu ceea ce am, altfel decât am făcut până acum? Care sunt caracteristicile sau resursele pe care le pot utiliza? Dacă eu aș fi resursa, ce aș putea deveni? Ce alternative pot identifica pe

baza resurselor pe care le am la dispoziție?” Această metaforă a dezvoltării **atribuie sens lucrurilor în proces de realizare. Se concentrează asupra procesului** spre deosebire de **metafora de limită care ia în considerare rezultatul. În plus, se concentrează asupra aspectelor personale și subiective ale creativității**, în timp ce metafora de limită evidențiază **aspectele sociale și obiective.**

Baza metaforei de dezvoltare este constituită din trei surse. În **primul rând**, creatorii înșiși **consideră creativitatea și intuiția un fenomen mai mult de dezvoltare decât de depășire a granițelor.** În **al doilea rând**, abordările și metodele relative noi în psihologie sugerează acest nou tip de metaforă. În **al treilea rând**, literatura de specialitate privind creativitatea începe să includă o focalizare mai dinamică și nu numai o delimitare a categoriilor.

4. Dezavantajele schimbării

Este schimbarea metaforelor un progres sau această pendulare de la o diferențiere la o evidențiere a integrării va determina un regres? Schimbând cadrul de interpretarea a unui domeniu științific, ceea ce Kuhn (1962) a denumit “schimbarea paradigmei”, nu **se schimbă cunoașterea, dar se schimbă atitudinile.** Polanyi a afirmat că este vorba de o reformulare a cunoștințelor tacite. **Cunoștințele explicite sunt construite pe cunoștințe tacite. In schimbarea paradigmei, cunoștințele tacite din domeniu reorganizează cadrul de interpretare:** “*Deși lumea nu se schimbă prin schimbarea unei paradigme, omul de știință operează într-o lume diferită*”. Comunitatea științifică operează din perspective diferite cunoștințelor tacite care se dezvoltă într-o nouă metaforă.

Așa cum a observat Claxton (1997), **intuiția evidențiază metafora.** Ceea ce înseamnă că procesul care permite o altă abordare a intuiției și a creativității este și el însuși un proces creativ. Chiar dacă metafora de dezvoltare are un potențial, intuit doar, considerăm că este prea mult în acest moment să o considerăm un panaceu universal sau o schimbare de paradigmă, deoarece depinde de posibilitatea ca metodele explicite să fie inventate pentru a sprijini această modalitate implicită a abordării lumii.

Dezvoltarea metaforei implică noi aspecte problematice. Dar este de fapt o parte a interminabilei cunoașteri. Mayer consideră această provocare astfel: „**Putem inventa o nouă unitate a gândirii?**”. Poate cuvântul unitate, care implică ceva static, ar trebui să devină proces, care implică dinamism. Într-o lume a dezvoltării, timpul este cel care va răspunde.

Bibliografie

1. Albulescu I. *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2004.
2. Bejat M. *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Borcilă M. *Dualitatea metaforicului și principiul poetic.* In: Eonul Blaga. Întâiul veac. București: Editura Albatros, 1997.
4. Caracostea D. *Creativitatea eminesciană.* București: Editura Fundația regală pentru literatură și artă, 1943.
5. Roșca A. *Creativitatea generală și specific.* București: Editura Acad. R.S.R., 1981.
6. Tomașevski B.V. *Teoria literaturii. Poetica.* București: 1967, 1983.
7. *Ce este literatura? Școala formală rusă.* București: Editura Univers,
8. Vianu T. *Studii de stilistică.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968.
9. Amabile T.M. *The social psychology of creativity.* New York: Springer-Verlag, 1983.
10. Barron F. *Creativity and Psychological Health.* Princeton, New Jersey: Van Nostrand, 1963.
11. Biese A. *Philosophie des Metaphorischen.* In: Grundlinien dargestellt. Hamburg/Leipzig: Voss, 1893.
12. Blumenberg/Derrida, Kuhn / Foucault *Paradigma Metapher, Metapher Paradigma: Zur Metakinetik hermeneutischer Horizonte. Epochenschwelle und Epochenbewußtsein,* ed. Reinhart Herzog, Reinhart Koselleck. Poetik und Hermeneutik, 1986.
13. Guilford J.P. *Creativity.* American Psychologist, 5, p. 444-454, 1950.

14. Gruber H.E. *The Evolving Systems Approach to Creative Work*. In: D.B. Wallace, H.E. Gruber (ed.), *Creative People at Work (Twelve Cognitive Case Studies)*, Oxford University Press, London, 1989.
15. Kuhn T.S. *Paradigma Metapher, Marhapher Paradigma: Zur Metakinetic Hermeneutische Horizonte (Blumenberg (Derrida, Kuhn/Foucault, Black/White) Epoche schwelle und Epochenbewußtsein*, Editura Reinhart Herzog, 1986.
16. Lakoff G. & Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
17. MacKinnon D.W. Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20, 273-281, 1965.
18. Moran S. *A Comparison of the Boundary Metaphor and Emergence Metaphor in Describing Creativity and Intuition*. 2002.
19. Policastro E. *CreativeIntuition: An Integrative Review*, Creativity research Journal, Vol. 8, Nro. 2, 1995.
20. Policastro E.E. *Beyond intelligence tests: The relationships among intelligence, creativity and intuition in two modalities*. Unpublished dissertation, Harvard Graduate School of Education, 1997.
21. Perkins D.N. The possibility of invention. In R.J. Sternberg *The nature of creativity* (pp. 362-385). New York: Cambridge University Press, 1988.
22. Torrance E.P. *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press, 1974.
23. Weisberg R.W. *Creativity: Genius and other myths*. New York: Freeman, 1986

INTERNALIZAREA CA UNA DINTRE POSTPREMISELE CREAȚIEI INTELECTUALE

Adrian GHICOV, dr. în pedagogie,
Directorul Agenției de Evaluare și Examinare a Ministerului Educației

Abstract

As a personalised assimilation of knowledge, internalisation involves comprehension, without which it would be difficult for a pupil to generate any intellectual creation. Comprehension implies an assessment of foundations, being also a distinctive sign of a pupil's thinking. In consequence, internalisation becomes the stake of the tentative to synthesise the educational process from the perspective of creativity.

Pedagogia, în calitate de știință și artă a educației, este instrumentul de putere, ce configurează în sensuri multiple angajamentele, preconcepțiile oricărui individ care a trecut pragul școlii. Ea creează imaginea a ceea ce înseamnă lumea, cunoașterea, adevărul, principiile, limitele existenței, atât la nivelul bunului-simț, al sentimentelor, ideilor, intențiilor, cât și la nivel teoretic. De aceea, susținem univoc ideea că pedagogia, prin instrumentarul ei de natură cognitivă, formativă, sensibilizatoare, trebuie să cultive o atitudine angajată, în raport cu propriile sale interese, valori explicite, dar, mai ales, tacite, subînțelese, admise prin consens mutual.

Pentru a valoriza dezideratele educației actuale, vom susține că pedagogia trebuie concepută ca politică și realizată practic în spiritul științific-tehnic-informațional al societății, în acord cu valorile culturii și civilizației, ale cercetării, inventivității și creativității, ale umanismului (umanizarea cunoașterii, cunoașterea vie din mintea elevului) ale respectului drepturilor și libertăților. Adâncirea caracterului formativ al educației prin organizarea informațiilor și instrumentarea lor pentru a forma și dezvolta capacități de cunoaștere, atitudini favorabile performanțelor învățării, din deziderat, trebuie să devină realitate. Sensul acțiunilor de influențare educațională este cel al dezvoltării interioare și al evoluției, performării sociale prin acumularea rolurilor, obiectivele prioritare fiind acelea de a privi larg și cuprinzător, de a analiza în profunzime, de a asuma chiar anumite riscuri, dar, prioritar, a gândi la omul implicat continuu în procesul educării, ce trebuie să-l facă mai responsabil și perfect conștient de valoarea pe care o reprezintă. Foarte

important, în acest context, în opinia noastră, este factorul comprehensiunii, al înțelegerii lucrurilor, a modului de percepere a realității și, în definitiv, a vieții în ansamblul ei, firește.

Termenul *a înțelege* a dobândit statutul de concept epistemologic odată cu disputa pozitivismului în Germania. Pentru E.H. Weber, obiectivul sociologiei nu se distinge de al celorlalte discipline științifice: ea trebuie să *explice* fenomenele pe care le studiază, adică să le determine cauzele. Nu se pune problema să le interpreteze. Noțiunea de comprehensiune nu se aplică decât acțiunilor, atitudinilor sau credințelor individuale. A înțelege o acțiune, o atitudine sau o credință înseamnă a regăsi sensul lor pentru actorul însuși. Comprehensiunea mobilizează un stoc de cunoștințe psihologice de care observatorul se folosește pentru acțiunea sistemului său.

A înțelege un act înseamnă, în definitiv, a construi o teorie a motivațiilor care îi constituie cauza.

În viziunea lui J. Habermas, interpretul renunță la superioritatea poziției privilegiate a observatorului, întrucât el însuși, cel puțin virtual, este implicat în negocierile asupra sensului și valabilității exprimărilor. Astfel, în cadrul unui proces de înțelegere, virtual sau actual, nu este decis, în mod aprioric, cine pe cine trebuie să învețe. Pentru a înțelege ce li se transmite, interpreții trebuie să aibă o cunoaștere bazată pe pretenții mai vaste de valabilitate. A înțelege ce se spune presupune, cu precădere, participare și nu, pur și simplu, observare [3, p. 32].

Astfel, de exemplu, elevul, ca interpret al oricărui tip de text, descifrează, percepe semnificația acestuia în măsura în care înțelege de ce autorul s-a simțit îndreptățit să prezinte anumite afirmații ca fiind adevărate, să recunoască anumite valori și norme ca fiind corecte, să le exprime și să le atribuie anumite trăiri ca fiind autentice. Prin urmare, elevul-interpret este pus în situația de a face dovada faptului că înțelege, clarifică și definește contextul pe care autorul trebuie să-l fi presupus ca fiind o cunoaștere comună a întregului public. Acest lucru se explică prin raționalitatea imanentă, pe care se bazează un interpret de text. În cazul nostru e vizat cu prisosință elevul-cititor, în demersul său firesc de lectură, comprehensiune și interpretare. Când e vorba de înțelegere, or aceasta implică tocmai evaluarea temeiurilor, elevul-interpret nu poate face altceva decât să revendice niște standarde de raționalitate, pe care le consideră obligatorii pentru părțile „aflate în joc”.

În constructivism, bunăoară, se stabilește o relație persuasivă între două dimensiuni ale cunoașterii – mentală și materială. Cea mentală asigură înțelegerea problemei, situației, iar cea materială concretizează o reprezentare a modelului construit la nivel intern, abstract, sub forma unui produs – artifact (latină *artifex – iscusit, dibaci*), care dă o imagine relativă sau o descriere asupra construcției mentale.

Important este că această etapă a cunoașterii *aprofundează înțelegerea, o verifică, o completează prin interpretările* făcute, prin reflecție, prin evaluare, conducând la dezvoltarea nu numai a cunoașterii în sine, ci și la exersarea unor capacități, abilități, atitudini, competențe. Construcția proprie a învățării reflectă înțelegerea, adică formarea în final a unei scheme, structuri mentale, ca un model mintal de reprezentare, în care să fie incluse mereu noi informații și experiențe, producându-se ajustarea continuă. Important este ca elevul să prelucreze variat, ca procese de învățare, să intuiască mai multe rezolvări ale problemei sau ale situației cognitiv-formative, atitudinale, să reflecteze asupra semnificațiilor acestora, să formuleze ipoteze și apoi să decidă, prioritar, asupra modului optim, potrivit, favorabil de rezolvare [4, p. 39].

M. Zlate consideră că înțelegerea reprezintă sesizarea legăturii între nou și vechi, stabilirea efectivă a naturii și semnificației acestei relații, încadrarea și încorporarea noilor cunoștințe, experiențe în structurile anterioare [6, p. 309].

Înțelegerea este una dintre cele mai importante activități ale gândirii, este, credem, chiar semnul ei distinctiv. Gândirea nu poate fi concepută în afara înțelegerii, în afara sesizării și corelării atributelor esențiale ale obiectelor și fenomenelor. Înțelegerea este trăsătura esențială și permanentă a gândirii umane, asigurând buna desfășurare a celorlalte activități.

În opinia cercetătorului la care am făcut referire, a înțelege înseamnă:

- *A sesiza existența unei legături între setul noilor cunoștințe și setul vechilor cunoștințe gata elaborate;*
- *A stabili efectiv, uneori și rapid, natura și semnificația acestei legături;*

- *A încorpora și a încadra noile cunoștințe în cele vechi, care, în felul acesta, se modifică și se îmbogățesc;*
- *A conștientiza (a încadra un obiect într-o clasă de obiecte, a-i stabili natura, cauzele, geneza, dezvoltarea, legitățile, a-i prinde sensul);*
- *Mijlocirea și actualizarea relațiilor elaborate anterior și, mai ales, rezultatele acestora.*

În esență, precizăm că, de fapt, înțelegerea asigură cunoașterea de către subiect a unor obiecte noi pentru el, pe baza trecerilor treptate de la ideile elaborate anterior la idei noi. În urma dezvăluirii proprietăților esențiale ale obiectului și a relațiilor acestuia cu alte obiecte, înțelese anterior, noul obiect devine inteligibil pentru subiect.

Din punct de vedere operațional, înțelegerea este un proces analitico-sintetic, care presupune desprinderea elementelor esențiale ale materialului, a „jaloanelor” semnificative și reunirea lor într-un întreg încheiat. Dacă în starea de neînțelegere, elementele sunt dissociate, neagregate, în cea de înțelegere, corelarea lor este nota definitorie și distinctivă [1, p. 309]. Înțelegerea, în viziunea lui A. Cosmovici, este un rezultat, parțial sau final, al unui proces de gândire. Ea constă în stabilirea unei relații importante între ceva necunoscut și ceva dinainte cunoscut. Există o *înțelegere nemijlocită*, directă, bazată pe o experiență repetată anterior: cuvintele cunoscute, fenomenele familiare etc. se înțeleg imediat, fără efort mare.

Înțelegerea mijlocită este cea care se obține în urma unor eforturi ale actului de gândire, eforturi de scurtă durată, ori dificile, solicitând timp îndelungat. Valoarea actului de înțelegere este în funcție de natura legăturii stabilite. Înțelegând diferite obiecte, fapte, fenomene stabilim acel vast sistem organizat de legături, ce conduc la ideea de la memorie semantică, la formarea de rețele semantice, la sistemul ierarhizat al noțiunilor care înlesnesc înțelegerea de noi situații și facilitează soluționarea unor probleme complexe.

O chestiune greu de clarificat este cea a înțelegerii unui text *complex, de natură științifică*. La prima lectură, se realizează doar o fragmentare a textului, o grupare a ideilor după înțelesul lor. Uneori, însă, elevul-cititor și interpret al textului este nevoit să schimbe locul unei idei: una aflată spre sfârșit, dar care precizează înțelesul celor din primul fragment, e luată în considerare la început. La a doua lectură, se înregistrează o nouă fază: acum ideea principală se desprinde din fiecare fragment. În minte, ea îmbracă forma unui titlu. Este o deosebire între idee și titlu: *ideea afirmă ceva explicit, iar titlul dă numai o indicație*. După aceasta, ideile principale, titlurile sunt organizate și sistematizate, formând un plan mintal similar cu tabla de materii a unei cărți. Prin toate aceste operații, textul este nu numai înțeles, dar și, în mare parte, memorat. Ideile centrale însă au nevoie de o susținere proprie, care se realizează prin stabilirea legăturilor și corelațiilor cu ansamblul cunoștințelor anterioare. Pe măsură ce aceste relații capătă un caracter esențial, asimilarea textului este mai bine realizată. În spatele acestor transformări ale textului din perspectiva elevului-interpret acționează numeroase operații mintale. Descompunerea în fragmente este o operație de *analiză*, intitularea indică o *abstractizare*, iar corelațiile realizează și oarecare *generalizări*.

Când schimb în minte locul unei idei, e ca și cum ai muta un obiect dintr-un loc în altul. Intitularea nu e altceva decât imaginarea lipirii de etichete. Dar cel mai important moment este cel al **discuției interioare**, care apare o dată cu nelămuririle din text.

Dacă nu pot să-mi răspund întrebării ce-mi apare în minte, recurg la alte informații sau la alte discuții reale. În mod obișnuit, cele mai multe nelămuriri sunt rezolvate independent, revenind asupra textului. Această *discuție imaginară* duce la distingerea a ceea ce este esențial de ceea ce este secundar, periferic, deci orientează, ghidează spre o temeinică înțelegere, la includerea noilor idei în sistemul cunoștințelor noastre. Noile relații stabilite prin lectura inteligibilă a oricărui tip de text, aduc precizări, produc modificări în sistematizare [1, p. 196]. Înțelegerea, ca o activitate fundamentală și permanentă a gândirii, contribuie la continua sistematizare și resistemizare a informațiilor, la producerea unor salturi calitative în procesul cunoașterii.

În acest cadru de referință, abatele Terrasson afirmă: dacă s-ar măsura mărimea unei cărți nu după numărul paginilor, ci după timpul necesar pentru a o înțelege, atunci am putea spune despre multe cărți că ar fi cu mult mai scurte, de n-ar fi atât de scurte. Dar, pe de altă parte, dacă urmărim sesizarea unui ansamblu foarte vast de cunoaștere speculativă, legat totuși într-un principiu, am putea spune cu tot atâta dreptate:

multe cărți ar fi cu mult mai clare, dacă nu ar fi vrut să fie atât de clare. Căci dacă mijloacele care ajută pentru a produce claritatea sunt fără îndoială utile în amănunte, de multe ori aduc daune în ansamblu, întrucât nu permit cititorului să îmbrățișeze destul de repede ansamblul cu privirea – și acoperă cu toate culorile lor sclipitoare articulația sau fac de nerecunoscut structura sistemului, de care depinde, de cele mai multe ori, judecarea unității și solidității lui [Apud 5, p. 26].

Miza încercării de sinteză a procesului educațional merge spre sâmburele lui, care presupune că întemeierea este o relație epistemică, o relație în care enunțurile ce constituie sistemul cunoștințelor se susțin reciproc. Enunțurile nu pot fi întemeiate decât de enunțuri. O asemenea înțelegere a întemeierii a fost numită *internalistă*.

A *internaliza* înseamnă *a înțelege, a însuși, a asimila personal*, fiind, de fapt, o varietate particulară a procesului de socializare a subiectului. Internalizarea (sau interiorizarea) presupune a lua cunoștință de valorile educației într-un mod în care un comportament acceptabil să fie motivat nu prin anticiparea consecințelor, ci prin factori intrinseci. Conceptul, în accepție sociologică, reunește, deci, procese motivaționale, cognitive și sociocognitive prin care o exigență externă, o valoare sau o normă externă devine exigență internă pentru persoană, în cazul nostru e vizat cititorul cu statutul său de interpret al textului. Specific acestui proces este faptul că perspectiva de conformare la exigențele externe sugerează o disponibilitate internă, sancțiunile pozitive sau negative nu sunt exercitate de către mediul social, ci sunt „autodistribuite” de către persoana însăși.

Procesul de internalizare presupune a face să devină parte integrantă a modului de gândire al cuiva. În cazul *internalizării* elevul își schimbă opiniile, gândurile, atitudinile și comportamentul datorită credinței sale în validitatea mesajului emis de surse influente. Elevul se apucă temeinic de învățat după ce, recepționând și prelucrând mintal mesajul sursei autorizate, dată de persoana profesorului, se convinge de necesitatea și valoarea reală a învățării pentru împlinirea personalității sale. Iar în situația de identificare, elevul își modifică atitudinea, credința și comportamentul ca urmare a „contopirii” cu sursa emițătoare de mesaje influente, care este apreciată ca fiind demnă de credibilitate, respect, admirație sau de a fi urmată [2, p. 79].

După cum afirmă Gh. Dumitru, o analiză de dată recentă despre locul controlului și realizările intelectuale indică faptul că, în general, cu cât este mai mare *internalitatea*, cu atât sunt mai mari și performanțele, succesele. Această analiză pune o întrebare interesantă despre natura locului controlului, care are la bază nu numai factori interni, individuali, ci și factori externi, sociali, culturali, educaționali. Altfel spus, *internalitatea-eternalitatea* nu sunt variabile individuale absolute, ci, mai curând, relative și, ca urmare, schimbătoare, în funcție de ceea ce se întâmplă în viața persoanei, de modul cum este perceput, acceptat și tratat de ceilalți [2, p. 22].

Bibliografie

1. Cosmovici A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996.
2. Dumitru Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
3. Habermas J. *Conștiință morală și acțiune comunicativă*. București: All Educațional, 2000.
4. Joița E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
5. Kant Im. *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic, 2009.
6. Zlate M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999.
7. Kieran E. *Imaginația în predare și învățare*. București: Didactica Publishing House, 2008.

ROLUL CONSILIERII ȘI ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE ÎN FORMAREA-DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Aliona AFANAS,
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

Résumé

L'article présente quelques repères méthodologiques en ce qui concerne le rôle du conseil et de l'orientation scolaire et professionnelle. Le professeur principal observe l'élève dans de nombreuses situations et de mieux le surveiller. Le rôle du conseil et de l'orientation scolaire et professionnelle dans la formation de la personnalité de l'élève est de réaliser des activités éducatives, conçues et mises en œuvre par l'effort conjoint de l'élève et du professeur principal.

Consilierea și orientarea școlară și profesională este o activitate recentă, aceasta fiind recomandată de cerințele societății actuale. Studiile de specialitate definesc *consilierea* ca o arie de servicii oferite unui client (individ sau grup) ce constau în observare, informare, orientare, sfătuire pentru a-l ajuta să-și rezolve problemele sau să-și planifice viitorul [5]. O definiție a consilierii psihopedagogice, [2] ne îndreptățește să afirmăm că activitatea de consiliere și orientare este un serviciu, în cadrul căruia profesorul oferă asistență și suport emoțional elevului / grupului de elevi în scopul dezvoltării personale și a prevenirii situațiilor problemă și a crizelor [3, p. 14].

Definiției respective i se mai adaugă o caracteristică și, anume, că această activitate nu se desfășoară doar în cazul situațiilor critice, așa numitele *situații de criză*, ci dimpotrivă, ea poate fi recomandată și în cazul unor situații / împrejurări pozitive sau în cazul consilierii unor elevi de excelență, precum și în cazul srijinirii / orientării adolescenților spre viitoarea carieră.

Prin urmare, de suport în consiliere ar trebui să beneficieze și elevii supradotați, ca să nu apară riscul înstrăinării sau al frustrării, atunci când aceștia se confruntă cu nevoia de adaptare la o lume și la un mediu care nu se ridică la nivelul așteptărilor lor. Elevul trebuie consiliat și orientat continuu spre situații care să simuleze integrarea lui în colectivul clasei și în societate, pentru ca să poată fi competitiv în orice condiții.

La nivelul învățământului general, formarea personalității elevului poate fi mai bine conturată, în baza unui curriculum de consiliere și orientare, astfel fiind mai bine precizate aspirațiile sale ca efect al unei mai bune cunoașteri de sine. Dezvoltarea și maturizarea personală sunt mai bine conturate, precum și definirea unor interese de cunoaștere și de carieră se exprimă printr-o participare mai susținută a elevilor de liceu la activitățile extracurriculare, dar și printr-o alegere corectă a școlii. Astfel elevii își largesc orizontul de cunoștințe dobândit prin intermediul disciplinelor care alcătuiesc trunchiul comun pentru fiecare profil și specializare în parte.

Dirigintele evaluează alături de cantitate și calitatea aplicării cunoștințelor, stilul de lucru al elevului, pasiunea pe care o are pentru studiu și consecvența cu care se pregătește. În clasele inițiale, a V-a și a X-a, dirigintele pornește de la evaluări inițiale, după care conduce elevul spre adoptarea unei tehnici de pregătire spre succes și satisfacție personală. Unii elevi au putere de adaptare la cerințele școlii și dorință de afirmare încât vor impresiona dirigintele cu răspunsuri corecte, dorind note maxime. Alți elevi, din contra, manifestă un interes scăzut pentru activitatea de învățare și nepăsare față de notă, creându-i dirigintelui probleme dificil de rezolvat.

Aceste situații pot fi soluționate prin activități de consiliere individuală, care îl vor conduce pe diriginte la descoperirea cauzelor lipsei de motivație pentru școală, pentru o anumită disciplină sau pentru un anumit profesor.

Dacă avem în vedere obiectivele orientării carierei, în general, dar și pe cele specifice învățământului general, propunem elaborarea diverselor exemple de programe școlare care cuprind competențele generale și specifice, precum și activitățile ce contribuie la formarea și dezvoltarea lor pentru ciclurile curriculare liceale și chiar pentru fiecare an școlar. Aceste programe, în general, cuprind: competențe generale, competențe

specifice, conținuturi sugestive, strategii didactice, care ar conduce spre atingerea celor propuse. Propunem câteva *competențe generale*:

- Dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de sine și de ceilalți;
- Dezvoltarea deprinderilor de relaționare pozitivă în vederea creșterii nivelului de responsabilitate socială;
- Dezvoltarea strategiilor de management al învățării și al timpului;
- Dezvoltarea strategiilor de planificare și orientare în carieră.

Competențele specifice ale consilierii și orientării școlare și profesionale desfășurată la nivelul învățământului general derivă din competențele generale. Propunem următoarele competențe specifice [4]:

- Dezvoltarea capacității elevilor de a efectua alegerea studiilor academice și, implicit, a carierei în raport cu propriile lor competențe și aspirații;
- Stimularea elevilor capabili de performanțe superioare să îmbrățișeze domenii profesionale adecvate aptitudinilor speciale de care dispun;
- Sprijinirea elevilor în delimitarea și concretizarea propriilor interese pentru a putea efectua alegeri profesionale realiste și satisfăcătoare;
- Informarea detaliată și completă a elevilor asupra profesiilor individuale și a ariilor profesionale spre care se pot îndrepta, precum și asupra realităților sociale, economice și culturale;
- Sprijinirea elevilor pentru descoperirea și construirea propriei identități printr-o cunoaștere proiectivă a rolului pe care ei îl au de îndeplinit în societate;
- Sprijinirea procesului global de maturizare profesională a elevilor, ținându-se cont de consistența alegerilor profesionale, de competențele necesare și de motivațiile lor;
- Asigurarea unei informații ample asupra lumii profesiilor și sprijinirea elevilor în planificarea studiului individual în raport cu viitorul lor proiect profesional [3, p. 41].

Atingerea acestor competențe ale învățământului general și implicit ale celor la nivel de sistem de educație se realizează, în mare parte, în școală, care dispune de toate resursele pentru a realiza o orientare corectă și eficientă a adolescentului în carieră. Această orientare se fundamentează prin toate disciplinele de studiu, iar statut privilegiat îl are aria curriculară *Consiliere și orientare* (pe care o propunem pentru a fi inclusă în planul de învățământ) prin disciplina de studiu *Orientare și consiliere în carieră*. Ca toate celelalte discipline și aceasta dispune de competențe specifice pe care trebuie să le demonstreze elevul, de conținuturi adecvate competențelor, precum și de tehnologie didactică conformă cu conținuturile și competențele propuse.

Conținuturile recomandabile în baza competențelor specifice ar putea fi următoarele:

- Adolescența (timpurie, propriu-zisă, caracteristici fizice, sociale, psihice);
- Cunoașterea de sine (imaginea de sine, stima de sine);
- Comunicarea (tipologie, metode de comunicare, rețele de comunicare, tipologia întrebărilor în comunicare, blocaje în comunicare, tehnici de comunicare eficientă);
- Grupul (noțiunea de grup, etapele de formare în grup, reguli de funcționare a grupului, liderul, tipologia membrilor grupului, presiunea și tipologia ei în cadrul grupului);
- Decizia (factorii care influențează luarea unei decizii, etapele luării unei decizii, stabilirea scopurilor ce stau la baza luării unei decizii corecte, deciziile cu rol de diagnoză și prognoză);
- Comportamentul (asertiv, pasiv, agresiv);
- Managementul conflictului (conflictul, cauze, tipologie, etape în gestionarea conflictului, metode de rezolvare a conflictului);
- Managementul stresului (stresul, factori care conduc la stres, situații stresante, metode de minimizare a stresului);
- Oportunități (educaționale, de carieră, promovare personală);

- Riscuri (decizii incorecte, necunoașterea realităților din plan personal, economic, social) [3, p. 44].

Activitățile de orientare, ce se vor realiza în vederea luării de către elevi a unor decizii cât mai corecte și cât mai realiste în legătură cu viitorul lor. Un aspect ar fi profilul liceului, potențialul elevilor precum și dorințele acestora, dar toate acestea vor ține cont de realitățile din planul socio-economic. Pe lângă aceste acțiuni cu caracter permanent, școala este cea care poate și trebuie să insiste și pe realizarea unor activități cu caracter ocazional, dar, care de foarte multe ori, au eficiență ca și cele organizate în mod constant. Avantajul activităților extrașcolare este de a-l aduce pe elev în contact direct cu oamenii din domeniile spre care aspiră, cu specialiștii în domeniul orientării în carieră, precum și în consiliere pe acest domeniu. După astfel de acțiuni se poate realiza cu ușurință monitorizarea adolescenților care au fost cuprinși în astfel de programe. Această monitorizare are rolul de a evalua, de fapt, toată consistența activităților de orientare în carieră, deoarece aceasta se va concretiza în opțiunea de carieră efectuată de către elevi. Pentru marea majoritate acum este momentul decisiv al alegerii traseului educațional și, implicit, profesional care le va marca toată viața.

În concluzie, activitatea de consiliere și orientare școlară și profesională ar putea fi realizată în școală în baza unui curriculum, principalii factori implicați în această activitate, la nivelul școlii, ar fi: profesorul diriginte, profesorii de toate disciplinele, directorul școlii, medicul școlar și, mai cu seamă, consilierul școlar, care are atribuții precise în direcția orientării carierei elevilor.

Curriculumul de consiliere și orientare școlară și profesională ar cuprinde următoarele componente: competențele generale, competențele specifice, conținuturile recomandate și strategiile didactice, toate acestea fiind realizate prin acțiuni speciale de orientare în cadrul procesului educațional.

Introducerea disciplinei de studiu *Orientare și consiliere în carieră* în cadrul ariei curriculare *Consiliere și orientare* i-ar conferi un statut privilegiat și ar contribui la realizarea unei orientări corecte și eficiente a adolescentului în carieră.

Bibliografie

1. Bolboceanu A. *Cunoașterea elevului: consiliere și orientare*. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Î. E. P. Știința, 2007.
2. Cocoradă E. *Consiliere psihopedagogică*. Curs. Universitatea „Transilvania”. Brașov, 2003.
3. Silvaș A. *Consiliere și orientare*. Curs pentru uzul studenților. Universitatea „Petru Maior”. Departamentul de pregătire a personalului didactic, 2008.
4. Tomșa Gh. *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*. București: Editura Casa de editură și presă Viața Românească. 1999.
5. Reber S. *The Penguin Dictionary of Psychology*. Penguin. London, 2001.

ASIGURAREA PROTECȚIEI DREPTURILOR COPILULUI DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Marcela DILION,

doctor în științe sociologice, conferențiar universitar

Abstract

Socio-economic and cultural changes occurred in Republic of Moldova in recent years have caused the exclusion phenomena in educational and social fields. Therefore, it was necessary the reconceptualization of child rights protection system with emphasis on the development of inclusive education.

Asigurarea protecției drepturilor copilului prin instrumente juridice de transpunere a acestor drepturi în prevederi legale, a devenit un imperativ pentru Republica Moldova. În scopul respectării drepturilor copiilor, Republica Moldova a ratificat Convenția ONU cu privire la drepturile copilului (Hotărârea

Parlamentului nr. 408-XII din 12 decembrie 1990), în vigoare pentru Republica Moldova din 25 februarie 1993. Prin acest document statul s-a angajat alături de alte state să protejeze copiii de orice gen de discriminare, să le asigure o bună securitate socială și condiții pentru dezvoltare intelectuală și fizică. Convenția a fost ratificată de 193 de țări, ratificarea reprezentând procesul prin care statele se obligă să respecte articolele unui tratat internațional. Documentul este semnificativ, deoarece exprimă recunoașterea efectivă și plenară a tuturor drepturilor, pentru toți copiii și exprimă o nouă viziune asupra copilului, reflectând principiile de bază privind asigurarea protecției drepturilor copilului:

- Nondiscriminarea;
- Interesul superior al copilului;
- Asigurarea supraviețuirii și dezvoltării;
- Exprimarea opiniei copilului.

Complementar nondiscriminării, este deosebit de important principiul indivizibilității drepturilor. Art. 2 al Convenției ONU cu privire la drepturile copilului se referă la nondiscriminare și individualizarea drepturilor, ceea ce scoate în evidență faptul că toate drepturile se aplică tuturor copiilor, fără nici un fel de discriminare. Altfel spus, toți copiii beneficiază de toate drepturile enumerate în Convenție „indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau altă opinie a copilului ori a părinților sau a reprezentanților săi legali, de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitate, de nașterea lor sau de altă situație”. Prin prisma acestor prevederi de bază ale Convenției, dreptul la educație (art. 28, 29), la fel ca și celelalte drepturi fundamentale ale copilului, nu poate fi diminuat sau minimalizat [2].

Unul din obiectivele principale ale sistemului de protecție a drepturilor copilului din R. Moldova este implementarea politicilor incluzive. Acest domeniu pentru R. Moldova este relativ nou și de aceea este deosebit de important de clarificat diferențele specifice dintre conceptele de bază, cum ar fi „*integrare*”, „*incluziune*”, „*educație incluzivă*”, „*școală incluzivă*” etc.

Integrarea este procesul de asimilare a elevului în cadrul învățământului normal, proces prin care elevul se adaptează în cadrul școlii în timp ce aceasta rămâne, în cea mai mare parte, neschimbată. Conceptul de „*integrare*” pune accentul pe nevoile grupului, schimbarea și adaptarea materiilor școlare, beneficiile obținute de către elevi în urma integrării, iar educația integrată percepe copilul drept „problemă”, deoarece acesta nu poate să învețe, are cerințe educaționale speciale, necesită dotări speciale etc. [1].

Conceptul de „*incluziune*”, însă, presupune ca școlile și sistemul educațional, în general, să se schimbe și să se adapteze nevoilor elevului. Savantul M. Ainscow evidențiază că incluziunea vizează respectarea drepturilor tuturor elevilor, schimbarea procesului școlar, beneficiile obținute de toți elevii ca rezultat al incluziunii [5]. Totodată, educația incluzivă percepe sistemul educațional drept o problemă care se manifestă prin atitudinea ostilă a cadrelor didactice, metode rigide utilizate în procesul de educație, medii inaccesibile, multiple abandonuri școlare, lipsa sau insuficiența materialelor didactice și a dotării, neimplicarea părinților, instruire de proastă calitate etc.

Termenul de „*educație incluzivă*” a fost inițial utilizat pentru a descrie structurile educaționale în care copiii și tinerii cu dizabilități învățau împreună în cadrul sistemului educațional cu rețele adecvate de sprijin. În prezent, conceptul de educație incluzivă este mai larg și reflectă o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/ marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane.

Concepută ca un deziderat al viitorului și ca o componentă a paradigmei educației pentru toți, educația incluzivă este o abordare potrivit căreia toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună cu semenii lor indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă și economică sau indiferent de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice [4]. Educația incluzivă reflectă valorile unei societăți echitabile și democratice, care oferă tuturor persoanelor oportunități egale de a realiza drepturile omului și obiectivele de dezvoltare umană împărtășite pe plan mondial și recunoscute de către comunitatea internațională.

Deci, educația incluzivă este un drept al omului, este un tip de educație de calitate sporită și are un profund sens social. Cercetările efectuate de-a lungul timpului au demonstrat că copiii tind să se descurce mai bine din punct de vedere academic și social în cadrul structurilor incluzive, pe când segregarea duce la ignoranță, anxietate și apariția prejudecăților. Segregarea, de regulă, nu dezvoltă abilități personale, profesionale și sociale necesare unei persoane adulte. Copiii au nevoie de o educație care să îi ajute să dezvolte relații cu diferite categorii de persoane care provin din diverse medii și deci, sistemul educațional trebuie să îi pregătească pentru a trăi și munci într-o societate diversificată.

Astăzi, frecvent se utilizează conceptul de „școală incluzivă” alături de cel al educației incluzive, concept care desemnează instituția școlară din învățământul public de masă unde au acces toți copii unei comunități, indiferent de mediul de proveniență, în care sunt integrați într-o formă sau alta și copiii cu cerințe speciale în educație, unde programul activităților didactice are la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat) și unde participarea personalului didactic la activitățile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori, psihologi, psiho-pedagogi, cadre didactice de sprijin și părinți. Pornind de la această realitate, în literatura de specialitate se vorbește și despre *clase incluzive*, în care, pot fi integrați un număr limitat de copii cu cerințe educative speciale (în R. Moldova nu există reglementări cu privire la numărul de copii). Principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună oriunde este posibil acest lucru, iar diferențele care pot exista între copii să nu aibă nici o importanță. Totodată, dimensiunile care trebuie să fie luate în vizor atunci când se recurge la promovarea școlii incluzive se referă la: 1) cultura incluzivă, 2) politicile incluzive și 3) practicile incluzive.

Principiul menționat mai sus este reflectat într-un șir de documente internaționale:

- Convenția ONU cu privire la drepturile copilului (1989);
- Declarația mondială privind educația pentru toți, Jomten (1990);
- Declarația de la Salamanca (1994);
- Forumul mondial al educației de la Dakar (2000).

Declarația de la Jomtien (1990) recomandă statelor să-și construiască sistemele de educație naționale pornind de la dreptul inerent al fiecărui copil la un ciclu complet al educației școlare primare; recunoașterea diversității largi de necesități de dezvoltare a copilului; angajare pentru o pedagogie centrată pe copil, în care diferențele individuale sunt considerate o provocare nu un obstacol; ameliorarea calității educației și a formării profesionale a cadrelor didactice; angajament pentru o abordare intersectorială, integrată și holistică asupra educației.

Forumul mondial al educației de la Dakar (2000) orientează procesul educației nu numai pentru oferirea șanselor egale, accesului și educației de calitate, dar și spre realizarea educației copiilor excluși și /sau marginalizați împreună cu toți copiii în sistemul de educație generală. Sistemele de învățământ trebuie să fie incluzive, să caute activ copiii aflați în afara școlii și să răspundă flexibil circumstanțelor și necesităților tuturor celor care învață.

Declarația de la Salamanca (1994) revalorifică principiile, politicile și practicile în domeniul educației: fiecare copil are dreptul fundamental la educație și trebuie să i se asigure șanse de a atinge și de a menține un nivel acceptabil a învățării; fiecare copil are particularități, interese, abilități și necesități de învățare unice; sistemele de educație trebuie proiectate ținând cont de aceste particularități și cerințe; copiii cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile generale.

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului Nr. 523 din 11.07.2011 se axează pe realizarea următoarelor obiective generale [3]:

- a) promovarea educației incluzive drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și /sau marginalizării copiilor, tinerilor și adulților;
- b) dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării educației incluzive;
- c) formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, capabil să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale beneficiarilor;

d) formarea unei culturi și a unei societăți incluzive.

În scopul implementării *Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*, Ministerul Educației a trasat următoarele priorități:

- elaborarea Planului de acțiuni privind implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova;
- dezvoltarea strategiilor intersectoriale pentru promovarea educației incluzive;
- formarea inițială și continuă, din perspectiva educației incluzive, a resurselor umane din domeniul educației și domeniile conexe;
- dezvoltarea parteneriatelor între structurile guvernamentale, autoritățile locale, societatea civilă și familie, pentru a asigura incluziunea în comunitate și accesul la sistemul integrat de servicii educaționale și sociale;
- sensibilizarea opiniei societății, comunității, instituției de învățământ și a familiei despre situația copiilor cu cerințe educative speciale, pentru crearea condițiilor de asistență complexă a acestora.

Bibliografie

1. Andruszkiewicz M., Prenton K. *Educația incluzivă. Concepte, politici și activități în școala incluzivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
2. Convenția ONU cu privire la drepturile copilului aprobată de Adunarea Generală ONU la 20 noiembrie 2011.
3. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova Nr. 523 din 11.07.2011. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.07.2011, nr. 114-116/589.
4. *Strategia națională "Educație pentru toți"*. Hotărârea Guvernului R. Moldova Nr. 410 din 04.04.2003. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.04.2003, nr. 070/441.
5. Vrașmaș Tr. (coord.) *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale. Aspirații și realități*. București: Editura Vanemonde, 2010.

FILOSOFIA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN PROFESIONALIZAREA CADRULUI DIDACTIC

Aliona PANIȘ,
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

Abstract

Talking about professional development of a teacher in the context of constructivism, we understand the directing activity to his needs, putting in the first place the dimensions what will assure the quality, the efficiency of competences.

Constructivismul este o teorie care reflectă cum se cunoaște realitatea, dar a devenit și o teorie care prevede cum trebuie să se învețe, punând accentul pe proceduri, strategii cognitive individuale și colaborative. Ca teorie a învățării, constructivismul arată cum cei care învață își construiesc bazele mentale pentru a realiza cunoașterea și experiențele. Fiecare om își are altă calea proprie de construcție, putând apoi utiliza și procese reciproce de colaborare cu ceilalți, sub îndrumarea unui profesor, care trebuie să acționeze tot în mod constructivist [Lambert, apud 6].

Pentru constructivism, ca o teorie a învățării, prezintă interes procedurile, instrumentele utilizate de către cei ce învață în construcția mentală a înțelegerii, și nu de către profesor. Cei care învață trebuie inițiați direct în metodologia învățării constructiviste și să se conducă de ea. Rolul profesorului devine acum acela de facilitator, îndrumător, ghid, iar nu de transmițător de informații, care explică, demonstrează, pentru asimilare întocmai, cu o înțelegere prin prisma profesorului. Conform constructivismului, *cel ce învață*

ocupă o poziție centrală, toate acțiunile didactice fiind construite în jurul lui (spre deosebire de învățământul tradițional, unde rolul central îl deținea profesorul, ca expert).

Din punct de vedere constructivist cunoașterea științifică este formată din modele teoretice care s-au dovedit viabile în domeniul lor. Modelul constructivist explică actul învățării ca o reorganizare a cunoștințelor anterioare bazându-se pe experiența percepută. În acest sens modelul postulează ideea că cunoștințele se construiesc de către cel care învață ca urmare a relației între datele furnizate de experiența anterioară și noile cunoștințe.

Constructivismul este de mai multe tipuri [apud 6]:

- a) *constructivismul radical* aparține cunoașterii prin experiență cognitivă directă, în care se formează reprezentări, structuri mentale, sensuri și semnificații proprii;
- b) *constructivismul cognitiv* (își are rădăcinile în psihogeneza dezvoltării intelectuale – J. Piaget) explică mecanismele construirii cunoașterii realității prin procesarea mental activă a informațiilor și experiențelor personale directe, de la prelucrarea lor primară până la cea abstractă, rezolvarea de probleme, luarea de decizii și intrarea în sistemele mnezice (ca rețele, scheme, structuri cognitive);
- c) *constructivismul social* (L. Vâgotski) completează celelalte două forme și evidențiază rolul naturii sociale a cunoașterii la nivelul relațiilor interpersonale de grup, al experienței culturale care o obiectivează, generalizează, valorizează prin diferite limbaje de exprimare și asigură “proxima dezvoltare”, afirmare a celui ce cunoaște, în diferite situații ale realității; Corelează strâns cu abordarea situațională a cunoașterii, cu accent pe rolul unor instrumente culturale ale contextului acesteia: limbajul, normele, credințele, simbolurile, creațiile, acumulările nonformale, practici în învățare, modele, surse.
- d) *construcționismul* (S. Papert) ca aplicare a celorlalte tipuri de constructivism în realitatea formativă a cunoașterii, generează proceduri specifice, modele, instrumente care concretizează, în diferite constructe, ca artefacte, cum și cât s-a înțeles, interpretat și rezolvat în această manieră și poate susține o asemenea abordare și în instruire.

Principiile constructiviste sunt următoarele:

- *Principiul priorității construcției mentale* – precizează că orice cunoaștere științifică trebuie văzută și ca produs al activității cognitive generale, dar și ca activitate mentală de procesare variată a informațiilor, de relaționare între diferitele mecanisme antrenate, de raportare și la factorii noncognitivi (emotivitate, motivație, atitudine) și la mediul socio-cultural. Procesarea și construcția mentală sunt definitorii în atingerea scopului, acela de a învăța cum să cunoști, a învăța cum să înveți;
- *Principiul autonomiei și personalizării* se bazează pe educabilitatea cognitivă, care permite fiecărui din cei ce învață să caute, să prelucreze, să interpreteze independent, ca să ajungă la o înțelegere proprie întâi și apoi să colaboreze pentru generalizare, obiectivizare. Implicându-se direct, cel ce învață exersează și diferitele dimensiuni ale metacogniției, ca procedură care-l orientează autocritic să-și analizeze cum procesează mental, cum se autoevaluează.
- *Principiul învățării contextuale* este respectat în conceperea, precizarea sarcinilor, organizarea și utilizarea instrumentelor procedurale și impune raportarea la selectarea conținuturilor.

În acest context, un rol important îl are dezvoltarea resurselor umane care este un domeniu prioritar al activității de formare în general, implicând și angajând responsabilitatea, performanțele, competența, informarea științifică, perspectivele aplicative re/crează omul, afirmă T. Callo [1, p. 23].

Profesorul care concepe o acțiune de dezvoltare profesională urmează să aibă în vedere următoarele aspecte: elementele teoretice au valoare în măsura în care pot fi aplicate nemijlocit în procesul educațional, cu rolul de a orienta, de a explica cauzele și de a promova realizări, performanțe; schimbarea de comportament implică și schimbarea de atitudine și invers; este bine ca învățarea să se structureze similar

unui grafic de **tip S**: la început mai lent, apoi în creștere rapidă, apoi cu menținere la un nivel înalt de receptivitate.

Dobândirea unei modalități de interpretare adecvată a datelor educaționale în continuă schimbare niciodată nu a fost mai imperioasă ca astăzi. Tehnicile și structurile, deși perfecționate, încetează a mai fi eficiente, de aceea apare necesitatea unei reevaluări critice. Efortul formativ se impune cu mult peste acțiunile universitare de pregătire inițială, prin *investiții masive de cunoștințe și competențe*. Dezvoltarea profesională are menirea să favorizeze crearea structurilor care ar facilita activitatea profesorului la clasă, l-ar pregăti astfel ca progresul său să devină cât mai mult timp *propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării individuale prin multiple forme de autoinstruire*.

Instituțiile abilitate în domeniul de formare continuă a cadrelor didactice, dar și toate instituțiile școlare din sistemul preuniversitar, ar trebui să-și gândească și să elaboreze programele de formare pornind de la o analiză a nevoilor reale de perfecționare a competențelor profesionale a publicului vizat.

Aceste programe vor răspunde semnalelor care vor apărea în activitățile educaționale centrate pe cel ce învață (elevul, dar și adultul la cursuri, de exemplu); se vor solda cu dificultăți mai mult sau mai puțin pronunțate.

În baza semnalelor respective, instituțiile – dar și fiecare persoană individual – își vor putea construi sisteme proprii de investigare pentru a-și stabili nivelul inițial de dezvoltare a competențelor profesionale în cheia educației centrate pe cel ce învață, în cheie constructivistă.

Rezultatele centralizate vor facilita procesul de elaborare a programelor de formare adecvate nevoilor concrete, pe de o parte, și, pe de altă parte, vor putea determina formele convenabile de perfecționare a cadrelor didactice (cursuri, stagii de formare sau formare ca autodidact etc.).

„A fi profesor constructivist este un act de curaj” (Brooks&Brooks).

Rolul acestuia ar consta în a stimula dezvoltarea subiecților oferindu-le sarcini pe care să le poată îndeplini acordându-li-se ajutorul necesar. Respectiv, cadrul didactic va impulsiona autonomia și inițiativa celor ce învață; va folosi materiale variate (date brute, surse primare, materiale interactive); îi va încuraja să le folosească; va identifica cunoașterea de către aceștia a conceptelor (înainte de a le împărtăși cunoașterea proprie); îi va încuraja să angajeze dialogul cu educatorul și cu alte persoane, va stimula tentativele de explorare a cunoașterii; va angaja subiecții în experiențe care relevă contradicții cu cunoașterea inițială, stimulând discuția; le va asigura timp pentru construirea relațiilor și crearea metaforelor ș.a.

Constructivismul răspunde nu numai cerinței centrării pe cel ce învață, ci și pe mediul lui de învățare, ceea ce înseamnă crearea acestui context.

Contextul instruirii presupune utilizarea unor situații autentice, reale, pe care cei ce învață le-au întâlnit și le confruntă, le structurează, împreună cu auditoriul.

Contextul este un punct de sprijin pentru o învățare complexă, susținând transferurile următoare, iar proiectarea lui necesită surprinderea și corelarea principalelor variabile care influențează activitatea de construire a cunoașterii (E. Frăsineanu, *Un model de proiectare a contextului instruirii constructiviste*) [apud 6].

Proiectarea constructivistă este o construcție mentală a profesorului (lat. „*proicio, ere*” – a arunca înainte; „*proiectio, onis*” - întindere înainte, dreptul de a construi făcând o ieșitură/proiecție). Nu mai este o inginerie, o tehnologie a cunoașterii, strict aplicată, ci respectă teza de bază: cunoașterea se construiește în mod propriu întâi, apoi prin colaborare. Nu mai prevede controlul riguros al pașilor învățării, conform obiectivelor operaționale, ci este o evaluare continuă și dinamică, a modului și nivelului de angajare în construcția cunoașterii, a capacităților, priceperilor, abilităților, motivației, atitudinii, metacogniției, necesare atingerii performanțelor, în raport cu propriile așteptări și cu standardele generale [M. Ștefan, apud 6].

Din această perspectivă, conchidem că profesionalizarea didactică a profesorului solicită nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci și o aducere în prim plan a acelor care să asigure calitatea, eficiența rezolvării lor, anume a competențelor. Profesorul constructivist are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice.

Un profil dezirabil de competență va insera toate dimensiunile menționate, dar ele devin funcționale, în măsura în care sunt exercitate în formarea inițială și apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ. Un punct de plecare ar putea servi modelul propus de E. Joița [5] care le menționează, le ordonează, le operaționalizează, dar stabilește și criteriile și standarde de evaluare. De exemplu, *profilul dezirabil de competență al profesorului constructivist*:

A. Roluri și competențe generale și constructiviste, care asigură reușita profesională:

1. Competență științifică generală și pedagogică;
2. Competență științifică în înțelegerea esenței și rolului constructivismului în didactică;
3. Competență culturală generală;
4. Capacități cognitive formate și antrenate constructivist.

B. Roluri și competențe constructiviste, implicate în managementul instruirii la clasă:

1. Competența de a prevedea un context adecvat, a analiza critic, a utiliza;
2. Competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare;
3. Competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă;
4. Competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți;
5. Competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă;
6. Competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate;
7. Competența de a lua hotărâri, decizii și în procesul construirii învățării;
8. Competența de a respecta procesul construirii unei decizii;
9. Competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor;
10. Competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării;
11. Competența de a ghida, a îndruma diferențiat elevii;
12. Competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste;
13. Competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste.

C. Roluri și competențe constructiviste de relaționare, implicate în rezolvarea problemelor educative, etice în clasa constructivistă:

1. Relația competență și dimensiunea motivațional-atiudinală în abordarea constructivistă a învățării;
2. Competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste;
3. Competența de a respecta aspectele etice și de deontologie profesională;
4. Competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu și între elevi.

D. Roluri și competențe constructiviste, implicate în activitatea de reflecție în acțiunea de cercetare didactică:

1. Competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă.

Parcurgând acest model pentru un profil de competență, mental sunt reactualizate reprezentări asupra personalității unor profesori, fie din anii de școală sau chiar e o raportare la propria imagine sintetică pe care am conturat-o sau la care aspirăm. E cazul să nu luăm drept dogmă acest model, dar să apreciem critic ce puncte tari și puncte slabe are acesta, argumentând și făcând noi propuneri reale contextului nostru.

În concluzie, remarcăm că din perspectiva profesorului, constructivismul reprezintă una din alternativele metodologice de instruire a elevilor și o alternativă aflată sub semnul căutărilor pentru identificarea unor modalități de aplicare. Pedagogia constructivistă se constituie ca o alternativă sau ca un model complementar, mai ales la nivel metodologic, al practicii educaționale.

Bibliografie

1. Callo T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP U.S.M., 2007.
2. Cozărescu M., Ștefan L. *Psihologia educației. Teorie și aplicații*, www.ase.ro, biblioteca digitală.

3. Guțu VL., (coord.), Chicu V. et al. *Psihopedagogia centrată pe copil*. U.S.M.. Chișinău: CEP U.S.M., 2008.
4. Joița E. *Instruirea constructivistă – o alternativă*. București: Editura Aramis, 2006.
5. Joița E. (coord.) *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
6. Joița E. (coord.), Vali I., Mogonea R. et al. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material–suport pedagogic pentru studenții–viitori profesori (II)*. 2007.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN CONTEXTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE

Pavel CERBUȘCĂ,
doctor în pedagogie

Abstract

The partnership between the educational agents is a key concept in the field of education. Partnership and citizenship education provides basic democratic principles of inclusion, learning the democratic behavior through a diversity of experiences and social practices.

Education should be made effective from the student's multiple intelligences, where the child should be encouraged to new possibilities, but also learning styles, pace of development, skills and individual behaviors

The partnership between school, family and community has a central place to address curriculum type opened educational problems. In this context, it identifies the need for knowledge, respect and valuing diversity, which implies the uniqueness of each human being and multiculturalism.

*„... Eu sunt copilul. Tu ții în mâinile tale destinul meu.
Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață!
Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire.
Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume”.*
(Din **Child's Appeal**, Mamie Gene Cole)

Argument

În Republica Moldova se implementează cu succes Curricula modernizate, axate pe formarea la elevi a competențelor cu caracter de integrare. Aici importante sunt nu atât conținuturile sau procesul, cât produsul educațional, competențele formate, care includ calitățile unui cetățean activ și responsabil. Cu suportul UNICEF, Ministerul Educației a lansat o strategie specială de creare a unui mediu favorabil de formare a personalității în cadrul unei **Școli prietenoase copilului**. Acesta este unul din conceptele cadrului internațional pe care Republica Moldova îl aplică pentru a îmbunătăți calitatea sistemului educațional.

Majoritatea evenimentelor de reformare a școlii post-moderne în Republica Moldova au fost organizate de către managerii și colaboratorii Institutului de Științe ale Educației. Aici s-au desfășurat diverse întruniri metodice, conferințe științifico-practice, formarea cadrelor manageriale și didactice, activități în laboratoare în parteneriat cu alte instituții de stat și cu organizații ale societății civile.

Împreună, deși diferiți

În activitatea sa pe care o desfășoară, omul este o ființă dependentă de ceilalți. El are nevoie permanentă de a comunica și coopera. Școala este de asemenea un mediu important de socializare, de educație pentru democrație și de pregătire a viitorilor cetățeni activi și responsabili pentru a se implica în luarea deciziilor și a contribui la progresul societății. Educația pentru cetățenie democratică pune la bază **principiul incluziunii**, adică învățarea comportamentului democratic printr-o diversitate de experiențe și practici sociale. Susținerea conceptului incluziunii la nivel global se bazează pe principiul drepturilor omului

care este cuprins în Declarația ONU privind Drepturile Omului (1948) și Convenția ONU privind Drepturile Copilului (1989).

Incluziunea constă în faptul că orice element al unei mulțimi date aparține și altei mulțimi. În aspect socio-uman, aceasta este considerată drept cea mai eficace modalitate pentru stabilirea unui nou contract între oameni, bazat pe drepturile și îndatoririle cetățenilor, care ar restaura coeziunea socială și solidaritatea bazată pe ordinea morală.

Conceptul de incluziune merge dincolo de sensul de integrare, cunoscut deja. Ideea de incluziune pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparține de fapt și de drept grupului social. Există un loc de drept pentru oricine și există o recunoaștere a acestui drept.

Educația incluzivă are ca principiu fundamental un învățământ pentru toți, împreună cu toți care constituie un deziderat și o realitate ce câștigă în ultimul timp tot mai mulți adepți, se concretizează în experiențe și bune practici de integrare/incluziune. În pedagogia post-modernă există o preocupare intensă pentru găsirea căilor și mijloacelor optime de intervenție educativă incluzivă încă de la vârstele mici. Programele de stimulare timpurie a dezvoltării reprezintă o etapă decisivă în realizarea obiectivelor educației pentru toți. Acestea au o influență determinantă asupra formării inteligenței, a personalității și a comportamentelor sociale.

Astăzi conceptul educației incluzive în cadrul unei școli prietenoase copilului ne orientează spre a-i învăța pe elevi să dobândească cunoștințe, schimbând accentele în educație, strategiile, metodele și tehnologiile de predare, criteriile și modalitățile de evaluare. Acestea modifică stilul relațiilor profesor-elev, astfel realizându-se trecerea de la pedagogia autoritară la pedagogia cooperării, de la învățarea reproductivă la învățarea prin acțiune, de la pedagogia memoriei la pedagogia gândirii, de la pedagogia impunerii la pedagogia inițiativei. Altfel spus, se impune în mod imperios trecerea de la pedagogia pentru cunoștințe la **pedagogia pentru competențe**. În acest context toate competențele sunt importante, dar centrală este cea **socială**.

Educația incluzivă și formarea competențelor

În Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova se menționează că una din prioritățile educaționale este aplicarea noilor tehnologii, orientate spre formarea și dezvoltarea competențelor. Acest domeniu este declarat drept prioritar pentru școală, fiind în același timp unul deficitar sub aspectul conceptualizării, implementării în practica educațională. În consecință, la nivelul practicii educaționale, formarea competențelor este o problemă actuală, dar destul de dificilă pentru majoritatea profesorilor, dar și a membrilor comunității. Procesul de socializare este complex, deoarece se soldează cu o serie de transformări în comportamentul copilului, cu noi forme de a gândi, de a memora, de a verifica, de a se orienta. Copilul este abordat funcțional, prin modul în care răspunde la stimulii externi.

Cele 8 competențe generale pe care trebuie să le posede fiecare cetățean, stipulate în Standardul European, țin în mare parte de *competențele sociale*: de cooperare, de rezolvare de probleme, de participare /implicare, civice, de comunicare, de mobilitate socială indiferent de condiții, de identificare a rolului în societate.

Competența școlară presupune însușirea de către elev a unei proceduri complexe în care pentru fiecare direcție evidențiată sunt anumite componente instructive cu caracter de acțiune, și nu o însușire răzlețită de cunoștințe și abilități. Ea întrunește anumite caracteristici integraționale ale calității pregătirii elevilor legate de aplicarea conștientă a complexului de cunoștințe, abilități și atitudini (mod de acțiune) în raport cu anumite probleme disciplinare.

Mult timp s-a considerat că în școala generală, cadrele didactice ar trebui să aibă o atitudine egală față de copii. În sens juridic, adică respectarea anumitor drepturi și libertăți, această normă este corectă. Totodată astăzi școala trebuie să realizeze un învățământ individualizat și diferențiat. În acest sens urmează să fie luate în considerație multiplele inteligențe, diferențele sau caracteristicile specifice fiecărui copil. Într-un trecut relativ apropiat, copiii nu erau motivați să învețe pornind de la posibilitățile proprii, ci erau apreciați în baza conținuturilor însușite și a unor capacități generale. Pornind de la cerințele activității unei

școli prietenoase copilului, unde elevul este considerat subiect al învățării, pedagogia post-modernă propune organizarea și desfășurarea activităților, având la bază inteligențele multiple și principiul incluziunii.

Dintre toți factorii, cea mai mare influență asupra copilului o are familia, mai ales în primii lui ani de viață. În familie, educația incluzivă se bazează pe lucruri concrete și pe o practică bună. Deși, în mare parte, părinții nu au o pregătire psihologică sau pedagogică, ei valorifică inconștient inteligențele copilului, deoarece îl educă în baza unor tradiții, modele sau a bunului simț.

Școala, însă, organizează procesul educațional având la bază un șir de instrumente sociale: programe, conținuturi, ordine și dispoziții, teste și examene etc. În acest context, nu prea multe cadre didactice au ca puncte de plecare în dezvoltarea personalității inteligențele copilului sau interesele și posibilitățile lui. Cadrele didactice trebuie să conștientizeze rolul și locul pe care îl ocupă în procesul de formare și dezvoltare a competențelor, adică școala urmează să valorifice principiile *educației incluzive*.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul educațional a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.

Dar pentru a avea cu adevărat o școală incluzivă care să funcționeze eficient, este necesară pregătirea acesteia, se cer condiții materiale care să permită un învățământ cât mai diversificat și adaptat la diferite cerințe speciale: profesori competenți, posibilități de modelare a programului zilnic, pornind de la interesele și posibilitățile elevilor, tehnici speciale de predare, implementarea *de facto* a Curricula la decizia instituției etc.

Ținând cont de introducerea și aplicarea acestui concept, există mai multe dimensiuni și provocări contemporane cum ar fi:

- *centrarea pe copil, pe unicitatea acestuia;*
- *școală deschisă, prietenoasă copilului;*
- *democrație și solidaritate umană – o școală echitabilă;*
- *răspunsul la situații educaționale diverse;*
- *școală flexibilă, care se adaptează, învață și se schimbă.*

Un element important al educației incluzive este participarea tuturor copiilor la programul propriei formări. Copiii și capacitățile lor sunt diferite, dar, în școala prietenoasă copilului, fiecare poate avea un loc, un rol și o valoare. Incluziunea este o politică de educație, dar, în același timp, o provocare necesară într-un grup de elevi pentru formarea lor ca „adevărați cetățeni” într-o școală a democrației, aflată la început de drum. Diversitatea din interiorul grupului poate cauza probleme, dar poate fi și o enormă bogăție care, dacă este utilizată corect, contribuie eficient la formarea personalității copilului.

Concluzii

În concordanță cu Convenția pentru Drepturile Copilului și recurgând la principiul nondiscriminării, drepturile copiilor trebuie respectate indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, indiferent de religie, de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitatea lor sau de dizabilități. Integrarea / incluziunea poate fi susținută de existența unui cadru legislativ flexibil și realist, de interesul și disponibilitatea cadrelor didactice din școala de masă și din școala specială, de acceptul și susținerea părinților copiilor integrați, de implicarea întregii societăți civile, dar și de nivelul de relații ce se formează și se dezvoltă la nivelul clasei integratoare, care se bazează pe toleranță și respect față de copilul cu probleme sau cu anumite aptitudini specifice.

Promovarea incluziunii sociale reclamă un efort pe termen lung, parte a unei strategii naționale de dezvoltare socială. Alături de măsuri de combatere a riscurilor de excluziune socială, promovarea incluziunii sociale presupune direcții de intervenție de tip preventiv, în care suportul social, indiferent de forma sa, să fie privit ca o investiție socială. Un prim pas în această direcție îl constituie reducerea rupturii între sfera economicului și a socialului, simultan cu accentuarea relației de inter-condiționalitate dintre cele două domenii. Un al doilea pas îl reprezintă conceperea sistemului de protecție socială ca un sistem unitar.

Astfel, școala incluzivă recunoaște dreptul copiilor de a fi educați împreună și consideră că educația copiilor fără discriminare are o importanță capitală. Or, școala obișnuită cu o orientare incluzivă reprezintă

mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare, construiește o societate incluzivă și oferă educație egală pentru toți. Mai mult, ea asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățește eficiența, ba chiar și rentabilitatea întregului sistem educațional.

Educația pentru toți este o cerință atât pentru politicile statului, cât și pentru practicile educaționale. Educația pentru toți asigură posibilitatea participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și se abat prin modelul personal de dezvoltare de la ceea ce societatea a denumit normalitate. Participarea presupune, în primul rând, acces și apoi găsirea căilor pentru ca fiecare să fie integrat în structurile care facilitează învățarea socială și individuală, să-și aducă contribuția și să se simtă parte activă a procesului. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți (familie, școală, comunitate), de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acestora.

Bibliografie

1. Albușescu I., Albușescu M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*. Iași: Editura Polirom, 2000.
2. Botgros I., Franțuzan L. *Pedagogia interactivă – condiția de bază în formarea competențelor de cunoaștere științifică*. In: *Univers Pedagogic*, nr. 4, 2006, p. 36-39.
3. Chiș V. *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*. Cluj, 2005.
4. Cristache G. et al. *Evaluarea competențelor civice ale elevilor. Exemple de bune practici*. București: Editura Tomas, 2004, p. 164.
5. Goleman D. *Inteligența socială*. București: Editura Curtea Veche, 2007.
6. Vrăsmaș T. *Școala și educația pentru toți*. București: Editura Miniped, 2004.
7. Karl A. *Social Intelligence. The New Science of Success*. San Francisco, California: Published by Jossey – Bass, 2006.

EROTETICA PEDAGOGICĂ – IMPLICAȚII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Maria SAVIN,

master în pedagogie, metodist superior, Institutul de Științe ale Educației

Abstract

Lately more and more se discuss about educating children with an original thought, to find unusual solutions to problem posed by school, but especially by life. In essence, creativity is a problem of solving problem. But, is special becous it involves questions that have no simple answer, problem for which popular or conventional resolutions don't work, and il question is innovation, then creativity is innovation itself, and involves adoptive and flexible thinking. It is exactly that skills that mang studies on education have proved to be critical for students.

Toate cadrele didactice în procesul de învățare recurg, cu certitudine, la întrebări, primesc și dau răspunsuri. Problema ce se iese este dacă întrebările la care recurg, ca forme lingvistice care exprimă dubii în domeniul cunoașterii, completării sau cereri de informații suplimentare, rezolvă cu adevărat chestiunea învățării și contribuie la realizarea obiectivelor propuse. Pentru a afla acest lucru, precum și pentru a descoperi tipurile și regulile formulării lor, întrebările au fost supuse unei analize. Astfel în logică s-a constituit o întreagă teorie numită **erotetică**. În sensul cel mai larg, *erotetica pedagogică se referă la logica întrebărilor și răspunsurilor ca dimensiuni esențiale ale modului în care profesorii și elevii fac posibilă comunicarea*.

Cercetătorii în domeniu au afirmat că deși erotetica constituie o problemă esențială pentru procesul de învățământ, analiza întrebărilor, ca forme lingvistice, nu este suficient de profundă, deoarece rezultatele se situează cu mult în urma celor din logica enunțurilor. La început de secol și mileniu cercetătorul **D. Popovici** [1, p. 63] susținea că „*Nici astăzi nu se poate afirma că există o teorie completă și adecvată a întrebărilor*”, evidențiind îndemnul adecvat al cercetătorilor ruși **I.A. Petrov** și **A.A. Stoliar** de a cerceta metodele raționale „...*de formare a întrebărilor și de constituire a răspunsurilor corecte, precum și a modalităților efective de analiză a unora și a celorlalte*”, deoarece aceasta „*constituie o sarcină importantă a didacticii și a metodicilor speciale*” [5, p. 292]. După câte se constată, acest îndemn nu a fost auzit de toți acei cărora le-a fost adresat, de aceea a rămas în umbră valoarea întrebării, punându-se la îndoială, dacă, de fapt, mai este necesară **întrebarea** în procesul de învățare. Conform concepției lui **D. Popovici**, achizițiile de până acum ne demonstrează cu certitudine că „*didactica școlară se hrănește copios din soluțiile eroteticii, acestea contribuind la formarea și consolidarea raportului logic între profesor și elev în procesul de învățare* [6, p. 64]; că erotetica este un factor ce îndreaptă toate componentele procesului de învățare spre realizarea unei învățări mai eficiente, transformând elevul dintr-un executor timid al unor instrucțiuni standardizate, într-un examinator atent și critic al ideilor noi din numeroasele perspective.

Erotetica se dovedește a fi relevantă pentru disciplinele școlare în măsura în care profesorul este conștient de faptul că calitatea întrebării determină nivelul de inovare și calitatea răspunsului, recunoaște că **punerea întrebărilor** e o **artă** și predă logica întrebărilor ca parte a materiei de învățare. Ea trebuie să fie „solitară” cu respectiva disciplină de învățământ, să ființeze ca o „secreție” a acesteia și nu ca un panaceu aplicat forțat din exterior. Mai toate disciplinele teoretice permit decontarea unui ansamblu de fapte, argumente, date utile pe care se constituie o operă, o teorie, o ipoteză. Succesul acestui efort va ține atât de „predispoziția” respectivului obiect de studiu față de o atare operaționalizare, dar, și de calitățile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotetică. Aceasta o poate face cu amabilitate doar un profesor creativ, ajutându-și astfel elevii să progreseze în nivelul de inteligență și de cultură a comunicării; să evite calapoadele, să fie ei înșiși, să-și exprime logic și argumentat opiniile, folosind mijloace caracteristice stilului funcțional adecvat; să tindă spre o exprimare corectă, expresivă și originală; să recurgă în mod variat la diferite formule stilistice care conferă expresivitate și originalitate mesajului emis, fiind atenți **când, ce, și cum** comunică.

Erotetica se integrează, deci, în procesul de învățământ și ocupă un rol important, având întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul învățării și inovării. Cu ajutorul eroteticii profesorul poate să compare și să aprecieze corelația dintre finalitățile procesului de instruire, obiectivele educaționale propuse și judecățile emise în vederea adoptării unor decizii educaționale, natura și nivelul performanțelor atinse în procesul de învățare, pledând astfel pentru o educație creativă și inovativă. Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât și artificial, premeditat, în care elevul „stârnit” de profesor, caută să învingă dificultățile, dobândind noi cunoștințe, găsind noi soluții. O întrebare este o invitație la lectură, un ferment al activității mintale, instrument de obținere a informațiilor. Predispoziția la o dezvoltare și o cunoaștere a lucrurilor altfel decât le știam până la momentul lansării ei. Problema trebuie să fie bine formulată, căci, după cum acreditează opinia curentă, *o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată și cu cât întrebi mai multe, cu atât mai multe cunoști.*

Un obiectiv de permanență al școlii, izvorât din însuși scopul fundamental al acesteia – *de a pregăti tinerii pentru integrarea socială* – constă în *dezvoltarea deprinderilor de exprimare*. Comunicarea, însă, conform afirmației cercetătorului **Ionel Timofte** este: „arta de a pune întrebări” [2, p. 55]. Anume această *artă* ajută elevii să-și exprime opinia, să formuleze o întrebare / un răspuns, să aprecieze ce se întâmplă, să facă față noilor condiții și să atingă un nou echilibru, să fie inventivi și să îndeplinească cu originalitate noile cerințe înaintate de societate. Căci oricare va fi meseria sau profesia spre care se va îndrepta viitorul cetățean, omul de mâine, nu se va putea realiza plenar, dacă nu va avea capacitatea de a comunica cu semenii săi, de a pune și a-și pune întrebări, găsind soluții rezonabile și progresând în cunoaștere, de a-și împărtăși experiența și de a primi din experiența altora. Deci, în spiritul celor spuse mai sus, dezvoltarea inventivității lingvistice și literare din perspectiva eroteticii pedagogice contribuie la ieșirea din stagnare în direcția progresului.

Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul progresului în cunoaștere și că adevărata cunoaștere constă nu în a răspunde cu ușurință la toate întrebările ce ți se pun, ci în a te întreba în *permanență ce? de ce? pentru ce?*, urmărind neconținut astfel de răspunsuri care ar da naștere unor noi întrebări, atunci sunt de părerea că efortul, de a poposi asupra rostului punerii întrebărilor în procesul de predare /învățare / evaluare, nu este zadarnic.

Erotetica pedagogică este și un factor stimulator a proceselor cognitive superioare, a intereselor epistemice ale elevilor, precum și a necesității de a dezvolta autonomia în învățare. Evidențiind importanța acestei stimulări **Gaston Berger** afirmă că „...*cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecții după el, ci cei cărora le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor*” [1, p. 32]. Unul din rolurile importante ale eroteticii pedagogice este și acela de a reîntoarce elevii către lume, promovând investigațiile, interogațiile, discuțiile. Să renunțe la control, punându-se accent pe proces. Profesorul este animator, moderator. Erotetica pedagogică favorizează procesele de negociere care implică conlucrarea decizională dintre profesor și elev, recunoaște existența diferențelor de perspectivă, de idei și concepții concretizate în diverse moduri de a vedea, a simți și a trăi; favorizează învățarea autonomă, oferind elevului posibilitatea de a interveni permanent în deciziile sale cu referire la *ce vrea să învețe, la ce-i vor folosi aceste cunoștințe, unde, când și cum le va aplica*. Paradigma eroteticii pedagogice avansează ideea conform căreia este necesară în învățământ introducerea noilor tehnologii pentru a fi într-un pas cu transformările social - economice și cu digitalizarea rapidă a culturii. Motto-ul eroteticii pedagogice sau legea întrebării și răspunsului este: „*întreabă cu folos, răspunde ingenios*” – fără a imita răspunsul altora și ținând cont de faptul că un răspuns la o întrebare, formulat cu neglijență, pretinde de 3 ori mai mult timp decât termenul prevăzut, un răspuns formulat cu atenție la o întrebare bine formulată este de 3 ori mai calitativ.

Implicațiile eroteticii pedagogice în practica educativă se axează și pe sensibilizarea și conștientizarea elevilor în direcția trezirii interesului de a pune și a-și pune întrebări, de a plătui răspunsuri și de a găsi variate și noi soluții de rezolvare a problemelor; în direcția formării și aplicării conceptelor despre viață și realitatea înconjurătoare. Învățarea în școală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoreticul cu practicul, întrebarea cu răspunsul, utilul cu plăcutul și să formeze agenți sociali capabili de diagnostic, de intervenție și de schimbare a cadrului existențial.

O altă implicație a eroteticii pedagogice în procesul de învățământ este legată de modul democratic și dialogat adoptat de profesori în activitatea desfășurată cu elevii. Astfel profesorul le formează elevilor perceperea nu doar de a înțelege știința, ci și de a simți emoția, de a o studia. Erotetica pedagogică oferă profesorului șansa de a crea oportunități în care elevul să se implice activ în propriul proces de învățare, este factorul care îi determină pe indivizi să fie într-o continuă stare problematizată, o stare în care permanent să-și pună întrebări și să caute răspunsuri. Elevul învață descoperind, având contact direct cu realitatea, caută soluții, experimentează singur, sub îndrumarea discretă a profesorului își *construiește* propria cunoaștere prin experiență, elaborând răspunsuri adecvate și acomodându-se unor situații schimbătoare, produce schimbarea. Cadrul didactic doar îl ajută în demersurile întreprinse, în calitate de coparticipant, nu livrându-i idei, ci orientându-i efortul constructiv.

Conform opiniei pedagogului și cercetătorului **Monteil**, profesorul, în primul rând, trebuie să formuleze și să adreseze întrebările în așa fel încât să evite instaurarea *comportamentului și efectului de complezență*, prin care unii elevi acceptă fără discuție punctul de vedere al colegilor săi, fără a mai dori să-și spună opinia. Pentru a evita această situație e necesar ca profesorul să ia în considerare și să promoveze situații în care apar puncte de vedere diferite, contradictorii ori contrare propriei viziuni a elevului.

Fiind mai mult un facilitator al cunoașterii, decât o autoritate ce introduce cu forța niște concepte ambigue, scopul profesorului este cel de a-i învăța pe elevi *cum să gândească, nu ce să gândească*, de a le trezi curiozitatea, a-i ajuta să-și descătușeze gândurile.

Se cere a fi evidențiată aici și importanța eroteticii pedagogice în dezvoltarea spiritului critic: pune elevul în situații de căutare a informațiilor suplimentare; dezvoltă spiritul de colaborare; dezvoltă operațiile gândirii, cercetează, generalizează; realizează conexiuni directe între cunoștințele prezentate la diferite discipline; pune un accent deosebit pe imaginație, creativitate, inventivitate. Pentru aceasta, însă, înainte de

începutul fiecărei lecții, profesorul trebuie să facă o autoevaluare a demersului didactic, punându-și următoarele întrebări: *ce?* și *cum?* voi comunica, voi întreba, voi preda, voi evalua, precum și - vor înțelege, vor răspunde, vor învăța, toate acestea fiind incluse în crearea unei atmosfere deschise spre inovație.

Bibliografie

1. Berger G. *Omul modern și educația sa*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. Bocoș M., Ciomoș F. *Proiectarea și evaluarea secvențelor de instruire*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2001.
3. Bocoș M. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
4. Cartaleanu T., Cosovan O. *Noul curriculum de limba și literatura română: Evaluarea în clasa a X-a*. In: *Didactica Pro...*, nr. 2, 2000.
5. Petrov I.A., Stoliar A.A. *Despre aspectul pedagogic al analizei semiotice a întrebărilor*. In: *Logica întrebărilor și aplicațiile ei*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.
6. Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis, 2002.

PARTENERIATUL FAMILIE – ȘCOALĂ (ASPECTUL LEGISLATIV)

Lilian ORÎNDAȘ,
cercetător științific stagiar, doctorand, I.Ș.E.

Abstract

This article presents the legislative aspect of family and school partnership, regarding: laws and parents' responsibilities towards school; the primary and secondary education, duties; Parents' Committee, Council attributes and parents' influence diagram on school activity.

Motto: “**Prezența părinților poate schimba cultura școlii**”
S.L. Lightfoot

Instrumentele internaționale cu referire la educație sunt, în temei, cele promovate de Organizația Națiunilor Unite (*Declarația Universală a Drepturilor Omului* (1948); *Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului* (1960); *Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale* (1966); *Convenția Internațională cu privire la drepturile copilului* (1989); *Principiile pentru prevenirea delicvenței juvenile* (1990); *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități* (2007) etc.), precum și declarațiile adoptate în cadrul diferitelor foruri internaționale (*Declarația mondială asupra educației pentru toți de la Jomiten* (1990), *Declarația de la Salamanca* (1994), *Declarația Forumului mondial al educației de la Dakar* (2000).

Documentele menționate fundamentează abordarea educației în baza drepturilor universale ale omului, în contextul unei viziuni și a unui proces amplu de dezvoltare umană, socială și națională. De asemenea, sunt stabilite obligațiile statelor și ale cetățenilor privind asigurarea accesului la un sistem de educație care să includă toți copiii, indiferent de capacitatea lor fizică, intelectuală sau financiară de participare. Pentru asigurarea accesului la educație al celor discriminați și cu nevoi speciale, este necesară crearea unui sistem de învățământ incluziv la toate nivelurile de instruire, astfel ca aceștia să se poată încadra într-un program de educație fără discriminare și în măsură egală cu alte persoane [5].

În societatea contemporană se apreciază tot mai mult efectele benefice ale participării active a părinților în viața școlii. Numeroase cercetări la nivel internațional și mai puține la nivel național au pus în evidență aspectul determinant al calității interacțiunii dintre familie și școală asupra educației copiilor. Se afirmă tot mai des că părinții au nu doar rol biologic și obligația de a-i hrăni sau îmbrăca pe copii, ci și datoria morală de a contribui activ la educația lor, că această sarcină nu aparține în exclusivitate școlii. Familia oferă copilului primele informații despre lumea ce îl înconjoară, primele norme și reguli de conduită,

dar și creează climatul social și afectiv necesar trebuințelor și dorințelor sale. Recunoașterea importanței părinților în favorizarea succesului școlar al copiilor a impulsionat autoritățile educative să susțină necesitatea întăririi legăturilor dintre părinți și școală și să le promoveze și la nivel de politici publice [1, p. 3].

Dispozițiile articolului 60, al. 1, 2 și 3 din Legea Învățământului prevăd drepturile și obligațiile părinților în relația cu școala:

(1) Părinții sau tutorii au dreptul:

- a) să aleagă pentru copii instituțiile de învățământ și limba de instruire;
- b) să ceară respectarea în școală a drepturilor și libertăților copilului;
- c) să ia cunoștință de mersul și conținutul procesului de învățământ precum și de rezultatele evaluării elevilor;
- d) să instruiască în familie copilul, asigurându-i posibilitatea de a obține studiile corespunzătoare unui anumit nivel de învățământ;
- e) să fie aleși în componența unor organe administrative și consultative ale instituției de învățământ.

(2) Părinții sau tutorii sunt obligați:

- a) să asigure încadrarea copilului într-o formă de învățământ obligatoriu (de stat sau privat) ori să realizeze instruirea lui în familie;
- b) să asigure educația copilului în familie și să-i creeze condiții adecvate pentru studii, dezvoltare a aptitudinilor, activitate extrașcolară și de autoinstruire.

(3) Părinții sau tutorii care nu contribuie la educația și instruirea copilului sunt pasibili de răspundere, în conformitate cu legislația în vigoare [6].

În prezent, se știe că o parte din părinți (mai ales de la sate) nu își cunosc drepturile și obligațiile sale în relația cu școala. Această situație poate fi explicată prin faptul că unii dintre părinți activează la două sau mai multe locuri de muncă, alții sunt în căutarea unor locuri de muncă în țară sau peste hotare. Părinții sunt îngrijorați de viitorul copiilor săi, dar în cea mai mare parte nu au timp pentru a le acorda atenția necesară și respectiv, relația lor cu școala este frecvent ignorată.

Părinții au dreptul să contacteze administrația școlii (directorul școlii) în cazul în care au neclarități vizând școlarizarea copilului sau activitățile instituției de învățământ. De asemenea, părinții au dreptul să fie ținute la curent cu reușita academică a copilului. Acest drept este are următoarele componente: dreptul de a fi informat, care permite o urmărire eficientă a școlarității copiilor precum și a comportamentului lor în școală; dreptul la întrunire, care se realizează în cadrul întrunirilor colective sau celor individuale.

Părinții se pot implica în luarea deciziilor cu privire la școală prin următoarele modalități: 1. fiind membri ai Consiliului școlii, 2. fiind membri ai Comitetului părinților, 3. fiind membri ai Asociațiilor părinți-profesori sau părinți-profesori-elevi, 4. fiind membri ai Comitetului clasei [4, p. 14].

Comitetul de părinți al clasei se alege în fiecare an în adunarea generală a părinților elevilor clasei, convocată de învățător/diriginte, care prezidează ședința. Convocarea adunării generale pentru alegerea comitetului de părinți al clasei are loc în primele 30 zile de la începerea cursurilor anului școlar. Comitetul de părinți al clasei se compune din trei persoane: un președinte și doi membri. Dirigintele/învățătorul clasei convoacă adunarea generală a părinților la începutul fiecărui semestru și la încheierea anului școlar. De asemenea, dirigintele/învățătorul sau președintele comitetului de părinți al clasei pot convoca adunarea generală a părinților ori de câte ori este necesar. Comitetul de părinți al clasei reprezintă interesele părinților, elevilor, clasei în adunarea generală a părinților la nivelul școlii, în consiliul reprezentativ al părinților, în consiliul profesoral și în consiliul clasei [8].

În ce privește dreptul la întrunire a părinților, acesta este realizat în practică prin instituirea și convocările periodice ale *Comitetului de părinți al clasei*, printre atribuțiile căruia atestăm:

- a) ajută învățătorii / diriginții în activitatea de cuprindere în învățământul obligatoriu a tuturor copiilor de vârstă școlară și de îmbunătățire a frecvenței acestora;
- b) sprijină instituția de învățământ și dirigintele în activitatea de consiliere și de orientare socio-profesională sau de integrare socială a absolvenților;
- c) sprijină dirigintele / învățătorul în organizarea și desfășurarea unor activități extrașcolare;

- d) are inițiative și se implică în îmbunătățirea condițiilor de studiu pentru elevii clasei;
- e) atrage persoane fizice sau juridice care, prin contribuții financiare sau materiale, susțin programe de modernizare a activității educative și a bazei materiale din clasă și din școală;
- f) sprijină conducerea instituției de învățământ și dirigințele / învățătorul în întreținerea, dezvoltarea și modernizarea bazei materiale a clasei și a instituției de învățământ;
- g) Comitetul de părinți al clasei ține legătura cu instituția de învățământ, prin dirigințele / învățătorul clasei. (art. 35 din “Regulamentul-tip al instituțiilor de învățământ secundar general”) [9].

La nivelul fiecărei unități de învățământ funcționează Consiliul reprezentativ al părinților. Acest consiliu este compus din președinții comitetelor de părinți ai fiecărei clase. Consiliul reprezentativ al părinților își desemnează reprezentanții săi în organismele de conducere ale școlii și poate decide constituirea sa în asociație cu personalitate juridică, conform reglementărilor în vigoare.

La rândul lor, președinții comitetelor de părinți se întrunesc în cadrul instituției de învățământ în *Consiliul reprezentativ al părinților*, care are următoarele atribuții:

- a) susține instituția de învățământ în activitatea de consiliere și orientare socio-profesională sau de integrare socială a absolvenților;
- b) propune măsuri pentru școlarizarea elevilor din învățământul obligatoriu;
- c) propune instituțiilor de învățământ discipline și domenii care să se studieze prin curriculumul la decizia școlii;
- d) identifică surse de finanțare extrabugetară și propune Consiliului de administrație al instituției, la nivelul căreia se constituie, modul de folosire a acestora;
- e) susține instituțiile de învățământ în derularea programelor de prevenire și de combatere a abandonului școlar;
- f) susține instituția de învățământ în organizarea și desfășurarea festivităților anuale;
- g) susține conducerea instituției de învățământ în organizarea și în desfășurarea consultațiilor cu părinții, pe teme educaționale;
- h) sprijină conducerea instituției de învățământ în întreținerea și modernizarea bazei materiale;
- i) are inițiative și se implică în îmbunătățirea calității vieții și a activității elevilor (art. 38 din “Regulamentul-tip al instituțiilor de învățământ secundar general”) [9].

Lipsa de interes a unor părinți în viața școlii este determinată și de rolul pe care-l au la etapa actuală Consiliile părintești. Acestea sunt văzute de diferiți actori sociali, în mare parte, ca organe de a aduna bani, fără rol în organizarea unor activități școlare, în cunoașterea opiniei părinților și luarea acesteia în considerare. Managerii acceptă participarea părinților la procesul de luare a deciziilor mai mult formal, iar asigurarea dreptului acestora la adoptarea și realizarea schimbărilor în cadrul instituțiilor de învățământ este redus. Această situație este suplimentată și de pasivitatea părinților, a multor cadre didactice, a administrației din școli. În opinia părinților, reprezentanții instituțiilor de învățământ trebuie să-i invite și să-i implice în activități școlare concrete.

Implicarea părinților în viața școlii ar aduce următoarele beneficii:

- crește stima de sine a copiilor;
- se îmbunătățește relația părinte – copil;
- părinții înțeleg mai bine ce se întâmplă la școală;
- elevii au note mai mari;
- elevii învață mai mult, indiferent de nivelul socio-economic, etnie sau de studiile părinților;
- elevii au mai puține absențe.

Cum am ameliora colaborarea reală între familie și școală? Există mai multe căi. Problemele de ordin administrativ se soluționează atunci când părinții și profesorii dispun de mecanisme de evaluare comune ale activității școlare. Relația familie-școală apare justificată în măsura în care se restabilește încrederea colectivității de părinți, a comunității, în instituția școlară. Un rol deosebit, atât pentru colaborarea familie-școală și participarea la gestiunea școlii, cât și pentru educația părinților îl are înființarea asociațiilor de părinți, privind rezolvarea diverselor probleme apărute în școală. Dacă prin intermediul școlii sunt organizate

diverse activități și părinții sunt invitați, părinții elevilor cu note bune și cu un comportament exemplar vor veni. Cât despre inițiative ale părinților de a derula unele activități împreună cu copiii și cu profesorii în școală, acestea sunt extrem de rare. Chiar dacă școala organizează activități frumoase și utile pentru părinți și pentru copiii lor, prin inițiativa părinților de a organiza la rândul lor unele activități, s-ar vedea cu adevărat că le pasă, și ar obliga școala la mai multă deschidere și cooperare.

Bibliografie

1. Bezede R., Goraș-Postică V. et al. *Relația școală-familie pentru calitate în educație*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2010.
2. *Codul educației al Republicii Moldova*. Chișinău 2010, art. 148 și 149.
3. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP U.S.M., 2008.
4. Goraș-Postică V. (coord.) et al. *Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari. Raport asupra sondajului național, realizat printre directorii de școli din Republica Moldova*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2009.
5. *Hotărîrea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. In: Monitorul Oficial, Nr. 114-116, art. Nr. 589, 15.07.2011.
6. *Legea Învățământului Republicii Moldova*. Art. 46 al. 4, art. 47 al. 6, art. 60 al. 1-3.
7. *Monitorul Oficial al R.M. nr. 47-48 din 26.04.2001*, p. 4-25.
8. *Participarea părinților în activitatea școlii. Viziuni comparative*. Raport final despre rezultatele sondajului național cu privire la participarea părinților în activitatea școlii, realizat de IMAS în colaborare cu OSI și Centrul Educațional PRO DIDACTICA la sfârșitul anului 2009.
9. *Regulamentul-tip al instituțiilor de învățământ secundar general (școală primară, gimnaziu, școală medie de cultură generală)* art. 7 al. 2 și 3, art. 35, art. 38.

ASIGURAREA CALITĂȚII OFERTEI EDUCAȚIONALE

Sergiu BACIU,

doctor, conferențiar universitar, A.S.E.M.

Abstract

The article presents some ways of ensuring the quality of the educational services by designing school curricula based on Outcome Based Education model.

Principalul serviciu care este oferit de instituțiile de învățământ se realizează prin intermediul curricula. Din aceste considerente, credem că, calitatea instituției de învățământ este determinată de calitatea curricula oferite, proiectarea și dezvoltarea acesteia este un proces complicat și complex. Pentru a asigura calitatea ofertei educaționale considerăm oportun aplicarea teoriei *Educației Bazată pe Rezultate (outcome based education - OBE)*, care este un model de proiectare, dezvoltare, furnizare și certificare a instruirii în termenii scopurilor și ai rezultatelor intenționate. Proiectarea și dezvoltarea curricula după modelul OBE implică un demers care răstoarnă abordările tradiționale ale proiectării. Putem evidenția **trei pași în planificarea instruirii bazate pe competențe** [3]:

1. Decizia asupra rezultatelor pe care trebuie să le atingă elevii; alegerea dintr-o gamă largă de finalități a acelor relevante; *predeterminarea rezultatelor*;
2. Decizia asupra modului în care elevii trebuie să fie sprijiniți pentru a atinge acele rezultate (decizia asupra conținutului și a strategiilor de predare-învățare); învățarea unei competențe presupune: asimilarea de cunoștințe relevante; dezvoltarea de deprinderi necesare pentru a însuși și

pentru a aplica acele cunoștințe; dezvoltarea de valori și atitudini necesare pentru a acționa efectiv și responsabil; *asigurarea situațiilor relevante de învățare*;

3. Decizia asupra modului în care se va determina dacă și când elevii au atins rezultatele vizate (decizia asupra *procedurilor de evaluare* și raportare); evaluarea comportamentelor esențiale se realizează prin: colectarea datelor, organizare, analiză, raportarea rezultatelor la cele intenționate, aplicarea în situații de viață reală. Elevul este încurajat să participe activ la procesul de învățare, să stabilească corelații între conținuturi, să dobândească abilitatea de a învăța să învețe.

Modelul OBE își propune să asigure succesul în învățare pentru toți elevii. Premisele OBE sunt asigurate de următoarele presupuziții de asigurare a calității:

1. Toți elevii pot avea succes dar nu în aceeași zi și în același mod sau prin aceleași mijloace;
2. Succesul, odată experimentat, asigură în continuare noi succese;
3. Echipa de conducere a instituției de învățământ trebuie să înțeleagă faptul că se pot controla condițiile care asigură succesul în învățare.

Din aceste considerente, credem oportun ca proiectarea curricula să se bazeze pe acest model, iar rezultatele să fie competențele obținute ca plus valoare de către elevi. Totodată, după cum menționează I. Botgros și L. Franțuzan, cu care suntem de acord, că „în baza proiectării unui curriculum integralizat” se va afla „*competența de cunoaștere științifică*” [1, p. 147]. Considerăm că o societate prosperă poate fi construită și dezvoltată de oameni creativi care posedă competența de cunoaștere științifică și de implementare a inovațiilor, nu în zadar Consiliul Europei pune accent pe educație, cercetare și inovare: “*Triunghiul cunoașterii (educație, cercetare, inovare) joacă un rol determinant în stimularea creșterii economice și a ocupării forței de muncă.*” [4].

La elaborarea ofertei educaționale se va lua în considerație influența principalilor factori socio-economici. În Figura 1. este reprezentată grafic *interacțiunea factorilor* de care trebuie să ținem cont în procesul elaborării și implementării curricula școlare:

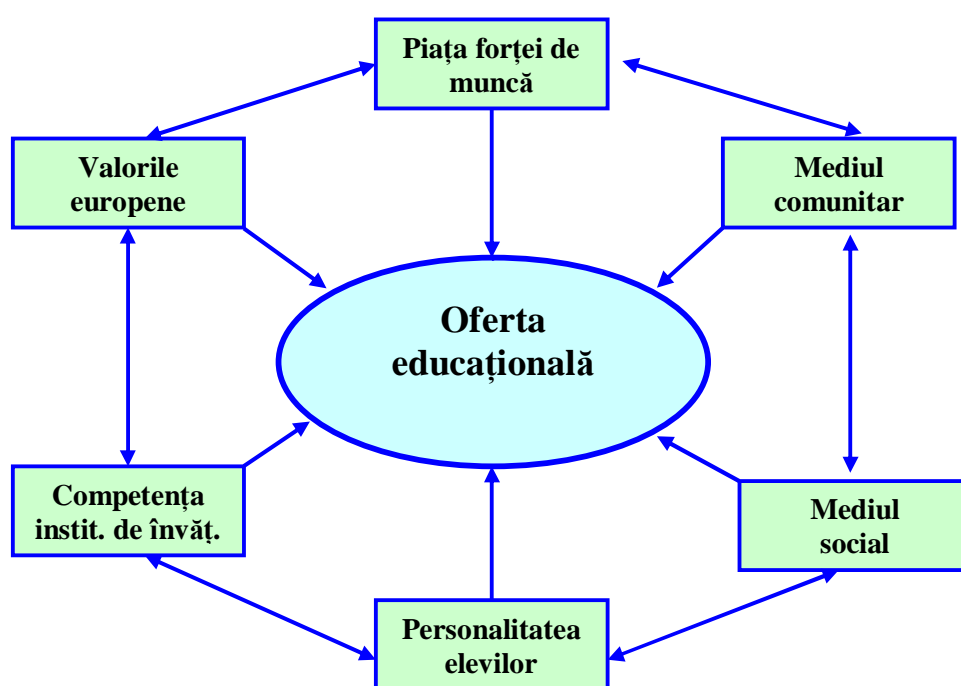


Figura 1. Interacțiunea factorilor în procesul elaborării ofertei educaționale

Totodată, pentru a asigura calitatea serviciilor educaționale oferite, evaluarea continuă a acestora poate fi realizată conform modelului propus de Bouchard și Plante [2], potrivit căruia există mai multe dimensiuni transversale ale oricărui organism sau activități de formare:

- **relevanța** (conformitatea obiective vizate - necesități de formare),
- **coerența** (conformitatea între mijloacele umane și materiale utilizate și obiectivele vizate),
- **sinergia** (legătura de conformitate între acțiunile efectuate pentru atingerea obiectivelor și rezultatele efectiv obținute),
- **à-propos-ul** (legătura de conformitate program de formare - restricții),
- **eficacitatea** (conformitatea între economia de resurse realizată și gradul de atingere a obiectivelor vizate),
- **durabilitatea** (legătura de conformitate între obiectivele vizate și menținerea în timp a rezultatelor obținute),
- **impactul** (conformitatea între rezultatele neprevăzute ale activității de formare și așteptările diverselor medii cu care interacționează) și **flexibilitatea** formării (asigurarea perenității formării, fără a fi necesară implicarea unor reforme profunde în metodologie).

Putem afirma că, asigurarea și sporirea calității ofertei educaționale se poate realiza prin:

- Implementarea unui program anual de audit intern a ofertei educaționale din perspectiva următorilor factori ai calității: *satisfacerea nevoilor beneficiarilor, eficacitate, eficiență*.
- Evaluarea internă și externă a calității curriculum-urilor de formare în baza următorilor criterii de evaluare: *Relevanța, Valoarea praxiologică, Stabilirea finalităților învățării, Posibilitatea de a evalua rezultatele finale ale programei, Posibilitatea de a asigura evaluarea continuă a învățării, Corelarea dintre rezultatele învățării și unitățile de conținut, Valoarea științifică, Corelarea dintre rezultatele învățării și metodele de predare-învățare, Nivelul cerințelor față de resursele materiale necesare, Productivitatea curriculum-ului*.
- Asigurarea unui feed-back permanent de consultare a *clienților externi* (angajatori, părinți, elevi), *clienților interni* (cadre didactice, manageri etc.) și al altor *parteneri de interes specifici* (autorități naționale, statul, comunitatea etc.) în scopul modificării ofertei educaționale.
- Autoevaluarea și evaluarea reciprocă a personalului implicat în activitatea didactică.
- Monitorizarea competenței beneficiarilor în etapele de pregătire și cele finale ale absolvenților.
- Dezvoltarea resurselor umane și materiale pentru a asigura un mediu educațional plăcut și productiv.

În fine, considerăm că, asigurarea calității ofertei educaționale este legat de ideea unei acțiuni educative conștiente, organizate și complexe. Curricula nu este varianta pedagogică a „patului lui Procust”, care ar impune conținutul educației celui care o primește, dar se poate foarte bine concepe că oferă celui care vrea să învețe o mare varietate de scopuri, indicându-i-se căile pentru a le realiza și mijloacele prin care să-și dea seama dacă le-a atins.

Bibliografie

1. Botgros I., Franțuzan L. *Curriculum integralizat: abordări strategice*. In: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne: Materialele conf. șt. intern., 29-30 oct. 2010. Chișinău: S.n., 2010 (Tipogr. „Print-Caro” SRL), p. 146-148.
2. Bouchard C., Plante J. *La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer*. In: Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 2002, nr. 11-12, p. 219-236.
3. Killen R. *Outcomes-based education: principles and possibilities*. 1999.
http://www.acer.org.au/affiliates/nsw/conference01/ts_1.html
4. Raport comun al Consiliului și al Comisiei pentru 2008 privind progresele înregistrate referitor la punerea în aplicare a programului de lucru „Educație și formare profesională 2010”. Bruxelles, 31 ianuarie 2008 (11.02). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport08/council_ro.pdf

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ - CHEIA CREATIVITĂȚII ȘI INOVĂRII ACTULUI DIDACTIC

Prof. Maria CIUBOTARU
Școala "Alec Russo", Iași, România

Abstract

One of the aims of education modernization trends flexibility instruction and education to ensure capacity and skills of each student in relation to their own possibilities. The school is required to organize the teaching-learning-assessment so that student put it as early as possible in possession of own means of acquiring knowledge, in practice constantly and creatively.

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea instrucției și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități. Școala este chemată să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică în mod constant și creator. Urmărind formarea și structurarea personalității copilului, în mod inevitabil ne punem întrebarea: „De ce fiecare copil este unic în felul său? De ce în același timp, el este asemănător cu ceilalți copii de vârsta lui? Ce anume îl face pe el unic și în același timp similar cu ceilalți? De vreme ce ei, în familie, în grădiniță, în școală pot avea aceleași oportunități educative pentru dobândirea cunoștințelor și abilităților, care sunt procesele și factorii care duc la similitudine și unicitate în același timp?” Adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor **este conceptual cheie** la care s-a ajuns pornind de la ideea lui Jan Amos Comenius conform căreia „din instrucția pentru oameni nu trebuie exclus nimeni, decât neoamenii”.

În literatura de specialitate, conceptul de instruire diferențiată a fost abordat din perspective multiple: strategie de optimizare a învățării, proces dinamic, categorie fundamentală instrucțională, direcție de formare a competențelor cadrelor didactice. Problema instruirii diferențiate nu este nouă, ci numai modul de abordare. În acest sens, aria preocupărilor s-a extins:

- ❖ în direcția conceperii unei activități instructiv-educative mai variate, nuanțate în raport cu diferențele dintre elevi în limitele normalului;
- ❖ în sensul promovării unei acțiuni complexe de asistență a copilului (medicală, socială, psihopedagogică).

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activității de învățare - îndeosebi sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice - la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, ritmul de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte [5]. Conform Dicționarului de pedagogie contemporană, „natura și societatea umană progresează prin diferențiere și nu prin uniformizare, interesul educatorilor nu trebuie să fie tocirea particularităților individuale până la dispariție, ci respectarea lor, pentru ca prin educație și instrucțiune fiecare individualitate să poată fi transformat într-o personalitate umană capabilă să creeze noi valori materiale și spirituale.”

Diferențierea instruirii reprezintă o strategie de organizare a corelației profesor-elev care urmărește individualizarea deplină a activității pedagogice (didactice/educative). Ea vizează „adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psiho-fizice ale fiecărui elev în parte pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială” [6]. Premisele strategiei de diferențiere a instruirii pot fi delimitate la nivelul activității de cunoaștere și de asistență psihopedagogică a elevului în acest context trebuie evidențiate și valorificate:

- particularitățile psihologice intelectuale (competențe cognitive obiectivate în capacitatea de: achiziție - interpretare - aplicare - analiză-sinteză - evaluare critică a cunoștințelor) și nonintelectuale

(trăsături de personalitate: temperamentale, aptitudinale, atitudinale, volitive, caracteriale) ale elevului;

- particularitățile mediului sociocultural din care provine elevul: codul lingvistic (simplu, complex; reproductiv, inovator); tipul de socializare realizat; calitatea pedagogică a familiei, a grupurilor nonformale, a comunității educative locale, a organizației școlare absolvită anterior.

Proiectarea și organizarea instruirii diferențiate presupune valorificarea relației dintre resursele umane angajate (calitatea elevilor și a profesorilor) – cunoștințele și capacitățile solicitate conform programelor de instruire/ educație - structura instituției școlare. Nivelul la care poate fi diferențiată instruirea:

- **procesului** de învățare (prin valorificarea corelației dintre resursele umane existente și cerințele programelor de instruire/ educație);

- **conținutului** învățării (prin valorificarea corelației dintre cerințele programelor de instruire/ educație și structura organizației școlare);

- **organizării** învățării, în clasă, pe grupe, subgrupe (prin valorificarea corelației dintre structura organizației școlare și resursele umane existente) [4]. Practica instruirii diferențiate valorifică fundamentele filosofice și tehnologice ale acestei strategii speciale de proiectare curriculară a activității didactice/ educative. Ele susțin, pe de o parte, resursele de educabilitate maximă ale fiecărui elev, realizabile în condiții de egalizare a șanselor de reușita școlară, iar pe de altă parte, „modulele de formare” individuală și colectivă, realizabile, prin analiza „nevoilor speciale”, în condiții de (auto)evaluare continuă [idem].

O politică a educației concentrată asupra rezolvării acestor probleme de maximă importanță socială asigură legitimarea următoarelor „dispozitive de diferențiere a instruirii”, proiectate și dezvoltate în sens curricular la nivel de:

- **echipe de creație pedagogică** instituționalizate (consilii consultative, catedre, comisii metodice etc.) angajate în activitatea de elaborare a obiectivelor, tabelelor de progres școlar, fișelor de muncă independent etc.;

- **mijloace pedagogice** orientate special pentru motivarea pozitivă a activității de predare-învățare-evaluare (prin diferite „tehnici de animare”);

- **inițiative pedagogice** asumate pentru gestionarea suplă a timpului real, școlar și extrașcolar, destinat studiului, realizării învățării la parametri superiori, de „eficacitate optimală”:

- **informări pedagogice periodice** oferite „partenerilor”: colectiv didactic al clasei, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității educative locale, factori de decizie managerială de la nivel local, teritorial etc.;

- **ajustări structurale** determinate pedagogic în vederea reconstituirii/deschiderii filierelor, profilurilor, specializărilor, examenelor anuale și finale etc. Rolul evaluării în proiectarea și realizarea instruirii diferențiate este decisiv în cadrul procesului de elaborare a diagnosticului inițial necesar pentru cunoașterea nivelului real de pregătire a elevului, premisa viitoarelor „itinerarii de învățare” individualizate într-un timp și spațiu pedagogic optim [4].

Teoria inteligențelor multiple care a fost prezentată în premieră de profesorul Howard Gardner, de la Universitatea Harvard, în 1983. Conform teoriei lui Gardner, fiecare persoană are diferite tipuri de inteligență pe care le enumerăm în continuare: inteligența lingvistică caracterizată prin deprinderi verbale, cum ar fi vorbirea și scrierea; inteligența logico-matematică - înțeleg cel mai bine lumea prin cauze și efecte; inteligența spațială - înțeleg lumea cel mai bine prin intermediul vizualizării și orientării spațiale; inteligența kinestetică a corpului - înțeleg cel mai bine lumea prin intermediul aspectelor concrete; inteligența muzicală - înțeleg cel mai bine lumea prin ritmuri și melodii; inteligența naturalistă - înțeleg cel mai bine lumea prin intermediul mediului lor; inteligența interpersonală și empatia către ceilalți - a gândi despre alte persoane și a le înțelege; inteligența intrapersonală - înțeleg cel mai bine lumea din propriul (deci unicul) lor punct de vedere; inteligența existențială. aici Gardner este convins că e vorba de o modalitate de cunoaștere, dar nu a stabilit localizarea ei pe creier. De aceea, aceasta inteligență nu este complet definită încă. O astfel de inteligență au filosofii, cei care își pun întrebări despre sensul fericirii, despre începutul Universului etc. Probabil că și spiritualitatea aparține acestui tip de inteligență.

De ce este important să cunoaștem tipul de inteligență al oamenilor, al elevilor din perspectiva procesului instructiv-educational? Practica pedagogică ne-a demonstrat că stilul de învățare al elevilor este distinct, fiind categoric influențat de dominantă intelectuală pe care aceștia o posedă. Educatorul trebuie să înțeleagă că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță, toți elevii posedă fiecare din aceste inteligențe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferențiază este gradul lor de dezvoltare și natura unică a combinației lor. El trebuie să recunoască și să educe o gamă largă de talente și abilități ale elevilor.

O condiție obligatorie pentru stabilirea strategiilor didactice de diferențiere și individualizare prin prisma aplicării teoriei inteligențelor multiple la clasă, este cunoașterea profilului de inteligență al elevilor. Anumite inteligențe sunt mai bine dezvoltate (sunt "tari"), altele mai puțin (sunt „slabe”). Activând mai multe tipuri de inteligență, predarea poate facilita o înțelegere profundă a materialului, consolidarea și evaluarea realizându-se în moduri foarte variate. În predarea diferențiată, spre deosebire de predarea tradițională, diferențele dintre elevi sunt studiate ca o bază pentru proiectare, evidențiindu-se concentrarea pe forme multiple de inteligență, astfel încât elevii sunt frecvent ghidați să facă alegeri bazate pe interese. Se folosesc frecvent sarcini cu mai multe opțiuni, furnizându-se materiale multiple. Disponibilitatea, interesele și profilul de învățare al elevilor conturează actul didactic. De asemenea, educatorul facilitează formarea capacităților de învățare independente. Elevii îi ajută pe colegi și pe educator să rezolve problemele, punându-se accent pe lucrul în echipe, astfel încât, lucrând împreună, stabilesc obiectivele de învățare individual dar și pentru întreaga clasă. Evaluarea este continuă și diagnostică pentru a se înțelege cum să se facă predarea pe măsura nevoilor elevilor, elevii fiind evaluați pe mai multe căi.

În instruirea diferențiată, trebuie să se țină seama de unele **principii-cheie**:

1. Cadrul didactic focalizează esențialul.
2. Educatorul trebuie să recunoască diferențele dintre elevi.
3. Evaluarea și instruirea sunt inseparabile.
4. Cadrul didactic schimbă conținutul, procesul și produsul.
5. Toți elevii trebuie să participe la propria lor educație.
6. Cadrul didactic și elevii colaborează în învățare. Ei planifică împreună, stabilesc obiective, monitorizează progresul, stabilesc succesele și eșecurile.
7. Cadrul didactic echilibrează normele individuale și de grup.

În proiectarea unei lecții bazate pe teoria inteligențelor multiple cadrul didactic poate porni de la următorul set de întrebări:

- Cum pot introduce numere, calcule, logica clasificării sau deprinderi de gândire critică? (*inteligenta logico-matematică*)
- Cum pot să folosesc cuvântul scris sau vorbit? (*inteligenta lingvistică*)
- Cum pot evoca sentimente și amintiri personale? (*inteligenta intrapersonală*)
- Cum pot motiva elevii să coopereze în învățare? (*inteligenta interpersonală*)
- Cum pot aduce natura și sistemul în oră? (*inteligenta naturistă*)
- Cum pot mișca trupul și mâinile elevilor? (*inteligenta kinestezică*)
- Cum pot să folosesc materialele vizuale sau culoarea? (*inteligenta spațială*)

Abordarea metodologică urmărește promovarea gândirii critice și creatoare a elevilor, cooperarea lor pe timpul lucrului în echipă. Această abordare este menită să devină mijlocul predării formative mai eficiente a materiei cuprinsă în programa școlară. A gândi critic înseamnă a fi curios și a folosi strategiile investigației: a pune întrebări și a căuta sistematic răspunsuri, a-și forma păreri originale, a ține seama de argumentele celorlalți și a le analiza logică.

Școala modernă este aceea în care activitatea de instrucție și educație este aceea în care elevul trebuie să-și asume într-o mai mare măsură responsabilitatea dobândirii cunoștințelor, cadrul didactic devenind în acest fel un organizator al activității de învățare. Cerințele formării individului în școala modernă - în perspectiva educației permanente-impun formarea și dezvoltarea capacităților acestuia de a-l învăța să învețe, să se instruiască independent.

Tehnicile de diferențiere a instruirii vizează o gradare a sarcinilor școlare, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți. Putem sublinia în acest sens rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilitățile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulți dintre cei care nu pot atinge performanțele ridicate și, de asemenea, să combată atitudinea de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru indivizii capabili de performanțe.

Bibliografie

1. Crețu C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte. Iași: Polirom, 1998.
2. ****Dicționar de pedagogie contemporană*. București: Editura Enciclopedică Română, 1969.
3. Piaget J., Chomsky N. *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*. București: Editura politică, 1988.
4. 5Radu I.T. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
5. 6Vrășmaș E., Vrășmaș T. *Pedagogia diversității*. In: Revista de educație preșcolară, nr. 2, 1998.
6. 2Gardner H., & Hatch T. *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences*. Educational Researcher, 18(8), 1989.
7. 4Przesmycki H. *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Éducation, 2000.

ASPECTE TEORETICE ALE INTEGRALIZĂRII EDUCAȚIEI PENTRU TIMPUL LIBER ÎN ȘCOALĂ

Veronica CLICHICI,
doctorandă, I.Ș.E.

Abstract

The article reflected the integration of theoretical issues of leisure education in school. The role of holistic principle purpose of determining a positive impact on education for leisure. In perspective, cross-curricular themes selected leisure education will provide a better quality of life student in the family, school, social.

Conceptul de *educația pentru timpul liber* reprezintă un domeniu neacoperit în sfera inovării pedagogice și a ariilor curricula naționale, fiind tratat doar la nivelul noilor educații de către G. Văideanu [12], C. Cucuș [5], A. Arhip [1], L. Cuznețov [7] etc. În acest context, problema cercetării vizează gradul de abordare a unor elemente teoretice *de integrare* a educației pentru timpul liber din perspectiva educației integrale la elevii liceeni. Deoarece, în proiectarea activității educative, o acțiune prețioasă și eficientă în activitatea dirigintei ce o desfășoară cu elevii este *organizarea timpului de muncă (școlar) și odihnă*, cu accentul pe folosirea *timpului liber* la această vârstă [8, p. 79].

Argumentul necesității educației pentru timpul liber din perspectiva educației integrale este stabilit prin deducția următoarei formulare obiectivă din Curricula națională /Planul-Cadru de învățământ pe anul de studii 2011/2012 [6]: *familiarizarea elevului cu privire la ansamblul activităților școlare și extrașcolare la nivel de educație formală, nonformală și informală*. Necesitatea acțiunii educative abordate concepe, execută și oferă posibilitatea elevului de a *învăța să aleagă* în mod autonom activitatea pe care o preferă în timpul liber nonșcolar. Dar în același timp, contribuie în mod particular la dezvoltarea-formarea integrală a personalității lui și configurează o viziune pozitivă în continuitatea vieții adulte pentru a administra rațional timpul său liber.

La nivelul Lexiconului pedagogic modernizat au fost identificate *elementele teoretice de integrare* a educației pentru timpul liber, prin conceptele de *educația integrală, educația liberă,*

pedagogia timpului liber, avînd la bază *principiul holistic*. Rolul principiului holistic reprezintă continuitatea dezvoltării tuturor dimensiunilor personalității – intelectuale, morale, spirituale, estetice etc. [10]

Abordările de tip integrator sunt interesate de coerența și relația întregului într-o investigație, accentul în cercetarea pedagogică punîndu-se astăzi nu pe fragmentare și pe descrierea părților independente ale unui întreg, ci pe viziunea de ansamblu asupra întregului, care „ia ca obiect complexitatea, totalitatea și sinteza” [2, p. 193].

Doctorul honorist de cauza Z. Grochowski (2010) descrie necesitatea a patru elemente de integralizare în educație :

1. *elementul uman*: discernămîntul unei persoane serioase, demnă de încredere, credibilă, care știe să se stăpînească pe sine, să își controleze propria afectivitate;

2. *elementul spiritual*: este foarte important în formarea umană, a pune contactul cu Dumnezeu, unirea cu El (Sacrul) dă motivație pentru a se comporta onest, credibil care vrea să se facă binele și nu răul;

3. *elementul educației intelectuale*: capacitatea persoanei de a judeca, de a fi critic, de a nu fi înșelat de o anumită ideologie, de a fi unul care gîndește care este inteligent;

4. *elementul de pregătire pentru o meserie /o profesie* a persoanei.

În viziunea cardinalului vatican primele trei elemente cu cît vor fi mai puternice cu atît va fi mai creativă exercitarea profesiei pentru care omul se pregătește: în mod onest, în scopuri bune – *formarea persoanei integre* – confirmat și de UNESCO. [9]

Paradigma holistică analizată de autorul Z. Grochowski, ne determină să înțelegem realitatea cercetării temei abordate pentru școala de astăzi din societatea postmodernă. Totodată, conceptualizarea educației pentru timpul liber determină un procedeu tipic specific de cercetare a raportului dintre teoria și practica pedagogică. În opinia noastră, conceptualizarea *educației pentru timpul liber* (ETL) poate fi dezvoltată ca o reconstrucție dintre elementele *educației integrale* (EI), în vederea acțiunii culturale a personalității elevului liceean în raport cu realitatea școlii și societății.

În conformitate cu *teoria formală a integralității* de Г. Смирнов, citat de T. Callo [3], care sunt stabilite *elementul de legătură*, *caracteristica existențială* și *universul integralității /unității* unui obiect complex. Elementele componente ale unei integralități sînt corelative și condiționate reciproc. În acest context, tema noastră de cercetare poate fi înscrisă în formula integralității analizată și adaptată după autorii menționați mai sus. Dacă raportăm această viziune logico-integratoare stabilim următoarea formulă:

➤ *elementul de legătură*: entitatea EI și entitatea ETL existente în reactualizarea societății postmoderne. Aceasta presupune că existența EI nu condiționează existența obligatorie a ETL, care poate fi premisă a formării EI nu are nevoie de ETL și EI sînt entități constituite într-un proces de diferențiere;

➤ *caracteristica existențială*: corelaționarea entității EI și a entității ETL se produce în baza unei entități noi *ETL ca factor pentru dezvoltarea-formarea integrală a personalității elevului*, care conferă caracter existențial integralității, mijlocul unei corelaționări relative a entității EI și ETL, care totuși își păstrează condiționarea independentă a uneia în raport cu cealaltă. Formarea integralității reclamă postularea *bazei unității* în calitate de caracteristică a însăși obiectului integralizat, în cazul ETL integrate în școala postmodernă ca entitate de dezvoltare-formare a personalității elevului;

➤ *universul integralității* presupune următoarele: ceea ce raportează (reuniunea EI și ETL) și ceea ce se raportează (entitățile independente a EI și ETL) trebuie să aparțină unui univers unic. Raportarea entităților EI și ETL ca momente ale unui proces trebuie să fie conștientizată la fel ca și deosebirile dintre ele. În opinia cercetătoarei T. Callo, principala caracteristică a integralității constă în faptul că elementele ei se află în proces, în dinamica existenței lor independente printr-un timp special numit *timp funcțional*. Universul acesta include entitățile inițiale a EI și a ETL (diade) și entitățile rezultante (enade). Universul fiecărei entități a diadelor, la rîndul ei, poate include un număr anumit de caracteristici specifice, care se caracterizează prin anumite condiționări. În universul enadelor se produc diverse proceduri de diferențiere și unificare.

Potrivit *concepției holistice sau integraționiste*, entitățile (formulate și adaptate în contextul de mai sus) sunt integrate într-o rețea ramificată de felurite *manifestări*, care se întind de la cele sintetice singulare pînă la cele dintr-o logică formală [3, p. 11-15].

Cercetările internaționale (a țărilor studiate Canada, Israel, Franța, Portugalia, Spania) existente de la Legislația de stat, cu *dreptul la timp liber a persoanei* (copilului, elevului), la implementarea metodologiei ETL în școală prin:

- documente școlare (aplicarea politicii educaționale, curricula școlare, manuale școlare, ghid metodologic, agenda managerului, dirigintelui, psihologului școlar care vizează proiectarea ETL la nivelul sistemului școlar);
- programe școlare (elaborarea curriculumului la ETL pe module de predare-învățare-evaluare, adoptate la decizia agenților educaționali la nivelul procesului educativ /instructiv opțional al elevului);
- competențe școlare (achiziționarea proceselor pedagogice în domeniul ETL și abordate la nivelul personalității integrale a elevului) [11].

În acest context, realitatea cercetării empirice a temei abordate lipsește conceptul de ETL în școala națională din societatea postmodernă. Putem afirma lipsa unei posibile programe /curriculum la ETL pentru bunăstarea nevoilor reale de dezvoltare-formare a personalității integrale a elevului licean. Totuși, contextul cercetării empirice abordate își are direcția metodologică din resursele științifice ale cercetătorilor autohtoni T. Callo, L. Cuznețov, Vl. Guțu, M. Hadîrcă etc.

Cercetările actuale din științele educației atât internaționale cât și naționale vizează funcționalitatea concepului de *integralizare pedagogică* în contextul re-modernizării curricula și aprofundare a reformei în educației [3; 4; 9]. *Finalitatea* ETL este de a ajuta pe elevi la diferite niveluri pentru a obține o calitate a vieții la dorință prin petrecerea de timp liber. Acest lucru poate fi realizat prin *obiectivul general* de dezvoltarea și promovarea valorilor, atitudinilor, cunoștințelor și abilităților de dezvoltare personală prin recreeri sociale, fizice, emoționale și intelectuale. Experții internaționali (J. Mundy, L. Odum, H. Ruskin, A. Sivan etc.) consideră că aceste *finalități*, la rândul lor, vor avea un impact asupra familiei, comunității și societății în ansamblu.

Pentru nivelul școlii naționale considerăm importanța reflectării teoretice a elementelor de integrare a ETL. Aceasta poate fi înscrisă în aria temelor cross-curriculare. Potrivit cercetătorului L. Ciolan [4] temele cross-curriculare sunt unități integrate de studiu, dezvoltate de cele mai multe ori după regulile unui proiect; ele implică participarea activă a elevilor la activitățile desfășurate și oferă diferite probleme semnificative ale „lumii reale” relevante pentru viața de zi cu zi [4, p. 170].

În concluzie, aspectele teoretice de integrare a ETL în școală presupune obligatoriu un *mediu integrator* – un sistem organizat și structurat operațional pentru *modelarea libertății* de acțiune a elevului în conformitate cu idealul, cerințele, normele și valorile mediului integrator la nivelul *educației* formale, nonformale, informale. Valoarea teoretico-aplicativă a domeniului ETL în școala națională va oferi o continuitate a paradigmei holiste prin temele cross-curriculare selectate, adaptate și proiectate la realitatea societății postmoderne.

Bibliografie

1. Arhip A. *Noile educații: Imperative ale lumii contemporane*. Chișinău, 1996.
2. Bîrzea C. *Arta și știința educației*. București: I. P. C. , 1998, p. 193.
3. Callo T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007.
4. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
5. Cucoș C. *Pedagogie*. Ed. a 2-a, Iași: Polirom, 2006.
6. *** *Curricula națională / Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial, liceal pentru anul de studii 2010-2011*. Chișinău: Lyceum, 2011.
7. Cuznețov L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău, 2010.
8. Dumitrescu I. *Activitatea educativă a dirigintelui. Conținut și metodă*. Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1975, p. 79, 346.
9. Grochowski Z. *Educația integrală*. [online: 11/11/2010/.] www.catholica.ro
10. Mircea Șt. *Lexicon Pedagogic*. București: Aramis, 2006.

11. *** *Scrisoare Internațională WLRA*. Israel, 1993 [online: 06/02/2002]. http://www.saudeemovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibel.asp?cod_noticia=195
12. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Politică, 1988.

ROLUL ȘI MIJLOACELE DE PROTECȚIE A INVENȚIILOR ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Viorel IUSTIN,
magistru în drept, AGEPI

Abstract

This article draws attention to the role of intellectual property in a society with a market economy, as a form of property, gives a general description of the intellectual property system for its division into copyright, related rights and industrial property, which are industrial property objects. It gives a general description of the patent for invention and the benefits of patenting. It also describes the patentable objects and the exceptions to patentability, in addition it briefly states the stages through which a patent application goes with the AGEPI and what are the conditions which must meet an invention to be patentable and the requirements for a patent application. Finally, the article concludes with statistical data on granted patents and their validity in RM.

Proprietatea intelectuală se referă la creații ale minții: invenții, opere literare și artistice și simboluri, nume și imagini utilizate în comerț.

Proprietatea Intelectuală se împarte în două categorii [6]:

- Proprietatea industrială care cuprinde invențiile, mărcile și indicațiile geografice, desenele și modelele industriale.
- Dreptul de autor care se referă la operele literare cum sunt: romanele, poeziile și, piesele de teatru, filmele, lucrările muzicale, lucrările de artă: desene, picturi, fotografiile și sculpturi și lucrările arhitectonice. Drepturile conexe ale dreptului de autor sunt drepturile artiștilor interpreți asupra activității lor, ale producătorilor de fonograme și ale organismelor de radiodifuziune asupra programelor lor de radio și televiziune.

Titlul unic de protecție a invențiilor în Republica Moldova este brevetul de invenție sau brevetul de invenție de scurtă durată și certificatul complementar de protecție [5]

Dreptul la brevet aparține inventatorului (inventatorilor) sau succesorului său în drepturi. Nu există discriminare în ceea ce privește acordarea brevetelor în funcție de locul creării invenției, domeniul tehnologic, de faptul că produsele sunt importate sau sunt de origine autohtonă. Dreptul la brevet pentru invenția creată de salariat aparține unitarilor, dacă contractul încheiat între ei nu prevede altfel.

Brevetul se acordă pentru o invenție din orice domeniu tehnologic:

- dacă prezintă noutate;
- rezultă dintr-o activitate inventivă;
- este susceptibilă de aplicare industrială.

O invenție este nouă dacă nu este conținută în stadiul actual al tehnicii, care include cunoștințele ce au devenit accesibile publicului oriunde în lume până la data priorității invenției în cauză.

O invenție trebuie să implice o activitate inventivă, adică să nu rezulte în mod evident din stadiul tehnicii.

O invenție este susceptibilă de aplicare industrială dacă obiectul ei poate fi folosit în domeniul industriei, agriculturii sau în orice alt domeniu de activitate umană.

Pot fi brevetate următoarele tipuri de obiecte:

Produs - mașini, aparate, scule, dispozitive, mecanisme, organe de mașini, agregate, instalații, circuite, elemente de construcție, mobilier, articole de uz casnic, jucării, instrumente, calculatoare, programe pentru calculator, baze de date electronice etc.; substanțe chimice și biologice, cu excepția celor care există în natură și asupra cărora nu s-a acționat prin efort creativ; amestecuri fizice sau fizico-chimice.

Procedeu - activități care au ca rezultat obținerea sau modificarea unui produs (inclusiv produsele biologice sau genetice) sau programe pentru calculator ca un mod de transformare și transmitere a semnalului electronic.

Metoda - activități care au rezultate de natură calitativă (măsurare, analiză, reglare, control, diagnosticare sau tratament medical uman sau veterinar).

Microorganism - microorganism create sau izolate prin selecție cu efecte mutante, tulpini de cultură celulară de plante și animale.

Aplicarea unui produs sau procedeu - aplicarea unui produs, procedeu sau a unei metode conform altei destinații și în alte condiții. Utilizarea pentru prima dată a substanței sau compoziției și utilizările lor ulterioare.

Cererea de brevet trebuie să vizeze doar o singură invenție sau la un grup de invenții astfel legate, încât să formeze un singur concept inventiv general. Ea trebuie să conțină:

- formularul de cerere de brevet completat;
- descrierea invenției;
- revendicările;
- desene și alte documente explicative, dacă acestea sunt necesare pentru a înțelege esența invenției.

Aceste documente constituie depozitul național reglementar, se întocmesc și se depun la Agenție în limba română, redactându-se în corespundere cu cerințele Regulamentului privind procedura de depunere și examinare a cererii de brevet de invenție și de eliberare a brevetului. Datele conținute în cererea de brevet sunt confidențiale până la publicarea acesteia de către Agenție în BOPI. Divulgarea datelor conținute în cerere până la publicarea acesteia este pasibilă de pedeapsă conform legislației în vigoare. După depunere, cererea de brevet trece următoarele proceduri:

- examinarea cererii;
- publicarea;
- publicarea hotărârii de acordare a brevetului;
- opunerea publică;
- eliberarea brevetului.

Titlul de **brevet de scurtă durată**, conform Legii № 50-XVI/2008 privind protecția invențiilor, se acordă pentru orice invenție care este nouă, implică o activitate inventivă și este susceptibilă de aplicare industrială, adică la fel ca și la un brevet de invenție cu o singură diferență. În brevetul de invenție criteriul de brevetabilitate – activitate inventivă, trebuie să prezinte un simplu avantaj tehnic sau practic, deci trebuie să fie întrunite 3 criterii cumulative și nu 2 cum era anterior la modelul de utilitate. Pe când prin model de utilitate puteau fi protejate numai obiectele care se refereau la dispozitive sau la părțile integrate ale acestora totodată brevetul de invenție de scurtă durată nu se acordă pentru substanțe și/sau procedee chimice sau farmaceutice. Obiectul protejat prin brevet de invenție de scurtă durată posedă avantaje față de obiectul protejat prin brevet de invenție și anume criteriul de brevetabilitate de activitate inventivă este unul formal și constă în simplu avantaj tehnic sau practic, termenul de obținere a titlului de protecție este în jumătate mai scurt ca la brevet de invenție, cheltuielile necesare obținerii brevetului de invenție de scurtă durată sunt semnificativ mai mici ca la brevet de invenție, această protecție este acordată pentru o perioadă de 6 ani cu dreptul de a prelungi acest termen încă cu 4 ani.

Titlul de **certificat complementar de protecție** se acordă numai pentru un obiect care reprezintă un produs medicamentos sau un produs fitofarmaceutic, dacă răspunde criteriilor de brevetabilitate (adică dacă

este nou, inventiv și cu aplicație industrială), și face obiectul unui brevet de invenție. Brevetele farmaceutice sunt eliberate, ca și toate celelalte brevete, pentru o perioadă de 20 de ani începând de la depozit, contra plății unei sume anuale. Ca să poată fi exploatate, produsele farmaceutice au nevoie totuși de o Autorizație de Punere pe Piață (APP). În cea mai mare parte a cazurilor, APP este acordată după introducerea cererii de brevet, ceea ce reduce perioada de exploatare acoperită de brevet. Așa încât, pentru a compensa acest decalaj, este posibil să se beneficieze de o protecție suplimentară prin intermediul Certificatului Complementar de Protecție (CCP). Acest titlu permite prelungirea duratei brevetului de bază pentru produsul vizat de APP. Pentru obținerea certificatului complementar de protecție este necesar de a depune o cerere în acest sens la AGEPI în termen de 6 luni de la data eliberării autorizației (APP), dacă autorizația a fost eliberată înainte de acordarea brevetului de bază, cererea va fi depusă în termen de 6 luni de la data acordării brevetului. Pentru acordarea certificatului complementar de protecție urmează a fi îndeplinite următoarele condiții:

1. produsul este protejat printr-un brevet în vigoare în Republica Moldova;
2. produsul este obiectul unei autorizații valabile de lansare pe piață în calitate de produs medicamentos sau fitofarmaceutic;
3. produsul nu a constituit anterior obiectul unui certificat în Republica Moldova;
4. autorizația prevăzută la lit. b) este prima autorizație de plasare pe piața Republicii Moldova a produsului în calitate de produs medicamentos sau fitofarmaceutic.

În cazul în care sunt îndeplinite condițiile prevăzute AGEPI adoptă hotărârea de acordare a certificatului și introduce datele despre certificat în Registrul național de brevete de invenție. Mențiunea privind hotărârea de acordare a certificatului se publică în BOPI.

Titularul mai multor brevete care se referă la unul și același produs nu poate obține decât un singur certificat pentru produsul în cauză. Totuși, când două sau mai multe cereri care se referă la același produs, aflate în curs de examinare, provin de la doi sau mai mulți titulari de brevete diferite, fiecare dintre acești titulari poate obține un certificat pentru acest produs.

În final, aducem la cunoștință interesul titularilor de brevete străini față de piața Republicii Moldova și să subliniez importanța și necesitatea protejării proprietății intelectuale în vederea obținerii drepturilor exclusive asupra obiectului de proprietate intelectuală, care totodată reprezintă și active nemateriale ale titularilor de brevete.

Lista cererilor de brevet internaționale depuse și valabile între anii 1993-2011

<i>Țara</i>	<i>Numărul brevete acordate</i>	<i>Valabilitatea (valabile în RM)</i>
Germania	78	16
Austria	31	1
Belgia	7	2
Spania	21	6
Italia	26	5
Ungaria	25	-
Elveția	78	12
Finlanda	3	-
Irlanda	2	2
Franța	55	13
România	6	2
Bulgaria	1	-
Grecia	3	-
Cipru	1	-
Republica Cehă	3	-
Danemarca	6	-

Regatul Unit	53	7
Croația	1	-
Liechtenstein	1	-
Olanda	20	4
Norvegia	3	-
Polonia	5	2
Portugalia	1	1
Suedia	10	-
Slovacia	2	-
Turcia	2	2
Statele Unite ale Americii	147	16
Israel	11	2
Japonia	29	8
Federația Rusă	46	3
Georgia	1	1
Australia	3	-
Azerbaidjan	4	1
Brazilia	1	-
Canada	19	4
Iran	1	1
Malaysia	1	-
Noua Zeelandă	2	1
Arabia Saudită	1	-
Ucraina	24	5
Africa de Sud	1	-
Total	735	117

Bibliografie

1. *Convenția de la Berna, cu privire la protecția operelor literare și artistice* - intrat în vigoare pentru RM, 02.11.1995.
2. *Convenția de la Paris, pentru protecția proprietății industriale* - intrat în vigoare pentru RM, 25.12.1991.
3. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, 1948, art. 27.
4. Legea № 50-XVI/2008 privind protecția invențiilor, Monitorul Oficial al R. Moldova nr.117-119 din 04.07.2008.
5. *Regulamentul privind procedura de depunere și examinare a cererii de brevet de invenție și de eliberare a brevetului*. Chișinău, 2009.
6. Romițan C. R. *Protecția penală a proprietății intelectuale*. București: Editura C.H. Beck, 2006.

ALTERITATEA - CA FUNDAMENT AL EDUCAȚIEI

Carmen ALEXANDRACHE, asist. univ., drd.
Universitatea „Dunărea De Jos”, Galați, România

Abstract

The valorisation of the „differences” leads to “alterity”, a concept that can be totally understood only through the perspective of the disciplinary junctions (history, sociology, philosophy, the history of the mentalities, psychology, ethno-psychology, comparative literature). The situation is oriented by „mentalities”, these being the ones that best „isolate” and differentiate the civilizations.

This is the directions of contemporary education also. They contributes to communication skills of students, to socio-psychological, moral- ethic and intercultural skills.

The school practice provides sufficient examples of otherness in the positive use in educating young, based on democratic principles and the "equal opportunities".

În orice discurs, indiferent de natura lui, referirea la Cel deosebit de sine este o constantă⁴ exprimată direct sau manifestată în subconștient, condensând astfel relațiile ample și variate stabilite între Eu/Noi și Tu/Alții. Asemenea perspectivă de analiză și interpretare conduce la „alteritate”, concept a cărui definiție este extrem de dificilă, deși, în limbajul curent a ajuns să reprezinte tot ceea ce *e diferit de un eu*, cât și impresia / convingerea *de a fi altul, de a fi altceva*. Fiecare dintre componentele diferențierii constituie, considerăm noi, atât fațete ale alterității, care pot fi analizate separat, cât și factori care influențează percepția Celuilalt (*individ sau comunitate*), pe care Eu / Noi trebuie să-l cunosc / cunoaștem nu numai pentru a-l înțelege, ci și pentru a-l accepta așa cum el ni se prezintă.

În pofida racordării lor la studiul istoric, etnologic și al literaturii comparate, observațiile de mai sus s-au dovedit utile demersului nostru, îndreptat spre tușarea semnificațiilor formativ – educative ale alterității. Acestea au devenit cu atât mai necesare, cu cât provocările lumii contemporane sunt mai diverse și intense (tehnizarea în exces, migrații demografice, depresiuni economice, (re)conversia profesională repetată etc.). Se dezvăluie astfel problemele legate de integrarea socio – profesională, de acomodare culturală, de păstrare “a diversității în unitate”, de asigurare a unui dialog real între indivizi, între culturi și civilizații. Prin urmare, considerăm că acestei forme de cunoaștere trebuie să i se acorde importanța cuvenită în școală, cu atât mai mult cu cât ea este indispensabilă oricărei inițiative în formarea și dezvoltarea personalității umane. Ne vom referi la aspectele teoretice care au menirea de a accentua conștientizarea importanței prezenței sale în procesul instructiv-educativ, fără a le neglija pe cele metodologice, necesare aflării soluțiilor pedagogice. În acest sens, ordonăm considerațiile noastre în funcție de trei coordonate, încercând să rezumăm cât mai mult problematica alterității.

1. *Contribuția la formarea competențelor de comunicare*; manifestarea alterității influențează „dialogul” cu Altul.

Lipsa sau preluarea informațiilor deformate despre Celălalt duce deseori la generalizări superficiale, în timp ce contextul politico-economic în care se stabilesc relațiile poate duce la *stereotipuri mentale și prejudecăți*. Ambele situații conduc la stări de dezordine, de conflict sau de subjugare, de manipulare și persuadare. De aceea alteritatea trebuie pusă în legătură cu efectele sale, fapt pentru care suntem obligați să identificăm filtrele, barierele și lentilele care împiedică reprezentarea diferențelor din perspectiva înțelegerii și acceptării lor. Deseori, prezența Străinului, (de lângă sau dintre noi, precum și îndepărtatul străin) a trezit conflicte care se cantonavau în sfera reprezentărilor sociale și a creațiilor literar-artistice, cuprinzând lumea interioară, exprimată prin gesturi și atitudini ori prin cuvânt. Aceste „imagini” sunt construite prin „comparația interpersonală sau socială și prin *categorizare*” [9, p. 56]. Deși se poate subînțelege, totuși, la aceste ”operații” adăugăm, distinct, *comunicarea/relaționarea* (verbală, gestuală, atitudinală, artistică etc.).

⁴ „Suntem, am fost și vom fi Celălaltul cuiva”, aceasta, consider că este cea mai elocventă expresie care subsumează importanța pe care trebuie să o acordăm alterității. Ea a fost formulată de Helen Ahrweiler [1, p. 200].

Indiferent de forma adoptată, comunicarea se manifestă atât ca procedeu în formarea acestor ”imagini”, care trebuie să fie operante, cât și ca produs al întâlnirilor culturale.

Altfel spus, reprezentarea Celuilalt necesită, intrinsec, *ieșirea din spațiul interior*, acela aparținând formării imaginilor, și dezvăluirea lor celor prezenți sau viitori, într-o formă de *complicitate*, de *solidaritate* și *coeziune* comunitară, de *confirmare* a supozițiilor, sau de *socializare*. ”Investigația alterității impune înțelegerea imaginilor” [5, p. 220], dar, în egală măsură, considerăm noi, impune și *transferabilitatea* lor (influențând astfel tradiția, percepția și înțelegerea celorlalți, chiar autopercepția).

Există numeroase exemple metodologice care oferă suportul procedural pentru conștientizarea filtrelor care obturează imaginea Celui diferit; demitizarea, identificarea stereotipurilor și a prejudecăților etno-culturale, cultivarea toleranței și a interesului față de Celălalt, stimularea dorinței de a colabora cu cei care aparțin altor identități, diferite, sunt câteva obiective pe care școala contemporană trebuie să le promoveze. Pentru aceasta, vor fi aplicate prioritar metodele care permit învățarea prin colaborare, lucrul pe grupe, elaborarea și prezentarea în comun a planurilor de cercetare, schimbul de idei, formularea opiniei personale și respectarea altor opinii etc.

Din perspectiva alterității, esențiale pentru actul comunicării [10, p. 64] sunt nu doar relația stabilită între indivizi sau dintre grupuri (diferențele se includ), precum și schimbul, transmiterea și receptarea de semnificații în acest transfer comunicațional, cât mai ales modificarea intenționată ori nu a comportamentului, a atitudinii celor implicați în actul comunicării. Însă, trebuie să conștientizăm faptul că, în comunicarea dintre cei diferiți, elementele comunicării pot fi viciate (din ignoranță, rea voință, interese ideologice sau sociale înguste, din habotnicism, tradiționalism exacerbant sau din resentimente naționale sau culturale. Doar cunoscându-le și înlăturându-se, „dialogul” sincer poate contribui la formarea și dezvoltarea personalității celor implicați, la schimbul și consolidarea de valori.

2. Stimularea manifestării afectelor de natură socială

Este esențial să subliniem faptul că relațiile intercomunitare se bazează nu doar pe cunoașterea și pe disponibilitatea de a se lăsa cunoscut acest Celălalt sau pe *obișnuința* cu care el a fost perceput ci, într-o măsură similară, acestea se fundamentează pe sentimente – resentimente, pe manifestări afective generate de contextul relaționării, pe trăirile emoționale declanșate și reamintite consecvent ori ocazional, resimțite la nivelul mentalului colectiv. În acest fel ne apropiem de o posibilă explicare a cauzelor reacțiilor violente ori cel puțin intolerante față de Celălalt: alimentarea stării de nesiguranță a comunității în preajma *Diferitului*, amenințată fiind cu dizolvarea sa etnică sau culturală, implicarea precară, dezinteresată ori răuvoitoare în cunoașterea Altuia⁵, precum și în cunoașterea propriei identități. Pornind de la aceste realități, atenția educatorilor s-a orientat și spre formarea competențelor și valorilor socio-afective, capacități și calități, atitudini prin care elevul va fi capabil să-l accepte pe celălalt, cu toate elementele sale specifice, înțelegându-l, fapt care circumscrie și nevoia, dorința de a relaționa și conlucra cu acesta.

3. Identificarea trăsăturilor autoidentitare; formarea modelelor culturale proprii

Prin modul de a „privi” pe Celălalt se formează imaginea propriei **identități** [1, p. 201]⁶. Acest fapt reflectă *distanța socială* pe care o comunitate o stabilește față de o altă comunitate sau de mai multe comunități vecine ori cu care intră în contact. Chiar dacă alteritatea și identitatea ele se conturează ca „entități opuse”, totuși între ele există o strânsă interdependență: identitatea n-are nici un sens dacă e privată de dimensiunea sa socială, iar alteritatea, desprinsă de constanta reflecție asupra sinelui este nulă. Iată de ce problematica alterității (indisolubil legată de identitate) se plasează la confluența științelor, depinzând de dialogul disciplinelor peste care trebuie să primeze principiile suverane ale spiritului critic: apelul critic la izvoare, privirea sintetizatoare, multiperspectivitatea, coroborarea informațiilor și a metodologiilor aparținătoare altor științe etc.

4. Susținerea dezvoltării competențelor interculturale

⁵ Alteritatea trebuie privită ca punct capital al studiilor interculturale. Pentru aceasta, vezi José Manuel Losada Goya, [5, p. 249].

În aceeași idee, adăugăm și faptul că dialogul intercultural a devenit și sursă a modelării identităților, vezi Alexandru Zub [11, pp. 395-414].

⁶ Altfel spus, „alteritatea este ca o oglindă a identității sau ca o identitate a Celuilalt”.

Principiile "conviețuirii" culturale și spirituale (în sensul dialogului dintre Noi și Ceilalți) conțin ideea raportării cognitiv-afective la Altul, pe care însă o însoțim cu ideea asumării propriei identități. Faptul este foarte important deoarece, în afara unei identități asumate (și deci conștientizate, desigur la niveluri și în grade diferite), posibil ca acest Celălalt (apropiat sau îndepărtat) să nu fie remarcat, și, implicit, ideea de comunicare să fie exclusă.

5. Dezvoltarea capacităților (auto)reflexive

Remarcăm faptul că raportarea la „celălalt” îmbracă mai multe forme de relaționare, care, la rândul lor determină mai multe tipuri de alteritate, manifestate atât în structura "interiorității", cât și în spațiul „exteriorității”. De aceea, alteritatea este urmărită în general pe mai multe coordonate [3, p. 87-89], rezultând astfel o „tipologie” a ipostazelor sale de manifestare, având ca determinanți conjunctura economică și social - politică (*alteritatea fundamentală*) și structura psihologică (*alteritatea globală a ființei umane*, când individul, pierzându-și echilibrul sufletesc interior, „devine o altă ființă” [6, pp. 28, 43]).

Ca rezultat al existenței omului în societate și în lume, se exprimă, evident în raport cu identitatea, *alteritatea fundamentală*. În general, întâlnirea cu Celălalt (din afara Sinelui) nu poate fi confortabilă; aparținând necunoscutului sau puțin cunoscutului, acesta constituie o oarecare amenințarea adusă identității Noastre. Astfel, acest tip de alteritate îmbracă două forme, cunoscând mai multe grade de manifestare:

- alteritate *negativă* (ostilă, „barbară”), manifestată îndeosebi în cazul deosebirilor adversative. Aceasta poate deveni „radicală” în cazul conflictelor interetnice aproape ireconciliabile;
- alteritate *pozitivă* (de simpatie, dar nu de prietenie).

Totuși, între aceste două forme există un spațiu de manifestare al *alterității de dialog*, în care nu predomină resentimentele, dar nici bunăvoința, în care relațiile nu sunt obturate dar nici dezvoltate pe criterii de amicitie.

Acestui tip de alteritate, (alteritate fundamentală) pe care o urmărim mai mult sub raport social decât politic, îi atribuim manifestarea anumitor atitudini și comportamente generate de diferențele de gen [12] (*alteritate de gen*), de integritate fizică și psihică, de preocupări profesionale și de educație. Pe acestea le putem include într-o *alteritate secundară*, denumire care nu trebuie corelată cu subordonarea semnificației sale altei forme considerată principală.

6. *Alteritate internă* („spectacolul eurilor” [13]), greu de descris, fiind mai mult un rezultat al introspecției. Reprezentând o dimensiune a identității, acest tip de alteritate se manifestă în pluralitatea formelor interioare de exprimare a Ființei (în sens filozofic sau patologic).

Comun acestora pare a fi *mecanismul* alterității, constând în „proiectarea asupra Celuilalt a propriilor noastre fantasmе și dorințe” [2, p. 32], permițându-ne astfel dezvoltarea imaginilor despre sinele fiecăruia. Altfel spus, alteritatea este desemnată de aceste "imagini" referitoare la Celălalt, dar care sunt generate de *nevoia de raportare la cel diferit de sine*.

Prin activitate didactică, profesorul își îndrumă elevii să reflecteze asupra randamentului și performanțelor lor, dar mai ales asupra gândurilor și trăirilor pe care le-au avut în legătură cu anumite fapte petrecute în timpul pregătirii lor. Obișnuindu-se să mediteze și să-și exprime reflecțiile în *eseul de cinci minute*, în *jurnalul cu dublă intrare* sau în cel simplu, chiar sub forma *caietului de amintiri*, elevii vor deveni responsabili față de propriile atitudini nu doar față de învățare; pot fi îmbunătățite relațiile cu ceilalți, identificându-se cauzele care le antrenează, dar și soluțiile care le pot optimiza. Evident, nu recomandăm să accentuăm latura compasiunii față de cel diferit sau a toleranței pasive, mai ales dacă deosebirea este de natură psihică sau de disfuncționalitate organică.

În concluzie, subliniem faptul că alteritatea, ca formă de cunoaștere și relaționare, este asemănătoare unei lentile care captează detalii, reale sau imaginate, pentru ca ulterior să le focalizeze, sub forma unui fascicul de observații, proiectat pe un anume ecran, astfel încât să provoace observatorilor schimbări atitudinale, afectiv-comportamentale, schimbări dorite pozitive ale modului de *a observa, a înțelege și a acționa*. De aceea, responsabilitatea celor implicați în realizarea obiectivelor educației contemporane trebuie conștientizată și asumată, fiindcă, dacă dorim *șanse egale* și *pace mondială* nu putem eclipsa aspectul învățării de a „privi” și „vorbi” cu cel deosebit de o comunitate sau individ. Încercăm să susținem faptul că

alteritatea este mereu prezentă în activitatea instructiv-educativă și că, uneori o conștientizăm, alteori, sub forma „valorilor naționale” sau a celor pedagogice, perpetuăm situațiile care, cândva se vor întoarce împotriva noastră. Educația interculturală este doar o porțiță deschisă care invită la meditație și implicare activă.

Bibliografie

1. Ahrweiler H. *Imaginea celuilalt și mecanismele alterității*. In: Teodor Nicoară. Introducere în istoria mentalităților colective, antologie, selecția și traducerea textelor. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.
2. Boia L. *Pentru o istorie a imaginarului*. București, 2000.
3. Ciobanu I. *Deschideri spre o propedeutică a alterității*. In: *Akados*, nr 4(11), decembrie, 2008. <http://www.akados.asm.md/files/Akados%204%202008%2032%20DESCHIDERI%20SPRE%200%20PROPEDEUTICĂ%20A%20ALTERITĂȚII.pdf>
4. Duțu Al. *Literatura comparată și istoria mentalităților*. București, 1982.
5. Duțu Al. *Călători, imagini, constante*. București, 1985.
6. Enăchescu C. *Fenomenologia Nebuniei. Semnificația Alterității Persoanei ca negare de sine*. Paideia, București, 2003.
7. Grancea M. *Stereotipuri etnoculturale în discursul istoriografic*. In: *Provincia*, nr. 3, an II, 2001.
8. Fontana J. *Europa în fața oglinzii*. Iași, 2003.
9. Liiceanu A. *Alteritate etnică și imaginar colectiv*. In: *Barometrul relațiilor etnice 1994-2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România*. Centru de resurse pentru diversitate etnoculturală, Cluj-Napoca: 2005.
10. Marian R. *Identitate și alteritate*. București, 2005.
11. Zub Al. *Despre studiul alterității la români*. In: *Identitate și alteritate în spațiul cultural românesc*. Iași: Editura Alexandru Zub, 1996.
12. Badinter E. *L'un est l'autre. Des relations entre hommes et femmes*. Paris: Ed. Odile Jacob, 1986.
13. Bonoli L. *La connaissance de l'altérité culturelle*. Le Portique [En ligne], 5-2007 | Recherches, Altérités, identités, <http://leportique.revues.org/index1453.html>
14. Chalier-Visuvalingam E. *Littérature et altérité. Penser l'autre*. Revue d'Études Françaises, 1/1996.
15. Losada Goya J. M. *L'altérité en tant que prémisses de la Littérature Comparée*. Reista de Filologia Francesa, 5, Editioal Complutense, Madrid, 1994. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fl/11399368/articulos/THL9494110247A.PDF>

DE LA EPISTEMA VALORII LA EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ

ȚÂMPĂU Victor,
cercetător științific, I.Ș.E.

Abstract

The article analyses the notion of value „through the theoretical and praxiological perspectives of „truth” and „kindness”. The knowledge of „value” implies teleological knowledge and critical teleological conscience – the target point of the European culture and education.

The axiological education supplies the axiological conscious, educational values, axiological competences; things which help a person to create his/her positive attitude toward the world and environment he lives. The axiology regards: the essence of the value; its genesis; nature; structure; knowledge; realization; clarification, and the criteria of the valorization process.

Evaluarea, aprecierea, estimarea, compararea, alegerea au preocupat omul din cele mai vechi timpuri. În acest context vorbesc textele religioase, laice, codurile de legi, normele, comportamentele etc.,

care ne-au parvenit prin cunoaștere, însușire, achiziție ca valori culturale sociale, politice în cea mai extinsă conotație pe care acestea le comportă.

Problema valorii retrospectiv o vedem conturată în filosofia antichității, fiind reluată, continuată și abordată în secolele următoare, în epoca modernă de enciclopediștii francezi, în special, de filosofia clasică germană, dar și în gândirea filosofică românească.

În cele ce urmează ne propunem să elucidăm asupra valorii din perspectivele teoretică și praxiologică ca: obiect, cunoaștere, fenomen, geneză, comportament etc.

Un prim nume de referință în gândirea filosofică românească P. Andrei prin problema cunoașterii valorii o adaugă pe cea a realizării valorii, adică cunoștințe și acțiune, nefiind limitată la un anumit domeniu cu funcțiuni regulativă și critică [1, p. 18-20]. În fenomenul valorii el distinge două elemente constructive: subiectul și obiectul, adică persoana și lucrul [1, p. 30].

Reluând concepția lui Lipss asupra valorii, P. Andrei evidențiază că: „...valoarea este tot ce apreciem deosebit de noi, precum și tot ce e în armonie cu eul nostru prin empatie” [1, p. 39].

Valorile se grupează după criteriile: a) valabilității; b) calității; c) subiectului; d) motivelor; e) obiectului; f) facultății psihice; g) sferei de aplicare [1].

Valoarea teoretică-cunoștințe și valoarea practică-acțiunea se manifestă prin două forme „forma valorii teoretice absolute este *adevărul*, pe când forma valorii practice e *bunul*” [1, p. 85].

Astfel: „Adevărul e valoarea teoretică cea mai înaltă, către care tinde orice cunoștință și care trebuie să se realizeze în orice act de gândire și cunoaștere” [1, p. 89].

Caracterele valorii de cunoaștere constau în: „*evidența, necesitatea, universalitatea și obiectivitatea. Toate aceste note alcătuiesc siguranța valorii cunoașterii*” [1, p. 91].

În cunoașterea valorii de către individ, acesta trebuie să aibă: o cunoștință teleologică imitatoare și critică și o conștiință vie teleologică critică [1].

Idealul teoretic și cel al vieții practice presupun „valoarea care corespunde unor trebuințe imperioase și a cărei realizare se impune, aceea devine un ideal imediat, după care se măsoară toate celelalte valori” [1, p. 106-107].

Distinsul filosof atribuie umanității supremația valorii culturale prin „realizarea conceptului celei mai desăvârșite moralități și conștiințe a umanității” [1, p. 140].

Este remarcabil că, încă în perioada primei conflagrații mondiale, P. Andrei vede ideea umanității prin faptul că statele din unități politice, unități culturale „devin unități culturale devenind naționale” între umanitate și între individ ca valori „există națiunea ca o valoare culturală, care ajută statul să devină un mijloc de realizare a culturii. Astfel, națiunea se bazează pe limba și istoria unui trecut comun, a unei comunități” [1, p. 140].

Valoarea estetică se cercetează din trei puncte de vedere: 1) istoric; 2) psihologic; 3) critic-normativ. Acestea vor studia: 1) evoluția intuiției estetice, modalităților de a concepe frumosul; 2) analiza sentimentelor reprezentării estetice; 3) fixarea unui ideal estetic, a unei valori supreme ca unitate de măsură a frumosului [1, p. 176].

Procesul de însușire a valorii este semnificativ, deoarece „aici [avem de a face] cu simțirea, cu intuirea momentană, datorită unui sistem spontan” [1, p. 188].

Valoarea estetică nu se poate concepe în afara judecății teoretice de valoare printr-o formă subiectivă și alta obiectivă „ceea ce înseamnă că baza judecății poate fi obiectivă, dar nu e de natura conceptuală” [1, p. 189].

Dacă la Kant religia e un raport intern al sufletului, o proiectare psihică și metafizică a sa în lucruri, care e concepția antropologică a religiei, la Feuerbach - Dumnezeu e omul ridicat la infinit, pentru P. Andrei: „Religia ca fenomen psihic, nu e numai sentiment și reprezentare deci, ci este o conștiință a valorii” [1, p. 195].

L. Antonesei menționează, că modernitatea se deosebește prin extinderea cadrului de valori propus umanității: „De mai bine un mileniu și jumătate umanitatea occidentală trăia în cadrul valoric al umanismului, îmbogățit pe valorile creștine. Ea viețuia mai mult sau mai puțin intens – în jurul valorilor propuse de greci și reluate de romani, adică Adevăr, Bine și Frumos” [6, p. 11].

Pe la mijlocul sec. XVII-lea acest cadru valoric nu mai era suficient. Ca să urmeze revoluția Franceză cu cele 3 valori, cele anglo-saxone cu Declarații etc.

Acest fundal creează fenomenul expansiunii modelului cultural european, în centrul căruia, în ultimele două sute de ani „discernem „nucleul tare” al cadrului valoric, alcătuit din cele opt valori fundamentale – nu a încetat să se extindă, dovedind incontestabile virtuți universaliste” [6, p. 13], prin cadrul valoric vorbește cultura europeană.

În prezent orientările valorice tind spre ceea ce este predominant, comun. Referindu-se la un timp nu atât de îndepărtat A. Dumitriu menționează că: „Statele europene erau constituite pe o structură comună și este important faptul că aveau un același sistem ideal de valori” [9, p. 70].

În ultimele două decenii s-au manifestat tendințe, orientări valorice cu tentă spre o extremă sau alta, configurând un caracter demolator, lozincard.

A. Dumitriu atenționează în acest context „că înlocuirea unor valori vechi prin altele noi, pentru a nu conduce la o criză și un declin, trebuie să coordoneze cel puțin egal, dacă nu mai mult, domeniul c) pe care îl structurau cele vechi)” [9, p. 69].

M.C. Călin, prin raportarea valorilor la scară națională și universală, menționează că „a educa, din punct de vedere axiologic, la orice nivel al învățământului, înseamnă a-l instrui și învăța pe copil, tânăr sau adult, pentru a prefera, prin a lua atitudine, a manifesta gusturi, predilecții, simpatii, dorințe, interese în spiritul umanității” [4, p. 111].

„În fond, o valoare derivă într-un anumit context. Ea nu este dată, ci se face. Eticheta de valoare nu este pusă aprioric pe un comportament sau situație, ci se naște în spațiul dezirabilității și necesității, în împrejurări bine determinate” [8, p. 63].

C. Cucos propune următoarea clasificare a valorilor educaționale:

- conținutul la care se referă;
- componentele educaționale purtătoare ale acestor valori;
- actorii care le promovează cu prioritate;
- gradul lor de extensiune;
- direcția de penetrare sau de impunere a valorilor;
- funcționalitatea pe care o exercită;
- validitatea temporală;
- gradul de concretitudine a valorilor [8, p. 64-65].

T. Vianu propune 8 tipuri, care sunt mai generalizatoare decât la autorii deja menționați. Acestea sunt: 1) economice; 2) vitale; 3) juridice; 4) politice; 5) teoretice; 6) estetice; 7) morale; 8) religioase [2, p. 95-96].

Nicolae Bagdasar conchide că: „Valorile teoretice cât și cele estetice, etice și religioase, sunt bunuri ce stau mai presus de contingentele timpului și de preferințele unei generații sau alteia: ele trebuie să formeze ținte permanente și egal de îndreptățite ale oricărei generații, căci în chipul acesta tezaurul spiritual al Europei și cu el al umanității întregi se va îmbogăți” [2, p. 283].

„Sunt considerate funcționale doar valorile care determină consecințe pozitive” [16, p. 92]; „prin funcționalitatea lor socială, valorile contribuie la autoreglarea imanentă a societății, configurând noi zone de creație și gândire” [16, p. 109].

Termenul de valoare „exprimă o realitate distinctă, de natură relațională și socială, în care pot fi descifrate sub aspect structural: un obiect valorizabil, un subiect valorizant și contextul socio-cultural care mijlocește raportul activ între obiectul și subiectul valorii” [16, p. 108].

William N. Dunn conceptului de valoare îi atribuie *valori-ca-obiecte* (preferința-pentru eficiență) și *valori drept criterii* (nu se limitează la valori ca obiecte, dar și în calitate de criterii pentru a alege valori) [10, p. 348].

Transformările sociale, culturale, economice implică și renovări ale politicii educaționale. Pentru a reflecta noi realități în prezent se vorbește de *educația pentru valori* „care are drept scop cunoașterea și asimilarea în procesul educației a valorilor morale, estetice, culturale ale omenirii, în primul rând pe

cunoașterea valorii și demnității umane” [17, p. 116] sau *educația umanistă* orientată pe „un sistem de învățământ, care cultivă țeluri umaniste și care respectă demnitatea umană a copilului” [11, p. 117].

La aceste specificări ale educației vorbim și despre *dimensiunea europeană a educației, educația globală* etc.

Pe acest fundal social-cultural s-a instituit educația axiologică, care vine cu propriul său instrumentar: competență axiologică, conștiință axiologică, valori educaționale etc.

În viziunea lui C. Cucuș: „Conceptul de „educație axiologică”... ne ajută să ieșim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, mai larg și mai stabil, cel al valorilor autentice și universal acceptabile” [8, p. 5].

S. Cristea prin „caracterul axiologic al educației evidențiază faptul că la bază țelurile vizate în activitatea de educație anumite valori pedagogice fundamentale: a) norma etică prin care sunt reglementate raporturile omului cu sinele (valoare cultivată prin educația morală); b) adevărul științei (valoarea cultivată prin educația tehnologică); d) frumosul (valoare cultivată prin educația estetică); sănătatea psihică și fizică (valoarea cultivată prin educația psihofizică)” [7, p. 31].

Pentru D. Salade „perspectiva axiologică sistematizează valorile, obiectivele și țesuturile educației, analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să dobândească o atitudine față de lume, față de mediul în care trăiește” [17, p. 31].

Adică e vorba de referențialul axiologic, ce presupune „totalitatea mobilurilor individuale și normativelor supraindividuale interiorizate de subiect, care ființează în orice act de valorizare [16, p. 53], astfel „valorile generale se particularizează, devin „perceptibile, conducând la acte, conduite, strategii inervate și colorate axiologic” [16, p. 58].

Constituirea axiologică, după cum remarcă D. Pichiu și C. Albuț „a cuprins în deosebi problema deosebirii între conceptul de valoare în general și termenul de valoare utilizat în științele particulare” [16, p. 56], individul „pătrunde în lumea valorilor existente o dată cu progresul percepției axiologice” [16, p. 59].

În general acești autori atribuie axiologiei probleme care vizează: esența valorii, geneza sau natura valorii; structura; cunoașterea și realizarea valorilor; clasificarea și ierarhizarea; raportul dintre diferite tipuri de valori; criteriile procesului de valorizare etc.

Confruntându-se cu aceste probleme subiectul axiologic „discerne între valori și antivalori, raportând produsele sau fenomenele și semnificațiile lor axiologice la imperativele imanente ale progresului societății și ale devenirii personalității umane” [16, p. 132].

C. Cucuș optează pentru ca finalitățile educaționale să fie fundamentate axiologic „pe axa identitate-realitate, printr-un dozaj optim dintre dezirabilitate” [8, p. 75], „care să dinamizeze atât individul cât și societatea” [8, p. 77].

În vederea proiectării, elaborării viitoarelor conținuturi se vorbește despre o *dimensionare axiologică a curriculum-ului* care „va vehicula atât valori interne specifice, dar va fi capabil să conexeze și să semnifice valori externe din afara spațiului școlar” [8, p. 80].

Exemplificate prin Curriculum disciplinar Limba și Literatura Română se delimitează „Valori fundamentale ale *humanitasului* (Adevărul. Binele. Frumosul. Dreptatea. Libertatea) – Valori specifice creației artistice (estetice, morale, religioase, teoretice) – Valori contextuale (valori imanente și valorile *in actu*) ale operelor de literatură și artă”.

Ca elemente ale culturii spirituale valorile, deși reprezintă niște noțiuni abstracte, presupun anumite norme ale comportamentului, fiind în consecință o formă de orientare axiologică a individului.

Valorile însușite, achiziționate de către elevi, pe parcursul educațional sunt lucrative și funcționale în măsură pe cât ele le facilitează integrarea în mediul social.

Bibliografie

1. Andrei P. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, Fundația Academică „Petru Andrei”, 1997.
2. Bagdasar N. *Scieri*. București: Editura Eminescu, 1988.
3. Capcelea V. *Tradițiile naționale*. Chișinău: Evrica, 1998.

4. Călin M. C. *Filosofia educației*. București: Aramis, 2001.
5. Clement E. et al. *Filosofia de la A-Y. Dicționar enciclopedic de filosofie*. București: ALL, 2000.
6. Cozma T. (coordonator) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001.
7. Cristea S. *Studii de pedagogice generală*. București: EDP, 2009.
8. Cucuș C. *Pedagogie și axiologie*. București: EDP, 1995.
9. Dumitriu A. *Retrospective*. București: ET, 1991.
10. Dunn W.N. *Analiza politicilor publice. O introducere*. Iași: Polirom, 2010.
11. Mircea Ș. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006.
12. Oxford. *Dicționar de sociologie*. București: UE, 2003.
13. Oxford. *Dicționar de filosofie*. București: UE, 1999.
14. Paul-Henry Chombart de Lauwe. *Cultura și puterea*. București: Editura Politică, 1982.
15. Pâslaru V. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003.
16. Pichiu Z., Albuț C. *Teoria valorii și elemente de praxiologie*. Iași: Gh. Asachi, 1994.
17. Salade D. *Dimensiunile educației*. București: EDP, 1998.

ÎN SLUJBA FRUMUSEȚII PRIN CREATIVITATE ȘI EDUCAȚIE PERMANENTĂ

Gabriela ANDREI,

prof. ing., drd. - Palatul Copiilor, Iași, **România**

Abstract

Conceptually speaking, we can state for certain that education through the whole life, as the specialised studies define it, is not a simple form of education (like the formal, non-formal or informal one), or a type of classic education (intellectual, moral, esthetical, technological etc.), not even can be included in the typology of the new educations (civil education, for democracy, for peace, nutritional etc.), but comprises, in a fortunate interdependency, all these forms and dimensions of education, the whole resulted being more than the sum of the component parts. The study approaches conceptually and thematically the field of the permanent education, emphasizing what can be and what cannot be called permanent education. The characteristics of the permanent education are also included in our study, in which we referred to the specialized literature. The European context was also taken into consideration, especially as Romania, although related to the European Union, cannot be found in the first ranks in the field of approaching education through the whole life.

The concept of creativity, one of the most exciting concepts that has ever operated science is still poorly defined and defined. This is explained by the complexity of the creative process, and the diversity of areas in which School develops students' creative capacities, but the best it can be related institutions of the education system, specially organized for such activities. We refer here to the palaces and children's clubs. The circles can manifest diverse children "free" without restrictions imposed by curriculum standards required compulsory education. The better shape here can be exploited and intellectual factors (imagination, memory, thinking) and the personality (perseverance, patience, enthusiasm, spirit and discipline of group work, willingness to learn, discover, discovery satisfaction, dedication professional etc.) the creation.

Dispoziție generală a personalității, creativitatea cuprinde componente de ordin intelectual, afectiv, motivațional, voluntar, atitudinal și aptitudinal. Deși există anumite înclinații și înzestrări înnăscute în fiecare dintre noi, creativitatea poate fi învățată și dezvoltată. Aceasta nu se poate realiza însă dacă sistemul pedagogic dominant este unul care accentuează conformismul și reproducerea servilă a informațiilor transmise de educator. Conceptul de creativitate, unul dintre cele mai fascinante concepte cu care a operat vreodată știința, este încă insuficient delimitat și definit. Aceasta se explică prin *complexitatea procesului creativ*, ca și prin *diversitatea domeniilor* în care se realizează creația [3].

În învățământul conformist au existat câteva mituri de care pedagogii care vor ca dimensiunea creativă a educației să devină mai mult decât un ideal frumos sunt hotărâți să le elimine. Iată care sunt câteva dintre aceste mituri:

1. *cultul elevului mediu* - orientarea educației la un nivel mediu, adeseori absolut teoretic, în loc de a adapta și a personaliza procesul de instrucție la nivelul real al elevilor;
2. *exaltarea memorării și a reproducerii fidele a cunoștințelor memorate*, (reprezentând de cele mai multe ori opinia profesorului asupra problemei tratate) ca model suprem al scopului educației, în detrimentul aprecierii imaginației și a intuiției;
3. *valoarea de fetiș a programei*, care este tratată cu mai multă deferență decât tratează un credincios cartea sa sfântă, în loc de a privi programa ca un simplu cadru de referință;
4. *încrederea exagerată în metodele tradiționale*, în paralel cu subestimarea și suspectarea din principiu a oricărei noi abordări în educație;
5. *supraestimarea valorii docimologice a notelor*, ca formă supremă și infailibilă de evaluare a însușirii de către elevi a cunoștințelor predate [5].

Pe de altă parte, nici eliminarea oricăror standarde și restricții nu este benefică pentru stimularea și cultivarea creativității, deoarece în asemenea condiții elevii devin nesiguri și șovăitori, temându-se tot timpul că riscă să încalce vreo regulă necunoscută. De aceea acțiunile creative din procesul de instrucție trebuie îmbinate cu activități extracurriculare și extrașcolare. Primele trebuie să respecte totuși un nivel ridicat de rigoare în ceea ce privește sistemul de tehnici și instrumente de instrucție, timp în care cele din a doua categorie sunt mult mai deschise în acest sens.

Dacă analizăm bine, acesta a fost chiar scopul inițierii unor astfel de instituții conexe în sistemul de educație. *Palatele și Cluburile Copiilor*, sunt specializate pe astfel de acțiuni, iar barierele evaluării muncii copiilor nu au limite.

Creativitatea, presupune trei însușiri: *fluiditate, plasticitate, originalitate*. Husen și Postlethwaite au studiat capacitățile creatoare și ei cred că: „Întrucât transferul de deprinderi nu pare să se facă ușor, profesorul trebuie să aplice gândirea divergentă în orice context posibil al curriculumului. Având în vedere valoarea acestor exerciții în ansamblul programului educațional, este într-adevăr util pentru formare să fie aplicate oriunde este posibil” [1].

Creativitatea nu se dobândește în totalitate. Sunt oameni care nu văd legătura dintre două lucruri chiar, dacă ele sunt legate între ele de un milion de conexiuni. Dar creativitatea se poate crește, cultiva, rafina, îmbogăți. Studiarea creativității este o preocupare a oamenilor care fug de monotonia din banal.

Școala dezvoltă capacitățile creative ale elevilor, dar cel mai bine aceasta se poate realiza în instituții conexe ale sistemului de învățământ, special organizate pentru astfel de activități. Ne referim aici la Palatele și Cluburile Copiilor. În cercurile diversificate copiii pot să se manifeste “liber” fără restricții impuse de standardele programei școlare necesare învățământului obligatoriu. Cel mai bine aici pot fi valorificați și modelați factorii intelectuali (imaginația, memoria, gândirea) și cei de personalitate (perseverență, răbdare, entuziasm, spirit de grup și disciplină a muncii, dorința de a cunoaște, de a descoperi, satisfacția descoperirii, dăruirea profesională etc.). Inteligența emoțională și condițiile de mediu sunt cerințe necesare ale creativității. Există niște factori stimulativi și alții - inhibitori ai creativității. Cunoașterea lor ne permite să acționăm în vederea dezvoltării acesteia. *Ideile creative vin de la oamenii creativi* ceea ce este cât se poate de adevărat. Există și cazuri în care oameni “comuni” generează o problemă creativă, dar ea va fi valorificată la maximum numai dacă cu adevărat în jur este cineva capabil de prelucrare. *Beneficiile finale (materiale sau spirituale) sunt un motivator al creativității*. Motivația este, poate, cel mai important element al creativității. Dacă suntem foarte motivați în a face ceva, ne vom surprinde pozitiv cât de creativi putem să fim.

Aceasta este motivația pe care ar trebui să o simțim atunci când avem de îndeplinit o sarcină care implică creativitatea. Este o motivație profundă care face ca sarcina de care vorbeam să aibă o mare importanță pentru noi [4].

Presiunea timpului se credea de către unii psihologi că dezvoltă creativitatea. Dar din studii a reieșit exact opusul - oamenii care erau cel mai puțin creativi erau tot timpul în luptă cu acesta. De asemenea, atunci când oamenii lucrează sub presiunea timpului, le scade creativitatea nu numai în ziua respectiva, ci chiar și în

următoarele două zile. Presiunea timpului distruge creativitatea deoarece oamenii nu se pot angaja în mod profund în problemele pe care le au de rezolvat. Creativitatea solicită o perioadă de incubație - oamenii au nevoie de timp pentru a intra în probleme și pentru a lăsa ca ideile creative să iasă la suprafață. *Îngrijorarea* sparge tiparele de gândire. Există aceasta idee potrivit căreia frica și tristețea dau pînteni, într-un fel, creativității. Se pare că și acesta este doar un mit, demonstrat fiind că omul creativ este relaxat și mulțumit de realizările sale. *Competiția* bate colaborarea. Există o credință destul de extinsă, în special în domeniul claselor de elită, ca o competiție internă între elevi va forța inovația. Studiile au relevat faptul că procesul creativ primește o lovitură puternică când persoanele dintr-un grup de lucru intră în competitivitate în loc să colaboreze. Cele mai creative echipe sunt cele între care există încredere pentru a împărtăși și dezbate ideile. O *organizație restructurată* permanent se credea că este o organizație creativă. Din păcate, ceea ce se întâmplă în învățământul nostru de tranziție demonstrează contrariul. S-au observat foarte multe exemple de acest fel. Din punctul acesta de vedere, restructurările sunt foarte dificile pentru copii mai ales și distrug creativitatea. Anticiparea restructurării poate fi și mai gravă decât restructurarea în sine deoarece creează temeri multiple și semne de întrebare.

Metodele și tehnicile de depistarea a capacităților creative la elevi sunt variate și depind la rândul lor, așa cum am mai amintit de creativitatea profesorului. Un rol important îl au testele de investigare a originalității. Chestionarele pot fi folositoare pentru selectarea elevilor creativi pe baza aprecierii profesionale a elevilor din clasă sau cerc.

Predarea creativă, învățarea creativă presupune existența unui potențial creativ al subiectului manifestat în: receptivitate față de nou, curiozitate științifică, originalitate, capacitate de elaborare, fluența gândirii, inventivitate, gândire divergentă etc.

Etapele învățării creative sunt:

- punerea problemei sau crearea unei situații problematice;
- imaginarea modului de rezolvare, analiza problemei, găsirea soluției de rezolvare;
- verificarea.

Învățarea creativă se realizează folosind învățarea euristică prin problematizare, dialog, conversație euristică, descoperire, modelare etc.

Modalități de stimulare a conduitei creative la elevi presupun și eliminarea unor obstacole care împiedică adesea creativitatea:

- conformismul (oamenilor obișnuiți nu le place ceea ce iese din comun; ei nu au încredere în fantezii);
- algoritmi (o suită de reguli efectuate într-o ordine aproximativ constantă);
- obstacole emotive: teama de anumite greșeli, descurajarea rapidă [2].

Stimularea creativității elevilor se poate face dacă se ține seama de o serie de reguli: - renunțarea profesorului la tonul autoritar, realizarea unor relații prietenești, democratice favorabile sistemului creativ; - școlarii trebuie lăsați să-și manifeste în voie spontaneitatea, curiozitatea; - trebuie să apară teme și situații care stimulează fantezia (elevii să imagineze singuri probleme, să continue o nuvelă etc.); - vizitarea expozițiilor, excursiile largesc orizontul elevilor; - existența unor laboratoare și ateliere foarte bine dotate. Iată mai jos un model de verificare a creativității asistat de calculator. În cadrul Palatului Copiilor Iași, există peste 60 de catedre cu specializări dintre cele mai diverse unde elevii își manifestă creativitate de care dau dovadă, menirea inimoșilor profesori fiind de a o descoperi și modela într-un mod cât mai eficient.

Câteva exemple din activitatea elevilor de la cerul Prelucrări Mase Plastice din cadrul Palatului Copiilor Iași având ca finalizare participarea la "*Expoziția Națională de Felicitări, Obiecte decorative și Mărțișoare*" de la Palatul Culturii Iași, ori de la manifestarea "*Dragobete versus Valentine's Day*":



Bibliografie

1. Amabile, Hadley, Kramer. *Creativaty Under The Gun*. Harvard Business Review, 48, p. 13-15.
2. Cucuș C. (coordonator) *Psihopedagogia pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom, 1998.
3. Rocco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001.
4. Stoica C.A. *Creativitatea*. Iași: Editura Institutul European, 2004.
5. Tracy B. *Psychology of Achievement*. Harvard Business Review, 213, p. 56-59.

DENOTAȚII CONCEPTUALE ALE INFLUENȚEI FORMATIVE ÎN EDUCAȚIE

Zinaida STANCIUC, doctorantă, I.Ș.E.;
profesor, Colegiul Pedagogic „A. Mateevici”

Abstact

The article deals with the problem of formative influence as a process, being a far reaching educational perspective concept. The formative influence is done through an appropriate and intelligent educational communication.

Conceptul de ***influență*** definește „o acțiune exercitată asupra unui lucru sau asupra unei ființe putând duce la schimbarea lor, înrâurire. Acțiune pe care o persoană o exercită asupra altelea (deliberat, pentru a-i schimba caracterul, prin prestigiul, autoritatea, puterea, de care se bucură).

Influența socială: ansamblu de presiuni sociale (exercitate de un individ sau de un grup) susceptibile de a modifica personalitatea, gândirea sau atitudinea unui individ.

Procesul de dezvoltare a comunicării pedagogice în experiența profesională are drept scop de a schimba atitudinea și comportamentele profesorilor. Una din formele acestui proces este influența

profesională. Scopul implicat al influenței comunicării pedagogice despre influența socială asupra subiecților este, evident, de a-i modifica acestuia percepțiile, trăirile atitudinale și comportamentul profesional conform normelor, valorilor și modelelor profesionale. Utilizând o comunicare pedagogică adecvată, inteligibilă, profesorul pune în mișcare acțiuni de influență formativă reciprocă și bilaterală, care în funcție de diverși factori obiectivi sau subiectivi pot să producă confirmarea unor norme și idei. Nu este exclus și faptul că se pot produce acțiuni inverse de constatare sau de sfidare, de rezistență la sursele și ideile de influență. Atitudinile influențează acțiunile persoanei printr-un proces rațional, deliberat de luare a deciziilor. Comportamentul profesorului este influențat de motive personale, intenții, convingeri, așteptări, factori sociali și relaționali, nivelul de gândire și conștientizare.

Corelaționarea pedagogică în baza comunicării didactice generează schimb de mesaje, informații, idei, păreri, intenții, presupuneri, sentimente, interese pentru a influența *pozitiv* comportamentul studentului. Prin urmare, influența este un indicator al valorii comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive ale studenților.

Șt. Buzărnescu preia o definiție multidimensională a manipulării: „*Manipularea este definită ca acțiune de a determina un actor social (persoană, grup, colectivitate) să gândească și să acționeze într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, iar nu cu interesele sale, prin utilizarea unor tehnici de persuasiune care distorsionează intenționat adevărul, lăsând impresia libertății de gândire și decizie. Spre deosebire de influența de tipul convingerii raționale, prin manipulare nu se urmărește înțelegerea mai corectă și mai profundă a situației, ci inocularea unei înțelegeri convenabile, recurgându-se atât la inducerea în eroare cu argumente falsificate, cât și la apelul la palierele nonraționale. Intențiile rele ale celui care transmite mesajul rămân insesizabile primitorului acestuia*”. [1, p. 24]

Denis McQuail face o analiză a comunicării ca proces de influență într-un cadru teoretic bazat pe conceptul de putere. În acest context, pentru autor, „*utilizarea termenului de influență implică utilizarea puterii pentru a obține conformarea celuilalt, în situații în care comunicarea este principalul instrument, canal sau mijloc de exercitare a resurselor puterii*”. Autorul distinge cinci baze ale puterii, adică proprietăți care îi dau comunicatorului posibilitatea să își exercite influența: puterea recompensatoare, coercitivă, legitimă, referențială, cea a expertului. În situațiile de comunicare prin influențare (și este cazul întregului proces de comunicare realizat în spațiul public), influența chiar și în forma extremă a persuasiunii, nu poate fi eficientă dacă este acceptată de receptor. Ori acești cinci termeni, care descriu tipurile de putere socială ca atribute ale agentului influenței, implică și un tip special de coorientare a receptorului. „*Astfel, recompensa sau coerciția sunt eficiente în cazul unei orientări calculative a receptorului, influența legitimă se bazează pe supunerea reglementată normativ, puterea reverențială depinde de identificarea cu comunicatorul, iar puterea expertului pe încrederea și convingerea receptorului*” [10, p. 47]

Influența poate însemna fie a-l determina pe altul să ți se conformeze, fie, pur și simplu, o mare similitudine de gândire și comportament între transmițător și receptor. Influența, chiar și în forma extremă a persuasiunii nu poate fi eficientă decât dacă este acceptată de receptor.

Cea mai bună caracteristică a influenței ca un concept distinct față de cel de putere a fost făcută de T. Parsons. Acesta consideră influența un „mecanism generalizat prin intermediul căruia sunt determinate atitudinile și opiniile”, în special în cadrul unui proces de interacțiune socială intenționată. În acest context Parsons consideră influența drept „un mijloc simbolic de persuasiune”: ea „*determină decizia celuilalt de a acționa într-un anumit fel pentru că simte că acesta este un lucru bun pentru el, și nu pentru că el prin nonconformare și-ar încălca anumite obligații*” [11, p. 143]. Astfel, influența este rezultatul coorientării transmițătorului și receptorului în cadrul procesului de comunicare.

T. Parsons sugerează că un actor social poate încerca să obțină conformarea altuia fie influențându-i intențiile, fie manipulând în beneficiul său situația în care acesta se află. Comunicarea este rezervată, în cea mai mare parte, celui dintâi mijloc și poate fi folosită pozitiv, în cadrul argumentației raționale și negative, activând anumite obligații ale celui supus procesului de influențare. În aceste variante influența este redusă la categoria unică a persuasiunii.

O altă analiză utilă a puterii și influenței este realizată de Cartwright și Zender [7, p. 82] în cadrul studiului lor asupra dinamicii grupurilor. Aici relația de putere este definită astfel: „O persoană are puterea asupra alteia dacă poate îndeplini o acțiune care va produce o schimbare în cealaltă persoană.”

Abilitatea de a-l influența pe altul depinde de două componente: anumite „proprietăți ale agentului”, pe care autorii le numesc „resurse de putere” și anumite nevoi sau valori ale persoanei influențate, numite „baze motivaționale ale puterii”. Ei susțin că „un act de influență stabilește o relație între resursele unui agent și baza motivațională a persoanei influențate”.

H. Kelman [9, p. 397-399] a încercat să explice trei procese esențiale a influenței sociale, referindu-se în special la schimbarea opiniei și la comunicare. Preocupat mai ales de diferențele calitative dintre schimbările de opinie măsurate, el a deosebit trei procese:

Conformarea înseamnă acceptarea influenței în speranța obținerii unui răspuns dorit de la celălalt, sub forma unei recompense sau a evitării unei pedepse.

Identificarea are loc „atunci când un individ adoptă un comportament inspirat de o altă persoană sau un grup, pentru că acesta este asociat cu o auto-definire satisfăcătoare raportată la această persoană sau grup”. Atât în cazul identificării cât și al conformării, schimbarea sau influența este legată de o sursă exterioară și depinde de sprijinul social.

Spre deosebire de acestea, internalizarea se referă la o schimbare congruentă cu sistemul de valori al persoanei care acceptă influența: „individul adoptă poziția comunicatorului, pentru că o consideră utilă în soluționarea unei probleme, sau pentru că este apropiată de propria sa orientare sau cerută de propriile sale valori”.

K.P. French și St.B. Raven [8, p. 35] propun cinci tipuri de relații de putere între un „agent” comunicativ și un receptor, accentul căzând pe relația interpersonală, fie că relația se stabilește între indivizi fie că numai receptorul este un individ, în timp ce agentul poate fi un rol, o normă, un grup sau o parte a unui grup.

Cele cinci baze ale influenței, adică proprietățile agentului sau comunicatorului care îi dau acestuia posibilitatea să-și exercite influența sunt următoarele: puterea recompensatoare, puterea coercitivă, puterea legitimă, puterea referențială, puterea expertului.

De obicei, situația de influență implică diverse combinații în care formele de putere se relaționează non aditiv și interactiv.

Influența personală poate fi considerată, fără îndoială, un exercițiu de putere bazat pe relația dintre cel care dă și cel care primește.

Cercetările psihologilor asupra comunicării au pus în evidență rolul important jucat de comunicare, înțelegând ca proces de influențare socială în structurarea câmpului social pe trei nivele esențiale: normativ, cognitiv și social. Influența sub aspectul său normativ, creează, întărește și impune valori; sub aspect cognitiv, ea determină o anumită decodare a realității și o utilizare corespunzătoare a informației, iar sub aspect social ea joacă un rol esențial în organizație, menținând sau punând sub semnul întrebării statusurile, relațiile de putere și de autoritate.

Conceptul de formare definește „o acțiune socială, vitală, esențială, care integrează între ele educația, instrucția și învățământul fără a se reduce la acestea”. Conform DEX-ului: formativ – care formează atitudini, deprinderi prin educație. Evoluția sa înregistrează trei momente semnificative din perspectiva teoriei și a managementului educației:

- formarea înțelegă în sensul filosofiei aristotelice, care evidențiază rolul formei de impuls exterior al activității;
- formarea înțelegă în sensul pedagogiei clasice, care evidențiază importanța pregătirii profesionale, inițiale prelungite până la nivelul educației adulților;
- formarea înțelegă în sensul pedagogiei moderne și postmoderne, care evidențiază importanța integrării pregătirii socio-profesionale complexe, inițiale și continue.

I. Nicola [5, p. 342-345] consideră că formarea presupune „dezvoltarea biopsihosocială a personalității”, sub diferitele ei aspecte pe baza intercondiționării cu informativul, iar prioritatea lui actuală

se explică prin nevoile de adaptare la ritmul dezvoltării informațiilor, care trebuie restructurate, reconceptuate pedagogic, ca surse de dezvoltare formativă.

I. Macovei [4, p. 191-192] subliniază că, prin intermediul învățării informațiilor, are loc formarea capacităților de cunoaștere (perceperea și observarea, memoria, gândirea) a strategiilor cunoașterii (algoritmice, euristice, inductive, deductive, analogice), a atitudinii față de cunoaștere, învățare (curiozitate, dorința de noutate, asumarea riscului cognitiv, capacitatea de efort și autodepășire), a motivației învățării.

Studiul lui S. Cristea [2, p. 116] precizează obiectivele formative specifice, operabile mai ales la nivelul procesului de învățământ: dezvoltarea capacităților cognitive (spirit de observație, gândire operațională, memorie, imaginație, inteligență generală și specifică), dezvoltarea resurselor afectiv-motivaționale ale învățării (interese cognitive, sentimente superioare), dezvoltarea creativității.

În lucrarea lui M. Ionescu [3, p. 53] se apreciază impunerea tot mai fermă a învățământului formativ, ceea ce înseamnă: selectarea judicioasă a conținuturilor, dezvoltarea capacităților intelectuale și a creativității, cultivarea intereselor cognitive, formarea aptitudinii de investigare științifică, precum și un stil de muncă independent (a învăța cum să învețe).

Concluzii

1. Conceptul de influență a fost apreciat de cercetători, ca indicator, mecanism și proces, unde comunicarea este principalul instrument, canal sau mijloc de exercitare a resurselor puterii.
2. Influența ca acțiune al procesului de dezvoltare a comunicării pedagogice are drept scop de a modifica trăirile atitudinale, percepțiile, valorile și comportamentele celor ce învață.
3. Comunicarea ca proces de influențare are mai multe funcții, una din ele fiind socializarea individului prin sistemul de interacțiuni, având rol determinant în dezvoltarea lui socio-cognitivă.
4. Rezultatul coorientării între transmițător și receptor în cadrul procesului de comunicare are o similitudine de gândire și comportament ducând la schimbare și înrâurire conform normelor, valorilor și modelelor profesionale.
5. Conceptul de formare presupune dezvoltarea biopsihosocială a personalității, iar prioritatea lui actuală se explică prin nevoile de adaptare la ritmul dezvoltării informației, care trebuie restructurate, ca sursă de dezvoltare formativă.
6. Influența formativă dintre profesor și student în cadrul comunicării pedagogice este o acțiune, un instrument de dezvoltare a capacităților cognitive, a resurselor afectiv – motivaționale ale învățării și dezvoltării creativității.

Bibliografie

1. Buzărnescu Șt. *Sociologia opiniei publice*. București: Editura Didactica și Pedagogică,
2. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera Internațional, 2000, p. 116.
3. Ionescu M. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001, p. 53.
4. Macovei I. *Pedagogie*. București: E.D.P., 1997.
5. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: E.D.P., 1996.
6. Abric J.C. *Psychologie de la communication*. Theories et methodes, Paris, 1999.
7. Cartwright D., Zender A.G. *Group Dynamics*, Evanston, Ill.: How, Peterson.
8. French K.P., Raven St B. *The bases of social power*. Wadsworth Pub. Co., 1996.
9. Kelman H. *Process of opinion change*. University of Illinois Press, 1971.
10. McQuail D. *Comunicarea*. Iași: Editura Institutul European 1999.
11. Parsons T. *Sociological Theory and Modern Society*. Free Press, 1967.

CONEXIUNEA INVERSĂ CA INIȚIERE A PROCESULUI DE OPTIMIZARE

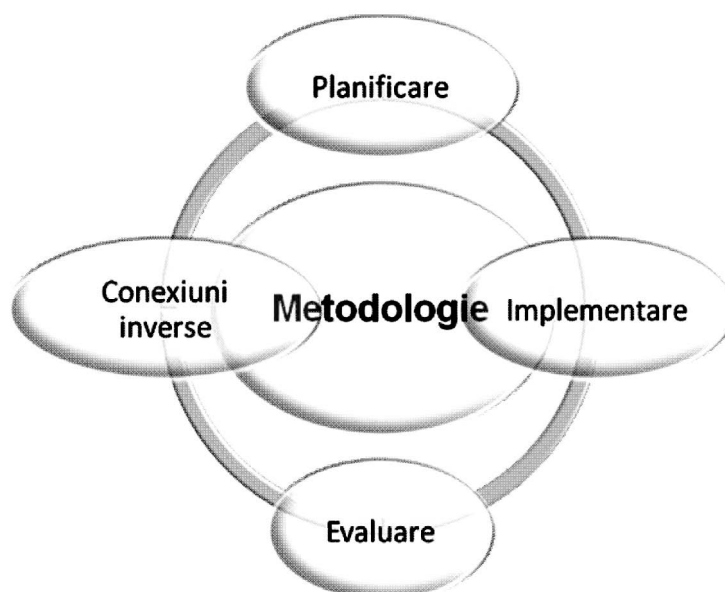
Svetlana NASTAS,
doctorandă, I.Ș.E.

Abstract

This study is a theoretical one, which purpose is to define as a concept the following terms; irreversible connection, retroaction and feedback, and feedforward to materialize the initial point of the educational process perfection.

Omul secolului nostru este managerul și constructorul propriei vieți, capabil să-și aleagă un traseu individual de activitate, care să-i asigure performanță. A face „cel mai bine posibil” [18, p. 1], „cel mai multe” [19, p. 301] este sensul oricărei atitudini naturale în viața de zi cu zi. Indiferent de vârstă, domeniu de activitate, performanțele obținute le datorăm **optimizării** care este proprie activității umane. Principiului optimizării este supus orice activitate/persoană progresivă.

Școala este un organism viu, transformabil benefic grație optimizării care a fost și este în continuare principala preocupare a cercetătorilor din domeniul științei și educației, a personalului didactic, dar și a întregii societăți. Optimizarea în procesul de proiectare/predare/învățare/evaluare este o activitate coerentă, efectuată de cadrele didactice și elevi, care anticipativ sunt centrați pe „obținerea de maxim posibil” [16, p. 13]. În această situație, eficiența procesului educațional, presupune obligativ respectarea sumei standardelor de timp, fără a supraîncărca elevii și profesorii. Întregul demers de optimizare a procesului educațional, la nivel de lecție, constă în alegerea variantei optime a elementelor de bază - obiective, metode, competențe, instrumente, forme și conținut [21; 4]. La nivel macro- al procesului educațional, optimizarea poate fi redată printr-o ordine consecutivă a domeniilor, parcurgând ciclul calității inspirat din *cercul lui Deming* [Apud 7 p. 23].



Optimizarea își declanșează mecanismul odată cu obținerea unui rezultat (domeniul evaluare), care nu corespunde așteptărilor/ subnivelul așteptărilor, dar și datorită dorința ei de a îmbunătăți rezultatul obținut în perspectivă. În acest context, optimizarea inițiată de conexiunile inverse ale activităților precedente, un rezultat al evaluării raportat atât la activitatea în școală, cât și la viața cotidiană. Azi suntem mai buni ca ieri și mai puțin buni ca mâine, ceea ce se datorează conexiunilor inverse care demarează mecanismul optimizării, „strategia pentru care provoacă cele mai bune schimbări într-o situație greu de înțeles în limita resurselor disponibile” [20, p. 7].

În literatura de specialitate, noțiunea de **conexiune inversă** a parvenit în a doua jumătate a sec. trecut, din cibernetică. Ștefan Odobleja numește conexiunea inversă *un cerc vicios, legătura reversibilă* identificată în diferite procese psihice, ușor de raportat la orice domeniu/proces. În acest sens, autorul este considerat, de facto, cel ce deține prioritatea mondială a unei idei generale a ciberneticii, aceea a priorității buclei închise, a **conexiunii inverse ca lege universală** – *o lege generală a gândirii, a funcțiilor cerebrale superioare (psihice) și a sistemului nervos central, o lege universală prezentă în activitate în toate științele, inclusiv în tehnică, inclusiv în filosofie* [10, p. 39]. De jure, conceptul de conexiune inversă a fost propulsat de savantul american Norbert Wiener [17], care în 1948 a publicat lucrarea *Cibernetica*. Această știință a debutat ca viziune circularistă despre natura activității conștiente, care a devenit apoi o viziune circularistă despre natura activității întregului sistem nervos central ajungând a fi, în cele din urmă, o știință a procesului ciclic generalizat, știință care a răspândit conexiunea inversă pretutindeni, infuzând-o în numeroase și variate domenii, căpătând denumirea de **legea conexiunii inverse (circularității)**. O primă constatare la această etapă de invazie a terminologiei este susținută de ideea generalizatoare, cu evidentă conotație anticipativă furnizată de Constantin Enăchescu, că „cibernetica și informatica preiau în mare măsură limbajul științific, făcând ca acesta să aibă un caracter impersonal și codificat, fapt care-l apropie de limbajul matematic. Acest nou tip de *limbaj informatizat* are calitățile sale incontestabile ca instrument operator, superior... limbajul științific al viitorului tinde rapid să devină un veritabil sistem de *coduri operaționale*” [6, p. 266], iar conceptul de conexiune inversă (dar și optimizarea) este unul concludent care ne determină identificarea și concretizarea, în fază inițială, a unei definiții proprii în științele educației și a mecanismului aplicativ al acestuia.

Căpătând teren teoretico-pragmatic în diverse domenii, îmbinarea *conexiune inversă* a dezvoltat un lanț conceptual: *retroacțiune, reverberație, feedback, feedforward, buclă de aservire, aferențație inversă*, care de cele mai multe ori presupune o utilizare confuză în anumite contexte.

Îmbinarea **conexiune inversă** este formată pe tărâmul lingvistic român, dar cu ajutorul materialului de origine latină „*connexio, -onis*” prin filieră franceză „*connexion*”; DEX-ul propune trei sensuri și chiar la primul sens „1. Legătura între două sau mai multe obiecte sau fenomene; relație, raport, conexitate” se indică unica îmbinare *conexiune inversă = feedback*, al doilea termen fiind un echivalent englez [5, p. 210]. *Marele dicționar al psihologiei*, Larusse oferă pentru noțiunea de conexiune o definiție mult mai complexă [9, p. 242].

În filosofie conceptul de conexiune nu și-a trasat un itinerar istoric. Dicționarul de filosofie echivalează conexiunea / conexiunea cauzală pe care o definește ca o *legătură între cauză și efectul ei*. Se remarcă faptul că scepticii antici, dar și ocazionalistii de mai târziu susțineau că nici o astfel de legătură nu este perceptibilă sau imaginabilă; putem observa că evenimentele urmează unul după altul, dar nu putem înțelege că ele trebuie să se comporte astfel și nu e posibil a schița nici o noțiune a unei conexiuni necesare. Ideea potrivit căreia cauzalitatea e un ansamblu de evenimente punctuale alăturate prin legături este destul de problematică înaintând un set de idei interrogative: ce leagă evenimentul de legătura lui? Trebuie legătura să fie gândită ca un al treilea partener? Care este relația temporală între primul eveniment, legătură și evenimentul ulterior [1, p. 75-76].

Un alt concept aflat în atenția studiului este **retroacțiunea** „*retroaction*”, vine din l. franceză cu echivalentele *reverberation* (**reverberația**, care în conformitate cu explicațiile DEX-ului este exclusă din sfera de interes al studiului).

Pentru **retroacțiune** DEX-ul propune următoarele sensuri: 1. Acțiune de răspuns la o altă acțiune. 2. Efect retroactiv. 3. Feedback. [5, p. 921]

Marele dicționar al psihologiei explică mult mai complex: **Retroacțiune** (fr. *retroaction*; engl. *feedback*) - acțiune de revenire a unui efect asupra propriei cauze. PSIHOFIZIOL. La nivel biologic, această acțiune este posibilă datorită existenței buclelor sau referențelor, care transmit unui neuron sau unui ansamblu de neuroni efectele propriei sale activități, lucrul acesta permițând o modulare a acestei activități. Retroacțiunea este procesul care permite menținerea unui anumit echilibru într-un sistem. Reglările homeostatice, precum cele ce exprimă prin intermediul comportamentului alimentar, se explică prin

intervenția unor retroacțiuni complexe. Noțiunea de retroacțiune a fost mult studiată și popularizată în cibernetică; cel mai interesant tip de retroacțiune este reglarea [9, p. 1040].

În pedagogie conceptul de retroacțiune s-a sedimentat în ultimele decenii și este definit ca sinonim total pentru îmbinarea conexiune inversă [15, p. 301].

O definiție a retroacțiunii a fost reliefată în psihologie (comunicarea didactică), Andrei Cosmovici și Luminița Iacob „acțiuni recurente, propagate în sens invers – de la efect la cauză, de la rezultate spre obiectivele inițiale. Retroacțiunile sunt principalele modalități care permit adaptarea interlocutorilor unul față de altul, la situație și, esențial, la finalitatea urmărită” [2, p. 192].

Feedbackul este o altă noțiune. Dicționarul stochează următoarele explicații: 1. Conexiune inversă în sistemele cibernetice, biologice, tehnice, pentru menținerea stabilității și echilibrului lor față de influențele exterioare; lanț causal închis, retroacțiune. 2. Întoarcere, revenire. (*din l. engl.*) Este important de remarcat că feedback-ul ca și concept a căpătat mai mulți adepți, fiind definit în multiple dicționare de specialitate. În „Lexiconul pedagogic” feedback-ul este o *acțiune de informare a educatorului prin control și evaluare, asupra rezultatelor acțiunii sale educative, pentru a lua în continuare măsuri de îmbunătățire a activității* [15, p. 134]. O definiție amplă pentru conceptul de feedback e propusă de un alt dicționar de pedagogie care vizează trei perspective: cibernetică, învățământul programat și raporturile de comunicare [14, p. 109-110]. Pe teze asemănătoare se structurează definiția feedback în „Vocabularul psihologic” [12, p. 133].

Andrei Cosmovici și Luminița Iacob vin cu o concretizare importantă într-o accepție foarte largă, feedback-ul fiind „ca formă de conexiune inversa, se înțelege modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate”, iar feedforward-ul „modalitate prin care anticiparea finalității redevine cauzalitate”, dar specificând că ambele sunt „forme de retroacțiune prezente și în comunicarea de tip didactic” [2, p. 193], sens care în literatura științelor educației își întărește poziția.[3; 4; 8, p. 73-75; 10, p. 58-60; 13].

Acest studiu ne-a permis să punctăm câteva momente. În faza de dezvoltare conceptuală incipientă, conexiunea inversă, retroacțiunea și feedback-ul sunt percepute ca sinonime totale, fapt explicabil și prin infiltrarea relativ concomitentă în terminologia științifică, din diferite limbi. Dar concretizarea semantică se datorează caracterului dezvoltativ al societății, interacțiunea științelor (ingineria mecanică, ingineria electronică, în domeniul științelor sociale, economie și finanțe etc.) și, în special, științele educației, care după cum remarcă Flemming și Levie, e o cerere de delimitare și tipologizare a feedback-ului în educație, determinat de un sistem de „îmbunătățire continuă” [Apud. 10]. Necesitatea aplicativă a feedback-ului în numele dezvoltării umanității determină o concretizare în domeniul științe ale educației și încadrare alături de alte tipuri de retroacțiuni, *feedforward*, dar și explicitarea unui propriu mecanism teoretico-practic de funcționare.

Generalizând putem constata că noțiunea de *conexiune inversă* (îmbinare de cuvinte) se plasează alături de sinonimul său *retroacțiune*, iar *feedbackul*, alături de *feedforward* ca și subordonate semantice, tipuri de *conexiuni inverse/retroacțiuni* sau *bucle retroactive*. Determinarea, explicarea conceptuală, în prima etapă, permite o vizualizare semnificativă a rezultatului, dar și o delimitare clară a demersului de optimizare a procesului de predare/învățare/evaluare, pentru că anume conexiunea inversă ne obligă de a lua o decizie de continuare sau modificare.

Bibliografie

1. Blackburn S. *Dicționar de filosofie*. București: Univers Enciclopedic, 1999.
2. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologia școlară*. Iași: Polirom, 2005.
3. Cucoș C. (coordonator) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2009.
4. David A., Radu M. *Optimizarea procesului instructiv-formativ*. 2008.
<http://www.psihodiagnostic.ro/lucrari-psihomeil-iii/244/optimizarea-procesului-instructiv-formativ.html>
5. *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1996.
6. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2007.

7. Iosifescu C.Ș. *Analiza sistemului actual de asigurare a calității în formarea profesională sub aspecte de ordin legislative, administrativ și operațional. Nivelul furnizorilor de educație și formare profesională inițială*. București, 2009.
8. Jude I. *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2002.
9. Larusse. *Marele dicționar al psihologiei*. Editura Trei, 2006.
10. Odobleja Șt. *Psihologia consonantistă și cibernetică*. Craiova: Scrisul Românesc, 1978.
11. Panișoară I.O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2008.
12. Periot H. *Vocabularul psihologiei*. București: Univers Enciclopedic, 2001.
13. Rujoiu M. *Trainer Extreme Trening. Ce este feedbackul?* <http://www.traininguri.ro>
14. Schaub H., Lenke K.G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001.
15. Ștefan Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006.
16. Trandafir R. *Modele și algoritmi de optimizare*. București: AGIR, 2004.
17. Wiener N. *Cibernetica*. București: Editura Științifică, 1966.
18. Cohen G. *Convexite et optimisation*. Paris: ENPC, 2000.
19. Gomez AG, Oakes WC, & Leone LL. *Engineering your future: A project-based introduction to engineering*. Wildwood, MO: Great Lakes Press, Inc. 2006.
20. Koen B.V. *Discussion of the method: Conducting the engineer's approach to problem solving*. New York: Oxford University Press. 2003.
21. Кадеева О.В. Оптимизация образовательного процесса (1.26.2010), http://ntfmfkonf.ucoz.ru/publ/10_optimizacija_obrazovatelnoogo_processa/osnovnye_napravlenija_o_ptimizacii_obrazovatelnoogo_processa/9-1-0-52.

EDUCAȚIA INTEGRALĂ - COMPONENTA DE BAZĂ A NOILOR EDUCAȚII

Liliana DACHE,

profesor, drd., Colegiul Tehnic, „I.D. Lăzărescu”, Cugir-Alba, **România**

Abstract

This paper attempts to place the new Romanian education in response to the complexity of education in which we live.

Part of new education, integral education as a man approaches developed three-dimensional axis-biological, psychological and social, leading to the formation of a complete person, harmonious and free, able to act responsibly, to respect and promote the common good, to convey to others the knowledge, values and spirituality.

Integrated education goal is toget down to bedrock, to stimulate, to explore and conquer, to build an environment in a continues changing.

Într-o societate caracterizată prin schimbări structurale în care omul este factorul ce determină „izbucniri tehnologice” se ridică în permanență noi sarcini educației, cărora aceasta trebuie să le facă față. Noile educații au apărut ca răspunsuri la sfidările lumii contemporane, ca o reacție la complexitatea societății ridicând întrebarea „Ce tip de educație permite formarea unei personalității umane cât mai complete?” Răspunsul este „Educația Integrală” cu observația că școala contemporană are menirea de a pune bazele autoînvățării continue, în orice medii și la orice vârstă.

Teoria educației [1] propune o paradigmă a Educației Integrale considerând omul ca un subiect unitar, ca un sistem tridimensional dezvoltat pe cele trei axe - biologică, psihologică și socială. Conform programelor UNESCO, pe lângă componentele clasice ale Educației Integrale, noile educații au adus noi tipuri de conținuturi. Astfel, educației intelectuale, educației tehnologice, educației morale, educației estetice,

educației sportive și educației religioase li se adaugă educația relativă la mediu, educația pentru pace și cooperare, educația pentru participare și democrație, educația demografică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru comunicare și mass-media, educația nutrițională, educația economică și casnică modernă, educația pentru timpul liber, educația interculturală, educația privind drepturile fundamentale ale omului, iar enumerarea nu se încheie aici.

Noile educații nu reprezintă doar surse de reînnoire și reconstrucție a conținuturilor ce derivă din dimensiunile tradiționale ale educației. Ele implică introducerea de noi discipline, crearea unor module educaționale specifice în cadrul disciplinelor tradiționale, infuzarea disciplinelor clasice cu mesaje corespunzătoare noilor educații, dar și formarea unor aptitudini pedagogice complexe și continue a cadrelor didactice.

Nu trebuie pierdut din vedere faptul că acțiunea educațională este un fapt uman, instituit și organizat în vederea atingerii unor finalități.

Finalitatea se înscrie ca o dimensiune definitorie a educației, prin care se delimitează tranșant de ansamblul influențelor diferitelor medii educaționale. Fiind o acțiune extrem de importantă în devenirea individului și în dezvoltarea societății, educația nu se poate desfășura la întâmplare, ci pe baza unui proiect stabilit înainte de desfășurarea acțiunii și care va regla eficiența ei pe parcursul realizării ei. Desfășurarea la întâmplare a acțiunii educative i-ar afecta eficiența și caracterul unitar.

Finalitățile educației reprezintă [4] „orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform unor valori angajate în proiectarea sistemului și a procesului de învățământ.”

Distingem, de asemenea între finalitățile legate de dezvoltarea persoanei (spirit critic, creativitate, autonomie morală, sănătate, capacitatea de analiză și sinteză etc.) și finalitățile legate de calitatea vieții sociale (spirit democratic și participativ, patriotism, umanism, respect față de semenii).

André de Peretti [4] a diferențiat trei mari finalități ale sistemului educațional: de comunicare interpersonală între generațiile unei societăți: finalitatea centrală; finalitatea de referință (*référenciation*) și cea a securității și creativității. Prin intermediul finalității centrale se asigură „continuitatea unei societăți cu ea însăși”, cu trecutul și prezentul său și, în egală măsură, cu „posibilitățile de evoluție care permit realizarea într-un mod ascendent a aspirațiilor individuale și a aspirațiilor de grup”. Finalitatea de referință îi asigură individului capacitatea de a unifica, printr-un act de gândire și de sensibilitate, diferite fapte de cultură și civilizație. Finalitatea securizării și a creativității presupune ca actul educațional să ofere celor educați un mediu cultural securizant. În acest caz, educatorul trebuie să creeze o relație afectivă securizantă, încurajatoare, de încredere. Numai un asemenea act cultural va permite individului să-și pună în valoare potențialul de care dispune, de a da densitate prezenței sale în lume și față de sine însuși, de a căpăta mai multă forță pentru a se adapta schimbărilor care au loc.

Profesorul Ioan Nicola [4] consideră că „idealul educațional din societatea noastră presupune formarea unei personalități integral-vocaționale și creatoare, capabilă să exercite și să inițieze roluri sociale în concordanță cu propriile aspirații și cu cerințele sociale”.

Pe de altă parte, copilul – ca ființă în devenire - este o totalitate, un întreg și de aceea activitatea educativă nu trebuie să piardă din vedere acest fapt. Mai mult, fiecărui om îi este caracteristică aspirația către propria sa viziune despre lume, pe care procesul educativ trebuie să-o satisfacă.

Procesul de Educație Integrală determină acțiuni responsabile și benefice. Educația Integrală nu înseamnă doar că oamenii sunt educați sau primesc educație, ci sunt capabili de a educa și a învăța la rândul lor pe alții.

Astfel, Educația Integrală poate fi definită de scopurile sale [2]:

1. A forma o persoană completă, armonioasă și liberă astfel încât să fie capabilă să acționeze în mod responsabil și să facă alegeri individuale în viață.
2. A forma un cetățean capabil să ia decizii în viață care să respecte și să favorizeze binele comun.
3. A forma persoane capabile să transmită celorlalți cunoștințe, aptitudini, valori și spiritualitate.

În societatea bazată pe cunoaștere, Educația integrală determină dezvoltarea gândirii integratoare, care este la fel de importante ca și deprinderea scrisului și cititului.

Scopul Educației Integrale nu este acela de a realiza un produs finit, ci de a pătrunde în miezul problemelor, dezvoltând mobilitatea în gândire a elevilor, respectiv, a dezvolta puterea de exprimare a minții, curiozitatea, plăcerea și nevoia de a învăța, aptitudinea de a înțelege o problemă tehnologică, de a-i defini datele, de a-i găsi o soluție, de a structura cunoștințele; a stimula activitatea gândirii divergente, a libertății, a responsabilității, a facultății de a-și lua sarcini, de a se angaja într-o activitate concretă; a explora, a cuceri, a construi mediul și a se construi construindu-l.

Experiența lui Judie Gaffin Wexler de la Institutul Californian de Studii Integrale i-a permis să descrie noi dimensiuni esențiale ale Educației Integrale. Un studiu de caz efectuat asupra unor studenți în perioada 2001-2010 atribuie următoarele caracteristici Educației Integrale:

- Educația Integrală a permis alături de altele și învățarea experimentală și colaborativă;
- Educația Integrală a determinat extinderea abordărilor și utilizărilor din mass-media și artă;
- Educația Integrală a ajutat la aprecierea abordărilor celor din jur;
- Educația Integrală a facilitat integrarea corp, minte și spirit într-un mod semnificativ.

„Ne dorim ca studenții noștri să poată pune întrebări pentru a-și depăși limitele, să caute noi modalități de a aduce idei împreună. Accentul ajunge să fie mai mult pe căutare decât pe memorare. Un astfel de accent pe cercetare și integrare este o modalitate de a aborda fragmentarea cunoașterii care a fost creat de către multitudinea de discipline. În același timp, este vital ca elevii să meargă cât mai profund în unele zone de studiu care să le permită elaborarea de noi cadre conceptuale cu care să-și organizeze ideile.” [6].

83,5% dintre absolvenții Institutului Californian de Studii Integrale au fost de acord cu afirmația: „Educația integrală mi-a permis să mă angajez într-o cercetare interdisciplinară și transdisciplinară.”

În articolul său „Viziunea și principiile fondatoare ale Educației Integrale”, **Bahman AK Shirazi** [5] susține faptul că, „Educația trebuie să îi ajute pe elevi să se concentreze atât pe plan intern cât și extern în cazul în care urmează să fie pregătiți în mod eficient. Dimensiunile acestei pregătiri sunt manifestări vizibile ale educației holistice care permite dialogul între adevăruri incomensurabile și permite educației să întruchipeze spirit, intelect, și înțelepciune. Învățământul trebuie să se asigure că oferă tinerilor cunoștințe și abilități de gândire corespunzătoare unei educații avansate. Ca o educație integrantă se dorește sprijinirea tinerilor în explorarea vieții lor interioare care să se intersecteze cu activitatea lor școlară.”

Putem considera că Educația Integrală reprezintă o forță de echilibrare care își propune să aducă la suprafață totalitatea umanității noastre.

Bibliografie

1. Călin M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică acțiunii educative*. Editura ALL, 1996.
2. Declarația participanților la Colocviul cu tema „*Educația Integrală și credința creștină*”, Kaunas-Lituania, martie 2011.
3. Nicola I. *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
4. André de Peretti. *Educația în schimbare*. Iași: Spiru Haret, 1996.
5. Shirazi A.,K.,B. *Integral education: Founding Vision and Principles*, Integral Consciousness and Education, vol. 7, june 2011.
6. Wexler J.G. *Evolving Dimensions of Integral Education*, Integral Consciousness and Education, vol. 7, june 2011.

INTERCOMUNICAREA – FACTOR DE EFICIENTIZARE A ACTIVITĂȚII EDUCATIONALE

Flavia MĂLUREANU,

lector universitar, doctorand, Universitatea din București,
Departamentul Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar Focșani, România

Abstract

In order to improve instructional and educational activity it is imperative to develop concern for analyzing the conditions that make possible the intercommunication. School must cultivate the pleasure, the desire to communicate with others in order to discover the truth of things. Efficient intercommunication can not exist without dialogue, questions and feedback. Students must be trained and educated in the spirit of a culture of intercommunication so as to know better themselves and others, to achieve sustainable learning.

În scopul eficientizării activității instructiv-educative se conturează ca imperativă preocuparea pentru analiza condițiilor care fac posibilă realizarea intercomunicării în spațiul școlar. Intercomunicarea presupune realizarea unui schimb continuu de mesaje, dar și mobilizarea resurselor și căutarea unui echilibru între diferitele competențe pentru a acomoda potențialul disponibil cu natura sarcinii de comunicare.

I. Ognev și V. Russev [4] subliniază că intercomunicarea caracterizează organizarea nemijlocită a unei activități în comun care are ca obiectiv învățarea durabilă. În activitățile bazate pe intercomunicare V.A. Păuș [5] precizează că, „utilizatorul limbii joacă alternativ rolul de locutor și de auditor sau destinatar în legătură cu unul sau mai mulți interlocutori, în scopul de a construi împreună un discurs conversațional”. Noțiunea de intercomunicare, asemenea celei de interacțiune, conduce spre considerarea comunicării, ca proces circular unde fiecare mesaj, fiecare comportament al unui protagonist acționează ca un stimul asupra destinatarului său și reclamă o reacție care, la rândul ei, devine un stimul pentru primul” (Ch. Baylon, X. Mignot) [1]. Așadar, în cursul interacțiunii comunicaționale în procesul instructiv-educativ se utilizează atât strategii de producere, cât și de receptare a mesajului prin schimburile curente de mesaje educaționale, conversații în timpul activităților didactice, discuții formale sau informale, dezbateri etc.

Dialogul reprezintă o formă distinctă a comunicării verbale și o formă de realizare a intercomunicării. El realizează cel mai bine feed-back-ul și, totodată, echilibrul dintre individual și social, afectiv și rațional, mijloc și scop. Supunând dialogul unei analize detaliate, G. Leroy [3] enumeră câteva direcții de acțiune pentru ameliorarea acestuia în educație și optimizarea comunicării didactice în general, dar și a procesului educativ: a) Cunoașterea amănunțită a posibilităților de care dispun elevii pentru ca dialogul să fie în concordanță cu capacitățile de recepție a mesajelor transmise în cadrul interacțiunii; este vorba despre cunoștințele pe care le posedă elevii într-un domeniu sau altul de cunoaștere, de extensia și de stăpânirea vocabularului; b) Implicarea elevilor într-o serie de activități care permit asimilarea unui volum considerabil de cunoștințe, grație unui efort personal; c) Amplificarea sau stimularea motivației pentru activitatea de tip intelectual; d) Ameliorarea relației educative poate rezulta dintr-o serie de atitudini pe care profesorul trebuie să le manifeste în interacțiunea cu elevii săi, cum ar fi: stabilitate emoțională și stăpânirea de sine, seninătate și optimism, răbdare și perseverență, înțelegere și clarviziune, interes față de elevi și față de activitatea acestora.

Toate aceste demersuri, dar cu siguranță și altele, pot converti „pseudodialogul” specific învățământului tradițional într-un dialog autentic, care să angajeze maximal elevii în interacțiune, să le insuflă încrederea în posibilitățile și capacitățile proprii, să le stimuleze spiritul de inițiativă și de responsabilitate și, ca o rezultată finală, să-i facă în mai mare măsură coparticipanți la dezvoltarea și împlinirea propriei personalități. Dialogul cu profesorul sau colegii în contextul activităților școlare, desigur, favorizează atingerea obiectivelor instructiv-educative și devine astfel factor de progres. Cu alte cuvinte, „favorizând dialogul și relațiile dintre elevi, școala ușurează comunicările interindividuale necesare progresului uman și progresului societății” (G. Leroy) [3].

Un dialog autentic presupune, în concluzie, implicarea tuturor elevilor în mod activ, ascultarea punctelor de vedere diferite, a propunerilor, a comentariilor și oferirea unor răspunsuri prompte, argumentate, creative, informate. Participarea activă a elevilor la schimbul de informații, idei, impresii, opinii în activitățile

școlare este un bun prilej de argumentare, de analizare, de a propune alternative de rezolvare a unei situații, ceea ce presupune implicarea voluntară a unor structuri cognitive-teoretice și acțional-practice care stau la baza constituirii competențelor cheie în educație.

Oralitatea permite, „un joc logic și imediat al întrebărilor cu răspunsurile, într-o derulare spontană și flexibilă” (Șt. Prutian) [7]. Aflăte la baza dialogului și a intercomunicării, legate mai ales de procesul vorbirii, **întrebările** au rol de conducere a discuției pe un anumit drum, de îmbogățire a informațiilor, de înlăturare a ambiguităților și neînțelegerilor, și, mai ales, de aprofundare a înțelegerii. Aceste efecte se datorează, după cum arată A. Șerbănescu [9], specificului întrebării care, ca funcție cognitivă, constă în declanșarea unui proces de căutare de informație, de problematizare, de declanșare a unei judecăți interogative.

Unul dintre cele mai importante instrumente pe care cadrul didactic le poate utiliza în procesul de comunicare educațională este **tehnica punerii întrebărilor**. Pentru a evita orice echivoc, întrebările, precizează G. Leroy [3], trebuie în primul rând să fie clare și precise. Alegerea lor depinde de obiectivul vizat, de materia la care se referă întrebările, dar și de elevii cărora le sunt adresate. Tehnica pedagogică a întrebărilor și răspunsurilor, după cum evidențiază G. Leroy [3], are valoare ca mijloc de a trezi activitatea intelectuală a elevului, însă în condiții cum ar fi: să lase elevului o parte suficientă de inițiativă, punându-i întrebări destul de cuprinzătoare și care să determine o cercetare de o anumită amploare; să-i acorde destul timp pentru a realiza această cercetare și o libertate de acțiune care să-i permită alegerea căilor și mijloacelor de expresie ale gândirii; să favorizeze dezvoltarea judecății și a spiritului critic ale elevului, lăsându-i, cât mai des posibil, responsabilitatea și timpul de a controla, a completa sau a corectă propriul său răspuns; să cultive spiritul de înțelegere și cooperare, fără a da naștere unui spirit de rivalitate sau de concurență, ci favorizând exprimarea unor puncte de vedere complementare.

Pentru a se putea optimiza intercomunicarea, diverși autori atrag atenția asupra faptului că profesorul trebuie să folosească diferite tipuri de întrebări (factice, empirice, productive, evaluative), dar mai mult decât atât el trebuie să constituie un crescendo, o scară pe care elevii vor urca pe măsură ce înaintează în interiorul unui domeniu. I. Ognev și V. Russev [4] realizează o clasificare a întrebărilor care pot fi folosite în procesele educative pentru a susține activismul elevilor: întrebări informaționale (ex., „Care este definiția termenului...?”); întrebări de focalizare (ex., „Ce avantaje va avea...?” „Ce credeți despre...?”); întrebări care umplu tăcerea (ex., „Ce nelămuriri aveți în legătură cu...?”); întrebările problemă (ex., „Care ar fi cel mai bun exemplu pentru toată lumea?” „Cum v-aș putea ajuta să ajungeți la un consens?”); întrebări care exprimă atenția (ex., „În conformitate cu ce tocmai ai spus, poți să dai un exemplu pentru ...?”); întrebări liniștitoare (ex., „Ce pot să fac pentru a te ajuta să...?”); întrebări orientate spre stabilirea unui contact (ex., „Cu ce te pot ajuta?”).

Din perspectiva comunicării în cadrul procesului instructiv-educativ sunt importante **întrebările deschise**, care lasă posibilitatea copilului să se manifeste într-o manieră proprie și în ritm propriu, să-și exprime trăirile emoționale, atitudinile, interesele, cunoștințele, creativitatea. Acestea sunt cele care incită la intercomunicare prin facilitarea dialogului și favorizează dezvoltarea limbajului. Întrebările deschise trebuie create și adaptate în funcție de criterii cum ar fi specificul informației.

Beneficiile dialogului profesor-elev sunt extrem de mari. Dialogul deschis dezvoltă o relație de încredere, un parteneriat și, mai mult decât atât, elevii devin mai motivați pentru comunicare și învățare. Din acest punct de vedere este important de precizat că dialogul poate fi întreținut prin ceea ce G. Leroy [3] numește, „întrebări stimulatorii”. Asemenea întrebări servesc nu numai să stimuleze elevul în căutarea răspunsului, ci și să-l îndemne să se exprime mai amplu, cu mai multă precizie și corectitudine, fără a impune gândirii sale o anumită direcție. Așa sunt, de pildă, intervențiile profesorului ca: „*Exprimă-te mai clar!*” „*Ce vrei să spui cu asta?*” „*Continuă!*” „*Pentru ce?*” „*Pe urmă?*” etc.

Intercomunicarea caracterizată de eficiență nu poate exista în absența **feed-back-ului**. Actul comunicării didactice cotidiene poate fi protejat de posibilele variații și deviații, distanțări și deteriorări nedorite prin intervenția unui feed-back imediat și suplă, voluntar sau involuntar. În calitate de vorbitor, pentru a afla măsura în care mesajul și-a atins ținta, J. Cosnier [2] consideră că profesorul trebuie să fie preocupat să afle răspunsul la 4 întrebări: „*sunt auzit?*” „*sunt ascultat?*” „*sunt înțeles?*” „*ce părere au ceilalți?*”.

Întrebările din lecție, chestionarea elevilor cu privire la înțelegerea mesajului, subliniază D. Sălăvăstru [8], reprezintă o modalitate prin care profesorul obține un feed-back despre receptarea informației transmise. Feed-back-ul este cu atât mai important pentru profesor cu cât el este necesar pentru a determina măsura în care mesajul a fost înțeles, crezut și acceptat. Este important să subliniem că feed-back-ul pozitiv este acela care motivează pe termen lung performanța elevilor, iar cel negativ îngrădește efortul de îmbunătățire a acesteia din punct de vedere comunicativ sau al randamentului școlar.

La îndemâna cadrului didactic stau suficiente posibilități prin care să faciliteze intervențiile reglatorii ale feedback-ului. Principal rămâne ca el să promoveze un dialog educațional autentic, să se preocupe de formarea la elevi a unor deprinderi de ascultare active, să încurajeze raporturile afective, empatică cu aceștia; să manifeste o atitudine flexibilă, suplă, cooperantă și de receptivitate mereu adecvată conjunctural față de elevi. Așadar, se poate afirma că feedback-ul joacă un rol pozitiv, reglator și adaptator la mesajul inițial; că el își aduce o contribuție semnificativă la construcția unei situații de comunicare didactică eficientă, ceea ce creează premisele activităților educaționale eficiente.

Școala trebuie să cultive plăcerea de a comunica din dorința de a descoperi împreună cu alții adevărul lucrurilor. Transferul informației devine comunicare optimă atunci când cunoștințele din care este alcătuit mesajul determină o acțiune corespunzătoare din partea partenerului, când se transformă într-o interacțiune comunicativă între parteneri. Elevii trebuie formați și educați în spiritul unei culturi a intercomunicării, a schimbului reciproc de mesaje.

Această cultură a dialogului trebuie să fie reală, în sensul că elevul trebuie obișnuit cu situația de a propune puncte de vedere alternative la o idee avansată de către profesor sau de către colegi. Elevul trebuie educat astfel încât să urmărească discursul sau enunțul, să asculte partenerul de dialog, să apeleze la elementele ajutătoare din context pentru a înțelege anumite cuvinte, să formuleze replici în legătură cu tema discuției, să pună întrebări. Profesorul, adoptând o atitudine receptivă și flexibilă, are datoria de a iniția, de a susține, de a motiva și de a stimula interacțiunile comunicaționale, dar și de a le orienta și de a le imprima un caracter valoric, în timp ce elevul trebuie să se implice pentru ca obiectivele propuse să fie atinse.

Profesorul trebuie să stimuleze elevii pentru a se implica în conversații cu finalitate educativă sau, după cum afirmă J. Cosnier [2], „să împartă cu elevii timpul vorbirii”. Astfel, subliniază Cosnier, se ajunge la dezvoltarea unui mecanism de interacțiune verbală, căruia i se adaugă unul de împărțire și de menținere a discuției. Din această perspectivă, elevii trebuie implicați cât mai des cu putință în secvențe de intercomunicare în procesul instructiv-educativ pentru a-și depăși timiditatea, temerile, pentru a cunoaște, pentru a se cunoaște mai bine pe sine și pe cei din jur, pentru a realiza o învățare durabilă, pentru a-și forma competența de comunicare.

Procesul didactic trebuie să devină pentru elevii și studenții de toate gradele o experiență de comunicare, o experiență a relațiilor interumane, a dialogului și colaborării, în locul unui proces de transmitere de cunoștințe cu un singur sens. Mai mult, el trebuie să devină un mijloc de înlăturare a obstacolelor ce stau în calea comunicării dintre indivizi, clase și grupuri sociale, dintre națiuni. Aceasta este cea mai însemnată contribuție pe care cunoașterea și experiența în materie de comunicare o pot aduce la eficientizarea și dezvoltarea învățământului, la formarea și educarea tinerei generații.

Bibliografie

1. Baylon Ch., Mignot X. *Comunicarea*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2000.
2. Cosnier J. 2010. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Editura Polirom.
3. Leroy G. *Dialogul în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
4. Ognev I., Russev V. *Psihologia comunicării*. București: Editura Ideea Europeană, 2008.
5. Păuș V.A. *Comunicare și resurse umane*. Iași: Editura Polirom, 2006.
6. Pânișoară I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom, 2009.
7. Prutianu Șt. *Manual de comunicare și negociere în afaceri*. Iași: Editura Polirom, 2001.
8. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
9. Șerbănescu A. *Întrebarea. Teorie și practică*. Iași: Editura Polirom, 2002.

EDUCAȚIA STUDENTULUI DE AZI PENTRU ZIUA DE MÂINE – PROCES COMPLEX ÎN ADAPTAREA SOCIALĂ

Ecaterina ȚĂRNĂ,
lector superior, U.S.T.

Abstract

University is the center where the education of tomorrow's society members is performed at the highest level, advocating for the concept of changing the old values, but accepting the idea that the student bears their own value system. The role of the university is to create backgrounds in all fields of knowledge, harness the cultural values, and to convey them to students as it comes natural at an academic level since students tend to adapt. Academic environment builds a clearly specific culture that influence student behavior. Students' academic adaptation research involves procedural operation with a series of indicators that constitutes the achievement reference level for the students' interaction between overall personality development and conditions of the educational process.

Învățământul superior ocupă un rol privilegiat în sistemul social, având drept scop major formarea profesională a specialiștilor performanți în toate domeniile vieții economice, sociale și culturale. Adaptarea studentului în mediul universitar implică o formă inedită de adaptare socială, care va reflecta măsura în care candidatul la studii superioare va reuși să răspundă cerințelor prevăzute cu privire la comportament, la acumularea noilor informații necesare integrării socio-profesionale. Adaptarea la mediul academic reprezintă un proces complex proiectat și dirijat de cadrele didactice universitare cu scopul realizării unei colaborări optime între student și profesor. Prin racordarea la noul univers cognitiv, la modurile universale de a fi, studenții percep exigențele ce apar în procesul zilnic de adaptare la noile realități ale vieții. Astfel, schimbarea se produce din interior și provoacă o mutație de orientare generală în viață, de adaptare și relaționare cu lumea, cu ceilalți indivizi [2, p. 229]. În calitate de concept specific al procesului educațional în cadrul instituțiilor de învățământ, adaptarea poate fi considerată drept rezultat al mecanismelor de asimilare a informațiilor și de acomodare la programul de studiu. Concordanța dintre cerințele obiectivelor educaționale și rezultatele comportamentului față de acestea reprezintă condiția de bază a adaptării.

Adaptarea nu poate fi analizată independent de condițiile de mediu. Mediul sub toate aspectele, fizic, cultural, spiritual, este cel care va oferi posibilitățile de activitate, unde se va manifesta procesul de adaptare a individului. O condiție vitală a procesului de adaptare conștientă este ca studentul să aibă întotdeauna un scop determinat clar și precis. Zlate M., Negovan V. [4, p. 21] susțin că: „adaptarea studenților la mediul universitar deține toate notele definitorii ale adaptării individului la mediu, dar că respectivele note sunt modelate de particularitățile mediului universitar.”

Raportul zilnic între studenți și profesori, între colegi, necesită cunoaștere și adaptare reciprocă ce solicită efort, numeroase informații, moduri de reacție la diverse situații și anumite strategii. Autorii Simons, Kalichman, Santrock [5, p. 20] precizează că „pentru a ajuta studenții să facă față provocărilor universitare cu care se confruntă în ziua de astăzi este necesară cunoașterea mecanismelor și resurselor lor de adaptare.” Desigur, acest nivel nou de instruire implică performanță și organizare. Adaptarea la mediul academic este un proces complex, care are unele caracteristici specifice și necesită un interval anumit de timp. E. Bonchiș [1, p. 377] citându-i pe G. Vaillant, D. Levinson numește intervalul de trecere de la studiile preuniversitare la cele universitare *faze de tranziție*. În fazele de tranziție studenții experimentează diverse orientări și strategii de adaptare la noile cerințe până când acceptă ceea ce corespunde propriei personalități. Credem că o astfel de tranziție este mai ales specifică pentru cei fără experiență. Studenții nu mai pot fi considerați ca niște „adulți tineri, sau „copii în creștere”. Acești tineri își asumă anumite responsabilități și trebuie ajutați să se integreze în societate. Dacă ne referim la mediul universitar crizele și perturbările comportamentale apar din diferite cauze. De exemplu, ca efect al discordanței dintre pregătirea școlară anterioară și noile cerințe universitare. Aceste diferențe sunt analizate, în literatura de specialitate, drept surse de inadaptare. Astfel, ne-

am propus să confirmăm sau să infirmăm acest fapt. Prin urmare, studenților li s-a propus să examineze următoarele tipuri de sarcini și să precizeze cărui nivel de studiu îi este specific, celui liceal sau celui universitar:

Tabelul 1. Tipurile de sarcini specifice nivelului liceal și universitar

Tipul de sarcini	Specific liceului	Specific universității	Specific pentru ambele	Nu știu
Învățarea din manual	32%	23%	24%	21%
Realizarea unui plan de idei al textului	28%	24%	28%	20%
Extragerea de informații din alte surse decât manualul	18%	30%	28%	24%
Rezolvarea de probleme practice în laborator	24%	38%	26%	12%
Cercetarea aspectelor noi ale fenomenelor	16%	28%	30%	26%
Elaborarea unui referat și expunerea în fața colegilor	28%	30%	28%	14%
Elaborarea unei lucrări pentru conferințe științifice	16%	38%	22%	24%
Elaborarea unui portofoliu de lucru individual	14%	20%	18%	48%
Pregătire sistematică pentru examene	12%	28%	53%	7%

După cum observăm, rezultatele obținute și de această dată confirmă presupuziția că studenții nu cunosc unele tipuri de sarcini sau le atribuie greșit asemănările și deosebirile. Considerăm că perceperea greșită a sarcinilor poate avea consecințe asupra procesului de adaptare deoarece: poate întârzia găsirea unei soluții corecte în timpul sarcinii sau chiar rezolvarea incorectă a sarcinii, ceea ce va duce la insucces. Eșecul în rezolvarea sarcinilor universitare poate determina un disconfort la nivel emoțional și apariția stresului, care va defavoriza procesul de adaptare. Neidentificarea tipului de sarcină poate prelungi perioada de adaptare la mediul academic. Identificarea tipurilor de sarcini universitare este o condiție importantă de realizare a succesului prin achiziționarea și transferarea informațiilor care pot fi aplicate în diverse situații, abilitate ce va favoriza adaptarea la cerințele mediului academic.

Prin următoarea întrebare ne-am propus să identificăm stilul de pregătire pentru seminare al studenților. Prezentăm rezultatele respective:

Tabelul 2. Rezultatele privind stilul de pregătire pentru seminar

Învăț doar cursul predat din manual	Învăț după conspect și bibliografia recomandată	Învăț după schema – sinteză din manual și conspect	Învăț din manual și consult doar internetul	Învăț din portofoliu.
48%	14%	8%	24%	6%

Rezultatele obținute demonstrează preferința manualului, ceea ce nu corespunde cu cerințele moderne universitare: citirea materiei predate, conspectarea și organizarea în scris într-o schemă unitară a cursului și a bibliografiei recomandate. Din observațiile și conversațiile cu unii studenți am remarcat că nu cunosc unele forme de învățare, de exemplu, lucru individual în portofoliu. Prin urmare, majoritatea studenților nu au un stil corespunzător cerințelor universitare. Cunoaștem faptul că un stil de învățare nu este o achiziție spontană, ci rezultatul unei proprii implicări a studentului plus ajutorul din partea cadrelor didactice. De aceea considerăm, că în procesul de adaptare este necesar să acordăm o atenție sporită gradului de cunoaștere privind tipurile de sarcini specifice studiilor universitare și aplicarea adecvată a strategiilor de pregătire. Din discuțiile cu studenții am remarcat că cea mai dificilă sarcină este considerată – extragerea informației din mai multe surse și structurarea acesteia după o schemă unitară, expusă în portofoliu. Studenții nu au deprinderi de extragere a informației din diverse surse recomandate sau chiar căutarea acestora conform gradului de importanță, raportarea informației după anumite păreri și anumiți autori, organizarea logică a informației și formularea ideilor personale. Concretizăm, că după o scurtă confruntare cu experiența universitară, studenții sunt influențați de numeroși factori interni și externi care au un impact direct asupra procesului de adaptare a studentului. T. Crețu [4, p. 44] precizează mai multe diferențe, unele dintre aceste le vom analiza ținând cont și de observațiile întreprinse pe parcursul studiului:

1. *Învățământul universitar este diferențiat în funcție de aptitudini, prezența sau absența acestora influențează procesul de adaptare* – vocația profesională este o realitate pentru candidatul la studii, astfel studentul care întâmplător a ales facultatea va întâmpina mult mai multe dificultăți de adaptare
2. *Învățământul universitar presupune un studiu aprofundat al disciplinelor dintr-un domeniu de specializare, iar în acest sens, sunt solicitate eforturi cognitive mai mari și de durată* – informație nouă, planuri noi de pregătire, obiecte noi cu profil de specializare, care nu mai corespund cu fostele solicitări din liceu, astfel cel care nu are deprinderi de studiere aprofundată și nu va depune eforturi cognitive mai mari și de durată riscă să se adapteze mai greu la noul sistem de învățământ;
3. *Specializarea universitară și învățarea la acest nivel au o relație deosebită cu noutățile din știință, obiectele noi sunt introduse în fiecare an de studiu și se cere flexibilitate de gândire și acceptarea noului* - studentul debutant este solicitat să desfășoare activități complexe de gândire pentru a însuși noțiuni și idei cu grad mare de dificultate, iar toate acestea presupun: a) adaptarea capacităților la noile cerințe; b) antrenarea și dezvoltarea structurii de gândire, corespunzător specializării pe care o urmează; c) antrenarea strategiilor de abstractizare și generalizare
4. *La facultate se cere un timp mult mai mare de pregătire, complexitatea conținuturilor de învățare universitară obligă la alocarea unui timp mai îndelungat pentru actul predării și totodată o desprindere a lui de cel al seminarelor* – deseori studentul nu face deosebire dintre volumul de sarcini cognitive care este mai mare decât la liceu, iar aceasta presupune din partea studenților un efort sporit de recepționare a cursurilor, de înțelegere și de structurarea proprie a conținutului învățat;
5. *Seminarele sunt activități complementare față de cursuri, au propria tematică și cer studenților implicare activă și pregătire specială* - pregătirea pentru seminar impune cerințe deosebite față de cele de liceu, și mai nou, pregătirea individuală în portofoliu poate fi pentru unii o dificultate de adaptare la nivel de selectare a bibliografiei care trebuie studiată pentru a găsi ideile principale la problemele care vor fi dezbătute și mai ales că și volumul de sarcini cognitive este mai mare decât la liceu.

6. *La facultate se cere un timp mult mai mare de pregătire* – complexitatea sarcinilor de rezolvat presupune o diversificare de sarcini atât din punct de vedere al dificultăților, cât și a timpului necesar pentru a le rezolva, în acest sens pentru unii studenți apar dificultăți de gestionare a timpului propriu. Modalitatea specială de evaluare în învățământul superior îi determină pe unii studenți să se angajeze în activități extrauniversitare, urmate de reducerea timpului de învățare sistematică și intensificarea pregătirii în sesiune.
7. *Învățământul superior oferă studenților un câmp larg al independenței și autonomiei în învățare* - studenții debutanți nu sunt pregătiți pentru această condiție, prin urmare, cei care nu realizează această diferență se pomenesc într-o situație de dezorientare și nu pot să-și organizeze propriul program de studiu, iar aceasta va spor inadaptația;
8. *Învățământul superior implică noutăți în ceea ce privește relațiile sociale* - relațiile cu profesorii sunt greu de stabilit deoarece, uneori, studenții au rețineri în comunicare sau se jeneză să solicite ajutor, studentul debutant caută într-o măsură sporită dialogul cu profesorii – fapt recunoscut de studenții chestionați, însă deseori nu pot depăși anumite bariere.

În concluzie, citându-l pe I. Nicola vom menționa că: „Idealul educației nu este un model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcție de câmpul de posibilități în care are loc educația”. Schimbările rapide care au loc în învățământul superior din R. Moldova furnizează noi provocări și oportunități pentru promovarea programelor de optimizare a procesului de adaptare în mediul universitar. Inerența factorilor care determină inadaptația studenților la mediul academic impune aplicarea unui program axat pe dimensiunile de: *prevenire* - proces continuu; *remediere* –proces de intervenții și de *optimizare* –proces de valorizare. Optimizarea procesului de adaptare poate fi realizată prin aplicarea modelelor psihopedagogice și a programelor de consiliere în cadrul unui Laborator de Asistență pentru Adaptarea Studenților în Mediul Universitar, organizat pe lângă Centrul Universitar de Consiliere Psihologică și Orientare Profesională.

Bibliografie

1. Bonchiș E., Secui M., Breban A. *Psihologia vârstelor*. Oradea: Universității, 2004
2. Neacșu I. *Învățarea academica independenta*. București: Universității, 2006
3. Vântănu N. *Educația Universitară*. București: Aramis Print, 2001.
4. Zlate M., Negovan. *Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative*. București: Universității, 2006.
5. Simons S., Kalichman S., Santrock J. *Human Adjustment*. WCB. Brown & Benchmark Publishers, Madiron, Wisconsin – Dubuque, Iowa, 1994.

Abstract

The article follows the pedagogical concept of general culture, highlights its significance in postmodernity and shows some development perspectives of the concept in the school curriculum from pre-university education.

Semnificația conceptului de cultură generală. La modul general, prin lexemul *cultură* se înțelege: 1. totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire; 2. cunoștințele variate în diverse domenii pe care le posedă cineva. Aici se includ și valorile și atitudinile care constituie fundamentul cultural al personalității, de unde și expresiile: *om de cultură, persoană cu o înaltă cultură, om cult* etc. [1, p. 248]. O cultură este reprezentată, în primul rând, prin valorile sale naționale (culturale, sociale, economice etc.) care și formează patrimoniul sau tezaurul țării date, iar educația de bază sau învățământul general este echivalent cu perioada de formare a culturii generale a personalității în devenire.

Fiecare etapă istorică preia și dezvoltă valorile perene ale unei culturi naționale, fără de care, potrivit lui R. Linton, nici o societate n-ar putea funcționa și nici măcar supraviețui. De aici, rolul deosebit de important al învățământului în conservarea, promovarea și perpetuarea valorilor autentice ale culturii, or, transmisia și selecția valorilor se realizează prin învățământ.

În pedagogie, este încetățenită sintagma *cultură generală*, semnificația căreia nu este atât de diferită de sensurile de bază ale cuvântului *cultură*. Conform Dicționarului de pedagogie, *cultura generală* reprezintă „ansamblul valorilor spirituale, provenite din toate domeniile cunoașterii și ale activității umane – știință, tehnologie, artă, economie, politică, filozofie, religie etc. – confirmate social și din perspectivă istorică” [3, p. 69], iar Lexiconul de pedagogie prezintă înțelesul sintagmei date drept o sinteză a cunoștințelor, reprezentărilor și competențelor din principalele domenii ale cunoașterii (știință, tehnologie, artă, economie, religie etc.).

Înțeles ca sistem de valori, credințe, simboluri împărtășite de indivizii unei comunități sau societăți, conservate și dezvoltate continuu, conceptul de cultura generală este proiectat în documentele normative ale învățământului (concepția învățământului, curriculum, plan de studii etc.), evidențiindu-se rolul esențial pe care îl joacă școala în dezvoltarea intelectuală, culturală, morală a personalității elevului. Transpusă în manualele școlare, această proiecție a culturii generale devine *conținuturi ale educației*, care reprezintă coloana vertebrală a procesului educativ, numitorul comun ce susține întreaga activitate de educație și instruire la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ.

Așadar, cultura generală transpusă în curriculum și manuale școlare asigură „nucleul epistemic tare al educației” (S. Cristea) [3], în general, și substanța formativă a scopurilor, obiectivelor, finalităților și conținuturilor pedagogice selecționate, în particular, pentru activitatea de formare-dezvoltare a personalității.

Trepte și tendințe în constituirea culturii generale. Conținuturile educației transpuse în planul de învățământ, curriculum și manuale constituie resursele pedagogice de bază angajate în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, atât în mediul școlar cât și în cel extrașcolar. Ele includ valori din toate dimensiunile educației - intelectuale, culturale, morale, tehnologice, fizice, religioase etc. și vizează formarea-dezvoltarea integrală a personalității.

În învățământul preuniversitar din R. Moldova, ca și în alte sisteme educaționale, cultura generală a elevului este proiectată și se formează stadial, în fiecare dintre cele trei trepte ale sistemului și procesului educațional (primar, gimnazial, liceal):

- în învățământul primar se formează *cultură generală instrumentală*, care vizează achiziționarea cititului, scrisului și calculului - principale instrumente de lucru prin care elevul se pregătește pentru accederea în treapta următoare;

- în învățământul secundar general se formează *cultură generală de bază*, care constă în achiziționarea unor limbaje noi (informatică, limbi străine, științe ale naturii, științe sociale), când se lărgiște aria disciplinelor de studiu și se pun bazele cunoștințelor fundamentale;
- în învățământul liceal se formează *cultură generală de profil*, care este orientată pe domenii largi de cunoaștere, cum ar fi: profil real, profil sociouman, profil economic, profil tehnologic etc. și care au deschidere directă spre specializarea socioprofesională.

Aceste niveluri de școlaritate privind formarea culturii generale sunt valabile pentru orice sistem de învățământ, ele scot în evidență specificul și importanța fiecărei etape de vârstă școlară în formarea elevului și asigură continuitatea în activitatea de formare-dezvoltare a personalității. Cu toate acestea, astăzi se vorbește tot mai frecvent despre necesitatea introducerii *ciclurilor curriculare* în planul de învățământ, acestea având la bază vârstele psihologice ale copilului.

Este vorba de evoluția cercetărilor în domeniul psihologiei învățării, care impune o nouă periodizare a școlarității și, respectiv, o altă formă de structurare și organizare a vârstelor școlare, concretizată în conceptul pedagogic de *cicluri curriculare*. Acest concept este adoptat și se realizează deja cu succes în mai multe sisteme de învățământ din Europa (Belgia, Franța, România ș.a., de exemplu, învățământul preuniversitar din România este structurat în patru cicluri curriculare).

Totodată, remarcăm faptul că și tendințele ce marchează astăzi evoluția sistemelor de învățământ evidențiază următoarele aspecte în ceea ce privește formarea culturii generale:

- prelungirea ideii de *școală de cultură generală* în cadrul ambelor trepte ale învățământului secundar și chiar în prima treaptă a învățământului superior;
- depășirea opoziției dintre „educația generală” și „educația profesională” prin integrarea educației tehnologice în trunchiul comun de cultură generală;
- lărgirea conținutului educației prin valorificarea „noilor educații”: educație civică, educație ecologică, educație economică, educație interculturală etc.;
- implicarea „culturii informatică” în dobândirea unor noi competențe prin folosirea calculatorului în diverse sfere de activitate. [5, p. 288].

Prin urmare, înțelegerea și interpretarea conceptului de cultură generală diferă de la o epocă la alta. Astfel, dacă în secolul trecut, educația era văzută ca un proces de conservare și transmitere a culturii trecutului, școala având menirea să transmită tinerii generației tezaurul cultural acumulat de generațiile precedente, atunci la finele anilor 90 ai aceluiași secol, componentele conceptului de cultură generală se multiplică și vizează deja cunoștințe, capacități și atitudini. De exemplu, curriculumul elaborat în România și R. Moldova în această perioadă este structurat pe aceste trei componente: cunoștințe, capacități și atitudini. [4, p. 45].

Un deceniu însă mai târziu, în 2000, pe plan internațional se înregistrează o altă tendință în ceea ce privește activitatea de formare-dezvoltarea a personalității în cadrul educației de bază. Problema care se pune de astă dată în fața școlii este ca școala să-i ajute pe elevi să-și construiască un set structurat de competențe funcționale. Aceasta viziune, de fapt, marchează saltul de la cultura generală de tip enciclopedic – imposibil de dobândit în zilele noastre – la *o cultură a acțiunii contextualizate*, ce implică dotarea elevului cu un sistem de competențe, tehnici și strategii de învățare a fiecărui domeniu al cunoașterii umane, de care să se folosească pe tot parcursul vieții.

Trunchiul comun de cultură generală. De multă vreme se vorbește despre enciclopedismul școlii, dar și de o inflație a conținuturilor învățării, respectiv, an de an, asistăm la așa-zisa *descongestionare* a învățământului de bază, când diferite componente ale curriculumului școlar (obiective, conținuturi, standarde) sunt revăzute, simplificate, cu toate acestea elevii, profesorii și părinții se plîng de suprasolicitare.

Pentru a putea scăpa școala de tradiționalul enciclopedism, opinează Ph. Perrenoud, programele de învățământ trebuie despovărate de tot ceea ce este de prisos și de păstrat doar ceea ce este important – *noțiunile-nucleu*. Or, susține acest autor, pentru a lupta împotriva eșecului școlar, este indispensabilă limitarea la esențial, renunțându-se la tot felul de noțiuni și cunoștințe care nu sunt indispensabile, cel puțin

nu pentru toți elevii”. În opinia sa, „noțiunea-nucleu este un element cheie ori un concept organizat într-un ansamblu de conținuturi disciplinare. Noțiunile-nucleu precum respirația, descrierea, colonizarea, proporționalitatea permit reorganizarea programelor în jurul punctelor forte și construirea unor situații de învățare care să permită achiziționarea lor” [apud Minder 4, p. 197].

Ca răspuns la criticile aduse tradiționalului enciclopedism, dar, mai ales, la provocările timpului, în științele educației au apărut noi direcții, orientări, concepții și perspective de abordare a învățământului, cum ar fi: orientarea umanistă, educația centrată pe cel ce învață, pedagogia prin competențe, curriculum integrat etc.

La nivel de curriculum, teoriile moderne ale educației promovează astăzi un concept pedagogic care devine tot mai operațional și în învățământul din R. Moldova – cel de *curriculum-nucleu* (echivalentul conceptului de *core curriculum*) dezvoltat în spațiul educațional anglo-saxon și care vizează proiectarea unui „trunchi comun de cultură generală”. În accepție anglo-saxonă, „trunchiul comun de cultură generală” reprezintă o structură concentrată de conținuturi centrate pe nevoile comune de învățare ale tuturor elevilor, care sunt selectate din materii de strictă necesitate și care devin obligatorii pentru toți elevii. Astfel, din totalul disciplinelor de învățământ, trunchiul comun al planurilor de studii din țări precum Marea Britanie, Irlanda ș.a. reprezintă 80%, restul – 20% fiind selectate opțional, în funcție de nevoile concrete ale unor categorii de elevi.

În linii mari, „trunchiul comun de cultură generală” vizează asigurarea unei baze a culturii generale pentru toți elevii educației, cu posibilitatea individualizării parcursului școlar prin discipline opționale. Altfel spus, cultura generală a elevului de astăzi nu se reduce numai la un ansamblu de cunoștințe sau informații acumulate, ci mai ales la ceea ce poate face el cu aceste cunoștințe, valorile apreciate în secolul XXI fiind: integralitate, funcționalitate, competitivitate, încurajarea dezvoltării potențialului uman, existențialitate, deschidere spre dialog etc.

Esența orientărilor europene privind cultura generală a elevului în postmodernitate este conturată în documentele comune UNESCO – Uniunea Europeană, care recomandă sistemelor de învățământ centrarea educației de bază pe patru axe ale învățării:

- *învăț ca să știi* – care se referă la cunoașterea lumii;
- *învăț ca să pot face* – elaborarea de produse personale creative;
- *învăț ca să fiu* – alegerea drumului în viață, autorealizarea;
- *învăț ca să trăiesc împreună cu alții* – asigurarea unui mediu de viață confortabil.

Aceste direcții de proiectare a învățării capătă astăzi o importanță deosebită, punând problema reorganizării și restructurării conținuturilor educației atât în planul de învățământ, cât și în curriculumul școlar, ele scot în evidență dimensiunea acțională a învățământului, în general.

Analizat din aceste unghiuri de vedere, se poate afirma că actualul curriculum școlar, conturează „un trunchi comun de cultură generală” necesar fiecărei persoane pentru a accede într-o treaptă superioară, fiecare disciplină de învățământ având rolul ei în formarea culturii generale a elevului iar prin sistemul de competențe transversale și disciplinare proiectate a fi formate elevilor are în vedere realizarea dimensiunii acționale a învățământului preuniversitar.

Totuși, astăzi tot mai mulți specialiști atrag atenția asupra unei rupturi nefirești între cultura științifică și cea tehnică, pe de o parte, și dezechilibrul dintre educația intelectuală și cea umanistă, pe de altă parte. În același timp, viziunea integralist-sistemică asupra educației, integralitatea pedagogică și integritatea persoanei implică o conciliere a celor trei domenii ale cunoașterii (științifică, artistică, tehnologică) și un echilibru între intelect simțire și creație.

Cultură generală și competențe. Din cauza că raționalitatea tehnico-economică impregnează abordarea prin competențe, moștenirea culturală de transpus în curriculum ca entitate formativă este în prezent pusă în discuție, susțin mai mulți autori. Miza instruirii, în tot spațiul educațional european, inclusiv în Republica Moldova, o constituie astăzi educația bazată pe competențe, iar abordarea învățământului prin prisma competențelor-cheie necesare de format-evaluat pe parcursul școlarității obligatorii.

Totuși, unii specialiști, între care B. Rey, G. Boutin ș.a. își exprimă temerea că pedagogia competențelor poate conduce la „o viziune mercantilă a culturii, la o macdonaldizare a cunoștințelor” [apud Badea 2]. Ph. Meirieu (1995), la fel, confirmă importanța, în zilele noastre, a unei apropieri temeinice a culturii. Or susține el, „îndepărtând chestiunea culturii, pedagogia se expune unor grave pericole: pericolul relativismului absolut, care face din satisfacerea intereselor subiectului, singurul criteriu veritabil al succesului său; pericolul de a se abandona modelor și de a servi intereselor imediate ale societății civile; pericolul de a compromite legătura socială și de a ruina astfel, fără să știe, eforturile pe care ea, pe de altă parte, le depune”.

Mai mult ca atât, subevaluarea cunoștințelor nu este productivă, susține M. Pellerey, aducând în sprijinul afirmației sale următoarele două argumente:

- în rezolvarea de probleme, doar abilitățile se dovedesc a fi insuficiente, chiar inoperante fără o bază bine organizată de cunoștințe;
- în procesul de cultivare a persoanei în multe sale calități interioare, nu ne putem limita la aspectele funcționale [apud D. Badea 2].

De aceea Ph. Perrenoud (1998) care este cel mai autorizat specialist în abordarea competențelor școlare, tocmai având în vedere caracterul *integrat* al acestora, atrage atenția concepătorilor de curriculum: competențele presupun integrarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe la diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune.

Potrivit lui A. Mihăilescu, implementarea în procesul educațional a pedagogiei competențelor, cunoscută și sub denumirea de „pedagogia integrării”, poate fi realizată prin parcurgerea a cinci niveluri de integrare:

1. *integrarea fiecărui element al proiectului curricular prin utilizarea unei definiții operative a fiecărei competențe*, altfel spus, identificarea resurselor competenței, delimitându-se clar ce cunoștințe, capacități și atitudini urmează a fi mobilizate / integrate în activitatea disciplinară de formare-evaluare a competențelor, evidențiindu-se și contribuția fiecărei arii curriculare la sprijinirea formării de competențe-cheie;
2. *integrarea activităților de învățare și a exercițiilor care generează curriculumul real* și asigură formarea de competențe prin intermediul unor structuri de predare-învățare comune, care să configureze situații-problemă pe care fiecare elev să încerce să le rezolve, ajutându-se în mod adecvat de conținuturile învățării și mobilizându-și toate resursele pentru a reuși în achiziția de competențe;
3. *integrarea diferitelor metode și modele de predare care structurează curriculumul real al școlii*, (modele de predare ce contribuie la configurarea practicii educative și oferă cadrelor didactice un cadru de referință, prin care deciziile luate de către aceștia să capete semnificație și valoare, precum și un fundament pentru acțiune);
4. *integrarea diferitelor forme de curriculum – formal, nonformal, informal* – se are în vedere punerea în relație a sarcinilor școlare cu practicile sociale, care devin astfel un referent de bază pentru curriculumul școlar; integrarea a diferite forme de curriculum care sunt oferite prin intermediul familiei sau al comunității locale, asigurând ambientul necesar învățării;
5. *integrarea criteriilor și a instrumentelor de evaluare pentru aprecierea gradului de atingerea a competențelor-cheie*, adică identificarea criteriilor de evaluare considerate a fi valabile în raport cu competențele formate, a sarcinilor de lucru care le pot oferi elevilor posibilitatea de a manifesta capacitățile care vor fi evaluate și a produselor realizate în cadrul acestor sarcini, toate acestea reprezentând una dintre sursele cele mai importante pentru evaluarea competențelor.

Cât privește planul de învățământ, acesta trebuie reformat și modernizat din aceeași perspectivă a competențelor transversale, astfel încât să favorizeze învățarea de tip integrat, prin studierea integrată a unor obiecte de învățământ (ca, de exemplu, Științe, Limbă și literatură, istorie și geografie etc.) și să asigure formarea-dezvoltarea de competențe transversale / transdisciplinare. Or, un curriculum construit

monodisciplinar și profesori specializați disciplinar nu poate favoriza formarea de competențe transversale / transdisciplinare.

În această perspectivă, se impune clarificarea mai multor întrebări, cum ar fi: ce instanțe trebuie solicitate în elaborarea unui plan de învățământ; ce obiecte de învățământ trebuie alese și propuse elevilor astăzi, pentru a le asigura necesarul de cultură generală; care ar fi succesiunea optimă a obiectelor de învățământ; care trebuie să fie ponderea disciplinelor opționale; în ce măsură poate să intervină școala sau profesorul în aplicarea planului etc.

Concluzii

1. Vechiul concept de *cultură generală* (care reprezenta scopul principal al educației în sec. XIX), precum și conceptul de *educație de bază* promovat de UNESCO la sfârșitul sec. XX sunt înlocuite astăzi cu un nou concept de cultură care este definit printr-un *un set de competențe-cheie* considerate a fi indispensabile pentru individul european al sec. XXI în vederea integrării sale prin ocupare, participare civică și dezvoltare personală.
2. Cultura generală a elevului înseamnă astăzi nu doar cunoștințe, ci se structurează într-un tot integrat de cunoștințe, abilități și atitudini, ce se materializează finalmente în competențe de bază necesare elevului fie pentru accesarea într-o altă treaptă de învățământ, fie pentru integrarea socială.

Bibliografie

1. Academia Română. *DEX*. București, 1998.
2. Badea D. *Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor*. In: Revista de Pedagogie, nr. 58 (3) 2010.
3. Cristea S. *Dicționar de Pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2000.
4. Crișan A. *Curriculum și dezvoltare curriculară*. In: Revista de Pedagogie, nr. 3-4, 1994.
5. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Editura Cartier, 2003.
6. *Dictionnaire actuel de l'education*, 1993.
7. Perrenoud Ph. *Transferer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore a l'autre: l'implications sociologiques et pedagogiques*. 1999.
8. Rey B. et al. *Apprendre a l'école. Apprentissage et evaluation*. De Boek, 2006.

SECȚIUNEA IV
INTEGRAREA DISCIPLINELOR ȘCOLARE –
CHEIA CREATIVITĂȚII ȘI INOVĂRII

MARKETINGUL EDUCAȚIONAL – UNA DIN CONDIȚIILE MANAGEMENTULUI
DE CALITATE A CURRICULUMULUI

Lilia POGOLȘA,
doctor în istorie, conferențiar universitar, I.Ș.E.

Abstract

The article presents the approaches of educational marketing, marketing planning for effective implementation of school curriculum.

Pentru a obține o eficiență optimă în sfera serviciilor educaționale oferite, managerul va trebui să coordoneze activitatea de management al curriculumului, implicându-se în acțiuni ce țin de marketingul serviciilor educaționale.

Un manager de curriculum școlar este necesar să fie versat în:

- conținutul marketingului, serviciile educaționale și componentele lui;
- problemele ce țin de schimbările sociale și de influența lor asupra pieței serviciilor educaționale;
- punctul de vedere al consumatorului despre curriculum, serviciile educaționale, factorii care determină opțiunile consumatorilor pentru serviciile educaționale;
- nivelul de dezvoltare al pieței serviciilor educaționale;
- mediul de concurență al instituțiilor educaționale cu alte instituții care prestează servicii în baza aceluiași curriculum;
- informația necesară pentru analiza opiniei consumatorilor;
- componentele de bază ale activității în sfera marketingului instituției educaționale, tipul serviciilor educaționale;
- modul de proiectare al comunicării efective;
- organizarea sistemului de distribuire a serviciilor educaționale.

Managerul curriculumului trebuie să dispună de:

- aptitudini de a analiza piața serviciilor educaționale, a mediului de concurență și să determine strategia instituției în piața serviciilor educaționale;
- de a stabili tipul și volumul de informație necesare marketingului serviciilor educaționale;
- capacități de a elabora strategia marketingului serviciilor educaționale și de a proiecta activități pentru realizarea ei;
- competențe de a dirija toate componentele activităților de marketing;
- abilități de a prognoza serviciile educaționale cerute de piață;
- aptitudini de a comunica cu consumatorii serviciilor educaționale, cu personalul și colegii;
- capacități de a repartiza resursele umane, financiare și materiale în condițiile competitivității;
- cunoștințe despre conținutul și metodologiile de aplicare a marketingului în învățământ;
- cunoștințe despre metodele cercetării de marketing, politicile de preț, controlul activităților de marketing etc.;
- capacități de a organiza și presta servicii educaționale;
- aptitudini de a analiza factorii care influențează serviciul educațional;

- aptitudini de a dirija procesul de planificare a marketingului serviciilor educaționale.

Elaborarea planului de marketing reprezintă una din activitățile principale ale managerului educațional. Este stabilit faptul că esența procesului de marketing constă în planul de marketing, care conține etape de dezvoltare a acestui proces. De aceea trebuie conștientizat că analiza șanselor și riscurilor, realizarea problemelor, dezvoltarea obiectivelor, stabilirea bugetului, fundamentarea nivelurilor de planificare nu pot fi proiectate izolat. Complexitatea acestui proces implică o cunoaștere profundă a situației de marketing.

Marketingul ca funcție managerială condiționează un comportament decizional sistematic. Funcțiile clasice ale marketingului – analiza, planificarea, executarea și controlul – determină, totodată, și procesul decizional al marketingului.

Esența procesului de management al marketingului este planul de marketing, care conține simplificat principalele faze de analiză și planificare a procesului corespunzător. Planul de marketing constituie pentru managerul de marketing „primul pas” în transformarea deciziei manageriale.

Analiza situației este punctul de plecare al oricărui plan de marketing. Aici sunt evaluate situația specifică în care se află instituția și, în consecință, modul în care întreprinzătorul pune problema orientării spre piață. Scopul este să se obțină o analiză pregnantă a dezvoltării și prognozei factorilor relevanți de influență ai pieței. Drept rezultat trebuie să fie identificate cele mai importante șanse și riscuri ale pieței, precum și punctele forte și vulnerabile ale propriei instituții. Punctul de referință al planificării, împreună cu fazele acestuia constau în relevanța pieței prin care este reprezentată instituția împreună cu programul ei de realizări. În faza de analiză a situației de marketing trebuie incluși toți factorii care influențează asupra pieței relevante.

Conținutul, ameliorarea și forma analizelor de situații sunt destul de variabile în planurile de marketing. În general, se recomandă, atunci când se efectuează reprezentarea situației de marketing, să se realizeze un demers care să estimeze influența relevanței externe a instituției. Trebuie de menționat atât factorii cantitativi, cât și factorii calitativi care influențează instituția. Dintre factorii cantitativi fac parte:

- volumul pieței;
- dezvoltarea cotei de piață;
- dezvoltarea prețurilor de piață;
- numărul concurenților;
- gradul de distribuție.

Factorii calitativi sunt prezenți prin:

- dezvoltarea ofertei;
- dezvoltarea comerțului;
- strategiile de concurență;
- dezvoltarea tehnologiei;
- tendințele ecologiei etc.

Este semnificativă analiza șanselor și riscurilor externe instituției. Șansele de piață vin ca posibilități de creștere, posibilități de distribuire neutilizate, nevoia de noi produse etc. Riscurile de piață pot provoca stagnarea sau micșorarea vânzărilor. Dintre acestea se evidențiază: căderea prețurilor, concurenții de peste hotare, realizările tehnologice sau ecologice, produsele substituente, creșterea prețurilor la materii prime, produse contrafăcute etc.

Ca exemplu pentru o analiză a șanselor și riscurilor prezentăm piața serviciilor educaționale în formarea profesională.

Șansele de piață:

- creșterea indicelui de conștientizare a populației privind necesitatea formării profesionale;
- progresele în cercetarea formării profesionale;
- posibilitățile de distribuție neutilizate prin concentrarea asupra formării profesionale;
- puterea de cumpărare crescândă în formarea profesională pe specialități prestigioase.

Riscurile de piață:

- măsuri legislative în legătură cu reforma învățământului;
- restricții în ceea ce privește inovațiile formării profesionale;
- abținerea de la aceste servicii a anumitor grupe de populație;
- amenințările prin servicii genetice;
- creșterea progresivă a instituțiilor de formare profesională.

Punctele forte ale instituției:

- colectivul de colaboratori înalt calificați;
- know-how de excepție în cercetarea de specialitate;
- disponibilitatea avansată de capital propriu;
- structura convenabilă a costurilor prin tehnologii optimizate.

Punctele vulnerabile ale instituției:

- acoperirea redusă a pieței;
- structura organizatorică rigidă;
- programul de realizări neechilibrat.

O analiză de situație poate fi uneori extinsă. De aceea se recomandă să se întocmească, în cazul unei analize de situații corespunzătoare, un rezumat al modului de prezentare a problemei centrale de marketing.

În descrierea și prezentarea instituției educaționale respective îi revine misiunii instituției care constituie punctul-cheie în procesul de planificare a activității instituției.

Misiunea prezintă predestinarea și sensul existenței instituției, fiind punctul-cheie în procesul planificării activității de realizare a serviciilor educaționale, incluzând formularea filozofică și valorică a instituției. Deseori misiunea este examinată destul de restrâns ca o confirmare a faptului și a sensului existenței ei. Prin misiune se manifestă diferența unei instituții de alta cu scopuri asemănătoare.

Predestinarea determină modelele actual și viitor de care instituția are nevoie pentru realizare. Misiunea prezintă fundamentul scopurilor, direcțiilor și limitelor acceptabile de activitate a instituției. Cunoașterea misiunii formează modelul de analiză ulterioară a activității instituției.

Modelul include un șir de factori ai mediului extern care nu sunt sub influența managerului. Însă schimbările care se produc în acest mediu trebuie luate în considerare, departe că ele pot influența atât negativ, cât și pozitiv. Factorii mediului extern apropiat sunt consumatorii serviciilor educaționale, furnizorii produselor necesare pentru realizarea serviciilor educaționale ale concurenților. Această parte a mediului nu poate fi controlată de manager, dar există posibilitatea de a influența în anumite situații și de a preveni unele acțiuni nefavorabile instituțiilor. Mediul care poate fi influențat, dirijat este cel intern. Mediul intern este activitatea nemijlocită a instituției educaționale.

Mediul extern îndepărtat include factori sociali, economici, tehnologici, politici etc. Managerii din învățământ vor lua în considerare: dezvoltarea intensivă a metodologiilor de telecomunicare; creșterea permanentă a productivității microprocesoarelor; competențe de a utiliza tehnologiile moderne în activitatea de instruire permanentă.

Planul de marketing este primordial tuturor planificărilor din instituție, relevând perspectivele urgente, incluzând probleme tactice curente în domeniul resurselor umane, asigurarea didactico-metodologică, analiza și formarea bugetului. Pentru a eficientiza activitatea de implementare a curriculumului se impune un proces de planificare a marketingului strategic, care include patru faze:

1. Analiza situației de marketing – punct de plecare a planificării strategice, care constă în acumularea informației despre situația la zi. Ca instrumente de analiză strategică se utilizează cunoștințele din analiza șanse – riscuri, puncte forte – puncte vulnerabile, absența ciclului de viață și a portofoliului.
2. În etapa a doua se stabilesc obiectivele strategice, care să reflecte factorii de succes ai marketingului: calitatea curriculumului, avantajele tehnologice, metodologiile performante de evaluare.

3. În etapa a treia din rezultatele fiecărui instrument de analiză se deduc strategiile normative care oferă condiții pentru alegere. Corespunzător cu strategia normativă se va lua în calcul planificarea strategiei de marketing.
4. Procesul se încheie cu planificarea mixului de marketing, prin direcția impusă de strategie, fiind menținută de fiecare instrument de marketing specificat în mixul de marketing.

Acest proces de planificare este implementat în practică, fiindu-i confirmată eficiența.

Pe fundalul unei dinamici accentuate a condițiilor de concurență – provocate prin apariția noilor servicii educaționale, dezvoltării tehnologice, creării pieței interne europene devine tot mai important să se sistematizeze dezvoltarea strategiilor de marketing.

În procesul elaborării planului de marketing este important să se indice scopurile raportate la actualitate, să se aprecieze părțile forte și vulnerabile ale instituției, posibilitățile și amenințările din partea mediului extern. La elaborarea unui plan, este util de a medita și asupra următoarelor probleme:

- Vă vor permite oare părțile forte să aveți servicii de calitate grație posibilităților?
- Vă vor permite oare fără să evitați amenințările?
- Vor apare obstacole în utilizarea acestor posibilități?
- Vor fi posibilități pentru evitarea amenințărilor?

Sursele de bază ale instabilității sunt dificultățile prognozării flexibilității viitoarelor acțiuni, influențelor posibile, reciprocității cazurilor și consecințelor, dificultăților în obținerea informației exacte și sigure etc.

Planul trebuie să conțină indicatori pentru toate etapele de realizare, care vor evalua nivelul succesului sau insuccesului și argumenta conform surselor posibilitățile instituției. Planificarea marketingului se efectuează pe anumite perioade și include elementele relevante de analiză, de situație, strategii, obiective, buget, indicatori de evaluare și monitorizare. Componentele unui plan prevăd acțiunile necesare, începutul / sfârșitul acțiunilor, responsabilii, metodele și căile de realizare, resursele necesare, cerințele specifice, rezultatul prognozat. Responsabilitatea pentru ansamblul planificării o vor avea conducătorii de instituție. Condiția succesului în implementarea curriculumului o reprezintă capacitatea înaltă de adaptare a activității instituției la coordonatele cererii și ale mediului.

Elementele de organizare a comportamentului de marketing la nivel de instituție va minimaliza riscurile și va duce spre succes activitățile de instruire și educație.

Bibliografie

1. Androniceanu A. *Managementul schimbărilor*. București, 1998.
2. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău, 2000.
3. Guțu V., Rudic Gh. *Conducerea dezvoltării școlii*. TIPCIM, 1997.
4. Hopkins D., Ainsow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău, 1998.
5. Țoca I. *Management educațional*. București, 2002.
6. Levin D. *Site Gased management: engine for reform or pipe*. London, 1989.

REGARD SUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE: UNE APPROCHE CULTURELLE

Maia MOREL,
Docteur en Sciences de l'Éducation
Docteur en Arts Plastiques
Institut National de la Recherche Scientifique, Montréal, Québec, **Canada**

Résumé

L'article traite le problème de l'approche culturelle des arts plastiques dans l'éducation des jeunes, et plus précisément, la nécessité de repenser les objectifs de cette matière scolaire. Parce que, dans l'acception actuelle, la finalité de l'éducation artistique en arts plastiques est définie comme une maîtrise de certaines compétences, et non de contenus particuliers, techniques ou règles spécifiques à l'enseignement de l'art. Dès lors, nous nous interrogeons sur le rôle des activités artistiques dans le développement de la compétence culturelle d'une part, et dans la compréhension interculturelle d'autre part. Cette approche confère aux arts une dimension éducative qui s'inscrit dans les préoccupations actuelles des sciences de l'éducation: la connexion de l'individu au champ culturel et l'appropriation des valeurs de la diversité culturelle.

Il est unanimement reconnu, que la fonction principale de l'école est d'assurer l'intégration sociale. Quelle est donc dans ce contexte l'utilité de l'éducation artistique? Pourquoi diversifier les démarches pédagogiques en quête d'une école créatrice? Probablement parce qu'une école créatrice et innovante serait une école dans laquelle les enfants se prépareraient à inventer des réponses aux défis planétaires [7]. Car si l'une des missions principales de l'école est bien de transmettre le patrimoine gigantesque de l'humanité, elle peut et devrait accompagner les élèves dans leur évolution personnelle, et elle devrait prévoir des espaces pour développer des compétences culturelles et le «vivre ensemble». Ceci est devenu un impératif humaniste car personne ne peut prédire avec certitude les problèmes que devront résoudre en 2050 les enfants qui entrent en primaire aujourd'hui [1].

L'éducation artistique axée sur une approche culturelle des arts plastiques correspondrait directement à ces enjeux par plusieurs de ses effets sur le développement de l'individu et sur la vie communautaire. Parce que, la culture en lien avec l'éducation se définit d'une part, comme facteur d'émancipation de l'individu, d'autre part, comme moyen de fondation du lien social [8]; dans ce contexte, un des effets importants de l'éducation artistique est la connexion de l'individu au champ culturel et l'appropriation de ses valeurs. Rappelons que, dans l'acception actuelle, la finalité de l'éducation artistique en arts plastiques est définie comme une maîtrise de certaines compétences, et non de contenus particuliers. Ainsi, l'action pédagogique en arts plastiques est orientée vers des habiletés précises:

- production artistique personnelle,
- compréhension et appréciation de la production d'autrui,
- intégration des arts aux phénomènes artistiques / culturels / sociaux.

Bien que l'activité en arts plastiques soit centrée sur l'image – sa production, sa lecture ou son évaluation – cette discipline ne se limite pas aux techniques de production de l'image, ni à son analyse comme procédé figé de perception d'un produit artistique et/ou visuel.

Les arts plastiques s'étendent aux sphères de la réflexion et de l'imaginaire, vers des représentations et des références culturelles. Le cheminement des acquis dans ce domaine conduit vers deux types de compétences:

- la compétence artistique (= apprentissages artistiques: langage plastique, techniques, production personnelle, principes artistiques, formes et concepts, lecture de l'image, etc.);
- la compétence culturelle (= apprentissages culturels: œuvres, artistes, arts et temps, arts et territoires).

En règle générale, la compétence artistique recouvre la faculté perceptive et la faculté expressive de l'individu; la compétence culturelle renvoie à sa faculté communicative.

Comme l'éducation artistique envisage la sensibilisation des élèves aux produits artistiques, cette activité repose sur l'expérience artistique – une pratique qui nécessite le développement de compétences artistiques.

D'autre part, une activité créatrice implique l'imagination et des expériences vécues ou observées. Les interférences avec la culture sont donc constantes; cette faculté d'appréhender les valeurs culturelles relève de la compétence culturelle.

En langage courant, l'expression de compétence culturelle est employée de manière élégante pour dire d'un individu qu'il est ouvert et cultivé. De plus en plus, les notions de culture et de compétence culturelle acquièrent une dimension notable dans le devenir personnel des individus [2].

Dans le domaine scientifique, ce sujet est abordé de divers points de vue; certains relient la compétence culturelle à l'imaginaire collectif et à l'ensemble diversifié de représentations partagées qui le constituent, que ces représentations soient de contenu patrimonial ou qu'elles concernent la socioculture [3]. Ces représentations communes sont considérées comme indispensables à la société, car elles fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/ penser/dire qu'il en est besoin pour le confort de leurs actes de communication [idem].

La réflexion relative aux pratiques d'exploration des arts comme ressource culturelle se développe sur trois représentations: la culture comme patrimoine, la culture comme milieu et la culture comme héritage [9]. Dans ce contexte les arts plastiques, en tant que discipline naturellement porteuse de culture, ont évidemment un rôle pertinent dans l'ensemble des moyens censés former la compétence culturelle.

En outre, la structure de ce type de compétence inclut l'approche affective et intellectuelle qui conduit à la compréhension et à l'appropriation de la culture; cet aspect vise les habiletés à comprendre et à s'ouvrir vers la culture. Pour atteindre ce but, les arts plastiques dans un cadre scolaire s'appuient sur les références culturelles, qui jouent le rôle de portes ouvertes vers la culture, et donnent accès aux valeurs culturelles universelles.

En même temps, la compétence culturelle signifie l'acquisition de connaissances spécifiques sur la culture; cet aspect est orienté vers l'observation et/ou l'analyse de la culture. Dans ce but, l'éducation artistique se fixe comme un de ses objectifs majeurs la protection de l'activité créatrice contre les «pollutions culturelles» que représentent les stéréotypes visuels ou les pseudo-valeurs culturelles.

À partir de ces considérations, les arts plastiques s'inscrivent dans l'ensemble diversifié des activités humaines qui œuvrent à la formation chez l'individu de la compétence culturelle. D'ailleurs, les trois notions: arts plastiques / éducation artistique / culture sont étroitement reliées; ces notions sont interdépendantes et complémentaires et il n'y a d'action pédagogique actualisée dans ce domaine que si l'activité en classe est basée sur le développement des compétences artistique et culturelle.

Cette attitude qui consiste à aborder les arts plastiques et la créativité comme une voie vers la culture est liée aux divers facteurs qui entrent en ligne de compte dans la mission éducative: la politique éducative et les réalités sociales, ainsi que l'attitude des enseignants, leur parcours et leur capacité à actualiser leurs connaissances. L'équilibre de ces différents facteurs favorise la mise en place d'une éducation artistique efficace dans le domaine des arts plastiques, qui sont «sans rentabilité immédiate» [6, p. 63] mais qui représentent un long chemin que l'individu parcourt pour se construire dans une dimension culturelle.

D'un autre point de vue, la compétence culturelle représente dans une cohérence logique un outil de mise en place d'un principe éducatif devenu fondamental, et qui occupe une place croissante: l'interculturalité.

Cette notion présume le dialogue des cultures, devenu de plus en plus nécessaire avec le pluriculturalisme des sociétés contemporaines où l'espace d'existence des individus dépasse largement les limites de leur environnement initial. Dans ces conditions, la rencontre et les contacts entre les cultures sont inévitables, mais souvent problématiques. Et ce parce qu'ils génèrent des échecs d'adaptation mutuelle, des ambiguïtés identitaires, des dysfonctionnements dans la coexistence des différentes cultures dans la même société.

Cette situation représente un nouveau défi pour la société, qui est confrontée aujourd'hui à une question essentielle: comment faire face à cette hétérogénéité de langues et de codes culturels (coutumes, pratiques sociales, normes comportementales)?

Ces contraintes constituent également un nouveau défi pour les sciences de l'éducation, parce que, dans l'avenir proche, le monde sera profondément transformé: encore plus de frontières auront disparu et les voyages, échanges et migrations entraîneront un immense mélange des cultures. Il faut alors que les systèmes éducatifs trouvent des mécanismes efficaces pour progresser sur le terrain de la tolérance à l'égard de ceux qui sont différents, pour atténuer les diverses tensions, divisions et incompréhensions [4]. De multiples recherches et approches diverses existent déjà; notre objectif est d'identifier quelques repères en rapport avec ce sujet relevant de la culture et de l'interculturel, de l'art et de l'éducation.

Comme objectif de l'éducation interculturelle, nous avons retenu l'engagement des acteurs de l'éducation à «niveler» la rencontre avec l'autre [5]. Faire de l'éducation interculturelle suppose que le processus éducatif lui-même se mette en œuvre dans un milieu interactionnel, par la mise en face-à-face des porteurs d'expressions culturelles différentes.

Par conséquent, l'éducation interculturelle est conçue comme une éducation interpersonnelle qui implique des membres de différentes cultures, l'objectif d'une telle éducation étant de rendre les individus plus ouverts, plus tolérants, plus prêts à accepter «l'autre», qui est différent (à bien des égards: langue, religion, pratiques sociales, pratiques de communication, alimentation, tenue vestimentaire, loisirs, coutumes etc.).

Les arts peuvent-ils servir à l'accomplissement de cette tâche? De quelle façon? Comment intégrer la compétence culturelle et ses opportunités de communication dans le dialogue interculturel?

Un bref aperçu de quelques considérations permet d'identifier les avantages dont les arts et l'éducation artistique disposent à cet égard.

Parmi la multitude de définitions de la culture, nous nous arrêterons ici sur la notion de culture anthropologique correspondant à des façons de vivre et de se conduire. C'est ce que Louis Porcher décrit comme «un ensemble de manières de voir, de penser et de faire» [10].

Pour situer l'action pédagogique dans le champ de la démarche interculturelle, il convient de décomposer cette dernière notion pour en relever les sens:

- le «inter-» renvoie à l'interaction, à l'ouverture, à un échange, à une réciprocité, à la solidarité;
- le «culturel» couvre le domaine des valeurs, de la reconnaissance des divers modes de vie, des multiples représentations symboliques, rapportées aux êtres humains, la reconnaissance des interactions des individus et des sociétés, la compréhension des registres variés de l'environnement de l'individu [11].

Pour ce qui est du domaine des arts plastiques, son entrée la plus appropriée dans l'interculturel passe par la compréhension inter-culturelle, qui repose sur la capacité à mobiliser les connaissances, les actions, mais aussi à canaliser ses émotions et à adopter des attitudes positives dans la résolution des situations d'interactions inter-culturelles.

En effet, sur le plan de l'art et de l'interculturalité, les disciplines artistiques offrent à l'approche interculturelle un important ensemble de possibilités. Les éléments susceptibles de créer des «ponts» entre les arts et les cultures sont reliés au savoir culturel (les arts et le temps, les arts et les territoires), et visent notamment:

- la connaissance de diverses formes de l'art;
- le changement d'attitude face à l'art;
- l'acceptation des manières artistiques diverses;
- le développement de la capacité réflexive;
- la communication et la conscientisation;
- l'approche culturelle et sociale de l'art.

Simultanément, on ne peut parler d'une efficacité de ce processus que si l'interculturalité comme valeur devient fonctionnelle, et tout d'abord dans la formation des artistes. C'est un processus qui doit commencer par un auto-questionnement des attitudes de ceux qui pratiquent les arts, qui doivent avant tout:

- prendre conscience de leurs propres préjugés, des stéréotypes discriminatoires;
- les évaluer afin de réorienter les perceptions, la pensée, les sens, vers la tolérance et l'acceptation des différences.

Ces deux conditions sont censées réduire le décalage entre les langages artistiques et fonder une attitude de respect de la diversité à travers des apprentissages artistiques. Comme notre expérience nous l'a montré, cette faculté de «comprendre l'art» conduit forcément au développement de «l'art de comprendre» [12]. Ce concept prévoit que le public scolaire soit accompagné dans ses activités réflexives sur sa culture et sur celle qu'il va aborder à travers les éléments visuels. Par conséquent, dans ces situations de découvertes interculturelles «par l'art visuel», l'élève a l'occasion d'interagir lors de la rencontre avec divers objets présents dans l'œuvre artistique (intérieurs, garde-robes, coiffes, aliments, vaisselle, meubles, etc.) ou diverses techniques de représentation (peintures murales et religieuses, techniques de l'art monumental, calligraphie etc.), qui sont des éléments appropriés à cette démarche. Ceci est une modalité de mise en comparaison des éléments visuels des images et œuvres d'un point de vue:

- socioculturel (renvoyant à diverses géographies, traditions, etc.) = arts et territoires;
- conceptuel (renvoyant à l'évolution des arts: modes d'expression et technologies) = arts et temps.

Ce type de situations pédagogiques pourra conforter une «approche infusionnelle» dans les programmes officiels d'arts plastiques («infusion» de nouveaux éléments dans les contenus actuels). Il est ainsi possible de chercher des solutions sur le terrain d'une reconversion interculturelle de la matière d'étude (les arts plastiques), démarche qui semble un bon outil pédagogique pour l'éducation à l'interculturalité. Cette approche est censée conduire les acteurs de l'éducation artistique vers l'acceptation de la diversité ou, si l'on suit la logique des expressions employées dans ce travail, vers le «savoir partager». Dans ce contexte, la capacité de compréhension inter-culturelle est évaluée par la facilité avec laquelle une personne est en mesure d'établir des contacts interculturels, par l'efficacité de la communication et de la transmission des significations culturelles.

Ces réflexions rappellent une fois de plus qu'en arts plastiques il n'est plus suffisant de faire appel aux techniques, et que l'enseignement artistique n'est plus un simple espace du « faire faire » ni même du «faire faire beau». Il y a plutôt lieu de considérer que les arts plastiques sont, avec d'autres langages artistiques, au cœur des cultures, des portes ouvertes sur la diversité, la compréhension et la créativité, et que le dialogue des cultures conduit forcément au dialogue spirituel.

Références bibliographiques:

1. Aden J. *La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre*. Université de Cergy-Pontoise – Laboratoire ALDIDAC/CICC (EA2529). IUFM de Créteil/Université Paris Est. In: Synergies Europe n° 4-2009, pp. 173-180.
2. Baqué P. *Art et société: renforcer les liens sociaux par les arts*. Conseil d'analyse de la société. Paris, 2007.
3. Boyer H. *Traiter la compétence culturelle: l'imaginaire ethnosocioculturel et ses fonctionnements en discours médiatique*. In: Le Langage et l'Homme, vol. XXXII, n° 2, décembre 2007, E.M.E., p. 125-131.
4. Cozma T. *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Polirom, 2001.
5. Cucoș C. *Educația: dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000.
6. Gaillot B.-A. *Arts Plastiques. Éléments d'une didactique-critique*. Paris: PUF, 1997.
7. Guingané J.P.D. *Renforcement des dimensions socioculturelles de l'éducation artistique*. Intervention à la Seconde conférence mondiale sur l'éducation artistique, UNESCO. Séoul, 2010.

8. Kerlan A. (coord.). *Des artistes à la maternelle*. Lyon: CRDP, 2005.
9. Lemonchois M. *Art et culture à l'école primaire: points de vue québécois*. In: Artă și educație artistică. Nr 1 (12) 2010, Universitatea de Stat «Alec Russo». Bălți, p. 74-82.
10. Porcher L. *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette, 1995.
11. Rey M. *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Cahier 79, FPSE, Université de Genève, 1996.
12. Robu M. *Les arts plastiques pour éduquer à l'interculturalité*. In: Regard sans frontières sur la formation des enseignants, Vincent Marie et Nicole Lucas (dir.). Paris: Éditions Le Manuscrit, Recherche-Université, 2008, p. 114-128.

ПОЛЕТЫ ВО СНЕ И НАЯВУ

Людмила МАТВЕЕВА

кандидат педагогических наук, доцент,

Башкирский государственный университет, г. Уфа, **Россия**

Сергей НОСИКОВ

Методист станции юных техников, г. Уфа, **Россия**

Abstract

Possibility of the use of computer modeling of the physical problems on mechanical engineer, realizing humanistic directivity of the education, education and developments to harmonic personality is considered in the article.

Гуманистическая направленность современного образования осуществляется путём изучения истории приобретения человечеством знаний законов природы, овладения методами познания мира и использования приобретенных знаний и методов для дальнейшего развития науки, техники и культуры современного общества.

В процессе преподавания курса физики в средней и высшей школе актуальным становится гуманистическая направленность обучения, воспитания и развития гармонической личности. В разделе „**Механика**” курса общей физики имеется богатый материал, который полезно изучать на представленных нами математических моделях. Примеры задач по механике для компьютерного моделирования:

1. Падение тел вблизи поверхности Земли.
2. Полет артиллерийского снаряда, летящего под углом к горизонту.
3. Полет баллистической ракеты.
4. Реактивное движение многоступенчатой ракеты.
5. Полеты спутников - ИСЗ, космических аппаратов вокруг Земли и выход в открытый космос [3, с. 50-52].

Задачи по баллистике имеют давнюю историю развития. В XVI веке итальянский математик Н. Тарталья (1499-1557), изучая баллистику полёта снарядов - пушечных ядер в военном деле, описал в трактатах „**Новая наука**” (1537 г.) криволинейную траекторию движения снарядов. Он просчитал наибольшую дальность полёта, которая достигается при наклоне ствола пушки к горизонту под углом равным 45° . Затем Г. Галилей в 1609 г. установил законы движения тела, брошенного под углом к горизонту. Он показал, что это движение сложное, образующее параболическую траекторию, и состоит из равномерного прямолинейного движения, которое имело бы место в отсутствии силы тяжести, и свободного падения [1, с. 145].

Мы предлагаем разработанные нами компьютерные программы, моделирующие „Полет артиллерийского снаряда” и „Полет баллистической ракеты” в виде математической аналогии реальному физическому процессу. Исследование на ЭВМ проводится по логической цепочке: Модель - Алгоритм - Программа.

Программа 1 строится с помощью основных простейших операторов языка Turbo Pascal-7.0. Она организована в виде массива процедур, что позволяет добиться ясного понимания роли каждого блока программы и его внутреннего построения. Для того чтобы построение программы было понятно школьникам, физические характеристики процесса вводятся с помощью простых уравнений кинематики и динамики. Для студентов вузов они представлены через дифференциальные уравнения.

В начале работы программы машина запрашивает угол наклона ствола и задается вопрос: учитывать ли сопротивление воздуха? Сопротивление воздуха вводится на основе представления о том, что эта сила пропорциональна величине скорости снаряда в данный момент времени. Без учёта сопротивления среды получается симметричная параболическая траектория полёта снаряда с наибольшей дальностью полёта при значении угла наклона ствола пушки к горизонту 45° (рис.1).

В случае учёта влияния сопротивления среды, получается более сложная форма траектории, и максимальная дальность полета снаряда оказывается при значении угла наклона ствола пушки к

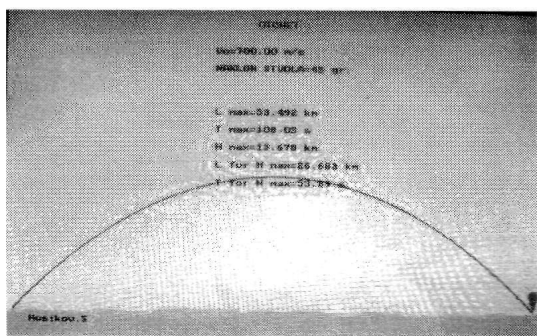


Рис. 1.

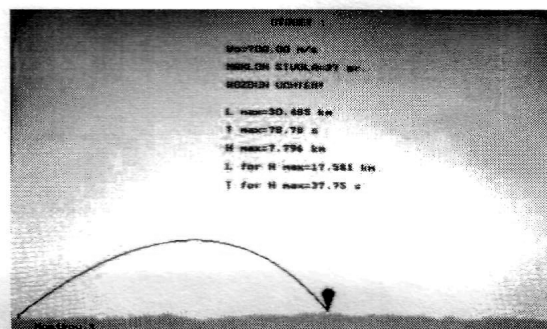


Рис. 2.

горизонту 37° (рис. 2).

Далее в программе рассматривается полет снаряда, оснащенного ракетным двигателем (подобного снаряду системы „Град” или „Катюша”). Теперь действие ракетного двигателя учитывается путем добавления процедуры, увеличивающей скорость на каждом шаге выполнения программы до момента выключения двигателя (рис. 3). Эта добавочная процедура строится подобно

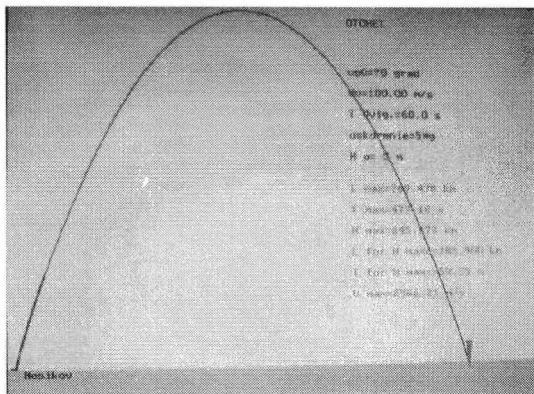


Рис. 3.

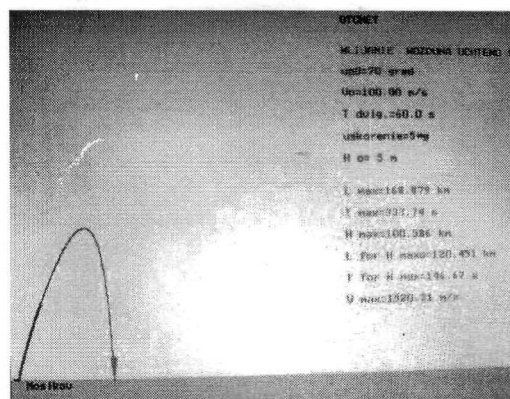


Рис. 4.

процедуре учёта сопротивления воздуха, но на каждом шаге программы не уменьшает, а увеличивает скорость полета, пока работает двигатель ракеты. Время действия двигателя и создаваемое его работой ускорение вводятся в начале работы программы. В данном случае будет возникать совершенно иная форма траектории, достигающая максимума полета при наклоне стартовой установки к горизонту 70° (рис. 4).

После завершения полета снаряда программа выдает на фоне рисунка текстовый отчет, содержащий числовые параметры полёта.

Темы, связанные с историей развития космонавтики и полетов космических кораблей, сегодня являются крайне актуальными и важными для воспитания патриотичности современной молодёжи.

Удивительны фантазии и предвидения К.Э. Циолковского, которые впоследствии превращались в реальность. Такие учёные, как Ф.А. Цандер, Н.Е.Жуковский, С.П. Королёв и его коллеги, в действительности осуществили давнюю мечту человечества: подняться над Землёй на крыльях собственного разума [5, с. 65-66].

Полезные сведения, которые необходимо сообщать учащимся [4].

14.10.1957 г. - запущен первый спутник Земли весом = 58 кг;

1959 г. - были запущены впервые в истории три космических аппарата к Луне. Один из них впервые упал на поверхность Луны, а другому - удалось получить первые снимки обратной стороны Луны;

5.05.1960 г. - запущен первый „Корабль-спутник”;

1960 г. - запущен орбитальный космический корабль - предшественник Гагаринского аппарата „Восток”, который вернулся на Землю с двумя собачками Белкой и Стрелкой;

12.04.1961 г. - осуществлён полет вокруг Земли первого космонавта в мире Юрия Алексеевича Гагарина;

18.03.1965 г. - Алексей Леонов впервые в полете вышел из корабля в Космос;

19.04.1971 г. - на орбиту выведена первая в истории орбитальная станция «Салют»; позже на нее прибыл экипаж космонавтов;

11.04.1987 г. – космонавты Романенко и Лавейкин, находясь на орбите Земли в космической станции „Мир”, осуществили стыковку к ней специального модуля „Квант”.

Начиная с 1990 г. по настоящее время полеты наших космических кораблей связаны с обеспечением работ Международных космических станций и комплексов [2].

Чтобы осуществлять такие полёты в Космос, выводить космические аппараты на расчетные орбиты, необходимы глубокие и обширные знания законов: физики, небесной механики,

математики, а также законов технических наук. Расчёты, производимые учеными, для подобных полетов аппаратов, станций и сложных комплексов в Космос, должны быть чрезвычайно точными, не допускающими промахов и ошибок.

Рассмотрим задачу: „Полет ИСЗ в Космос” в трех вариантах:

- выведенного с первой космической скоростью $V_1 = 7,9$ км/с, и свободно вращающегося по круговой орбите в поле тяготения Земли;
- выведенного со второй космической скоростью $V_2 = 11,2$ км/с, движущегося по вытянутой орбите - эллипсу в поле тяготения Земли;
- выведенного с третьей космической скоростью $V_3 = 16,7$ км/с, движущегося по параболе вне земного притяжения.

При составлении программы использовались только простейшие операторы, входящие в состав алгоритмического языка Turbo Pascal. 7.0. Физические законы вводились не дифференциальными уравнениями, как обычно делается при компьютерном моделировании, а простейшими уравнениями динамики, основанными на законах механики: Ньютона, Кеплера и Всемирного тяготения.

Изображения круговой, эллиптической орбит в поле тяготения Земли, и параболической (или гиперболической), полученные в ходе работы моделирующей программы, представлены на рисунке 5.

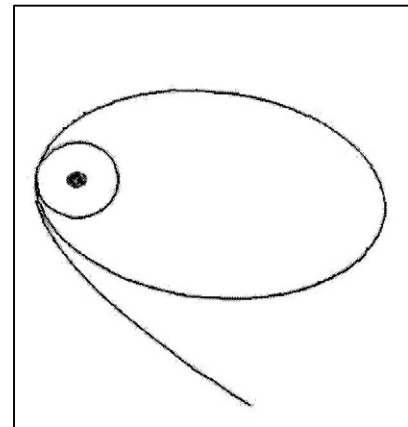


Рис. 5.

Авторами статьи разработаны и апробированы:

- викторина „Шаги человека во Вселенную”, состоящая из 30 вопросов;
- тесты по теме: „История космонавтики”;
- лекция с презентацией на тему: „Человек в открытом Космосе”.

Библиография

1. Коршак Е.В. *Использование элементов истории физики при обучении решению задач по кинематике*. In: Е.В. Коршак, Т.Н. Попова // Материалы II Международной научно-практической конференции „Физико-техническое и физическое образование в гуманитарной парадигме”. Керчь: РВВ КГМТУ, 2009.
2. *Космонавтика*. М.: Энциклопедия. 1985.
3. Маликов Р.Ф. *Основы математического моделирования: Учебное пособие для вузов*. М.: Телеком, 2010.
4. Носиков С.Е. *Вперед*. In: Коммунист Башкортостана, № 4. 2011.
5. Циолковский К.Э. *Путь к звёздам: сборник научно-фантастических произведений*. М.: Изд. АН СССР, 1960.

CREATIVITATEA CADRULUI DIDACTIC REFLECTATĂ ÎN ORA DIDACTICĂ

Irina Isabella SAVIN, dr. ing.,
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ștefănescu” Iași, **România**
Mioara BORZA, lector univ. dr.,
Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza” Iași, **România**

Abstract

In the process of education, creativity is an important factor for both teacher and students. A teacher who has no creative sense, will not attract students, lessons will become dull, unattractive and will lead to a low student-teacher collaboration. Students and teachers are involved in education and are responsible for educational practices and their results.

Termenul de *creativitate* care înseamnă ”a zămisli”, ”a crea”, ”a făuri”, ”a naște” a fost asimilat în limbile de circulație internațională în a doua jumătate a secolului al XX-lea, deși în mod sporadic a fost utilizat și în perioada anterioară.

Creativitatea pedagogică definește modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente, prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ [3]. Autorul N. Jurcău precizează: „*Creativitatea vizează abilitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original, competent și adaptativ*” [5].

Profesorul este acea persoană care poate intui și dezvolta la elevi creativitatea prin diferite strategii specifice activităților. Prin strategiile aplicate, profesorul trebuie să dezvolte la elevi competențele generale, specifice, lingvistice și digitale. Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, care mediază și facilitează accesul la informație.

Analiza comparativă a mai multor modele ale procesului creativ l-a condus pe Wallas (1926) la ideea că numărul de etape în cadrul creativității poate fi redus la patru [12]:

- prepararea;
- incubația;
- iluminarea;
- verificarea.

Aceste etape se întâlnesc atât în creația artistică, precum și în cea științifică sau tehnică. Nu întotdeauna etapele se succed în această ordine și nu întotdeauna sunt la fel de importante. Prima și ultima etapă sunt organizate în mod rațional și se desfășoară conștient, iar celelalte două sunt nelipsite în orice proces creator, indiferent de domeniu. (Tabelul 1)

Tabelul 1. Etapele procesului de creație

Etapele procesului de creație	Evaluare strategii folosite
Organizarea masei	Observația sistematică
1. Prepararea	Examinarea orală Observația sistematică Investigația
2. Incubația	Examinare scrisă Observare sistematică
3. Iluminare	Examinare orală Observarea curentă sistematică a elevilor Documentarea Investigația
4. Verificarea ipotezei	Observația curentă sistematică a elevilor Investigația

În esență, trăsăturile principale ale profesorului creator sunt:

- îmbinarea judicioasă a muncii practice cu cea teoretice;
- motivație și angajament puternice;
- imagine de sine pozitivă;
- ținerea pasului cu noutățile;
- flexibilitate, inteligență, curiozitate;
- intoleranță față de dogmatism, șablonism sau rutină;
- capacitate de imaginație și intuiție;
- profesorul creator este motorul care pune în mișcare colectivul de specialiști.

Atitudinea profesorului este deosebit de importantă în relația sa cu elevii. În consecință, nu este indicată o poziție foarte autoritară deoarece creează blocaje afective, iar elevii nu îndrăznesc să pună întrebări și se tem de eșec. Din aceste considerente este nevoie de un climat destins și prietenos. Profesorul trebuie să fie apropiat de elevi, îngăduitor în limite firești și să încurajeze imaginația, sugestiile mai deosebite pentru ca elevii să-și poată manifesta în voie curiozitatea și spontaneitatea [9].

În *Tabelul 2* este prezentat un model de proiectare a activității didactice, pe etape ale activităților desfășurate în cadrul lecției.

Tabelul 2. Proiectarea activității didactice

Nr. crt.	Min.	Competențe	Scopul predării	Strategii de predare	Strategii de învățare	Stil de învățare vizual	Stil de învățare auditiv	Stil de învățare practic	Resurse
1.	10'	Competențe specifice	Organizarea masei. Generarea interesului și a entuziasmului în privința unui subiect.	- Conversații - Discuții	Discuții despre importanța în diferite domenii. Enumerarea exemplor.		*		Materiale didactice specifice.
2.	50'	Competențe specifice	Prepararea. Oferirea de informații. Explicarea conceptelor teoretice.	Tehnica provocării cognitive - Expunere orală - Observare dirijată - Exersare, problematizare - Studiu de caz, analizare	Explicarea rolului. Observarea detaliilor.	*	*		Materiale didactice specifice.
3.	120'	Competențe specifice	Incubația. Legarea teoriei de practică.	- Demonstrare - Exersare, conversație - Observare, problematizare - Studiu de caz	Identificarea proprietăților comune. Selectarea proprietăților specifice.	*	*	*	Materiale didactice specifice. Fișe de lucru.
4.	10'	Competențe specifice	Iluminarea. Dezvoltarea lucrului în echipă și a abilităților de comunicare orală.	Tehnica valorizării grupului. - Conversație - Lucru în grup - Dezvoltarea abilităților de comunicare în limbaj tehnic	Formarea grupelor de lucru.	*	*	*	Materiale didactice specifice. Fișe de lucru.

	20 '	Competențe specifice	Rezolvarea de probleme. Dezvoltarea abilităților de comuni care orală și în scris.	Tehnica delegării sarcinii și inducerea asumării răspunderii. - Problematizare - Generarea de idei - Studiu de caz	Trasarea sarcinilor de lucru pe echipe. Studierea etapelor de lucru. Exemplificarea modului de completare a fișelor de lucru.	*	*	*	Materiale didactice specifice. Fișe de lucru.
	90 '	Competențe specifice	Exersarea practicilor. Dezvoltarea lucrului în echipă.	Tehnica inducerii schimbării de rol Studiu de caz, Observare, Analizare Conversație	Executarea determinărilor conform indicațiilor. Completarea fișelor de lucru cu rezultatele determinărilor. Eliminarea greșelilor efectuate de către elevi prin atenționare de către profesor.	*	*	*	Materiale didactice specifice. Fișe de lucru.
5.	20 '	Competențe specifice	Verificarea ipotezei Consolidarea informațiilor.	Analiza produselor activității Conversație	Precizarea domeniilor de utilizare.	*	*	*	Fișe de lucru.
	30 '	Competențe specifice	Evaluarea finală.	Conversație	Apresiasi elevilor.	*	*	*	Fișe de lucru.

Profesorul M. Ionescu (2000) prezintă câteva *sugestii de ordin metodologic* pentru conceperea situațiilor de instruire care să contribuie la stimularea creativității elevilor în cadrul activităților școlare și extrașcolare [4]:

- Valorificarea valențelor formative și informative ale problemelor-întrebări / exercițiilor problematizate.
- Imaginarea și realizarea de scheme, modele materiale sau ideale.
- Elaborarea de produse noi, originale.
- Completarea unor desene, figuri, legături motrice.
- Conceperea și rezolvarea de exerciții, organizarea și desfășurarea de jocuri didactice.

În concluzie, creativitatea didactică și în educație, se naște și se dezvoltă într-o stare de libertate a tuturor, individuală și socială, în deplină concordanță cu actele politico-economice, morale și culturale ale societății, care permit și asigură independența personalității în vocație și acțiune practică.

Bibliografie

1. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 1999.
2. Cucoș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2001.
3. Herța D.M., Ciocănel C. *Dezvoltarea creativității în învățământ*. (articol publicat pe site-ul <http://www.asociatia-profesorilor.ro/dezvoltarea-creativitatii-in-Invatamant.html>).
4. Ionescu M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
5. Jurcău N. (coord.) *Psihologia educației*. Cluj-Napoca: Editura U.T. Pres, 2001.
6. Landau, E. *Psihologia creativității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
7. Moraru, I. *Știința și filosofia creației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
8. Munteanu A. *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: Editura Augusta, 1994.
9. Pașcan I. *Dezvoltarea potențialului creativ prin mijloacele educației fizice*. Suport de curs. Universitatea Babeș Bolyai. Cluj-Napoca, 2009.
10. Sternberg R.J. *Manual de creativitate*. Iași: Editura Polirom, 2005.

11. Voiculescu F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura „Aramis”, 2004.
12. Wallas G. *The Art of Thought*, New York, Harcourt Brace, 1926.

DIMENSIUNI ALE PARADIGMEI MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Viorica ANDRIȚCHI,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar, I.Ș.E.

Abstract

Article outlines the dimensions of Paradigm HR management in education. Paradigm emphasizes integrative, systemic approach, comprehensive, holistic, inter-and transdisciplinary education human resources management on strategy and innovation, presents a comprehensive and inclusive vision of the phenomena, bearing flexible nature, social and humanist, is relevant and specific education, involving a prospective character, corresponding evolutionary trends of human resources management, answer specific activity within the educational system and intangible nature of the product of all educational activities within the system.

Actualmente obiectivul primordial al politicilor educaționale din R. Moldova îl constituie asigurarea calității educației, presupunând responsabilitate majoră și focalizare pregnantă pe rezultate excelente din partea tuturor factorilor educaționali.

Avem ferma convingere că excelența în educație este determinată esențialmente de calitatea capitalului uman, ceea ce presupune existența în cadrul sistemului/ instituției de învățământ a cadrelor didactice competente, cu prestație pedagogică și atitudine proactivă față de schimbare, căci profesorul are prerogativa de a ameliora calitatea, de a promova și a anticipa schimbarea, de a asigura eficacitatea educației. În sensul acestor idei, factorul uman devine o prioritate a oricărei instituții, un capital activ, iar sistemul/ instituția de învățământ va trebui să-și dezvolte capacitatea de a valorifica eficace și eficient acest capital.

Apare, deci, ca oportunitate promovarea în învățământ a unui *Management al Resurselor Umane (MRU) de calitate*. Această idee este confirmată de savanții din R. Moldova, ce au realizat un șir de cercetări valoroase în acest sens.

Apreciind contribuția lor relevantă și consistentă în dezvoltarea managementului resurselor umane în sistemul de învățământ, constatăm, totuși, o *abordare fragmentară a MRU*, fără a evidenția caracterul său sistemic, global, complex. Până în prezent nu există *Paradigma managementului resurselor umane* bazată pe un concept sistemic, holistic, integralist și relevant învățământului, întemeiată pe *fundamente teoretice și metodologice autentice*, nu este definitivată metodologia MRU, care ar face posibilă promovarea unui management al resurselor umane de calitate. Metodologia MRU face trimitere doar la unele dimensiuni - formare, dezvoltare, evaluare a cadrelor didactice și insuficient sau deloc nu elucidează problema recrutării, selecției, angajării, socializării, integrării, motivării cadrelor didactice, nu se discută despre problema climatului organizațional din școli, stării de bine, managementului carierei didactice etc.

Practica managerială din învățământul preuniversitar conturează un management al resurselor umane deficitar: planificarea cuprinde doar efectivul și neglijează capitalul uman; nu există o strategie autentică de socializare și integrare a angajaților, nu se analizează dinamica pieței educaționale; transformările din structura corpului profesoral sunt monitorizate superficial, nu se ia în considerație nivelul de satisfacție profesională al cadrelor didactice; politica motivațională în domeniul resurselor umane este vagă și ambiguă; nu se realizează o concordanță între pregătirea corpului profesoral, necesitățile de formare reale ale cadrelor didactice, strategia de dezvoltare a instituției și politica educațională a statului etc.

În acest context, noi avansăm *Paradigma Managementului Resurselor Umane* în viziune sistemică, complexă, integralistă, bazată pe un sistem de valori, autentică și relevantă domeniului de referință.

Paradigma are la bază rezultatele analizei procesului evolutiv a MRU, contribuțiile valorice ale teoriilor și școlilor manageriale în constituirea managementului resurselor umane, cele mai relevante rezultate ale cercetărilor efectuate în domeniul managementului resurselor umane de către savanții de peste hotare, din România și din Republica Moldova. Ea valorifică de asemenea principiile, legitățile, normele avansate de teoriile managementului resurselor umane (teoria sistemelor, teoria valorilor, teorii ale motivării resurselor umane, teorii ale satisfacției profesionale, teorii ale personalității, teorii ale conducerii, teorii ale managementului calității) și vine să satisfacă necesitățile profesionale ale cadrelor didactice, ține cont de gradul de motivare și de nivelul profesional al cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și al nivelului de pregătire al managerilor școlari în domeniul managementului resurselor umane etc.

Paradigma MRU întrunește *caracteristicile epocii postmoderne*: pune accent pe *abordarea integrativ-sistemică, complexă, holistică, inter- și transdisciplinară, strategie și inovație, viziune globală și integratoare* asupra fenomenelor, *flexibilitate*, poartă caracter *social-umanist*, este *relevantă și specifică învățământului*, comportând un *caracter prospectiv*, corespunde tendințelor evolutive ale managementului resurselor umane, răspunde *specificului activității* din cadrul sistemului de învățământ și *caracterului intangibil al produsului* tuturor activităților educaționale din cadrul sistemului.

Paradigma MRU are o *dimensiune normativ-valorică* cu un sistem de valori, principii, scop și obiective și una *instrumentală/metodologică* cu dimensiuni procesuale, proceduri, resurse, legități și norme metodologice etc.

Paradigma MRU avansează ca valoare absolută a Managementului Resurselor Umane *personalitatea autonomă, individuală, creatoare de cultură intelectuală, responsabilă, autorealizată, autoîmplinită profesional*. Valorile relative ale MRU sunt: Umanismul și Individualitatea, Binele, Democrația, Dreptatea, Echitatea, Libertatea.

Principiile generale ale MRU sunt: principiul abordării sistemice, principiul abordării globale, complexe și integrale, principiul interconexiunii, principiul eficacității și efectivității, principiul flexibilității, principiul autoreglării și îmbunătățirii continue, principiul sinergetic.

Principiile specifice ale sistemului MRU sunt: principiul valoric, principiul motivării autentice a resurselor umane, principiul satisfacției profesionale, principiul individualizării și diferențierii în abordarea proceselor-cheie a MRU, principiul optimizării actului managerial prin promovarea leadership-ului transformațional, principiul promovării profesionalismului, principiul responsabilității organizaționale în corelație cu cea individuală.

Scopul sistemului MRU constă în crearea tuturor condițiilor pentru autorealizare, autoîmplinirea profesională a cadrelor didactice prin promovarea autonomiei, responsabilității individuale, obținerea satisfacției profesionale ca condiție și rezultat al implicării acestora în realizarea misiunii și obiectivelor strategice ale sistemului/instituției de învățământ.

Dimensiunile procesuale ale sistemului MRU sunt conturate de scopul și obiectivele sale și se clasifică în strategice și tactice/operaționale. *Dimensiunea strategică* include conceptualizarea Sistemului MRU și a politicilor de personal în vederea autorealizării, autoîmplinirii profesionale a personalității, obținerii satisfacției profesionale a angajaților. *Dimensiunea tactică* înglobează implementarea, evaluarea și presupune îmbunătățirea continuă a politicii de personal prin activități de: planificare, recrutare, selecție a capitalului uman; angajare, socializare, integrare, motivare, consiliere, formare continuă, dezvoltare și evaluare a capitalului uman, etc.

Funcționarea normală a sistemului MRU solicită anumite resurse, valorificarea cărora va contribui la atingerea scopului și a obiectivelor sale. Sistemul MRU își asigură funcționalitatea prin intermediul a două categorii de resurse: *tangibile* (efectivul managerial, resursele financiare (de bază și extrabugetare), resurse materiale, informaționale, tehnologice etc.) și *intangibile* (resurse epistemologice, calitatea capitalului uman, sănătatea fizică și psihică a cadrelor didactice, competența și performanța managerială în domeniul MRU, cultura organizațională, climatul etc, imaginea și numele instituției etc.). Menționăm că ambele categorii de resurse reprezintă și condiții pentru eficacitatea activităților din cadrul sistemului MRU.

Sistemul MRU este influențat de un ansamblu de *factori interni* (cultura organizațională, Sistemul de Management al Calității, filosofia de management, stilul și nivelul de pregătire în domeniu al managerului, specificul instituției de învățământ, fluctuația cadrelor didactice etc.) și *externi* (politica educațională națională, strategia de dezvoltare comunitară, legislația, contextul economic, social, cultural, tehnologic, ecologic. Analiza stării de fapt în care activează sistemul MRU (mediul intern și extern) oferă informații solide, pe care urmează să se fundamenteze direcțiile strategice de activitate.

Conform *Paradigmei, managementul resurselor umane în învățământ* reprezintă *un proces, fundamentat pe valori și principii autentice, de valorificare a capitalului uman printr-un sistem coerent și logic de activități specifice, ce interrelaționează și se condiționează reciproc, orientat spre autorealizarea, autoîmplinirea profesională, obținerea nivelului optim de satisfacție profesională a cadrelor didactice, ca condiție și rezultat al implicării lor în realizarea misiunii și obiectivelor strategice ale sistemului/ instituției de învățământ.*

Avem ferma convingere că implementarea Paradigmei și a Sistemului MRU elaborat de noi în cadrul sistemului de învățământ va conduce la îmbunătățirea calității activității manageriale în contextul amplificării potențialului celei mai importante resurse - resursa umană - și, în fine, la îmbunătățirea substanțială a calității educației, la producerea plusvalorii educaționale, contribuind astfel efectiv la dezvoltarea capitalului uman al societății.

SIMILITUDINI ONOMASTICE ȘI CALITĂȚILE MANAGERIALE

Dumitru PATRAȘCU,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Abstract

The article addresses the issue of training the management team, using the comparative method as a tool of the meaning of names and personal qualities of team members.

Formarea colectivului și echipei unei organizații nu este un fenomen care se produce întâmplător. Aceasta are loc datorită legităților deja stabilite de teologie, sociologie, pedagogie, psihologie și management. Având ca reper aceste științe, vom încerca să explicăm cum se formează echipele de conducere ale instituției educaționale.

În acest discurs pornim de la ideea semnificației numelor persoanelor influente din echipa de conducere a instituției educaționale.

Argumentul nostru începe cu ideile selectate din Cartea cărților - Biblie. Astfel, am evidențiat că Dumnezeu a pus în om dorința de a da nume lucrurilor. Primul om avea și el un nume: *Adam*. În istoria creației, unul dintre primele lucruri despre care se spune ce a făcut Adam a fost că a pus nume animalelor. Când Dumnezeu i-a dăruit lui Adam o soție, Adam a numit-o imediat „*femeie*”. Mai târziu, el i-a pus numele *Eva*, care înseamnă „cea vie”, deoarece „ea trebuia să devină mama tuturor celor vii” [Biblia, Geneza 2:19, 23, p. 3; 3:20, p. 4]. Astăzi noi urmăm fenomenul de a da nume oamenilor. Într-adevăr, este greu să ne imaginăm cum ne-am fi putut descurca fără nume în viață și, în același rând, în procesele educaționale.

La israelieni, numele nu era o simplă denumire, ci însemna ceva. De exemplu, numele *Isaac* are semnificația „*Râs*”, aceasta evocă faptul că părinții săi, care erau înaintați în vârstă, au râs atunci când au auzit că au un copil [Biblia, Geneza 17:17, 19, p. 16; 18:12, p. 17]. Numele *Esau* are semnificația de „*Păros*”, descriind o însușire fizică a persoanei. Celălalt nume al lui *Esau* a fost *Edom*, ceea ce înseamnă „*Roșu*” sau „*Roșcat*” și care reamintea că acesta își vânduse dreptul de întâi născut pentru o farfurie de fiertură roșie [Biblia, Geneza 25:25, p. 27; 27:11, p. 29; 36:1, p. 40]. *Iacob*, cu toate că era al doilea născut a cumpărat de la întâiul geamăn, Esau, dreptul de întâi născut și a primit de la tatăl său binecuvântarea întâiului născut. Din momentul nașterii semnificația numelui lui *Iacov* era „Cel care ține de călcâi” sau „Înlocuitor”

[Biblia, Geneza 27:36, p. 27]. În mod asemănător, constatăm că numele lui *Solomon*, sub a cărui domnie statul Israel s-a bucurat de pace și belșug, înseamnă „*Pașnic*” [Biblia, Cartea întâi a Cronicilor 22:9, p. 442].

Astfel, putem spune că studiul asupra cuvântului „nume” ne dezvăluie semnificația personalității celui ce-l poartă.

Că Dumnezeu însuși socoate că numele este ceva însemnat, reiese și din faptul că, prin intermediul unui înger, a dat poruncă viitoarei mame a lui Isus în legătură cu numele pe care urma să-l poarte fiii ei [Biblia, Luca 1:13, p. 985]. Alteori, El a schimbat numele unor oameni sau le-a dat nume adăugător, pentru a le arăta locul pe care aveau să-l ocupe. De exemplu, când Dumnezeu a profetit că servitorul său *Avram* („*Tatăl înălțării*”) va deveni tatăl multor națiuni, El i-a schimbat numele în *Avraam* („*Tatăl unei mulțimi*”). Iar numele soției lui Avraam, *Serai* („*Certăreață*”), l-a schimbat în *Sara* („*Prințesa*”), întrucât ea avea să fie mama seminției lui Avraam [Biblia, Geneza 17:5, 15, 16; 32:28; 2 Samuel 12:24, 25].

Importanța numelui a fost recunoscută și de către Isus când, oferindu-i lui Pertu o înlesnire s-a referit la numele acestuia [Biblia, Matei 16:16-19]. Chiar și creaturile spirituale au nume. Două dintre ele, menționate în Biblie, sunt *Gabriel* și *Mihael* [Biblia, Luca 1:26; Iuda 9]. Iar când omul dă nume stelelor, plantelor, orașelor, munților și râurilor, el nu face decât să-l imite pe Creatorul său. Biblia ne spune, de exemplu, că Dumnezeu cheamă toate stelele pe nume [Biblia, Isaia 40:26].

Într-adevăr, numele sunt importante pentru Dumnezeu și el a pus în om dorința de a identifica oamenii și lucrurile prin intermediul numelor. Astfel îngerii, oamenii, animalele, precum și stelele și alte lucruri lipsite de viață – toate au nume.

Deci, **numele** este un cuvânt sau grup de cuvinte prin care numim, arătăm cum se cheamă o ființă sau un lucru, o acțiune, o noțiune etc. și prin care aceasta se individualizează.

Având în vedere cele menționate, este evident și de mare importanță pentru noi faptul de a cunoaște care este **semnificația numelor membrilor echipei de conducere a instituțiilor educaționale**. Cât privește cazul nostru, în primul rând, trebuie să evidențiem numele organizației și numele oamenilor organizației, care poartă nume de familie și nume de botez/prenume. Subliniem, îndeosebi, numele de familie, adică numele pe care îl poartă toți membrii aceleiași familii și care se transmite de la părinți la copii. În baza acestor nume se evidențiază semnificațiile membrilor echipei manageriale a instituției educaționale.

Incursiunile întreprinse ne permit să constatăm că investigația este destul de dificilă. Cu toate acestea abordarea aplicată de noi nu este răspândită. Ea este de pionierat în știință și practică. Numele membrilor echipei cărora trebuia să le găsim semnificația și să evidențiem calitățile personale sunt nume reale și enumerate conform funcției și rolului avut în echipă. Însă, în articol vom recurge la cifrarea numelor, pentru a nu provoca tensionări în relațiile cu persoanele examinate (*Tabelul I*).

Tabelul 1. Matricea membrilor echipei de management a instituției educaționale

Nume cifrate	Semnificația numelui	Calități personale observate
1.	Mâncare preparată din pește sau carne cu un sos făcut din untdelemn, bulion, lămâie sau oțet și diverse condimente.	Om capabil, rațional, dar rău la suflet, caută și vede în jur numai spioni, este înșelător, cinic, căutător de jertfe și vinovați, șmecher și doritor de a fi laudat și de a bate în oameni; lăudăros, extremist, cârpă-dictator ș.a.
2.	Nume care se dă unor animale domestice cu păr dalb; om blond, <i>Dracul, forță necurată</i> .	Nu strălucește în intelect, lăudăros, are apucături de dictator-cârpă, om fără cinste și onoare, lipsit de simț umanist, se înconjoară cu plebei, pârători și cei ce se supun orbește, tâlhar și afacerist, trădător, denunțator ș.a.
3.	Nu s-a găsit semnificația pentru numele persoanei respective.	Lipsit de caracter, servește ca nadă, fariseu, apucături de băiat bun, e încăpățânat,

		lăudăros, „ciupește”, joacă pentru alții, fricos, coadă de topor ș.a.
4.	Nume provenit de la familia unde-s mulți frați.	Executor, nu face abateri de la cele dictate și scrise de șefii superiori, lipsit de inițiativă și flexibilitate, egoist, lipsit de dragoste și iubire, extremist, zgârcit, se consideră educat în spirit creștin, dar se manifestă ca rău voitor față de cei ce obțin succese ș.a.
5.	Numele are rădăcina <i>țap</i> (țăpuc – diminutivul lui țap) care are semnificațiile: 1. Masculul caprei domestice, al caprei negre și al căprioarei. 2. Pahar special de bere, fără toartă; conținutul unui astfel de pahar. 3. Numele unei constelații în care Soarele intră în solstițiul de iarnă.	Prost, crud, lacom, trădător, lipsit de omenie, schizofrenic, epileptic, cu apucături de curvie ș.a.
6.	Numele are rădăcina <i>bun</i> .	Lepădătură, coadă de topor,
7.	Gura de țevă la tun; cel care prelucrează gura țevii de tun.	Lepădătură, coadă de topor, trădător, hapsân, mincinos ș.a.
8.	Numele are rădăcina <i>rău</i> .	Tăcut și rău, fără inițiativă, zgârcit și fricos, îndurător de ofense și înjosiri din partea șefilor, fără poziții și opinie, conservator ș.a.
9.	Persoană care vinde căciuli și cojoace.	Vulpe și lup, lacom de nemaivăzut, cu ură pe oameni, se lingușește pe lângă șefi, cameleon, coadă de topor, iubitor de sine, egoist, trădător ș.a.
10.	Care aparține unui popă, din neam de popă, de dimensiuni, de proporții mari.	Lipitoare, curvă ideologică, pisică, fricos, încăpățânat ș.a.
11.	Înveliș de grâu, de porumb, zdrobit prin măcinare și separat de făină la cernut; cel zgârcit la cheltuieli mărunte, dar risipitor când nu trebuie; a rupe în bucăți, a omorî (pe cineva).	Fricos, lingușitor, cârpă ș.a.
12.	Numele are rădăcina Andrei și indică apartenența.	O face pe cinstitul, dar este mincinos, fariseu, inițiator de intrigi, pârător, afacerist, lacom, cameleon, trădător, rău la inimă, promițător, lăudăros, muncitor, nefericit, blestemat, lipsit de iubire.
13.	Cântec de dragoste de origine orientală, cu melodie duioasă și tărăgănată.	Principial, cu demnitate, dar și șovăitor, cu gânduri ascunse, conspirator, muncitor și harnic.

Să formulăm particularitățile echipei indicate în tabel.

Înainte de formularea particularităților echipei menționăm că numele sunt de diferite origini, dar între ele există o unitate formativă bazată pe completări constructiv-sinergice. Majoritatea numelor provin din limbi cunoscute de noi. Aplicarea traducerii a permis să identificăm sensul lor, fără a le schimba voluntar semnificația, adică fără să falsificăm cuvântul inspirat. „Dacă cineva adaugă la aceste cuvinte, Dumnezeu îi va adăuga plăgile care sunt scrise în acest sul; și dacă cineva scoate din cuvintele sulului aceste profeții, Dumnezeu îi va scoate partea sa de la pomii vieții” [Biblia, Apocalips, 22:18, 19; Deuteronom 4:2].

În toate cazurilor s-a manifestat respectul față de numele cifrat. Observațiile fixate în comportamentul acestor oameni indică calitățile lor personale manifestate în situații externe și interne ale instituției educaționale. Nu excludem că pot fi omise și unele erori sau greșeli omenești în modul în care s-a raționat.

Prin urmare, semnificațiile evidențiate în tabel și realizarea incursiunii comparative și analitico-combinatorico-situaționale în instituția educațională ne permite să determinăm că echipa de conducere constituie:

1. un grup divers, condimentar, în esență coruptibil și părtinitor al partidelor de guvernare;
2. *oameni furioși, vehemenți, relativ cutezători când sunt în afara grupului;*
3. *un grup de oameni cu chip „frățesc”, viclenesc, carierist;*
4. *persoane care pot să vândă pe oricine, mai ales pe colegi. Când este vorba de carieră, fac tot ce le trăsnește, umilesc și sperie oamenii pentru a-și atinge scopurile meschine și a înlătura colegii competenți și cu demnitate;*
5. un grup cu pretenții mari, fără a avea pregătire profesională; lipsiți de competențe, pe care le substituie prin afaceri, corupție, legături cu oameni nemernici.
6. oameni zgârciți de la natură, dar risipitori ai proprietății publice pentru a-și înhăța partea; capabili chiar la amenințări administrative, fizice și omor de om pentru idei necurate; fură idei străine, prezentându-le drept personale;
7. grup antrenat într-o activitate ce amintește o dragoste orientală însoțită de melodii duioase și târăgânătoare; tentă de dictat și apelare la forță;
8. ca o gură a țevii de tun, unde se acumulează explozibil; un grup de oameni trecuți/prelucrați, care vor exploda când se va atinge punctul critic, adus în stare de extremism, dictat, situație insuportabilă a membrilor instituției;
9. ca un mascul al caprelor domestice care are un comportament desfrânat, crezându-se și văzându-se voinic, viteaz, îndrăzneț, furios, vehement și nebunatic;
10. un grup cu pretenții de staruri/stele mici, care își închipuie că au format o constelație unde „Soarele” (conducătorul) va intra în solstițiu de iarnă și atunci membrii grupului îl vor face țap ispășitor pentru că el nu-i poate ține înjugați, nu-i energizează, nu-i încălzește destul și i s-a epuizat potențialul. Manipulatorul de tip „dictator” se teme că țapul tânăr, lipsit de minte și plin de nebunie, visează să-l distrugă pentru a se cățăra în poziția lui de lider;
11. un grup format din manipulatori de diferite tipuri: *dictatori* (Supraveghetor, Șef, Boss); *cârpe* (ipohondru, prost/stupid, cameleon, conformist, sfios, renunțător); *mercantili* (afacerist, jucător la pocher, să facă reclamă, șantajist); *lipitori* (parazit, tânguitor, copil veșnic, ipohondru, întreținut, neputincios, om cu deviza „Of, n-am reușit în viață...”); *huligani* (ofensator, inamic, gangster, amenințător); *băieți buni* (slugarnic, moralist binevoitor, omul organizației), *judecători* (atotștiutor, acuzator, denunțător, acumulator de probe, defăimător, apreciator, răzbunător); *avocați* (cloșcă cu pui, consolator, ocrotitor, ajutor, salvator, martir, neprecupețit); grupul e lipsit de activizatori, deoarece domină „iarba rea” și apucăturile de vulpe și de lup;
12. grup cu o eficiență „ca de la mătă lapte”, deoarece are „șapte vineri într-o săptămână”; în fine, instituția poate să „ajungă de râsul curcilor”.

Întru determinarea validității și fidelității metodei comparative a semnificației numelor și a calităților personale în formarea echipelor de conducere propunem ca metoda noastră să fie aplicată de sine stătător în cadrul propriilor echipe de conducere la locul de muncă.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анатолий ПАВЛЕНКО,

доктор педагогических наук, профессор,

Запорожский областной институт последипломного педагогического образования

Татьяна ПОПОВА,

кандидат педагогических наук, доцент,

Керченский государственный морской технологический университет

Abstract

The didactic problems of planning of maintenance of natural-science education on the basis of cultural-historical conceptions: to the cultural-historical theory of cognition and cultural-historical theory of thought are examined in the article.

Развитие независимой Украины привело к глубоким преобразованиям в политической, социально-экономической, культурной и научной жизнедеятельности украинского общества. Главными государственными ориентирами образовательной деятельности в современных условиях выступают как научно-практическая образованность, так и культурное развитие ученика, его воспитание. Основным стержнем формирования содержания обучения в общеобразовательной школе становится гуманистическая направленность учебно-воспитательного процесса, центральную роль в которой играет человек, его личность, неповторимость, индивидуальность, что и привело к изменениям в современном понимании содержания естественнонаучного образования.

Одним из главных методологических факторов переосмысления, обоснования и построения реформированного содержания естественнонаучного образования в общеобразовательной школе является установление принципов, роли и значимости культурно-исторического подхода к проектированию и реализации учебно-воспитательного процесса на основе культурно-исторических концепций:

- культурно-исторической теории познания (Дж. Брунер, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, В.М. Мейзерский и др.);
- культурно-исторической теории мышления (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова и др.).

Культурно-исторические концепции, а также совокупность исходных методологических положений гуманистической и культурологической парадигм и определяют построение основ дидактического процесса, соответствие методов обучения естественнонаучным дисциплинам, гносеологических схем научной и учебно-познавательной деятельности участников дидактического процесса на всех этапах обучения, направления организации эмпирических и интерпретации научных и педагогических исследований. Таким образом, общество (свойственная ему культура, научные достижения, традиции, мировые культурно-научные достижения и т.д.) при посредничестве учителя оказывает влияние на организацию учебно-познавательного процесса. Целью такого целенаправленного учебно-познавательного процесса является познание учащимися картины мира, „мира культуры”, овладение умениями воспроизводить „адекватную картину мира”, адаптация в современном динамичном обществе, воспроизводство и сохранение национальных и мировых произведений, создание новейшей общественной культуры. А вместе с этим формируется полноценная способность молодого поколения к развитию национальной и мировой науки и культуры. Тем самым признается социокультурная функция естественнонаучного образования.

По утверждению современных украинских философов С.Б. Крымского, Б.А. Парахонского, В.М. Мейзерского, на рубеже тысячелетий „...теория познания расширяется к теории сознания, общения и культуры, предусматривающей включение в познание основных форм духовности –

этноса знания, гностических волнений, герменевтических процессов, структур мира культуры, архетипов творчества. <...> Познавательные процессы рассматриваются с точки зрения культуры, общения, осознание, что дает возможность анализировать процесс познания в широком контексте” [7, с. 4] духовного, научно-культурного, экономического развития общества. Тем самым утверждается, что процесс познания неотделим от человека. Познание ориентирует человека и его жизнедеятельность не только на открытие истины, но и на переживания чего-либо как истины, на духовный поиск, на утверждение человеческих ценностей.

Процесс познания проявляется в единстве и взаимодействии активной деятельности, самоосуществления, самотрансценденции (от лат. *transcendens* – тот, кто выходит за пределы [8, с. 699]) человека в мире творчества через формы, придает определенный смысл индивидуальности, объективности, самотрансформации полученных знаний в „предметном кругу культуры”. Вот почему Я. Коменский, Г. Сковорода, К. Поппер и другие философы прошлого и современности рассматривают результаты познания как трансформацию полученных знаний в предметный мир человека [7, с. 5].

Кроме того, знания никогда не существуют в сознании человека в виде представлений, определений или теорий. Они находят „адекватное отражение” в сознании, где формируются ценностное осознание, личностные взгляды и убеждения, индивидуальные творческие виды активного и социально значимой самодеятельности. Личностное мировоззрение становится достоянием определенного человеческого общества и приобретает общественное культурно-научное значение. В таком аспекте, по С.Б. Крымскому и др., процесс познания является социально и культурно важным, проявляет ценностно-смысловую функцию, социокультурный характер в становлении психологического опыта как самого человека с его знаниями, так и культурно-научный характер общественного сознания. В этом смысле можно апеллировать к культурно-историческим моделям познания, что связано с традициями, пониманием, языком общения в процессе диалога культуры, науки и государственности на определенном этапе развития общества.

Культурно-историческая модель познания ясно показывает динамику знания сквозь призму культурного и научного развития общества. В этой модели культурный и научный кругозор личности, ее мировосприятие и миропонимание рассматривается как фундаментальная основа формирования „поля культуры цивилизации” [7, с. 45], которое самоорганизуется и способно к саморазвитию, формируя модели человеческого познания „...в тех формах, которые они получили в культуре” [там же, с. 49] и науке современной человеку эпохи.

Исходными понятиями культурно-исторической модели познания, по мнению Н.Б. Крыловой, является ценность (в том числе ценности альтруизма, терпимости, эмпатии, самореализации, свободы, индивидуализма, интереса, взаимопонимания, сотрудничества, поддержки), культурологический подход, культурология образования. В этом смысле принципы культуросообразности, производительности, мультикультурности образования влияют на содержание и соответствующие формы образования – качество обучения, культурное саморазвитие ребенка в процессе образования, дидактическую поддержку. Тем самым определяются процессы вхождения учащихся в культуру: особенности освоения и осознания культуры учащимися, культурная индивидуальная деятельность учащихся, влияние культуры (и субкультур) на саморазвитие личности, культурное самоопределение и культурный интерес (становление субъектного опыта). Педагогическая деятельность в контексте культурно-исторической модели познания направляется на создание социокультурных условий (ситуации, контексты), культурно-исторического образовательного пространства, обеспечивающих формирование культурно-научного мировоззрения учащихся, познавательных сообществ (культура диалога ученика с учителями и между собой), творческое развитие личности и т.д. [6, с. 6].

Согласно формулировке культурно-исторической модели познания, ее понятий, принципов, культурного содержания можно определить значение и задачи культурно-исторической модели познания для процесса обучения-преподавания естественнонаучных дисциплин. Реализация культурно-исторической модели познания в обучении естественнонаучным дисциплинам, во-

первых, способствует осуществлению мировоззренческой функции в становлении интеллектуальной личности с целью ее ориентации на гуманистические ценности; **во-вторых**, направляет учебно-познавательную деятельность учащихся на осознание исторического и научного опыта человечества; *в-третьих*, способствует воспитанию учащихся, способных к самоанализу и творческому саморазвитию в последующей жизни. Кроме того, реализация культурно-исторической модели познания предполагает, что в общении с учениками учитель будет выполнять роль „дирижера”, который управляет сформированным им коллективом „единомышленников”. Под руководством учителей *„...мысленная активность превращается в совместную деятельность, а ее результаты становятся объектами рефлексии и метапознания”* [2, с. 37-41]. В творческой деятельности, когда каждый работает в целях познания нового для передачи приобретенных знаний другим, учащиеся становятся участниками процессов осознания и анализа полученной разнообразной культурно-научной информации, включая разработку конкретных продуктов своей аналитической деятельности.

Известный американский психолог и дидакт Джером Брунер, обсуждая значение образования и работы учителя, акцентирует внимание на том, что стандартные модели обучения и познания как *„...обучение только с помощью объяснений, демонстраций является улицей с односторонним движением”*. Такая организация учебного процесса *„...неудовлетворительно использует реальный потенциал приобретения человеческого опыта”* [там же, с. 36]. Исследователь отмечает, что для достижения учебных, воспитательных и развивающих целей обучения школьные программы, организация педагогического процесса (дидактические технологии, методы, средства и т.д.) всегда должны отражать не только цели образования, но и присущие данному обществу культурные установки и социальные традиции. Школа должна выполнять как роль важного социального института, так и общественно значимые задачи, которые ставит перед ней государство. Таким образом, школа не только готовит к жизни, она учит жить, потому что ее корни глубоко входят в культуру [2, с. 43-44].

Американский ученый не разделяет вклад школы и системы образования, социума, культуры и государства с социокультурными традициями, а показывает их комплексное развитие в зависимости друг от друга. Без передачи научных знаний и культуры от поколения к поколению не произойдет социокультурного, научно-технического и экономического развития общества. И наоборот. Развитие государства и общества требует от школы подготовки будущих граждан, способных к преобразованиям, как в жизни, так и в социуме.

Не вызывает сомнений и тот факт, что на современном этапе развития системы образования в основе решения задач, которые государство ставит перед педагогами, лежат проблемы, связанные с формированием мышления учащихся – активных субъектов познавательной деятельности – в процессе передачи знаний как научной, так и культурно-исторической направленности. При этом главной целью процесса научно-культурного познания становится *„...не вооружение знаниями, умениями и навыками, полезными для жизни, а развитие у учащихся способности к самостоятельному мышлению и формирование навыков решения нетривиальных задач”* [2, с. 77], к их социализации в школе и обществе. Исторический опыт показывает, что в основе решения дидактических проблем о понимании сущности педагогического взаимодействия, процесса познания, формирования мышления учащихся и их социализации лежит выдвинутая в 20-30-х годах прошлого века и признанная мировым научным сообществом культурно-историческая теория мышления Л.С. Выготского [4], которая была развита А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном [5], а в современной дидактике поддерживается О.В. Брушлинским [3], Л.М. Перминовой и Б.И. Федоровым [9] и др.

В основу культурно-исторической теории мышления положен социально-исторический подход к исследованию человеческой психики, в котором человеческая деятельность изучается в ее общественно-исторической обусловленности [2, с. 3-7]. *„Чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой”* [4, с. 8]. Главным механизмом развития психики субъекта познания считается механизм усвоения социально- (культурно-) исторических форм деятельности. Закономерность онтогенеза (индивидуального развития) психики *„...состоит в изменении функций*

психической деятельности, когда личность приобретает осознанность и произвольность мышления” [1, с. 477] в общении с социумом.

Развитие психологических основ обучения должно не предшествовать обучению, а развиваться в неразрывной связи с ним, в ходе его постепенного внутреннего движения и взаимодействия „учитель-ученик”, личностной трансформации полученных знаний и приобретенных навыков. Важным выводом теории Л.С. Выготского стало подтверждение того факта, что развитие ребенка не подчиняется учебной программе, а проходит в динамике интеллектуального развития под руководством учителя [4, с. 178-183]: „...то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве с учителем, он будет уметь завтра делать самостоятельно” [9, с. 51]. В соответствии с теорией Л.С. Выготского источники и детерминанты психического развития лежат в основании культуры, исторически развивающейся. Процесс приобретения личностной культуры происходит в процессе усвоения культурно-исторического опыта как в социальном, так и в психологическом плане (Л.В. Колобова). Вот почему современные психологи и педагоги признают, что „...культурно-историческая теория развития личности является самой современной с точки зрения процессов гуманизации и гуманитаризации обучения. Ее общий вид „осознание – культура – поведение” является человекоориентированным” [9, с. 55]. Ее использование учителями при планировании и построении педагогического процесса существенно влияет на формирование культурно-научного мышления и социализации учащихся. Всегда существует различие и никогда не проявляется точная параллель между обучением и развитием соответствующих функций личности. Учебно-воспитательный процесс имеет свою логику, последовательность, сложную организацию, которая регулируется учебной программой. Усвоенные в процессе обучения только научные знания не будут иметь всеобъемлющего влияния на воспитание и развитие учащихся. Согласно культурно-исторической теории мышления, усвоение учащимися содержания обучения (в том числе естественнонаучных предметов) и осознание культурно-научного опыта человечества невозможно без рассмотрения, анализа, обобщения мирового культурного наследия.

В соответствии с вышесказанным можно сделать выводы. Культурно-историческая модель познания должна быть отражена в содержании современного школьного естественнонаучного образования (программах, учебниках и т.п.) средствами:

- образовательного взаимодействия процесса познания и национальной, европейской и мировой культуры;
- учета социокультурных условий жизненного пространства учащихся;
- включения учащихся в активную культуросоответствующую самостоятельную познавательную деятельность.

Через овладение научными знаниями и понимание истории формирования мировой науки и культуры, их значения в жизни человека проходит постижение учащимися важности естественнонаучных достижений в эволюции техники и технической культуры и причин повышения благосостояния человека на протяжении тысячелетий.

Библиография

1. Бордонская Л.А. *Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и в подготовке учителя физики*: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Бордонская Лидия Александровна. Чита, 2002.
2. Брунер Дж. *Культура образования*. (Пер. с англ. Л.В. Трубициной, А.В. Соловьева) М.: Просвещение, 2006.
3. Брушлинский А.В. *Культурно-историческая теория мышления: Философские проблемы психологии: Исследования Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна*. М.: ВШ, 1968.
4. Выготский Л.С. *Антология гуманной педагогики*. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
5. Выготский Л.С. *Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды*. Под ред. М.Г. Ярошевского. Москва: Ин-т практ. Психологии. Воронеж: НПО ДЭК,

1996.

6. Крылова Н.Б. *Культурология образования*. М.: Народное образование, 2000.
7. Крымский С.Б. *Эпистемология культуры: введение в обобщенную теорию познания*. С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, В.М. Мейзерский. К.: Наукова думка, 1993.
8. *Словарь иностранных слов*. Под ред. И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова. М.: Гос. изд-во иностр. и национальных словарей, 1955.
9. Федоров Б.И. *Наука обучать*. Учебное пособие для студентов. / Б.И. Федоров, Л.М. Перминова. СПб.: „СМИО Пресс”, 2000.

CURRICULUM ȘI COMPETENȚĂ

Nicolae SILISTRARU,

doctor habilitat, profesor universitar, U.S.T.

Abstract

The curriculum consists of all programs designed to teach specific subjects areas at a given level, variety of documents and means of education in relation to these programs and all the characteristics that serve as indicators and for use curriculum and the counter-indicator curriculum and the means of education in particular circumstances.

„Curriculumul este constituit din totalitatea programelor elaborate pentru predarea domeniilor și a subiectelor particulare la un nivel dat, din varietatea documentelor și a mijloacelor de învățământ în raport cu aceste programe și ansamblul caracteristicilor care servesc ca indicator și contra-indicator pentru utilizarea unui curriculum și a unor mijloace de învățământ în împrejurări particulare” [1].

Principalele elemente constitutive ale unui curriculum sunt:

- *tipul de conținuturi de învățare*; domenii de învățare, cunoștințe, competențe, atitudini, valori, cunoștințe procedurale etc.;
- *modalități de structurare a programelor de studii*: o organizare pe obiective, o logică de dezvoltare a competențelor, o abordare prin rezolvarea de probleme, o abordare centrată pe situație, o abordare pe bază de proiecte etc.;
- *profilurile de absolvire pentru care se oferă pregătire*, conținuturile învățării pe care persoanele trebuie să le fi achiziționat înainte de încheierea formării lor;
- *o concepție a învățării*: concentrarea pe elev sau pe profesor, elaborare sau transmitere, activitate a elevilor sau receptare pasivă;
- *rolurile și statuturile personalului școlar*, definirea funcției cadrului didactic, pregătirea sa, organizarea profesiei sale, planul său de carieră;
- *orientările care trebuie imprimare conținutului și formei ansamblurilor didactice*: manuale școlare, ghiduri pedagogice, caiete de activități, programe de învățare pe calculator, diverse materiale didactice etc.;
- *o concepție a evaluării rezultatelor studenților și a măsurilor referitoare la certificarea studiilor*: forme de evaluare, carnete de student, certificate;
- *programele de studii*: organizarea și prezentarea conținuturilor învățării academice;
- *regimul lingvistic* al studiilor: limbile de predare;
- *o organizare temporală a parcursului studentesc*, perioade (trimestru, semestru etc.), an de studii, cicluri etc.

Cinci funcții pentru un curriculum:

- *Să definească finalitățile și orientările majore m materie de educație pentru o țară sau o regiune dată.*

- *Să operaționalizeze planuri de acțiuni pedagogice și administrative în cadrul unui sistem educațional și să instaleze mecanismele de control.*
- *Să asigure coerența planului de acțiuni pedagogice și a activității pedagogice și didactice, în raport cu finalitățile și orientările prevăzute; și, de asemenea, pe aceea a planului de acțiuni administrative, în raport cu aceste orientări și acest plan de acțiuni pedagogice.*
- *Să permită dezvoltarea și formarea persoanelor în armonie cu mediul lor social, istoric, religios, cultural, economic, geografic, lingvistic și demografic.*
- *Să adapteze sistemul educațional atât în raport cu un proiect social local și actualizat în materie de educație, cât și în raport cu o deschidere a societății și a membrilor ei asupra lumii.*

Curriculumul a constituit, în ultimele decenii, principalul operator al reformelor școlare în sistemele educaționale din Europa. Literatura pedagogică semnală, în anii 90 că orice reformă a învățământului este în principal o reformă a curriculumului școlar (A. Crișan, 1998). În abordare structurală, curriculumul se înfățișează ca un *sistem de acțiuni didactice planificate*, iar procesul instruirii, ca atare, reprezintă demersul concret de *transpunere a planului în acțiune* sau de *implementare a unui program* [3].

Noțiunea de competență face obiectul unor abordări foarte variate în funcție de domeniile disciplinare care o evocă. Ea este folosită diferit de la ergonomie la didactica profesională, de la psihologia socială la lingvistică sau chiar de la științele sociale la științele educației. Domeniul educativ sugerează totuși o abordare specifică a problemei. Mai multe elemente constitutive ale noțiunii de competență se desprind în mod constant din analiza unui corpus de definiții din științele educației:

- competență este întotdeauna asociată cu o *situație*, cu o *familie de situații*, precum și cu *domeniile de experiență* ale unei persoane sau ale unui grup de persoane;
- dezvoltarea unei competențe se bazează pe mobilizarea și coordonarea de către o persoană sau un grup de persoane a *unei multitudini de resurse*: resurse proprii persoanelor și resurse specifice anumitor circumstanțe ale situației și ale contextului său;
- o competență nu este realmente construită decât în cazul unei *prelucrări complete și acceptabile din punct de vedere social* a situației;
- o competență rezultă din *procesul dinamic și constructiv* al prelucrării situației; competența nu se confundă cu acest proces; procesul constă în *prelucrarea* situației de către o persoană sau un grup de persoane; o persoană sau un grup de persoane sunt întotdeauna declarate competente *după* prelucrarea situației;
- o competență *nu este predictibilă* și deci nu poate fi definită *a priori*; ea depinde de o persoană sau de un grup de persoane, de propriile lor cunoștințe, de înțelegerea situației de către acestea, de ceea ce își imaginează că pot face în această situație, de resursele de care dispun, de constrângerile și de obstacolele pe care le întâmpină în această situație, de domeniile lor de experiență etc.

Competența este rezultatul unui proces dinamic, ea este specifică unei situații și poate fi adaptată în alte situații care sunt aproape izomorfe în situația actuală și care aparțin aceleiași familii de situații.

Competența acțional-situațională, cea care se construiește prin acțiunile persoanelor în situație, precum și ansamblul cadrelor care îi permit să se dezvolte, se află la baza acestei noi paradigme pentru educație care combină teoriile acțiunii, situații și dezvoltarea unor competențe de către persoanele respective. Această nouă paradigmă se află în faza de construcție, deci departe de a fi aplicată. Învățământul universitar actualmente trăiește o revoluție paradigmatică majoră, care bulversează nu numai cadrele de referință tradiționale, ci și rolurile cadrului didactic, precum și pe acelea ale studenților. Abordarea centrată pe situație urmează această tendință, se adaptează la ea, veghează la coerența paradigmei pe care o generează.

Competența acțional-situațională presupune ca ansamblul resurselor la care persoana va face apel să fie în întregime contextualizată în situație. Aceste resurse sunt și conținuturi disciplinare, care vor fi convocate în măsura în care se vor folosi împreună cu alte resurse pentru prelucrarea competenței a situației. Perspectiva este, așadar, *contextualizată* în loc să fie decontextualizată, este *multireferențială* în loc să fie *monodisciplinară*. *Competența este abilitatea de a realiza activitățile aferente unei ocupații sau funcții la cerințele definite de angajatori. Competența înseamnă deținerea și dezvoltarea cunoștințelor și abilităților, a*

atitudinilor adecvate și a experiențelor necesare pentru performanțe bune în rolurile asumate. Competențele sunt structuri complexe, cu valoare operațională, instrumentală, așezate între cunoștințe, atitudini și abilități și au următoarele caracteristici: asigură realizarea rolurilor și a responsabilităților asumate; corelează cu performanța în activitate; pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanță; pot fi dezvoltate prin învățare; potrivit clasificărilor britanice, competențele se structurează în cinci niveluri de dezvoltare (de la 1, nivel minim, la 5, nivel maxim).

Competența:

- *este complexă:* integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale;
- *este relativă:* spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, o competență nu va fi niciodată atinsă, ea se dezvoltă pe parcurs trecând de la un nivel inferior spre unul superior; nivelul dezvoltării sale se caracterizează prin diversitatea și complexitatea contextelor în care competența poate să se manifeste, prin specializarea resurselor utilizate și standardele din ce în ce mai exigente care respectă performanțele (finalitățile) generate. Pentru a asigura această dezvoltare continuă, învățământul trebuie să se sprijine sistematic pe cunoștințele anterioare pentru a le plasa în relație cu modele noi; de asemenea va mobiliza frecvent aceleași competențe, dar asigurându-se de realizarea unui progres în diversitatea contextelor sau complexității finalităților;
- *este potențială:* spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în contextele diferite ale învățământului, când studentul va fi singurul în fața unei sarcini de îndeplinit; învățământul trebuie să producă rezultate, dar rezultatul (produsul sau performanța) nu este garantarea unei competențe; competența se bazează pe procesele care permit să genereze rezultate;
- *este exercitată într-o anumită situație:* competența se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație, sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată (asimilare), sau adaptându-se la situația în cauză; dezvoltarea unei competențe se efectuează esențial în administrarea situațiilor din ce în ce mai diversificate și complexe, cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate;
- *este completă și inseparabilă:* competența nu este divizibilă; o competență generează o situație, altfel este o noncompetență, o simplă resursă; competențele nu se dezvoltă secvențial sau segmentat, ci în mod concentric;
- *este transferabilă:* deoarece competența trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibilă, ci presupune că educatul (studentul) este capabil să reutilizeze procesele, adaptându-le deliberat la un nou context (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile, spre exemplu), știe să facă diferența între esențialul (de ex., componentele sale) și contextualul (cunoștințele proprii unei discipline); dacă finalitățile nu sunt decât repetarea scopurilor realizate anterior, performanța se va consolida, dar competența nu se va dezvolta, deoarece competența rezidă în transfer și nu în reproducere;
- *este conștientizată:* competența este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor; or, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține; astfel apare conceptul de metacunoaștere (*cunoașterea de sine însuși, socratică*), de autoevaluare, se nasc diferite mecanisme destinate a conștientiza conținuturile, deoarece conținuturile constau esențial în transformarea, în procesul de reflectare, a experiențelor în competențe [2].

Componenta *cunoștințe* este studiată mai bine, dar o pată albă în didactică rămâne deocamdată, *valoarea personalizată a acestora și a procesului de obținere a ei.*

Termenul *capacitate* are mai multe interpretări. În științele educației distingem un sens general, *în sensul atu*, al capacității care are în vedere valorile generale ale individului – *competențe trăsături*

caracteriale, comportamentale, aptitudini și talente, și în sens îngust, care denumește o componentă a competenței: abilitate, pricepere, îndemânare [2].

În ambele ipostaze, de obiectiv educațional și de finalitate educațională, competențele au valoare diferită, ele fiind grupate în:

- a) *Universale* – proprii și aplicabile în orice gen sau formă de activitate umană; mai recent, acestea sunt structurate de Comisia Europeană în 10 competențe;
- b) *Generale* – care se manifestă/ se formează într-un domeniu de cunoaștere/activitate umană; de exemplu, competența comunicativ-lingvistică, competența artistic-estetică;
- c) *Specifice* – componente ale competențelor generale, realizabile într-o sferă relativ îngustă, precum competența lingvistică ca și constituentă a competenței de comunicare, competența de lectură ca și componentă a competenței artistic-estetice [2].

Competențele sunt elemente strâns legate de curriculum în general, dar mai cu seamă de un anumit tip de curriculum, de *curriculumul realizat* sau produs. Proximitatea competențelor și a curriculumului este reflectată și de următoarea definiție; *curriculumul este o modalitate de organizare a unui set de practici educaționale*.

Bibliografie

1. *Curriculum și competențe*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
2. Pâslaru VL. *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*. In: *Didactica Pro, Din nou despre competențe*, Nr. 2 (66), Aprilie 2011.
3. Silistraru N. *Evaluări inovative în învățământul universitar (ciclul II) de determinare a competențelor cadrului didactic*. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul universitar din republica Moldova la 80 de ani”*, Chișinău, 2010.

ASPECTELE PSIHO-PEDAGOGICE ALE EDUCAȚIEI ȘTIINȚIFICE INTEGRALIZATE

Ion BOTGROS, doctor, conf. univ., I.Ș.E.

Ludmila FRANȚUZAN, doctor în pedagogie, I.Ș.E.

Abstract

This article examines some aspects of integral science education to form students to become themselves, necessary priority for contemporary society.

Drumul spre noi înșine trece obligatoriu prin cunoaștere, iar cunoașterea, în general, își are rădăcinile în natura umană, fiind una dintre trebuințele ei fundamentale. Cunoașterea științifică, după cum menționează G. Bachelard, reprezintă „voința rațiunii”, al raționalului care își are sursa în interiorul vieții psihice a fiecărui individ, dezvoltată prin educație [8].

Din punct de vedere istoric, evoluția raționalului uman a parcurs două etape primordiale. Prima etapă, cea a *credinței*, se raporta la o existență supremă „din care toate provin și căreia i se subordonează toate câte sunt”. Aceasta a fost etapa unei cunoașteri *primare*, universale, difuze care cuprinde totul „ce se vede dinafară” [5, p. 40].

În cea de a doua etapă omul începe să înțeleagă semnificația misterului, a interiorității lucrurilor, dar și a propriei sale ființe. Este etapa cunoașterii în care omul descoperă treptat sensul său și al lumii. Din acest moment „a ști” înseamnă a deveni stăpânul lumii, dar și al său însuși. Aceste două dimensiuni ale cunoașterii care au generat „Credința” și „Știința” se succed exprimând evoluția firească a omului și rămân pentru a se dezvolta în continuare independent unul față de celălalt aflându-se într-un raport de contradicție. Într-un final, *Credința* și *Știința* vor da naștere la domenii diferite dar totuși complementare ale cunoașterii umane.

Astfel, omul ca ființă biopsihosocială în procesul evoluției ontogenetice are tendința de a cunoaște lumea unitară, raportând obiectivitatea fizico-materială la propria subiectivitate interioară.

În evoluția inteligenței umane se disting 3 faze: *sentimentul*, *rațiunea* și *experiența*. Ca urmare a acestei evoluții, sentimentul a creat „adevărurile credinței” cuprinse în teologie, rațiunea - „valorile filosofiei” ca sisteme de gândire, iar experiența a studiat fenomenele naturale, *adevărurile lumii externe* care nu sunt cuprinse și nu sunt formulate, nici în *sentimente* și nici în *rațiune*, dar interacționând între ele dau naștere la anumite forme de gândire. În consecință, această interacțiune a dat naștere *științelor spirituale – literale, teologia, filosofia, psihologia* și „*științele naturii*”. Sentimentul, rațiunea și experimentul sunt *atitudini ale spiritualului uman care nu pot fi separate*. În acest context, referindu-se la cunoașterea umană integralizată, Cl. Bernard afirma: „Nu poate exista în lume decât un singur adevăr și acest adevăr întreg și absolut pe care omul îl caută nu poate fi decât rezultatul unei penetrații reciproce a tuturor științelor fie că au punctul de plecare în noi, în studiul problemelor spiritului uman, fie că au ca obiect interpretarea fenomenelor naturii care ne înconjoară” [Apud. 5].

Aceste atitudini ale spiritului uman le întâlnim reflectate în curricula școlare, iar elevii antrenați în procesul educațional ca proces de cunoaștere dobândesc un adevăr fragmentat.

Astfel, promovarea concepției de structurare monodisciplinară a învățământului preuniversitar a fragmentat cunoașterea științifică a realității și a creat anumite neclarități privind percepția unitară și sistemică a lumii.

Învățământul, centrat pe discipline școlare cu obiectivele sale specifice domeniilor respective de cunoaștere ne dă dovadă de o orientare materialistă a educației ce corespunde unei ideologii ateiste. În consecință organizarea învățământului preuniversitar în structură disciplinară a creat un sistem rigid de tip academic, iar educația științifică realizată în acest context a dus în mod lent și sigur la scăderea nivelului educației social-spirituale a cetățeanului de astăzi și de viitor.

Actualmente, sistemul de discipline școlare din învățământul preuniversitar poate contribui la formarea personalității elevului prin următoarele 4 moduri de *cunoaștere*:

- *Cunoașterea sensibilă* (sau: *cunoașterea poetică/artistică*) – constă în cunoașterea lucrurilor și persoanelor în funcție de *stările afective* și *organice* ale individului (de *sentimente* și de *funcția organelor interne*). Acestui mod de cunoaștere îi corespund *impresii și pasiuni ce se bazează pe artă* care este cea mai înaltă expresie a acestui mod de cunoaștere, numită și **cunoaștere artistică**.
- *Cunoașterea științifică* (sau: *cunoașterea rațională*) – este un raționament obiectiv și al unei activități critice bazate pe observații, experiment și deducție prin crearea unui limbaj științific, construind legi, teorii etc. Impresiile senzoriale și sentimentele personale nu-și găsesc aici locul. În acest sens cunoașterea științifică devine comună tuturor oamenilor, iar *filosofia* se află la temelie acestui demers rațional, fiind fundamentală pentru a reflecta asupra problemei sensului vieții omului și a lumii, în general.
- *Cunoașterea interpersonală* (sau: *cunoașterea socială*) – presupune cunoașterea particularităților personale ale celuilalt în ce are el mai personal, adică o percepere a interiorității celuilalt.
- *Cunoașterea spirituală* - se referă la tot ceea ce se sprijină pe „inteligența credinței”.

Educația științifică realizată în cadrul disciplinelor școlare: Fizica, Biologia, Chimia are o configurație, primordială raționalistă și pragmatică, specifică domeniului de cunoaștere științifică și specifică disciplinei. Abordarea integralizată a educației științifice în baza acestor discipline școlare se referă atât la cunoașterea lumii din jur, cât și la cunoașterea lumii interne - a Sinelei.

Sinele, conform abordărilor filosofice, este „ecvaziul (ecoul) „Eu-lui”, nucleul central al personalității care realizează sinteza dintre existențialitate și spiritualitate. A-ți cunoaște *Sinele* înseamnă „a fi întru”, consideră C. Noica, adică să te convertești din situația de obiect din care ești pus în cea de Subiect în care te pui „tu însuși” [Apud, 6].

Prin urmare, în cadrul educației științifice integralizate deosebim două tipuri de cunoaștere în raport cu personalitatea elevului (Sinele cunoscător):

Cunoașterea obiectivă care vizează la realitatea fizică, externă, obiectivă. Este cunoașterea rațională ce contribuie la formarea raționamentului, judecăților, conceptelor științifice, teoriilor, modelelor.

Cunoașterea subiectivă care vizează la *realitatea spirituală*, atât cea interioară, sufletească cât și cea transcendentă. Exprimă trăirile, emoțiile, experiențele personale, interiorizări. Cunoașterea obiectivă reprezintă lumea obiectivă externă, iar cunoașterea subiectivă reprezintă lumea subiectivă intrapsihică. Rezultatul acestor două tipuri de cunoaștere este *adevărul științific*. În concepția lui I. Kant, adevărul este „*acordul cunoașterii cu ea însăși*”, pe când Toma din Aquino consideră că adevărul este conformitatea spiritului cu ființa. Astfel pentru a se realiza o „conformitate a spiritului cu ființa” este necesar să existe un acord între realitate și intelect, doar așa adevărul este „conformitatea spiritului cu ceea ce este”, stabilindu-se „o identitate absolută între ființă și gândire” [Apud, 5].

În cadrul educației științifice integralizate raporturile Sinelui cu lumea obiectivă externă și cea subiectivă internă sunt realizate prin reflectare la nivelul *conștiinței științifice* în scopul descoperirii adevărului științific.

Conștiința științifică este atitudinea spiritului uman formată ca rezultat al reflectării asupra realității obiective și a Sinelui și servește ca instrument pentru înțelegerea locului și rostului său în lume, pentru cunoașterea și înțelegerea sa ca ființă rațională.

Conștiința științifică reprezintă „o calitate psiho-spirituală, o reflectare a gândirii asupra ei însăși”, afirmă L. Blaga [2]. I. Kant reprezintă conștiința ca pe o cunoaștere complexă orientată către Sine, iar dicționarul de pedagogie atribuie conștiinței sensul de conștientizare a proceselor cognitive, afective și comportamentale, reflectare interioară și cunoașterea de Sine [4].

Valorile conștiinței sunt determinate de valorile sociale, de cele materiale și spirituale ale individului, astfel încât factorul conștient să însoțească continuu activitatea și comportamentul.

Conștiința științifică este elementul indispensabil ființei umane care se formează nemijlocit prin educație integralizată.

Pe parcursul cunoașterii științifice, omul acumulează experiențe pe care le depozitează în subconștient, acestea având o mare influență asupra conștiinței umane. În subconștient se depozitează gândurile, reflecțiile, cunoștințele care au fost anterior conștiente, dar și anumite reflexe necondiționate inevitabile existenței umane. Astfel dimensiunile conștiinței umane sunt determinate de experiențele științifice acumulate și depozitate în subconștient.

Dacă conștientul reflectă cunoștințele și experiențele personale ale individului achiziționate prin recepționarea directă a informațiilor sau pe calea unui raționament logic, atunci subconștientul reflectă sistemul informațional din Univers la care omul poate avea acces doar prin intermediul *intuiției*. Intuiția exprimă nivelul de dezvoltare al Eu-lui interior și reprezintă un indice al succesului în rezolvarea unor situații complexe în care raționamentul strict se poate bloca. Astfel, *intuiția*, ca și experimentul și deducția, devine o metodă de cunoaștere specifică educației științifice integralizate.

Formarea conștiinței științifice în baza cunoașterii științifice integralizate despre realitatea de lângă noi și de cea din noi înșine devine o necesitate prioritară pentru educația științifică contemporană care se regăsește astăzi la etapa „redescoperiri spiritului uman” în baza cercetărilor științifice integralizate.

Transformările care au loc la nivelul activității educaționale, experiența acumulată și în deosebi studiile teoretice solicită permanente reevaluări și restructurări ale învățământului preuniversitar. În acest sens, educația științifică integralizată vine cu o nouă abordare în formarea personalității elevului prin cunoașterea unitară a Sinelui exterior și interior în scopul formării conștiinței științifice. Această modalitate de abordare constituie o cale de formare integrală a personalității elevului din punct de vedere intelectual, fizic, moral și spiritual. Necesitatea abordării unitare a cunoașterii științifice este redată de actualitatea socială: „Umanitatea modernă a pierdut vecinătatea și adăpostul Ființei, nu ne mai simțim acasă în lume precum se simțea omul primitiv; adevărul nu mai este revelant, gândirea este separată de Ființă și numai câțiva privilegiați au speranța regăsirii unității Ființei” [1, p. 180].

Indivizii și societatea progresează învățând și aplicând cunoașterea obiectivă. Ca rezultat avem fizicieni, chimiști, poieți dar nu avem oameni formați pe deplin. Postmodernismul susține că indivizii nu au un Sine adevărat sau o esență internă, iar Eu-rile sunt constructe sociale.

Potrivit ideilor umaniste ale lui I. Kant, în educație se află secretul perfecționării umane și al accesului spre fericire [Apud. 7]. Astfel, educația integralizată mobilizează idealul ființei umane spre „a fi” și

„a deveni”, adică formarea elevilor spre a se cunoaște și înțelege, pentru a se putea dezvolta creativ și a se transforma după necesitate. Și dacă a educa înseamnă a forma, atunci educația științifică integralizată are menirea de a călăuzi *oameni deplini*.

Bibliografie

1. Blackburn S. *Dicționar de Filosofie*. București: Univers enciclopedic, 1999.
2. Blaga L. *Trilogia cunoașterii*. Editura: Fundația Regală pentru Literatură și artă, 1943.
3. Botgros I., Franțuzan L. *Curriculum integralizat: abordări strategice*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale 29-30 octombrie 2010 „Personalitate integrală - un deziderat al educației moderne”. Chișinău: I.Ș.E., p. 146-148.
4. Cojocaru S. *Integralizarea formării conștiinței ecologice la liceeni*. Teză de doctor în pedagogie, 2010.
5. Enăchescu C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Editura Polirom, 2007.
6. Mânzat I. *Psihologia transpersonală*. Iași: Editura Cantes, 2002.
7. Orțan F. *De la pedagogie la științele educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2007.
8. Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С. *Физика веры*. Санкт-Петербург: ИД Весь, 2004.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Виталий САВЧЕНКО,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой,
Черниговский национальный педагогический университета им. *Т. Г. Шевченко*

Елена ГОРОБЕЦ, аспирант,
Национальный педагогический университет им. *М.П. Драгоманова*

Abstract

The article considered role of physical tasks is in the process of forming of motivational component of readiness of students to the study of physics in the conditions of profile school. Certain requirements to the tasks, as facilities of forming of different groups of reasons.

Осознанность выбора будущей профессиональной деятельности учащимися является насущным и актуальным вопросом сегодняшнего образования. Профильность старшей школы является первой ступенью, основой для определения и подготовки к трудовому пути школьника. Однако девятиклассникам трудно определиться не только относительно своей будущей профессии, но и в отношении выбора профиля обучения в старшей школе. Об этом свидетельствуют и результаты опроса учеников, согласно которым из более чем 200 учеников определились с профилем лишь половина. Как показывает наше исследование, одним из факторов негативного отношения учеников к физике как предмету является неумение решать задачи. В то же время десятиклассники, которые выбрали направление с профилирующей физикой, отмечают, что основным фактором влияния стал именно интерес к решению задач.

Поэтому целью статьи является исследование роли решения задач в процессе формирования мотивационной компоненты готовности учащихся к углубленному изучению физики (МКГ).

При изучении физики задачам отводится одно из ведущих мест в формировании знаний, умений и навыков учащихся. Как отмечает В.Ф. Савченко, одной из наиболее эффективных форм учебной деятельности учащихся является именно решение физических задач [4].

Вопросы роли задач в системе обучения и воспитания учащихся освещены в пособиях В.П. Орехова, А.В. Усовой, П.А. Знаменского, В.И. Сосновского, А.С. Иванова и др.

Ведущие психолого-педагогические концепции обучения решения физических задач являются следствием научной деятельности П.С. Атаманчука, А.И. Бугаева, В.Е. Володарского, С.У. Гончаренко, Е.В. Коршака.

Однако в ракурсе формирования мотивационной компоненты готовности данный вопрос не исследовался.

В методической и учебной литературе под физической задачей понимают определенную проблему, которую решают с помощью логических умозаключений, математических действий и эксперимента на основе законов физики [4]. Данное определение обуславливает широкую классификацию задач в соответствии с содержанием, дидактической целью, способом представления условия и решения.

Г.А. Балл в теории учебных задач обращает внимание на то, что о наличии задачи можно говорить всегда, когда известны цель, к которой стремится человек, и условия, при которых необходимо ее достичь. Он рассматривает психологическую классификацию задач в зависимости от того, какие психические процессы играют основную роль в достижении цели. Так, мыслительные задачи ставят наибольшие требования к мышлению, перцептивные активизируют процесс восприятия, мнемические наиболее сильно нагружают память. Есть также двигательные, речевые задачи и др. [1].

Однако следует отметить, что широко распространено явление, когда основной целью методиста, учителя выступает обучение ученика решать задачи согласно норме, заложенной в учебном материале. Относительно нормы проверяются результаты усвоения.

Такая педагогическая процедура отождествления ученика с нормой имеет глубокие корни, идущие от педагогической концепции Ф. Фребеля, который внедрил в педагогическое сознание представление об учебном процессе как переходе внешнего во внутреннее; внешнее - это некоторая культурная норма, которая становится внутренним достоянием учащегося. Но иная онтология процесса решения задач рассмотрена у А.Е. Москаевой. Ребенок в учебной ситуации, когда ему предлагают решить задачу, вынужден строить, конструировать сам новые операции, представления, внутри которых материал приобретает для него осмысленность. Эту работу за него проделать никто не может. В процессе такой деятельности у ученика образуется нечто, не тождественное учебному материалу, то, что им построено в конкретной учебной ситуации. Основным результатом такой учебной деятельности у ребенка – появление новообразования [6].

Мотивационная компонента готовности является одним из новообразований, которые появляются у ребенка в процессе решения физических задач, и проявляется как психическое состояние в то время, когда осуществляется выбор профиля обучения. Понятно, что влияние на формирование мотивации учащихся одинаковыми средствами будет отличаться в зависимости от психологических особенностей детей. Однако эта проблема решается за счет разнообразия видов задач и их ведущей роли на уроках, внеурочной и внеклассной деятельности при изучении физики.

Учебные пособия [2; 3; 5] включают в себя проблемы педагогического характера, которые решаются в процессе выполнения задач. Среди них можно выделить такие, которые косвенно способствуют формированию мотивационной компоненты готовности к углубленному изучению физики в условиях профильной школы, то есть в процессе решения задач формируется система социальных, познавательных, позиционных, учебно-познавательных мотивов, побуждений к самообразованию и сотрудничеству. Остановимся на следующих функциях задач, влияющих на формирование МКГ:

- задачи служат для углубления и расширения знаний учащихся, для ознакомления их с новым материалом теоретического и практического характера;
- представляют прекрасное средство для применения теории на практике и установления связи между наукой и техникой (политехническое обучение). Умелым подбором задач можно

познакомить учащихся с элементарными типами технических расчетов и продемонстрировать роль физики в современной прикладной науке и технике;

- происходит выявление новых связей между элементами учебного материала и опытом учащихся, уточнение и совершенствование знаний и действий, учащиеся приобретают умения и навыки применять свои знания для анализа физических явлений, происходящих в природе и технике;

- учатся выполнять чертежи и рисунки, строить графики, делать расчеты, пользоваться справочной литературой и данными из нее, применять контрольно-измерительные приборы, инструменты.

Опираясь на вышеуказанные функции задач, можно выделить структурные элементы задачи, при наличии которых она будет средством формирования МКГ для углубленного изучения физики.

1. Задачи, условие которых содержит сведения исторического характера о достижениях отечественных ученых, о современных исследованиях и т.д., является средством формирования широких социальных мотивов.

- Пример. *Солнечная электростанция, построенная в Араратской долине, имеет мощность 1200 кВт. Площадь ее солнечных батарей 6000 м². Величина солнечной постоянной, то есть количество лучистой энергии, посылаемой Солнцем каждую секунду через площадку в 1 м², перпендикулярную солнечным лучам и находящуюся на таком же расстоянии от него, что и Земля, $W_c = 1,3710^3 \text{ Вт/м}^2$. Определите КПД станции. Как используется в народном хозяйстве энергия Солнца и почему она считается самой экологической?*

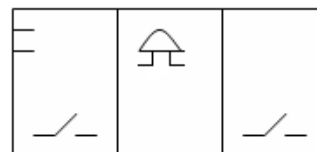
2. Задачи политехнического содержания, целью которых является расчет реальных производственных процессов; задачи-исследования способствуют образованию позиционных мотивов. Они особенно актуальны для школьников подросткового возраста, поскольку психические новообразования данного возраста стимулируют интерес к профессиональной деятельности и ребенок ищет пути самореализации в будущем.

- **Пример.** *Сравните расход энергии на получение электролитическим способом одинаковых масс алюминия и меди, если по нормам напряжение в ванной во время получения алюминия в 14 раз больше, чем во время рафинирования меди. Электрохимические эквиваленты алюминия и меди считать известными.*

3. Задачи, требующие освоения новых и совершенствования известных видов деятельности (выполнять чертежи, проводить исследования, изготавливать модели и приборы, и т.д.). Задачи, которые имеют несколько способов решения, способствуют формированию учебно-познавательных мотивов.

- Пример. *На рисунке изображена развернутая схема размещения стен комнат, где показаны ввод тока, размещение звонка и кнопки для его включения.*

Начертите схему соединения приборов так, чтобы можно было включать звонок в каждой комнате



4. Мотивы сотрудничества слабо зависят от информационной нагрузки задачи и неразрывно связаны со способом организации учебного процесса. К ним относятся задачи, которые решаются дискуссионно или другими интерактивными средствами, например, такими как „Аквариум”, „Круг идей”, „Мозговой штурм” [7, с. 176].

- Пример. *Разработайте способ определения влажности земли физическими методами. Можно предложить методы: а) определение массы воды выпариванием; б) определение влажности земли по ее плотности; в) определение влажности по значению электрического сопротивления, методом амперметра и вольтметра по формуле $R=U/I$ или используя омметр.*

5. Широкие познавательные мотивы формируются на основе познавательного интереса к предмету. Поэтому их подбор должен осуществляться с учетом возрастных особенностей ученика, его пола, уровня сформированности знаний, умений и навыков усвоения знаний по физике. Особое место отводят нестандартным (интересным) задачам [7, с. 161].

- Пример. *Период полураспада радия составляет 1590 лет. Это означает, что за такой промежуток времени от имеющегося в наличии в настоящий момент некоторого количества радия останется половина. Можно ли заключить, что через 3180 лет на Земле вообще не останется радия?*

6. Мотивы самообразования формируются и проявляются при самостоятельном решении поставленной задачи, основным требованием которой является принадлежность к ближайшей зоне развития ребенка. Среди задач данного типа выделяются: задачи-исследования, экспериментальные, проекты и т.д.

- Пример. *Изготовьте песочный самодельный гальванический элемент. Для этого возьмите глиняный горшочек, насыпьте в него сухой песок. Вставьте в середину согнутую в цилиндр цинковую пластинку и угольный стержень. Залейте песок водным раствором кухонной соли. Испытайте действие элемента.*

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что задача является существенным средством формирования мотивационной компоненты готовности учащихся к углубленному изучению физики. Широкий спектр видов задач и способов их решения дает возможность создания у ребенка всех групп мотивов, которые являются составными МКГ. Тот факт, что решение задач является самым распространенным видом деятельности при изучении физики, открывает широкие возможности по формированию мотивации при условии гармоничного сочетания различных видов задач.

Библиография

1. Балл Г.О. *У світі задач*. Київ: Знання, 1986.
2. Знаменский П.А. *Методика преподавания физики в средней школе*. Пособие для учителя. Ленинград, 1954 г.
3. Иваненко О.Ф., Махлай В.П., Богатирьев І.О. *Експериментальні та якісні задачі з фізики*. Київ: „Радянська школа”, 1987.
4. *Методика навчання фізики у старшій школі: навчальний посібник*. / В.Ф. Савченко, М.П. Бойко, М.М. Дідович та ін/ за ред. В.Ф.Савченка. Київ: ВЦ „Академія”, 2011.
5. *Методика преподавания физики в 8-10 классах средней школе*. Под ред. В.П. Ореховой, А.В. Усовой. Москва: „Просвещение”, 1980.
6. Москаева А.Е. *Связь понятия задачи с онтологией учебного процесса*. Теория задач и способов их решения/ под ред. Г.А. Балла. Академия наук Украинской РСР. Киев, 1974.
7. Шарко В.Д. *Сучасний урок фізики: технологічний аспект*. Посібник для вчителів і студентів. Київ: 2005.

INIȚIEREA CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL TICE

Stela LUCA,

cercetător științific, I.Ș.E.

Nicolae LUCA,

responsabil de **Studiile la Distanță**, UTM

Abstract

The new information and communication technologies change the perspective on the educational practice, implementation of which is considered one of the most important problems in the beginning of this millennium, elevated to national policy.

Problemele educației se schimbă profund. De-a lungul secolelor, experiența în domeniul educației a demonstrat cum se pot schimba posibilitățile pedagogice relativ la schimbările societății. Inovații cele mai durabile și mai eficiente sunt acelea pe care beneficiarul le-a asimilat, adică le-a adoptat pentru că îi satisfac nevoile sale specifice.

Cetățenii trebuie să fie formați pentru a trăi/ activa într-o societate informațională – este elementul esențial al **raportului dintre educație și noile tehnologii informaționale**.

Noile tehnologii ale informației și comunicării schimbă perspectiva asupra practicii educaționale, implementarea acestora fiind considerată drept una dintre cele mai importante probleme la acest început de mileniu, ridicată la rang de politică națională (vezi **Strategia Moldova electronică**).

Termenul „e-educația” semnifică implementarea și utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicații în scopul eficientizării **procesului de predare-învățare** și dezvoltării aptitudinilor de autoinstruire pe întreg parcursul vieții.

Tehnologiile informaționale și de comunicații afectează conceptele de predare și învățare prin modul în care profesorii, elevii și studenții au acces la cunoștințe și oferă un șir de instrumente și metode, care facilitează **trecerea de la un mediu de învățare centrat pe profesor la un mediu colaborativ, interactiv, centrat pe elev și pe student**.

Prima sugestie avansată, ca urmare a analizei experienței acumulate în acest domeniu, este că trebuie acordată *o prioritate absolută* cercetării tuturor problemelor legate de Implementarea tehnologiilor moderne în educație, **accentul fiind pus pe formarea și reprofilarea profesorilor**.

Acesta este un aspect al culturii minimale în utilizarea calculatorului ca mijloc de învățământ. Trebuie să conștientizăm faptul că de implicarea pregnantă totală a fiecăruia dintre noi depinde în ultimă instanță succesul informatizării învățământului

Învățământul superior din Moldova, precum și din întreaga lume, se află într-o perioadă de căutare întru formularea de noi alternative, atât prin ajustare structurală, cât și prin restructurare/reformare.

Mulți specialiști din domeniul educației menționează că sfera instruirii urmează să se confrunte în viitor cu situații complexe, ceea ce înseamnă că doar înțelegerea brută/ nefinisată a problematicii instruirii nu este suficientă.

Mediul digital extinde evident sfera educației, fiind folosit pentru a achiziționa informații sau pentru a exprima idei în diverse moduri - **verbal, vizual, auditiv, kinestezic** sau îmbinarea tuturor acestora. Oamenii exteriorizează diverse abilități curente - de a calcula, de a scrie corect, a memora, a vizualiza, a compara, a selecta – în instrumentele digitale cu care lucrează, astfel dobândind, practic, o adevărată măiestrie în ce privește aceste abilități, **cândva rezultate ale educației**. Tehnologiile digitale **lărgesc potențialitățile** personale. Bibliotecile digitale, multimedia și abilitățile exteriorizate schimbă sensibil perspectiva asupra practicii educaționale. Introducerea calculatoarelor și Internetului în învățământ este evenimentul ce precipită noi schimbări favorabile în educație.

Putem afirma despre anii `80-90 că reprezintă deceniul revoluției tehnologice în învățământ (și nu numai). Aplicațiile calculatoarelor au născut speranțe fără precedent pentru viitorul **demersului educativ**.

Remarcabil e faptul că variatele inițiative au depășit cu greu punctul de plecare *fără a-și concentra atenția asupra formării profesorilor*. În cazul nepregătirii prealabile a cadrelor didactice pentru exploatarea noilor tehnologii ale informației și comunicării (TIC) în cadrul predării/ învățării, *progresul nu poate fi garantat*. O confirmare o constituie și faptul că în ultimii ani au fost organizate la nivel mondial o suită de congrese internaționale cu genericul „Informatizarea învățământului”. Axa de referință a acestora a constituit-o constatarea că *pregătirea cadrelor didactice pentru o societate informatizată este un factor-cheie al reușitei întregului demers de dezvoltare a resurselor umane*.

TIC nu trebuie considerate numai ca unul din elementele de conținut ale învățământului, *ci și ca un mijloc didactic* (integrat în predarea celor mai diverse discipline).

Informatizarea învățământului reprezintă o strategie pedagogică adaptată la nivel de politică a educației în condițiile modelului cultural al societății informatizate.

La nivel operațional, acest concept angajează procesul de asimilare și de valorificare a noilor tehnologii informatice în activitățile proiectate la nivelul activității specifice de:

- alfabetizare informatică și computerială;
- însușire a cunoștințelor studiate în disciplinele de profil informatic;
- realizare a gestiunii învățământului; - *aplicare a instruirii asistată de calculator, ca metodă pedagogică specială sau ca mijloc pedagogic integrat în orice strategie didactică*.

Teoria informatizării învățământului evidențiază resursele pedagogice angajate la nivel de politică a educației prin:

- valorificarea noilor tehnologii în direcția procesării, esențializării și amplificării activității intelectuale la parametri de eficiență individuală și socială;
- dezvoltarea unui sistem de autoinstruire eficientă, (auto)perfectibil în diferite condiții și situații de timp și spațiu;
- promovarea unei instruirii individualizate în contextul (auto)evaluării formative/continue a rezultatelor acțiunii didactice;
- stimularea creativității „actorilor educației” în condiții de productivitate inovatoare și de procesualitate optimă în raport cu posibilitățile maxime ale fiecărei personalități implicate în activitatea didactică/educativă;
- antrenarea tuturor dimensiunilor educației în contextul unor acțiuni de instruire formală-nonformală-informală integrate în sensul educației permanente.

Practica informatizării învățământului presupune valorificarea calculatorului în sens larg, „în vederea realizării scopurilor educației” (G. De Landsheere).

La nivel de politică a educației, informatizarea învățământului angajează următoarele *priorități pedagogice confirmate*, la scară socială, în contextul cooperării internaționale:

- a. introducerea și utilizarea tehnologiilor informatice și de comunicare în condițiile „interacțiunii armonioase între hardware/calculator, soft și instruirea personalului”;
- b. aplicarea tehnologiilor informatice și de comunicare în gestionarea eficientă a resurselor pedagogice și în activitatea de proiectare curriculară a planului de învățământ, a programelor și a manualelor; școlare/universitare;
- c) asigurarea dezvoltării curriculare prin colaborarea permanentă între specialiștii în proiectare pedagogică/didactică și creatori de soft;
- c. asigurarea bazei de date necesare pentru realizarea funcțiilor manageriale de planificare-organizare, orientare/ îndrumare metodologică, reglare-autoreglare (prin acțiuni de perfecționare și de cercetare) a sistemului și a procesului de învățământ;
- d. susținerea acțiunilor de evaluare globală realizate în termenii raportului managerial între situația grupei/studentului la intrare/ieșire, care asigură monitorizarea calității învățământului la nivel de sistem și de proces.

Proiectul de informatizare a învățământului universitar ar viza următoarele obiective:

- elaborarea unui model conceptual al zonei de intersecție învățământ universitar-tehnologii informatice și a instrumentelor necesare pentru operaționalizarea acestuia;
- verificarea experimentală a unui set de instrumente de maximă eficiență pedagogică: softuri educaționale, programe informatizate necesare pentru elaborarea: manualelor auxiliare (pentru profesori și studenți); altor materiale pentru stimularea învățării; softuri de evaluare etc.;
- *inițierea și perfecționarea cadrelor didactice în activități specifice modelului conceptual adoptat;*
- *popularizarea succeselor înregistrate în vederea generalizării proiectului.*

Bibliografie

1. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
2. Istrate O. *Pregătirea educatorului pentru școala de mâine. Impactul noilor tehnologii în educație*. 1997.
3. Sava S. *Teorie și practică în educația la distanță*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
4. Strategia Națională de edificare a societății informaționale – „Moldova electronică”. Chișinău, 2005.
5. Delaby A. *Créer un cours en ligne*. Paris, 2006.
6. Karsenti Th. Larose Fr. *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*. Recherches et pratiques. PU Quebec, 2005.

WEBQUEST – TEHNICĂ EFICIENTĂ DE ACTIVITATE INDEPENDENTĂ A STUDENTULUI ÎN CADRUL ORELOR DE BIOLOGIE

Maria NICORICI,
doctor, conferențiar universitar, U.S.B. „Alec Russo”

Résumé

WebQuest est une technique moderne et efficace de l'apprentissage coopératif et l'étude individuelle dans les classes de biologie. Grâce à des efforts personnels les étudiants sont impliqués dans la recherche sur l'espace Web pour créer, développer certaines tâches.

WebQuest mobilise les étudiants aux performances et a réalisé de plusieurs projets conjoints et l'utilisation des ressources d'Internet avec succès dans le processus éducatif.

Cunoașterea este dependentă de procesul de învățare, iar învățarea este evoluția cunoașterii în timp. Un exemplu elocvent de activitate cu studenții în acest domeniu este WebQuest-ul (engl. **web** – rețea, **quest** - căutare).

WebQuest în pedagogie reprezintă o situație-problemă, o mini cercetare pentru realizarea căreia studentul are nevoie de informații suplimentare plasate pe Internet datorită cărora se evită suprasolicitări intelectuale.

Promotorii tehnicii WebQuest sunt considerați Bernie Dodge și Tom March (profesori la Universitatea de Stat din San Diego, SUA). Tehnica a fost dezvoltată și implementată începând cu anul 1995. Într-un timp scurt modelul WebQuest este utilizat de către cadrele didactice, în mare măsură, atât în învățământul preuniversitar cât și cel universitar.

WebQuest – constă în dobândirea independentă de informații de către student/ elev la o anumită temă sugerată de către profesor având ca sursă principală Internetul [1]. Bernie Dodge stabilește existența a două niveluri distincte ale organizării unui WebQuest:

- Un WebQuest de scurtă durată realizat pe parcursul a 1-3 ore are ca scop acumularea și integrarea noilor informații în procesul de studiu într-o perioadă scurtă de timp.

- Un WebQuest de lungă durată se poate derula pe o perioadă mai îndelungată (o săptămână, o lună, semestru), având ca scop extinderea și structurarea cunoștințelor prin procesarea, prelucrarea și transformarea informației într-un anumit produs finit pentru a fi prezentat cuiva (clasă, profesor, Internet etc.).

Indiferent de nivelul de organizare (pe termen scurt sau lung), un WebQuest trebuie realizat astfel încât să organizeze cât mai eficient timpul de activitate al studentului/ elevului.

Avantajele unui WebQuest comparativ cu alte forme de lucru independent cu studenții sunt:

- Dezvoltarea abilităților analitice și gândirii creative;
- Perfecționarea competențelor de lucru cu resursele electronice de pe Internet;
- Capacitatea de a realiza rapid sarcina propusă;
- Posibilitatea de auto-realizare și auto-formare [3];
- Inițierea și participarea activă la propria învățare;
- Diminuarea dependenței studenților/ elevilor față de instituție și cadrele didactice etc.

Un WebQuest constă din următoarele componente [2]:

- **Introducerea** „*The Introduction*” – orientează studentul / elevul și îi captează interesul prin succinta descriere a temei WebQuest-ului;

- **Sarcina de lucru** „*The Task*” - formulează problema cu descrierea activităților ce premerg produsului final;

- **Procesul** „*The process*” – în care se explică strategiile pe care studentul/ elevul trebuie să le utilizeze pentru a-și îndeplini sarcina de lucru, adică descrierea algoritmului de realizare și prezentare (metode, sarcini, scop);

- **Sursele de informație** „*The Resources*” – site-urile, adrese de e-mail pe care studenții/ elevii le accesează pentru a-și îndeplini sarcina de lucru;

- **Evaluarea** „*The Evaluation*” – descrierea criteriilor după care se apreciază realizarea WebQuest-ului.

- **Concluzii** „*The Conclusion*” - succintă descriere a influenței WebQuest-ului asupra dezvoltării activității potențialului creativ al individului și asupra rezultatelor pe care le-a obținut.

Pentru optimizarea activității independente a studenților vom aduce câteva exemple concrete de realizare a tehnicilor respective la anumite teme din biologie.

Ca exemplu concludent poate servi tema: **Fructele**.

Introducere

Natura este bogăția și împărțita omului cu multe – multe enigme. Pe Terra exista aproximativ 300.000 de specii de plante, care produc o multitudine de fructe – care de care mai diverse și mai exotice. Omul, din cele mai vechi timpuri, cultiva plantele pentru obținerea fructelor și a semințelor. Lucrând asupra realizării acestui WebQuest vei descoperi miraculoasa lume a fructelor, vei afla multe lucruri interesante și utile, care-ți vor fi de folos pe parcursul vieții.

Sarcina de lucru

Sunteți la o lecție obișnuită de biologie. Neavând la dispoziție materiale ilustrative, vă este dificil să însușiți tema respectivă. Pentru a depăși această dificultate propun să vă implicați în realizarea unei metode - WebQuest. Parcurgerea etapelor acestei metode va facilita memorarea materialului. Sunteți solicitați să creați un pliant sau o prezentare în Power Point, care va conține diverse informații despre fructe. Până a trece la îndeplinirea sarcinilor este necesar:

- Să examinați cu atenție sursele de informații indicate;
- Să colectați informații despre diferite tipuri de fructe;
- Să realizați desene adecvate sau să copiați imagini reprezentative;
- Să organizați grafic fiecare pagina dedicată unor tipuri de fructe.

Sarcini concrete:

1. Studiați particularitățile de structură a fructelor ca organe generative la angiosperme.

2. Utilizând literatura de specialitate și material didactic de diverse forme (ierbare, atlase, parcul, livada, Grădina Botanică), studiați diversitatea ca rezultat al adaptării plantelor la mediu și importanța lor în natură și viața omului.
3. Efectuați clasificarea fructelor după origine și unele caractere morfologice, alcătuind o schemă - *Arbore orizontal de clasificare*.
4. Specificați care sunt modalitățile de diseminare a fructelor cu exemple concrete. Pregătiți și unele curiozități despre fructe, prezentându-le în rubrica: *Știți oare că...*

Sursele de informație

Sursele de informație pe care le puteți consulta sunt:

Surse Off-Line:

- Popovici L., Moruzi C., Toma I. Atlas botanic.
- Mohan Gh. Atlas botanic școlar.
- Калинина А.А. Поурочные разработки по биологии. М., „Вако”, 2007.
- Negru A. ș.a. Lumea vegetală a Moldovei, vol. I-IV. Știința, 2006.
- Грин Н., Стаут У., Тейлор Д. Биология. Т. III. М., Мир, 1993.

Surse On-Line:

- <http://web-quest-biol.ucoz.ru/>
- <http://irk-edunet.moy.su>
- <http://webquest.sdsu.edu>
- www.wikipedia.org/fruit

Procesul

Pentru realizarea proiectului este necesar a parcurge următorii pași:

1. Formați echipe de câte patru-cinci studenți/ elevi.
2. Alegeți-vă un rol pe care îl veți suplini:
 - Teoretician;
 - Botanist;
 - Cercetător;
 - Ecolog.
3. Asumați-vă următoarele responsabilități în cadrul echipei: Fiecare grup constituit va avea în componența sa:
 - ✓ *computer-expertul*: ajută-ți colegii să consulte sursele de informație selectate de pe site-urile recomandate;
 - ✓ *secretarul*: alcătuiește un jurnal al activității și completează-l cu informațiile găsite de tine;
 - ✓ *graficianul*: asigură-te că ai ustensilele necesare pentru realizarea unui desen;
 - ✓ *organizatorul*: verifică activitatea membrilor echipei și asigură-te de eficiența muncii lor și de timpul alocat activităților.

4. Echipa teoreticienilor

Studiați particularitățile de structură a fructelor ca organe generative a angiospermelor.

Precizați - cum apare fructul? Desenați schema fecundării duble și o secțiune transversală prin fruct.

5. Echipa botaniștilor

Efectuați clasificarea fructelor după origine și unele caractere morfologice, alcătuind schema de tip - *Arbore orizontal de clasificare*. Alcătuiți lista tipurilor de fructe exotice, însoțită de desene, poze, foto etc.

6. Echipa cercetătorilor

Utilizând sursele de informație propuse, studiați și prezentați diversitatea fructelor ca rezultat al adaptării plantelor la mediu. Explicați esența fiecărei particularități. Realizați desenul diferitelor fructe.

7. Echipa ecologilor

Precizați care este rolul fructelor în natură și în viața omului. Elaborați un eseu privind măsurile de protecție a plantelor.

8. Toate informațiile vor fi realizate și prezentate de grupuri individual în format electronic și în formă de pliant conform sarcinilor. Materialul integral se va contempla într-un singur proiect – pliant: Miraculoasa lume a fructelor în natură și în viața omului (pentru realizarea p. 8 veți ține cont de: modalitatea de prezentare a materialului pe pliant și electronic, calitatea desenelor, fotografiilor, schemelor folosite. Se poate alege o altă denumire a tematicii ce urmează a fi prezentată).

Evaluarea

Evaluarea individuala (Indicatori: Căutarea și regăsirea informației; Realizarea sarcinilor individuale din grup; Conștiinciozitate; Cooperare);

Evaluarea raportului de grup (Indicatori: Utilizarea resurselor proiectului WebQuest; Realizarea sarcinii de grup; Transmiterea mesajului; Susținerea orală a mesajului; Participarea la discuția finală).

Concluzii

Analizați cât de atractivă și de eficientă a fost activitatea Dvs. Ce nou ați aflat studiind tema respectivă?

Ghidul profesorului

Autor: Maria Nicorici, mnnicorici@mail.ru, USB „Al. Russo”. Disciplina: Morfologia și anatomia vegetală, anul I, sem. I, specialitatea: Geografie și biologie. Durata estimată: 4 ore.

Observații

Am elaborat proiectul de față considerând că va fi de real folos cadrelor didactice tinere, studenților practicanți. În funcție de creativitatea fiecărui cadru didactic acest proiect poate fi modificat și îmbunătățit prin alte idei interesante.

Bibliografie

1. Vlada M., Jugureanu R. 2010 - *Către o societate a cunoașterii – 2030*. In: Tehnologii E-LEARNING - Realizări și perspective. Materialele Conf. șt., București, aprilie 12-13, 2007, p. 1-14. http://www.unibuc.ro/prof/vlada_m/docs/res/2011maieLSE2007-lucrare_26.pdf
2. Șerban L. *Utilizarea TIC în proiectarea cursurilor opționale pentru învățământul preuniversitar*. Conferința Națională de Învățământ Virtual, ediția a IV-a, 2006, București. http://fmi.unibuc.ro/cniv/2006/disc/cniv/documente/pdf/sectiuneaA/12_25_serban.pdf
3. Андреева М.В. *Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции*. In: Тез. докл. I Межд. науч.-практ. конф. М., 2004, с. 14-17.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PRIN VALORIFICAREA TIC

Adelina HADÂRCĂ, profesor,
Colegiul Tehnic de Transporturi „Transilvania”, Cluj-Napoca, **România**

Abstract

This article deals with the problem of shaping the key-competences in the pre-university education, highlightens the role of ICT in the educational process and presents ways of using the digital competences during English lessons.

Termenul de competență este astăzi cuvântul de ordine al politicilor educaționale și al dezbaterilor publice desfășurate pe tema educației în toate țările Uniunii Europene, inclusiv în România, unde competențele-cheie stau la baza dezvoltării curriculumului național și programelor școlare, a specializărilor din universități, a calificărilor sau standardelor profesionale.

Uniunea Europeană a elaborat în 2006 un cadru de referințe pentru competențele-cheie în învățarea permanentă, prin care au fost stabilite 8 domenii de competențe considerate a fi indispensabile pentru orice

individ: *comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, alfabetizarea matematică și achiziția competențelor fundamentale în științe și tehnologie, competența digitală, a învăța să înveți, competențe interpersonale și civice, competența antreprenorială, sensibilizare și exprimare culturală* [4].

Acceptând linia generală de dezvoltare a sistemelor educative din Europa, sistemul de învățământ preuniversitar din România a preluat cele opt domenii de competențe-cheie drept bază pentru dezvoltarea curriculumului național, a planurilor de învățământ (edițiile din 2003, 2004 și 2006) și programelor școlare, precizând că ariile curriculare proiectate anterior sunt compatibile cu cele opt domenii de competențe stabilite la nivel european.

Nouă abordare a învățământului prin prisma competențelor este tratată de L. Ciolan drept o concepție holistică și în același timp constructivistă asupra învățării [1], ea a pătruns în toate documentele și actele normative cu privire la educație, fiind dezvoltată de teoreticieni și implementată de cadrele didactice în activitatea practică. De exemplu, *Legea Educației Naționale*, în articolul 4, stipulează clar ideea că „educația și formarea profesională a copiilor, tinerilor și adulților au ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și atitudini” [5, p. 5].

La nivel de curriculum național și programe școlare, în învățământul preuniversitar din România se vorbește despre trei tipuri de competențe:

- competențe-cheie, stabilite în planul de învățământ la nivel transversal și care se formează prin toate disciplinele școlare;
- competențe generale, stabilite la nivel de arii curriculare, pentru mai mulți ani de studiu, și care se formează prin disciplinele integrate într-o arie curriculară;
- competențe specifice, stabilite pentru fiecare clasă, care se formează la nivelul unei discipline de învățământ.

În cadrul prezentului articol vom aborda aspectul metodologic al dezvoltării integrate a două dintre domeniile de competență-cheie: competența de comunicare în limba străină și competența digitală, dat fiind că documentele programatice din Europa atrag atenția asupra faptului că optimul lingvistic al cetățeanului european se traduce astăzi în formula *limba maternă + 2 limbi străine* [3] și că inițierea tinerilor în utilizarea instrumentelor informatice ar trebui să devină *un nivel de cultură generală*.

Noul model de proiectare a activității de predare-învățare-evaluare bazată pe competențe acordă prioritate achizițiilor finale ale învățării, dinamizează rolul elevului, care devine principalul actor al formării propriei personalități. Respectiv, pedagogia competențelor, cum este supranumită această nouă abordare în învățământ, impune cadrului didactic prioritizarea finalităților educației, urmărirea consecventă a formării de competențe în cadrul procesului educațional, un alt stil de muncă și, evident, un alt design instrucțional.

În această perspectivă, competențele elevului devin țintele necesare de atins prin activitatea predare-învățare-evaluare, iar *abordarea acțională* – un element indispensabil al oricărei strategii didactice și un mediu favorabil dezvoltarea competențelor.

Abordarea acțională solicită din partea cadrului didactic nu doar analiza atentă a competențelor de format-evaluat prevăzute de programa școlară, selectarea conținuturilor adecvate formării de competențe, determinarea activităților de învățare și selectarea instrumentelor de evaluare în vederea aprecierii rezultatelor școlare, ci, mai ales, crearea unor contexte și oportunități reale de dezvoltare a competențelor-cheie, proiectarea unor activități interactive de învățare și implicarea tuturor elevilor în achiziționarea de competențe necesare în viața de adult.

Instruirea asistată de calculator și aplicarea TIC în design-ul instrucțional oferă cadrelor didactice, în special celor de limba engleză, nu doar deschiderea pedagogică spre o astfel de abordare a activității de predare-învățare-evaluare, ci și accesul la resursele multimedia, urmat de posibilitatea implicării active a elevilor în căutarea, selectarea și prezentarea de informații la o temă sau alta în vederea utilizării lor în situații concrete de comunicare.

Tabelul de mai jos evidențiază diverse posibilități de creare a unor oportunități de învățare, respectând corespondența ce trebuie să existe între competența vizată, activitățile de învățare și sistemul de exerciții.

Competențe	Activități de învățare	Exerciții
<i>A învăța să înveți</i>	- instruirea asistată de calculator; - învățare prin softuri educaționale online etc.	- accesarea de resurse educaționale Internet; - tehnici online de înțelegere și organizare a materialului de învățat etc.
<i>Comunicare în limba maternă</i>	- căutare, colectare și procesare de informații; - explorarea și utilizarea serviciilor Internet etc.	- căutare de informații în limba maternă; - redactarea mesajelor în limba maternă; - utilizarea platformelor de e-learning etc.
<i>Comunicare în limbi străine</i>	programe interactive de învățare și conversație în limbi străine; - traducere și retroversiune de text online etc.	- folosirea dicționarilor bi- și multilingve; - redactarea mesajelor în limbi străine etc.

Cercetările recente arată că, asemenea oricărui mijloc didactic, utilizarea TIC în mediul de formare al elevilor poate avea un potențial enorm de susținere a procesului educațional, întinzându-se de la simpla culegere de informații până la facilitarea proceselor superioare ale gândirii, cum ar fi analiza, sinteza și transferul.

Abordarea prin competențe solicită cadrului didactic să aibă o viziune integratoare asupra învățării, în general, și să urmărească în mod consecvent formarea-dezvoltarea sistemului de competențe-cheie, or, s-a demonstrat că acestea nu se formează în mod izolat, ci prin activități didactice de tip integrat și cu sprijinul tuturor disciplinelor școlare [1].

În cazul predării limbii străine, competența digitală a elevilor formată în cadrul orelor de informatică poate fi utilizată în scopul căutării, selectării de informații necesare pentru anumite situații comunicative create special în vederea dezvoltării competenței de comunicare. Astfel, utilizarea TIC se prezintă nu doar ca o resursă pedagogică de alternativă, ci și ca o strategie adecvată în activitatea de predare-învățare-evaluare a competențelor-cheie, dat fiind că aceasta poate viza atât dezvoltarea competenței de comunicare, cât și a celei digitale.

Prezentăm în continuare proiectul unei lecții de limba engleză susținută în TIC ce vizează dezvoltarea, cu sprijinul competenței digitale, a competenței de informare și comunicare în engleză, în cadrul căreia elevii au utilizat cu succes abilitățile lor de stăpânire a calculatorului și de navigare pe Internet.

PROIECT DE LECȚIE DE LIMBA ENGLEZĂ SUSȚINUTĂ ÎN TIC

Componenta educativă:	Cinema
Subcomponenta:	Preferințe, vocabular referitor la cinema, organizarea unei ieșiri la cinema
Tema lecției:	<i>O seară la cinema</i>
Motivația:	<ul style="list-style-type: none"> • Formarea capacității de discernământ între diferitele genuri de film; • Cultivarea interesului pentru filmele artistice; • Dezvoltarea capacității de a aprecia și de a se bucura de arta cinematografică
Nivelul de vârstă:	Clasa a X-a (<i>intermediar</i>)
Obiectivele lecției:	<ul style="list-style-type: none"> • Elevul va fi capabil să comunice oral într-o prezentare orală individuală sau un scurt dialog pe un subiect referitor la filme și vizionare de filme; • să își exerseze și dezvolte capacitatea orală și scrisă de a exprima

	<p>preferințe și activități nepreferate în scurte prezentări de opinii personale;</p> <ul style="list-style-type: none"> • să descrie tipuri de spectacole de film, menționând intriga, personajele și modul de realizare a filmului; • să negocieze și stabilească în grup un Top 10 al filmelor preferate din toate timpurile.
Strategii didactice:	<ul style="list-style-type: none"> • Activitate în grupuri mici (cel mult patru), dezbateri, completarea unei statistici cu preferințele colegilor în materie de genuri de film, căutare Online, exerciții cu spații goale cu titluri de filme renumite, organizarea unui Top 10 personal. • Tema: O lista de titluri de film în engleză la care să găsească corespondența în română
Managementul resurselor și a timpului:	Afișe și imagini cu actori celebri, fișa de lucru (ex. Cuvinte încrucișate pe tema <i>cinema</i>) laborator TIC, internet
Site-uri	http://www.cinemachine.com http://www.corona.bc.ca/films/filmlistings.html
Desfășurarea lecției:	<p>1. Pregătirea elevilor</p> <p>Pentru a pregăti elevii pentru lecție (încălzire), profesoara îi roagă pe elevi să se uite la imaginile decupate din reviste cu actori celebri pe care ei vor trebui să-i recunoască. Apoi îi anunță tema activității și-i roagă să completeze fișele cu cuvinte încrucișate pe tema <i>cinema</i> pe care ea le va împărți fiecăruia pentru activarea vocabularului de care vor avea nevoie în continuare.</p> <p>Pentru conexiunea cu următoarea activitate, elevii se plimbă prin clasă ca să afle genurile de film preferate de colegii lor, notându-și colegul și genurile de film preferate. După 7min. de sondaj, ei se vor grupa câte patru cu alți elevi cu aceleași preferințe, înainte de a trece la secțiunea Online a activității de învățare.</p> <p>2. Conexiunea On-line</p> <p>Profesoara comunică elevilor că pentru activitatea următoare vor folosi conexiunea Internet. Ea îi informează că CineMachine conține recenzii ale filmelor recente și în curs de apariție, iar site-ul FilmListings poate fi navigat pentru căutare de diverse tipuri de informații referitoare la filme: gen, nume, data de lansare a filmului, etc. D-na profesoara le alocă elevilor timpul necesar ca să vadă ce filme rulează la cinematografele din Cluj în săptămâna în curs, și să decidă pe care vor să-l vadă împreună. Ea va încuraja elevii să negocieze în engleză pentru a formula o decizie a grupului. Elevii mai pot afla on-line la care cinema rulează filmele ora spectacolelor și îi poate ajuta să-și organizeze o ieșire în grup pentru a viziona un film.</p>
Evaluare:	<p>Offline</p> <p>Feed-back-ul este primit de la întregul grup, printr-un reprezentant care va comunica întregii clase decizia lor și astfel, elevii vor realiza un schimb de experiență în luarea și motivarea unei decizii.</p> <p>Pentru întărirea vocabularului și oferirea unor noi oportunități de exersare a abilităților de comunicare, opțional, elevii pot fi invitați să acceseze http://www.cinepad.com/awards/ ca să se vizualizeze topul 100 Cine Pad al filmelor din toate timpurilor. Aceasta activitate poate fi ușor transformată în genul <i>știi și câștigi</i> dacă sunt scoase la imprimantă în două exemplare titlurile primelor 20 de filme, apoi acoperim jumătate din titluri pe fiecare copie. Elevii</p>

	<p>trebuie sa ghicească titlurile care le știu sau să-și întrebe partenerul ca să completeze spațiile goale de pe foaia sa.</p> <p>Tot opțional, elevii pot fi încurajați să-și facă un top 10 personal sau al clasei cu filmele lor preferate ale tuturor timpurilor.</p> <p>Tema pentru acasă: Pentru că adesea titlurile de film suferă schimbări atunci când sunt traduse, o activitate bună ar fi găsirea de corespondențe între titlurile de film originale și titlurile traduse în română.</p>
--	--

Proiectul de lecție prezentat mai sus descrie o modalitate eficientă de utilizare a tehnologiei multimedia în designul instrucțional, arată cum pot fi implicați elevii, care, se știe, deseori stăpânesc mai bine calculatorul decât profesorii, în procesul de accesare, căutare, evaluare, prezentare și schimb de informații, și demonstrează că, în cadrul aceleiași lecții, concomitent cu dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză, se poate dezvolta și competența digitală.

În concluzie, vom sublinia ideea că integrarea noilor tehnologii în cadrul activității de predare-învățare-evaluare se dovedește a fi utilă în măsura în care acestea sunt racordate la obiectivele concrete ale instruirii, la conținuturile învățării și la o finalitate explicit pedagogică.

Această nouă abordare a învățământului conduce la focalizarea actului didactic pe achizițiile finale ale învățării, asigură accentuarea dimensiunii acționale a instruirii, inventarea de noi resurse și instrumente didactice, permite cadrului didactic să excedă barierele unei discipline și să ridice actul educațional la nivel de inter- și transdisciplinaritate.

Bibliografie

1. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
2. Dulamă M.E. *Didactică axată pe competențe*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
3. Nasta D. *Instrumentarul politicilor lingvistice educative în Europa și competența cheie „Comunicarea în limbi străine”*. In: Revista de pedagogie, nr. 58(3), 2010.
4. *** *Competences-les pour l'education et la formation tout au long de la vie*. <http://europa.eu>.
5. *** *Legea Educației Naționale*, 2010.
6. *** *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key competences for lifelong learning*, 2006.

TAXONOMIA OBIECTIVELOR – OMNIPREZENȚĂ ÎN ELABORAREA ȘI IMPLEMENTAREA PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
doctor, conferențiar universitar, U.S.M.

Abstract

General and specific objectives, which were so commonly used in our past teaching, continues to be very important now in the development and implementation of educational projects, a field he became world educational priority area, including the Bessarabian. The prospect of approaching the objectives in this article is one methodological. The project aims to develop a vision and goal setting possible (imagine possible changes to the unsatisfactory situation).

În verva dezbaterilor pe marginea competențelor educaționale, devenite prioritate în teoria și practica educațională, se creează opinia comună, aparentă, de trecere a obiectivelor pe plan secund sau chiar de omitere / „uitare” a lor. Oricâte inovații și metamorfoze s-ar produce în actul educațional, pedagogia obiectivelor nu poate să dispară din teleologie, aceasta continuă să fie baza pe care se formează competențele și viziunea didactică și, pe de altă parte, ghidează zi de zi, în mod operațional, procesul de predare-învățare-evaluare la toate treptele de învățământ [Cf. Vl. Guțu].

Obiectivele generale și cele specifice, care au fost atât de uzitate în trecutul nostru pedagogic imediat, continuă să fie de mare importanță actualmente în procesul de elaborare și implementare a proiectelor educaționale, domeniu devenit și el prioritar în arealul pedagogic mondial, inclusiv în cel basarabean. Conform abordărilor teoretice de pe filierele socială și managerial-financiară, orice proiect constă în alocarea de resurse în vederea atingerii unor obiective specifice, urmărind o abordare planificată și organizată, presupunând în mod detaliat un complex de activități specifice noi, programate în conformitate cu un plan de activități, în scopul realizării unuia sau mai multor obiective, într-un interval de timp definit, cu ajutorul unor resurse umane, tehnice și financiare, identificate ca atare [Apud V. Goraș-Postică, p. 37].

Folosit ca sinonim abreviat al proiectului de intervenție educațională, proiectul educațional, ca și componentă de dezvoltare strategică a organizației, „reprezintă o intenție de introducere a unei inovații, cu scopul realizării unei schimbări dorite și intenționate, exprimată sub forma unui plan detaliat de activități ce urmăresc atingerea obiectivelor fixate și măsurabile prin prisma rezultatelor așteptate, într-o perioadă de timp limitat, utilizând resurse alocate, și care are capacitatea de sustenabilitate și replicare a intervenției” [1, p. 75].

Perspectiva de abordare a obiectivelor în articolul de față este una metodologică. Ea vizează o etapă crucială în procesul de planificare a proiectelor educaționale, ce constă în elaborarea viziunii unui proiect și stabilirea obiectivelor posibile (imaginarea posibilelor schimbări pentru depășirea situației nesatisfăcătoare). Întrebările de orientare practică, în acest sens, ar fi: *Care este viziunea cu privire la viitor? Unde am vrea să ajungem peste n ani? Ce dorim, la modul concret, să realizăm?* La această etapă de timp nu este necesar să se tragă o linie strictă între diferite niveluri ale ierarhiei obiectivelor. La nivel grafic, arborele obiectivelor, la fel ca și arborele problemelor, face parte din metodologia originală a proiectelor sociale, în general, și educaționale, în special. Ținem să remarcăm că, mai întâi de toate, obiectivele se stabilesc prin re-formularea problemelor în termeni pozitivi. Insistăm asupra funcționalității arborelui obiectivelor, ca reprezentare grafică relevantă, inclusiv ținând seama și de punctele forte de mai jos, des întâlnite în literatura de specialitate: se oferă o trecere în revistă a viitoarei situații, care poate fi atinsă atunci când vor fi soluționate problemele identificate; se demonstrează legăturile cauzale între obiective (între mijloace și finalități) și se revelează alternative posibile sau opțiuni diferite pentru proiect.

Algoritmii de realizare a arborelui obiectivelor se prezintă prin re-formularea condițiilor negative (în conformitate cu ierarhia problemelor) în formă de condiții posibile, care sunt dezirabile și realiste care pot fi atinse; prin verificarea legăturii între mijloace și obiective pentru a vedea dacă acestea sunt valide și

complete și, în caz de necesitate, se face o îmbunătățire a definițiilor obiectivelor; se formulează obiective adăugătoare, dacă acest lucru este necesar pentru atingerea nivelului de obiective menționate mai sus, cerința SMART – abreviere engleză (obiective specifice, măsurabile, abordabile / tangibile, realiste, realizabile în timp) fiind cea mai relevantă. Printre îndrumările metodologice, mai atestăm:

- Nu includem obiective care nu sunt dezirabile, nereale sau inutile.
- Ținem cont de tensionările între obiectivele “de jos în sus”, adică obiectivele stabilite de persoanele afectate (care sunt înregistrate prin intermediul abordării participative), și obiectivele „de sus în jos”, adică obiectivele de dezvoltare, vectorii de dezvoltare, orientările organizațiilor implicate.
- Asigurăm transparență între cadrul format de obiectivele „de sus în jos”.

Ca exemplu, putem oferi mostre de obiective din proiectul „Sporirea calității educației și a durabilității schimbărilor prin descentralizarea sistemului la nivel de dezvoltare curriculară și perfecționare a cadrelor didactice”, elaborat de echipa Centrului Educațional PRO DIDACTICA:

Scop / Obiectiv general: A contribui la procesul de bună guvernare și de democratizare a sistemului educațional prin instituționalizarea schimbărilor calitative din sistem și la asigurarea calității prin valorificarea experiențelor avansate acumulate de ONG-urile cu experiență mare în domeniu la nivel de dezvoltare curriculară și dezvoltare profesională a cadrelor didactice.

Obiective specifice:

- A desfășura o campanie de *advocacy* pentru a sensibiliza MET în necesitatea și utilitatea colaborării sistematice și organizate cu societatea civilă, elaborând un document reglator respectiv pentru a garanta coerența, consistența și continuitatea reformei educaționale;
- A promova documentele europene privind îmbunătățirea calității educației școlare, ca: „*Memorandumul privind educația permanentă*”, „*Recomandarea Parlamentului și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare*” ș. a.;
- A organiza activități de promovare a tendințelor europene în asigurarea calității educației prin implicarea societății civile în procesele decizionale și prin descentralizarea sistemului;
- A exploata capitalul de imagine al ONG-urilor și a miza pe inițiativele „de la firul ierbii” pentru optimizarea calității educației;
- A încuraja și a sprijini implicarea tuturor părților interesate în întregul proces de dezvoltare curriculară și de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și manageriale.

Printre metodele răspândite de stabilire a viziunii sunt SEPO sau SWOT, care, în forma lor adaptată, pot fi, de asemenea, folosite pentru identificarea obiectivelor. Brainstormingul, brainwritingul și brainsketchingul, harta conceptuală, metoda 6-3-5 (6 persoane elaborează 3 idei în 5 runde) se înscriu foarte bine în metodologia de elaborare a obiectivelor unui proiect. Ulterior, după stabilirea obiectivelor, în ordine logică, urmează luarea deciziei cu privire la alternative sau opțiuni, al cărei scop este identificarea variantelor de strategii ale proiectului. Acest lucru presupune reliefarea diferitor binomi de mijloace-obiective pe arborele obiectivelor, care ar reprezenta strategii variate de proiect. Mai apoi, când acestea se marchează pe arborele obiectivelor, li se atribuie un nume generalizator: *Instruire, Activități extracurriculare, Dezvoltare comunitară* etc. Diversele abordări, sau combinațiile lor, vor trebui apoi apreciate în baza unor criterii specifice, pentru a permite să se ia o decizie cu privire la strategia de proiect care urmează să se elaboreze. Cităm unele criterii posibile pentru alegerea strategiei de alternativă: probabilitatea succesului; durabilitatea; compatibilitatea socială; acceptabilitatea politică; examinarea mijloacelor disponibile, a costurilor și beneficiilor; tehnologia adecvată și capacitatea instituțională. [4, p. 22] Din experiența de elaborare și implementare a proiectelor educaționale, conchidem că, cu cât mai bine și mai cu grijă este executată analiza precedentă, cu atât mai ușoară devine elaborarea unei strategii coerente a proiectului la etapa propriu-zisă de planificare și cu atât mai ușor se determină alte elemente din planul ca atare. Elocvent în contextul precizării obiectivelor, este exercițiul *logframe*, deseori numit și *model logic de proiect*. El poate fi tratat ca un model

de prezentare simplificată a modului în care sunt legate rezultatele unui proiect și, în esență, prezintă legătura cauzală dintre intervenție și efect. Intervențiile pot fi în formă de servicii și bunuri produse prin activitățile din cadrul unui proiect, care, în ultima instanță, se vor livra unui grup-țintă. Denumirea comună pentru produsele finite, acceptată în terminologia internațională, este “outputs”. Produsele finale sunt structurate în așa fel încât să atingă rezultate specifice în cadrul sistemului țintă, în primul rând, în grupurile-țintă. Este util ca, în funcție de tipologia obiectivelor, rezultatele să se împarte în directe și imediate (denumite rezultate scontate) și rezultate pe termen mediu sau lung, denumite impact. După acest criteriu se împart și tipurile de obiective. Un alt domeniu inclus în logframe este contextul, adică factorii de risc, care ar influența asupra proiectului. Procesul de elaborare a structurii proiectului cu ajutorul matricei proiectului poate fi împărțit în următorii pași:

- Ierarhia obiectivelor sau lanțul-rezultatelor: definirea lanțului cauzalității între activități, rezultate finite, rezultate scontate și scop;
- Presupuneri: identificarea riscurilor externe (formulate ca presupuneri pozitive) care pot avea o influență asupra proiectului;
- Indicatorii și sursele de informație: stabilirea indicatorilor și surselor de informație pentru a măsura succesul proiectului;
- Mijloacele necesare pentru implementarea proiectului, precum și orarul, organizarea proiectului, metodele de management al proiectului – toate necesită să fie stabilite în cadrul pașilor următori de planificare.

Ierarhia obiectivelor, în modul prezentat în matricea logframe, se consideră componenta de bază a modelului logic al unui proiect și, în același timp, baza rezultatelor sau planificării orientate pe rezultate și baza managementului proiectului. Ea se mai numește și lanțul rezultatelor și poate fi împărțită în: producerea și livrarea serviciilor și bunurilor (performanță). Oferim pentru ilustrație un exemplu de formulare a rezultatelor în Proiectul „Comunități școlare în acțiune”- CE PRO DIDACTICA, 2010-2011: 50 de școli selectate pentru încadrarea în proiect; 2200 de copii care vor primi ajutor material; 50 de echipe comunitare formate în cadrul unui program de instruire de 30 de ore; 50 de proiecte elaborate de școlile din proiect; 33 de activități extracurriculare realizate pe parcursul unui an școlar; 30 de vizite de monitorizare desfășurate [www.prodidactica.md // proiecte curente].

Planul schimbării prevăzut de obiectivele proiectului mai poate include:

- *obiective reactive* – exprimă reacția logică la o anumită disfuncție educațională;
- *obiective inactive* – propun conservarea situației, de exemplu – diminuarea ratei de abandon școlar prin măsuri de diferit ordin;
- *obiective proactive* – presupun proiectarea unei situații viitoare, fără a fi determinată fix de logica temporală;
- *obiective interactive* – care nu se concentrează atât asupra problemei, cât asupra sistemului care o generează [Apud 1, p. 127-130].

Așadar, elaborarea ierarhiei obiectivelor pe parcursul procesului de planificare se bazează pe o decizie preliminară cu privire la strategia generală a proiectului. Reiterăm, cu statut de generalizare a celor expuse, că primul pas în elaborarea modelului logic al proiectului constă în definirea obiectivelor proiectului din perspectiva rezultatului scontat. În calitate de cel de al doilea pas echipa de planificare elaborează o bună definiție a obiectivului general din perspectiva impactului. Cel de al treilea pas ține de structurarea strategiei de implementare a proiectului prin definirea rezultatelor finite și a activităților care urmează să fie întreprinse pentru fiecare rezultat finit. O problemă frecventă, în această ordine de idei, se referă la numărul de obiective. Când se planifică proiecte prin utilizarea abordării Cadrului Logic, apare și întrebarea dacă este bine să se facă planificarea câtorva obiective la nivelul rezultatului scontat. Proiectele cu obiective multiple, de obicei, sunt activități complexe (deseori numite programe), realizarea cărora necesită abilități manageriale performante din partea organizației responsabile de implementarea lor – fenomen tot mai răspândit în proiectele UE, dar și ale altor organizații internaționale donatoare.

În taxonomia obiectivelor proiectului mai figurează *obiectivele absolute*, care presupun rezolvarea integrală a problemei și *obiectivele relative*, care se referă la modificarea parțială a situației; *obiective de implementare și obiective de evaluare (indicatori calitativi și cantitativi)* – toate având destinația de a crește șansele de asigurare a calității și a impactului schimbării dorite prin soluționarea problemelor identificate.

Bibliografie

1. Cojocaru Șt. *Proiectul de intervenție în asistența socială*. Iași: Polirom, 2006.
2. Goraș-Postică V. *Pedagogia proiectului: actualitate și perspective conceptual-funcționale*. In: *Studia Universitatis*, nr. 1. Chișinău: U.S.M., 2011.
3. Guțu Vl. *Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică*. In: *Didactica PRO...*, nr. 1 (65), 2011. Chișinău, p. 2-7.
4. *Managementul Proiectului și Programelor în baza rezultatelor în cadrul Cooperării Internaționale*. Suport de training. LED Moldova-ETH. Nadel. martie, 2010.
5. *Planificarea participativă de proiecte*. Manual. Viena, 2004, adaptare: D. Pupovici.
6. www.prodidactica.md // proiecte curente.

LECTURA CRITICĂ ÎN ȘCOALA DE AZI

Alexandra DRAGOMIRESCU

Liceul Teoretic „Grigore Moisi”, București, **România**

Ileana SANDA

Colegiul Național „Elena Cuza”, București, **România**

Abstract

Critical reading of today's school is the subject of the research we conducted at the National College Elena Cuza from Bucharest, it had two types of goals: to discover the causes for which the pupils use a certain source of literary information, and to make teachers aware of the causes that lead pupils to use ready-made comments.

The survey findings indicate that a large number of pupils prefer to use book commentaries in the elaboration of personal literary comments at the expense of consulting books of literary criticism, considering that they represent a more credible source of information than the websites of essays.

The increasing number of pupils that use ready-made essays by others, either books or websites, is a phenomenon that must be controlled as it discourages originality, creativity and critical thinking.

Domeniul lecturii critice este unul deosebit de eterogen, existând mai multe criterii de analiză a textului literar care își dispută supremația. Încercând o sistematizare, am delimitat mai multe perspective ale receptării: cea contextuală, interpretativă, textuală, accesibile elevilor de liceu prin intermediul cărților de critică literară recomandate. Acestea sunt foarte puțin consultate în elaborarea unui comentariu propriu, elevii mulțumindu-se cu pasaje reproduse de cărțile de comentarii sau cu parafrazările aproximative de site-urile de referate.

Primă perspectivă critică la care ne referim, cea contextuală, are o funcție explicativă prin raportarea textului literar la filologie, istorie, sociologie și psihanaliză. Erudiția filologică este, în acest caz, necesară atât la nivelul criticii interne (analiza manuscriselor), cât și la nivelul unei critici externe (analiza mărturiilor, a corespondențelor și a surselor). Cu ajutorul ei Gustav Rudler încerca să definească în *Tehnicile criticii și istoriei literare*, evoluția mecanismului mental al autorului. Cercetarea documentară este considerată esențială de criticul lansonian, care însă o pune în relație cu o judecată de valoare. *Scopul nostru nu e erudiția, afirma Lanson, ea este un mijloc. Fișele sunt instrumentele împotriva inexactității memoriei, scopul ei se află dincolo de ele însele...Și noi vrem idei, dar idei adevărate*. Oroarea de fals, de eroare explică

raportarea criticii literare la spiritul științei, obiectivarea demersului interpretativ implicând unele discipline sau științe auxiliare: cunoașterea manuscriselor, cercetarea bibliografiilor, a cronologiilor, istoria limbii, gramatica, istoria. Operațiile de stabilire a textului și elucidare a sensului literal, geneza istorică a operei sunt indispensabile în studiul literaturii medievale, mai puțin accesibilă elevilor de liceu. Pentru a putea realiza un comentariu critic pertinent al unui text vechi, el trebuie studiat ca un produs al unui context istoric ce poate fi recuperat pe cale erudită, prin intermediul cercetării minuțioase a unor critici literari importanți precum: N. Cartoian, D.H. Mazilu... Lipsa informațiilor istorice este suplinită în referatele de pe internet prin intermediul unor aprecieri subiective neexemplificate „Galeria de imagini-portrete de domnitori din cronica lui Ureche dovedește o varietate apreciabilă, concizie, precizie de nuanțe, arta concentrată”, afirmă un elev în comentariul său [7].

Paradigma interpretativă în care acest pasaj se încadrează se află în opoziție cu scientismul inventarierii documentelor. Aplicând textului o perspectivă intuitivă și metaforică, critica de tip impresionist și cea tematică a fost ilustrată cu succes de școala de la Geneva, care a impus ideea unei subiectivități profunde, prezentă în mod coerent și descifrabil la nivelul operei. Separarea conținutului de formă devine evidentă, de la *Motivenlehre*-le lui W. Dilthey se ajunge la reduționismul tematic al epigoniilor lui Paul van Tieghem. Tehnica decupajului de fragmente reprezentative la nivel simbolic deplasează atenția criticii de la scriitura investigată în profunzime la un complex de posibile corelații între diferite texte. În studiul poeziilor eminesciene, spre exemplu, autorii de manuale pun accent pe abordarea tematică și comparativă a textelor, erudiția nemaifiind utilă criticii literare în sens filologic, ci mai ales în sens cultural. G. Călinescu, I. Negoitescu, E. Simion, N. Manolescu au introdus în operele lor aprecieri comparative valoroase, preluate inexact, generalizate sau trunchiate în comentariile „impresioniste” de pe site-urile de referate: „Criticii literari, consideră un elev, văd în *Luceafărul o cheie de bolta* a universului poetic eminescian. Întâlnim toate marile teme, motive ale creației marelui poet: geniul, dragostea, natura, demonul, titanul, filozofia, cadrul nocturn, elementul neptunic.” [8].

Contestarea autorității subiectului interpret, și mai ales a capacității sale de a intra într-o relație empatică cu obiectul studiat, caracterizează diversele perspective critice incluse în paradigma textuală: *Formalismul rus*, *Structuralismul*, *New Criticism*. Pornind de la premisa saussuriană a distincției *limbă / vorbire*, textul devine conceput ca un ansamblu de procedee formale, intenția criticului constând în a descoperi mijloacele de definire a literarității ca o categorie universală. Rediscutând pertința criticii genetice și biografice, W.K. Winstatt și M. Beardsley resping iluzia genetică, intențională și afectivă, promovând în schimb o lectură foarte atentă, *close reading*, pentru a analiza proprietățile structurale ale textului, considerat un obiect verbal izolat, un sistem închis. Din acest punct de vedere, atenția profesorilor se concentrează în mare măsură în asimilarea de către elevi a abilității de a analiza stilistic un text literar cunoscut sau la prima vedere, oferind spre exemplificare contribuția critică deosebită a lui Tudor Vianu, Mircea Scarlat sau Magdalena Popescu. Terminologia este de multe ori nefamiliară elevilor care își publică comentariile pe internet și care suplinesc absența termenilor literari prin citate din poezie. „Poetul recurge, pentru prima dată în lirica românească, la „zdrănțe” din care face „muguri și coroane”, iar din „bube”, „mușegaiuri și noroi”, „frumuseți și prețuri noi” [9].

Acest tip de comentariu constituie un model pentru elevii care folosesc site-urile de referate ca o sursă de informare în elaborarea propriilor comentarii literare.

Aspectele menționate anterior au constituit subiectul cercetării pe care am întreprins-o la Colegiul Național „Elena Cuza” din București a vizat tocmai acest aspect, având două tipuri de obiective: un obiectiv de cunoaștere a cauzelor pentru care elevii folosesc o anumită sursă de informare și un obiectiv în planul prevenției: conștientizarea de către profesori a cauzelor care îi determină pe elevi să apeleze la comentarii gata făcute. Cercetarea s-a realizat cu ajutorul chestionarului completat de 90 de elevi care conține 22 întrebări, recoltarea datelor având loc în ziua de 10 mai, la Colegiul Național Elena Cuza. În elaborarea chestionarului au fost consultate lucrările lui: Constantin Schifirneț [4] și Septimiu Chelcea [1].

Rezultatele chestionarului arată că un număr mare de elevi, 67% nu au folosit niciodată sau folosesc rar cărțile de critică literară, în timp ce numărul celor care folosesc această sursă des este de doar 11%. Procentele sunt diferite în cazul cărților de comentarii: 6% nu le folosesc niciodată sau rar, în timp ce 66% le

folosesc des sau întotdeauna. În cazul site-urilor de referate, procentele sunt similare, 6% le folosesc rar sau nu le folosesc deloc, 65% le folosesc des sau întotdeauna. Criteriile pentru care elevii preferă anumite surse de informații sunt în ordinea preferințelor: ajutorul în a înțelege textul literar, corectitudinea, originalitatea informațiilor, accesibilitatea, obținerea unei note bune, posibilitatea de a reproduce textul. Dacă site-urile de comentarii sunt cel mai ușor de consultat (în mare măsură, pentru 75% dintre subiecți), ele nu prezintă încredere din punctul de vedere al corectitudinii informației și al originalității ei decât pentru un număr mic de elevi (24%, respectiv 31%), această sursă de informație neasigurând o notă mare, în opinia majorității celor chestionați, 76%. Cărțile de comentarii sunt apreciate pentru că sunt ușor de înțeles (în mare măsură pentru 75% dintre elevi), permit o înțelegere mai bună a textului studiat pentru 82% dintre elevi și asigură o notă bună pentru 71% dintre elevi. Cărțile de critică literară ies în evidență numai prin corectitudinea informației (în mare măsură pentru 80% dintre elevi), fiind ușor de înțeles pentru un număr mic de elevi, numai 17%. În ceea ce privește propriul comentariu, acesta trebuie să îndeplinească următoarele cerințe: să fie interesant, original pentru 86% dintre elevi, să conțină informații corecte pentru 98% dintre elevi, și să asigure o notă mare pentru 75% dintre elevi.

Concluziile chestionarului indică faptul că un număr mare de elevi preferă să folosească cărțile de comentarii în elaborarea lucrării personale în detrimentul consultării cărților de critică literară, considerând că ele reprezintă o sursă de informare mai credibilă decât cea a site-urilor de referate. Este îngrijorătoare totuși încrederea în originalitatea mai mare a informațiilor expuse în aceste cărți, spre deosebire de cărțile de critică literară. Creșterea numărului de elevi care apelează la surse indirecte de transmitere a informației critice prin intermediul referatelor gata făcute de alții (fie cărți de comentarii sau site-uri de referate) constituie un fenomen îngrijorător care trebuie combătut deoarece descurajează creativitatea, originalitatea și gândirea critică.

Bibliografie

1. Chelcea S. *Inițiere în cercetarea sociologică*. București: Editura Comunicare.ro, 2004.
2. Lanson G. *Încercări de metodă și critică și de istorie literară*. Editura Univers, 1974.
3. Niculescu Al. *Între filologie și poetică*. București: Editura Eminescu, 1980.
4. Schifirneț C. *Sociologia profesiilor*. S.N.S.P.A, București, 2005Tadie J.Y. *La Critique Litteraire au XX siecle*. Paris: Pierre Belfond, 1982.
6. Compagnon A. *La Critique Litteraire Dictionnaire des Genres et Notions Litteraires*, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1997.
7. www.free-referate.ro/referat-Grigore-Ureche-1891.html
8. <http://www.referatele.com/referate/romana/online22/Luceafarul-comentariu-pe-tablouri-comentariu-10-pagini-Mihai-Eminescu-referatele-com.php>
9. http://www.e-referate.ro/referate/Tudor_arghezi_-_testament_comentariu_2005-03-18.html

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Нина ГОРБАЧЕВА,
старший преподаватель, И.П.Н.

Abstract

In the given article the problems of pupils' forming and pupils' development of communicative competence on the textual basic is examined. The text is viewed as a means of forming not only disciplinary but also educational skills.

В современных педагогических и методических исследованиях **текстоцентрический** подход к обучению занимает все более активную позицию. Действительно, практически весь процесс обучения представлен в текстовом виде, будь то монолог учителя (устный текст) или же тексты в учебниках (письменный текст). И это требует от учащихся владения текстовыми умениями – умениями обработки текстовой информации. Текстовые умения, являясь **общеучебными**, обеспечивают усвоение программного материала по всем предметам и от уровня их сформированности зависят качественные показатели усвоения содержания всех учебных дисциплин. Насыщенность учебного пространства разнообразными в жанрово-стилистическом отношении текстами и целенаправленный их отбор способствует созданию на уроках развивающей речевой среды, благоприятно влияющей на совершенствование чувства языка, языковой интуиции, раскрытие творческого потенциала учащихся.

По мнению Золотовой Г.А., автора «Коммуникативной грамматики русского языка» [4], высшей реалией языка является текст. Язык существует в форме текстов, принадлежащим разным жанрам и сферам общественной речевой практики. Все языковые средства, по мнению ученого, в конечном счете, служат для построения текста, и грамматические единицы следует рассматривать через их функцию в тексте, в речи. Таким образом, на материале языка учащиеся должны убедиться во взаимосвязи и взаимодействии различных явлений объективной и субъективной действительности, в познаваемости ее законов.

Задания на основе текста – один из основных видов упражнений по развитию коммуникативной компетенции. **Текст** как готовая речевая единица включает в себе большие возможности для выявления языковой, лингвистической, культуроведческой и коммуникативной компетенций учащихся. В работах Гальперина И.Р., Золотовой Г.А., Ладыженской Т.А., Николиной Н.А. и др. выделяются следующие характеристики текста, позволяющие выделить его как основу для развития коммуникативных умений и навыков: *коммуникативная направленность и коммуникативная завершенность, информативность, наличие подтекста, структурно-смысловое единство, целостность, связность, многомерность, диалогичность, ориентированность на определённый тип читателя, форма общения* [2; 3; 5; 8].

Однако практические результаты свидетельствуют о том, что значительное количество учащихся не в полном объеме усваивают информацию, содержащуюся в тексте, и не в состоянии передать ее в форме законченного речевого высказывания, что заметно сказывается как на усвоении отдельных предметов, так и на общей успеваемости учащихся. По мнению педагогов и психологов, для успешного осуществления какой-либо деятельности необходимо, чтобы субъект деятельности имел знания о предмете своей деятельности и умел применять их на практике. В контексте текстовой деятельности это означает, что ученик должен обладать знаниями о структуре текста, правилах его организации и т.д. и применять эти знания в устной и письменной речи. Несмотря на предусмотренный курикулумом значительный объем сведений о тексте как языковой единице, уровень сформированности умений и навыков школьников в продуцировании текстов (следовательно, и коммуникативной компетенции) остается невысоким.

Можно выделить несколько причин, по которым это происходит.

1. Грамматико-формалистический подход в обучении русскому языку в русских школах Республики Молдова не позволяет уделять достаточное внимание анализу текстов на уроках русского языка, поскольку сосредоточен на характеристике и анализе структурно-грамматических особенностей языковых единиц. Текстобразующие и стилистические функции языковых единиц не рассматриваются целенаправленно в школьном курсе русского языка (гимназическое звено).

2. Практикуемый в учебном процессе анализ текста имеет эклектический характер и не формирует у школьников четкой дифференциации видов текстового анализа (информационного, лингвистического, стилистического и т.д.)

3. 1/5 часть учебных заданий учебников отведена на изучение текста, в 2/3 из них содержится анализ готового текста, а на продуцирование собственных связных высказываний (чаще в письменной форме, чем в устной) отводится очень малый временной объем. Задания на редактирование собственных текстов почти отсутствуют в речевой практике учащихся. Текст как ключевое речеведческое понятие изучается, в основном, на уроках русского языка, что заметно сужает его общедидактическое значение и не позволяет увидеть и понять его интегрированный характер.

На современном этапе школьного образования наиболее эффективным способом развития и совершенствования текстовой деятельности учащихся является придание ей *интегрированного характера*. **Интеграция** учебных предметов в этом аспекте, на наш взгляд, будет способствовать эффективности и качеству усвоения школьниками учебного материала. Несмотря на то, что разнообразие текстовых заданий является специфическим для каждого предмета, последовательность работы над текстовыми умениями и навыками, а также способы действия должны быть общими для всех учебных дисциплин. При ее проектировании следует опираться на выявленную психолингвистами (Выготский Л.С. [1], Лурия А.Р. [7], Леонтьев А.А. [6] и др.) структуру текстовой деятельности, которая предполагает три основных последовательно реализующихся звена: *замысел высказывания, лексико-грамматическая структура высказывания, реализация высказывания*. **Замысел высказывания** представляет собой основу речевого высказывания, т.е. предельно общий, ядерный смысл будущего текста. Наличие этого смысла позволяет сохранять последовательность изложения и соответствие речевого произведения своей цели. При восприятии текста именно ядерный смысл позволяет делать прогнозы относительно его содержания и, кроме того, сохранять в памяти определенные части текста, обеспечивая тем самым запоминание самого главного и выстраивание впоследствии на его основе деталей. Ядерный смысл текста может быть выражен в теме, названии текста, ключевых словах, основной мысли. **Лексико-грамматическая структура** высказывания представляет собой внутренний процесс выбора лексических средств для реализации замысла и внутреннее конструирование из них грамматических структур. **Реализация высказывания** представляет собой внешнее озвучивание замысла с сохранением ядерного смысла, отобранного лексического материала и адекватным грамматическим оформлением высказывания.

Данные звенья взаимодействуют между собой самым непосредственным образом: пропуск каждого предыдущего звена является препятствием для работы над следующим и, наоборот, владение умением работы с одним звеном облегчает формирование навыка работы с другим.

В ходе наших наблюдений за работой учащихся с текстом было выявлено, что наиболее частыми причинами низкого уровня текстовой деятельности учащихся являются неспособность выявить замысел авторского текста и неспособность определить замысел собственного высказывания. Поскольку наличие замысла является основным признаком текста, работа над этим структурным звеном представляется наиболее важной. Учащиеся должны приобрести необходимые умения и навыки выделения ядерного смысла чужих (авторских) текстов, а также уметь формулировать замысел собственного речевого произведения.

При обучении школьников лексическому оформлению высказывания основная задача – это сформировать умения и навыки подбора разнообразных, адекватных предмету описания лексических средств. Представляется рациональным в решении данной задачи расширение словарного запаса

учащихся осуществлять за счет терминологии, специфической для каждого предмета. В грамматическом оформлении высказывания (как в устной, так и в письменной форме) у учащихся наблюдаются ошибки в структуре словосочетания (управление), в нарушении порядка слов (особенно в устных текстах), в структуре предложения (построение предложений с обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами). Наблюдения показывают, что у школьников очень низок уровень контроля над собственной речью (особенно устной). Основная задача при обучении учащихся грамматическому оформлению высказывания – формирование умений и навыков самоконтроля над грамматическим оформлением собственного текста.

Очень большое значение должно придаваться внешней реализации высказывания. Основная задача при этом – формирование у учащихся контроля над соответствием произносимого (написанного) текста замыслу. При произношении текста учащиеся должны обращать внимание на такие важные особенности оформления высказывания, как интонация, тембр голоса, мимика, жестикация и др.

Наиболее оптимальной системой заданий, обеспечивающей формирование коммуникативной компетенции на основе текста, представляется, на наш взгляд, система коммуникативных упражнений, разработанная Ладыженской Т.А. [5]. Несмотря на то, что она была предназначена для практики обучения предмету «Русский язык», *интегрированный характер* данной системы является очевидным: все упражнения направлены на формирование общепредметных коммуникативных умений и навыков работы с текстом.

Классификация Ладыженской Т.А. включает в себя пять групп коммуникативных упражнений: *упражнения аналитического характера по готовому тексту; упражнения аналитико-речевого характера по готовому тексту; упражнения на переработку готового текста (задания, требующие исправления текста;)* *упражнения на создание нового текста на основе данного образца; упражнения на создание нового текста (без образца)*. Данная классификация основывается на аналитическом, аналитико-синтетическом, репродуктивном и продуктивном характере деятельности учащихся. Аналитическая деятельность направлена на формирование и развитие у учащихся умения понимать текст, извлекать из него необходимую информацию, заложенную автором, на осознание коммуникативной задачи текста, осмысление речевых единиц и т.д. Данная деятельность предполагает следующий анализ текста: *коммуникативный анализ* (цель – выявление намерений и установки автора текста, коммуникативной задачи, определение речевой ситуации, обусловившей данное высказывание); *содержательно-композиционный анализ* (цель – постановка вопросов по содержанию текста, выделение темы и основной мысли, признаков главного предмета, информации, выделение средств связи в тексте, озаглавливание текста, обоснование заглавия, составление плана текста, его композиционной схемы); *речевой и языковой анализ* (цель – отбор языковых средств, необходимых для реализации темы и основной мысли, определение жанра текста и ведущих типов речи, обоснование употребления тех или иных стилистических и языковых единиц); *контекстный анализ* (цель – целостное осмысление текста и речевых единиц).

Аналитические задания формируют у учащихся умения выделять признаки текста, средства связи, тип и стиль текста, осуществлять коммуникативную оценку языковых средств. Они дают школьникам возможность осознать зависимость содержания и его речевого оформления от коммуникативных установок автора, которые диктует ему речевая ситуация.

В особую группу аналитических упражнений следует выделить задания на поиск и дифференциацию текстовой информации. Поскольку текст может содержать информацию разнообразного характера, учащиеся должны ориентироваться в видах информации, чтобы уметь правильно и безошибочно находить ее в тексте.

Ориентация современного обучения русскому языку на освоение функциональных характеристик грамматических единиц в зависимости от коммуникативных задач выводит на одно из ведущих мест учебного процесса *стилистический анализ* текста, основной целью которого является установление связей между предложенным текстом и типовой ситуацией общения. Осуществляя стилистический анализ, учащиеся знакомятся с синонимией различных способов языкового

выражения, осуществляют правила выбора (согласно коммуникативным ситуациям и сферам общения) нужного элемента из ряда единиц, объединенных функционально-семантическим сходством, характеризуют ситуацию общения, в которой может быть использован текст (условия и задачи речи, где, с кем, с какой целью происходит общение), называют основные стиливые черты, которые нашли отражение в тексте, определяют стилистические приемы, используемые автором с целью усиления впечатления на адресата и вызова его адекватной реакции.

Аналитико-синтетические упражнения направлены на познание текста как единого целого, на проникновение в образность языковых средств текста. Они требуют от учащихся умения сравнивать, оценивать, обобщать. Это упражнения на осмысление целостного текста, на интеграцию, свертывание и переработку готового текста, на редактирование, составление информационной модели текста определенного типа и жанра.

Таким образом, хорошо продуманная система упражнений способна сформировать и развивать у учащихся коммуникативные умения и навыки, раскрыть их творческий потенциал, активизировать мыслительную деятельность, развивать воображение, воспитывать чувство языка.

Библиография

1. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. М.: Лабиринт, 1999.
2. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. М., 1981.
3. Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Онипенко Н.К. *Русский язык. От системы к тексту*. М., 2002.
4. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. М., 2004.
5. Ладыженская Т.А. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся*. М.: Педагогика, 1975.
6. Леонтьев А.А. *Основы теории речевой деятельности*. М.: Наука, 1974.
7. Лурия А. *Основные проблемы нейролингвистики*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.
8. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. М., 2003.

PATTERNURI DE ATITUDINI CREATIVE IDENTIFICATE ÎN STILUL MANAGERIAL

Eugenia APETROI,
prof., Școala „Alecu Russo”, Iași, **România**

Abstract

This work aims to present concepts, theories and management models in general and educational management models in special, in a vision that can find their utility in practice. Creativity is necessary in a successful management, the two are inseparable in many ways.

Baza metodologică a lucrării o constituie abordarea conceptului de management educațional și sistemul educațional preuniversitar, din următoarele puncte de vedere: a teoreticianului, a practicianului, a experienței manageriale acumulate.

Un capitol important este dedicat managementului modern. Sunt prezentate aici școlile de gândire managerială cu punerea în valoare a funcțiilor managementului și a rolurilor manageriale. Am considerat că este util să fie prezentate pe larg *funcțiile managementului educațional*. Acest capitol prezintă aspecte privind: procesului de planificare, organizare, conducere, decizie, control și, mai ales, evaluarea.

Având în vedere că resursele umane sunt catalizatorul la nivel de organizație/ instituție am inclus în cadrul lucrării câteva teme de interes: leadership-ul, stilurile manageriale, creativitatea, prin care se definesc și relațiile dintre procesul de conducere și procesele de recrutare și selecție, definirea posturilor, dezvoltarea

și evaluarea personalului. Apoi, riscul care este o realitate pe care organizațiile/ instituțiile trebuie să o gestioneze permanent. Schimbarea organizațională surprinde resorturile interne și externe care impun modificarea unor parametri organizaționali (cultura, structura, sarcinile, oamenii, viziunea colectivă etc.). Mediul educațional actual impune conducerii oricărei organizații/ instituții competitive desfășurarea unor activități performante din toate punctele de vedere, a unor întreprinderi de succes.

Un capitol distinct, dar în strânsă legătură cu managementul educațional, face obiectul *creativității*. Au fost evidențiate aspecte privind, teorii ale creativității, modele ale actului creativ, factorii de personalitate și creativitate stimulanti și inhibitori ce au o importanță covârșitoare în demersul managerial, metodele creative în context managerial.

Capitolul următor se referă la *leadership-ul și stilurile manageriale* aplicate în mod creativ, ceea ce pentru un manager de succes sunt deosebit de utile.

Demersul investigativ este capitolul în care am încercat să demonstrez că anumite *patternuri* de atitudini creative se identifica în stilul managerial pornind de la premisele că anumite stiluri manageriale sunt întâlnite mai frecvente în practica. Stilurile manageriale ca: întreprinzătorul, realistul, participativul, organizatorul, sunt mai des întâlnite în practica decât stilurile: autoritarul, demagogul, oportunistul, birocratul. Demersul a continuat pe presupunerea ca fiecare stil managerial va avea un pattern focalizat de atitudini creative dar și ca unele atitudini creative sunt prezente la tipuri de stil managerial.

Analiza efectuată se dorește a fi un studiu diagnostic, descriptiv, al tipurilor de atitudini creative pe care le putem identifica la diversele stiluri manageriale.

Subiecții sunt manageri în sistemul preuniversitar. La studiu au participat 37 de manageri din instituții de învățământ preuniversitar ieșean (respectiv manageri de la 5 grădinițe cu PP, 5 grădinițe cu PN, 21 de școli generale, 4 licee, 2 grupuri școlare, cu vârste cuprinse între 40- 55 de ani, din care 32 de sex feminin 5 de sex masculin).

Anexele pun la dispoziție modele de chestionare ce au fost administrate celor 37 de manageri din școlile ieșene, respectiv Chestionarul pentru autodiagnosticarea stilului managerial (adaptare după Serge Alecian și Dominique Foucher, Guide du management dans le service public, Collection service Public, Les Editions d'organisation, Paris,1996) și „Chestionarul de atitudini creative” (M. Roco, J.M. Jaspard).

Lucrarea se adresează tuturor celor care sunt interesați de creativitate în domeniul educațional, de dinamica organizațiilor în general, a organizațiilor educaționale în special, de complexitatea conducerii factorului uman și de asigurarea dezvoltării durabile a educației și implicit a afacerilor în care sunt sau vor fi implicați elevi, studenți, profesori, specialiști, oameni de afaceri, membri ai comunității.

Metode de analiză

- Analiza frecvențelor cu ajutorul testului chi-pătrat este o metodă descriptivă care analizează distribuția frecvențelor pentru variabilele categoriale, ordinale. Testul examinează dacă categoriile care formează distribuția se grupează într-un patrn anume, au o structură bine definită, sau dimpotrivă apar întâmplător. În acest fel vom putea analiza *patternurile* care apar în cazul atitudinii creative, la fiecare stil managerial în parte.

- Analiza descriptivă cu ajutorul căreia am calculat mediile atitudinilor creative pentru a selecta acele atitudini care au mediile cele mai mari și constituie un pattern.

Ipoteza 1. „Presupunem că anumite stiluri manageriale sunt întâlnite mai frecvente în practica, în sensul că stilurile manageriale ca: întreprinzătorul, realistul, participativul, organizatorul, sunt mai des întâlnite decât stilurile: autoritarul, demagogul, oportunistul, birocratul.”

Ipoteza 2. „Presupunem ca fiecare stil managerial va avea un pattern focalizat de atitudini creative., Pentru a vedea dacă avem un pattern specific de atitudini creative pentru fiecare stil managerial am calculat media fiecărei atitudini creative.

Astfel am obținut un tabel cele 15 atitudini creative și media obținută de manageri la fiecare stil managerial în parte. Pentru a avea patternul dorit am selectat primele 5 atitudini creative cu mediile cele mai mari.

Ipoteza 3. „Presupunem ca unele atitudini creative sunt prezente la tipuri de stil managerial.”

Analizând datele de mai sus observăm nu numai că fiecare stil managerial are un *pattern* de atitudini creative specifice combinate într-o manieră distinctă, ci și faptul că anumite atitudini creative sunt foarte importante pentru mai multe stiluri manageriale. Ele se regăsesc, e adevărat, în proporții diferite, în 3-4 manageriale. În tabelul de mai jos avem sintetizate și grupate aceste informații.

<i>Energie</i>	<i>Valori practice</i>	<i>Risc</i>	<i>Finalizare</i>	<i>Diversitatea intereselor</i>	<i>Argumentarea ideilor</i>
Întreprinzător	Întreprinzător	Întreprinzător	Birocratic	Birocratic	Birocratic
Realist	Realist	Demagog	Autoritar	Oportunist	Organizator
Participativ	Participativ	Oportunist	Organizator	Demagog	Participativ
Autoritar	Organizator		Realist		Realist
Demagog	Birocratic				

Demersul investigativ a demonstrat ca anumite *patternuri* de atitudini creative se pot identifica în stilul managerial pornind de la premisele ca anumite stiluri manageriale sunt întâlnite mai frecvent în practica. Stilurile manageriale ca: întreprinzătorul, realistul, participativul, organizatorul, sunt mai des întâlnite în practica decât stilurile: autoritarul, demagogul, oportunistul, birocratul. Demersul a confirmat ca fiecare stil managerial va avea un pattern focalizat de atitudini creative dar și ca unele atitudini creative sunt prezente la tipuri de stil managerial.

Analiza efectuată s-a dovedit a fi un studiu diagnostic, descriptiv, al tipurilor de atitudini creative pe care le putem identifica la diversele stiluri manageriale.

Cei 37 de subiecți, manageri în sistemul preuniversitar ieșean, (respectiv manageri de la 5 grădinițe cu PP, 5 grădinițe cu PN, 21 de școli generale, 4 licee, 2 grupuri școlare, cu vârste cuprinse între 40- 55 de ani, din care 32 de sex feminin 5 de sex masculin), au confirmat faptul ca anumite *patternuri* de atitudini creative se pot identifica în stilul managerial.

✚ Anumite stiluri manageriale sunt mai frecvente, adică întâlnim mai mulți subiecți cu aceste stiluri manageriale.

1. *Stilul întreprinzător*, este cel ce domină rândul subiecților cercetării noastre.

Managerul în care managerul fixează marile orientări și așteaptă de la fiecare dintre colaboratorii săi să se angajeze pe deplin, să se responsabilizeze și să obțină rezultate. Își explică deciziile, delegă responsabilități, își demonstrează competența, dar își retrage încrederea dacă scopurile nu sunt atinse. Intervine fără întârziere dacă apare un conflict. Pentru el a conduce înseamnă a clarifica, a decide, a-i face pe alții să acționeze.

2. Urmează ca frecvență *participativul*, care este conștient că resursele umane sunt o resursă esențială în organizație. În același timp, se uită că, spre deosebire de alte resurse, acestea nu aparțin organizației. Este doritor să-și consulte colaboratorii deoarece este de părere că această reprezintă maniera cea mai eficientă și mai adaptată de a explica. Încurajează confruntarea de idei, este interesat de colaboratorii săi. Pentru el, a conduce înseamnă a miza pe resursele umane.

3. Locul următor revine *realistului care* Crede mult în experiența acumulată în practică. pragmatic el ține cont de persoane și de situații pentru a le fixa scopurile, a le determina nivelul rezultatelor așteptate. Se poate conta pe el și știe întotdeauna să găsească soluția convenabilă. Pentru el, a conduce înseamnă a fi practic.

4. Urmează organizatorul cel care crede cu putere în virtuțile organizării, ca într-o „țara a nimănui”, care permite controlul jocurilor de influență. Astfel, clarifică el regulile de funcționare din interiorul jocurilor de influență din interiorul echipei referitoare la gestiunea timpului, la delegarea controlului. Formalizează ceea ce, în opinia lui, trebuie să fie regulile și le utilizează pentru a conduce, pentru a duce la obținerea de rezultate. Pentru el a conduce înseamnă definirea structurii ad-hoc și formalizarea regulilor de funcționare care rezultă de aici.

Așadar am putea spune că instituțiile de învățământ sunt în genere manageriate de persoane cu stiluri manageriale la care domină calitățile. Urmează 4 subiecți care se autoevaluează ca fiind autoritari, 2 demagogi, 2 oportuniști și 2 birocrați.

✚ Fiecare stil managerial are un pattern specific de atitudini creative.

Dacă urmărim fiecare pattern de atitudini creative observăm că fiecare stil managerial are un pattern specific. *Putem așadar spune că fiecare stil managerial are la bază o combinație unică de atitudini creative, unele mai puternice, mai dominante, altele mai puțin, însă fiecare dintre ele participând în felul său la specificitatea patternului.*

✚ Anumite atitudini creative sunt prezente în *patternul* mai multor stiluri manageriale.

Anumite atitudini creative sunt foarte importante pentru mai multe stiluri manageriale. Ele se regăsesc, e adevărat, în proporții diferite, în 3-4 manageriale.

Energia și valorile practice sunt dominante, ele regăsindu-se la 5 dintre 8 stiluri manageriale; argumentarea ideilor și finalizarea la 4, iar riscul și diversitatea intereselor la 3.

Rezultatul studiului a fost popularizat în cadrul unităților școlare implicate în studiu, a Cercurilor și Comisiilor metodice, simpozioane la nivel județean, național și internațional, a făcut obiectul unor publicații de specialitate.

Bibliografie:

1. Crețu C. *Psihologie - pedagogie*. Iași: Editura Universității, 2004.
2. Cucoș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2000.
3. Caluschi M. *Grupul mic și creativitatea*. Editura Carte S, 2001.
4. Dincă M. *Teste de creativitate*. București: Editura Paideia, 2001.
5. Enciclopedia „Ecarta”-Microsoft, 2003.
6. Gherguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Polirom, 2001.
7. Gherguț A. *Managementul serviciilor de siguranță psihopedagogică și socială. Ghid practic*. Iași: Editura Polirom, 2003.
8. Iosifescu Ș. *Curs prin corespondență pentru directorii de unități școlare, Lexicon minimal de management, Funcții manageriale*. Institutul de Științe ale Educației, Iași, 1996.

FORMAREA CREATIVITĂȚII – CONDIȚII ȘI FACTORI EDUCAȚIONALI

Eduard COROPCEANU, doctor, Universitatea de Stat din Tiraspol
Maria DIACON, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract

Efficient training process for the formation of personalities with high productive potential is the major objective of modern educational system. In this sense creativity and ingenuity born favorable conditions to focus the whole system on developing innovative capacity. Effective interaction of each element of the process consistently determines the golden rule of education – objectives- process-finality, and the learner, like a potential creator, should be, par excellence, part of this three-dimensional approach.

Pe măsură ce lumea devine tot mai complexă, iar dinamica acumulării informațiilor cunoaște o accelerație înaltă, este evidentă necesitatea ca la persoanele instruite să fie dezvoltate competențe de a aplica în diferite situații mecanisme originale, neordinare de rezolvare a problemelor, să găsească soluții adecvate pentru condițiile create. Originalitatea ideilor stă la baza evoluției socio-economice, de aceea capacitatea de a produce soluții noi trebuie încurajată la copii de la etapele incipiente ale educației și susținută pe parcursul

întregii vieți. Rolul sistemului educațional este de a crea condiții favorabile de germinare și dezvoltare sănătoasă ale calităților individuale la fiecare persoană instruită. Cu regret, mai des, cei care au misiunea de a cultiva la copil începând de la cea mai fragedă vârstă capacitatea de a se autodezvolta și a-i stimula călătoria în lumea propriilor idei, preluând rolul de cenzori autoritari, canalizează modul de gândire al copilului în albia comună, astfel inhibând pornirile spre o gândire neordinară, care nu coincide cu a majorității, dar uneori ar fi produs soluții inedite și foarte utile. Într-o societate bazată pe cunoaștere capacitățile creatoare ale membrilor ei reprezintă potențialul determinant al prosperității.

Creativitatea și inventivitatea sunt abordate tot mai frecvent în mediul educațional [1-4]. O persoană creativă dispune și de abilități de a produce idei, modele, materiale, instalații noi etc. Completându-se reciproc, creativitatea și inventivitatea dau curs unor noi paradigme ale educației, centrându-se în mod preferențial pe elev. Creativitatea prin descoperirea altor orizonturi de cunoaștere în raport cu alți colegi, îi oferă elevului individualitatea, capacitatea de a formula idei și convingeri proprii. Or, individualitatea în procesul creației presupune competența de implicare majoră, la nivelul tuturor capacităților și posibilităților.

Primul pas spre instruirea creativă este conștientizarea de către profesor a necesității schimbării strategiei de predare-învățare în circumstanțe noi, în care educabilul este în situația de a analiza, a gândi imaginar și rațional, elaborând idei, propuneri originale. Nici o idee din conținutul materiei nu trebuie trecută superficial, în grabă, ci bine analizată, pentru a înțelege importanța și locul ei în sistemul de cunoștințe. Ideile celor instruiți trebuie susținute și încurajate de către profesor. Într-un sistem de instruire bine organizat și dotat, în care este stimulată dezvoltarea potențialului creativ a fiecărui elev, apar premise pentru debutul învățământului inovativ. Atunci, când locul celui instruit va fi în centrul sistemului, iar toate mecanismele acestuia vor funcționa pentru formarea lui, vom putea vorbi despre un sistem de instruire eficient în care prevalează creativitatea.

Pentru o instruire creativă este importantă crearea situațiilor de problemă. Numai prin includerea elevilor în activitatea de căutare și rezolvare a problemelor pot fi dezvoltate priceperi, abilități de a gândi și acționa creativ. Metoda de cercetare prin descoperire asigură cel mai înalt nivel de problematizare a instruirii. Diversitatea metodelor oferă persoanelor instruite instrumente și posibilități diferite de analiză a fiecărui caz, dezvoltând elevilor gândirea logică. Totodată, pentru chimie, fizică este importantă dezvoltarea gândirii abstracte. Abstractizarea este o treaptă mai superioară în procesul dezvoltării intelectuale decât etapa cunoașterii senzoriale. Gândirea teoretică, ajunsă la generarea abstracției nu numai că depinde de nivelul dezvoltării științei, dar este și o condiție obligatorie a continuității progresului. Nivelul dezvoltării științei la etapa contemporană impune o gândire abstractă pentru a putea interpreta fenomenele în toată complexitatea lor.

În prezent, un rol important îl au tehnologiile informaționale, care permit creșterea individuală a persoanei instruite în dependență de intelectul și voința lui de implicare, acest mijloc este o cale foarte reușită pentru autoformare și evoluție creativă. Totodată elevul trebuie să învețe cum să navigheze prin cantitatea enormă de informații, să analizeze și să sintetizeze, să poată selecta necesarul – operații care necesită gândire logică și creativitate, contribuind la acumularea și sistematizarea cunoștințelor, capacităților. Deoarece multe cunoștințe elevul le dobândește singur, apare încrederea în propriile forțe și dorința de a explora necunoscutul, aceasta fiind una dintre forțele motrice, care asigură acumularea conștientă și trainică a informației.

În acest context ne ciocnim de o rezistență opusă, care se exprimă prin absenteism, eschivare din procesul de asimilare logică a materiei, căutarea pârghiilor de a șmecheri sistemul.

Pe parcursul evoluției, în științele psiho-pedagogice accentul se deplasează de la acumularea cunoștințelor spre formarea abilităților practice, ca ulterior acestea să favorizeze condiții pentru generarea capacităților inovatoare ale celui instruit, care pot fi dezvoltate doar într-un sistem de instruire cu dominante net creative.

Bibliografie

1. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. *Ghidul metodic al profesorului. Biologie și chimie.* Chișinău: UST, 2007.

2. Делия В.П. *Инновационное мышление в XXI веке*. Балашиха, 2011.
3. Кларин М.В. *Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Наука, 1997.
4. Панфилова А.П. *Инновационные педагогические технологии. Активное обучение*. Москва: Академия, 2009.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ

Валентин БРИГИНЕЦ,

доцент кафедры общей и теоретической физики, канд. физ.-мат. наук

Сергей ПОДЛАСОВ,

старший преподаватель кафедры общей физики и физики твердого тела

Алексей МАТВИЙЧУК, ассистент,

Национальный технический университет Украины „Киевский политехнический институт”

Abstract

In article the electronic textbook of solving physical problems for school students and students of the first years is considered.

На современном этапе развития образования одним из основополагающих является тезис „не обучение на всю жизнь, а обучение через всю жизнь”. Это подразумевает, что учебные заведения должны научить своих выпускников самостоятельно овладевать знаниями. Однако на практике эта задача ставится только перед высшими учебными заведениями. Под этим предлогом уменьшается количество аудиторных часов, в том числе и на изучение фундаментальных дисциплин – физики, математики и др. При этом студенты первого курса, которые при обучении в школе не приобрели опыта самостоятельной работы, ставятся в условия, когда до 50% учебного материала они должны освоить самостоятельно. Как показывает наш опыт работы в вузе, такая необходимость часто становится серьезным препятствием для студентов, что приводит к некачественному усвоению учебного материала, низкой академической успеваемости, а подчас и к отчислению из вуза. Значительные сложности возникают у студентов при необходимости применять теоретические знания на практике, в частности, при решении задач. Умение применять знания на практике является особенно важным для будущих инженеров, поскольку сама инженерная деятельность, по сути, является применением теоретических знаний на практике. Именно поэтому в программе вузовского курса физики [4] подчеркивалось, что одной из важных целей является выработка у студентов умений и навыков решения конкретных физических задач из разных областей, помогающих им в дальнейшем решении инженерных задач.

В программе изучения физики в школе [3] ставится аналогичная задача – сформировать у учащихся умения использовать общие методы и алгоритмы решения физических задач разными методами. Однако на практике оказывается, что студенты первого курса имеют весьма слабое представление о приемах и методах решения задач, о чем свидетельствуют и анализ результатов внешнего независимого оценивания (ВНО) в Украине и результатов ЕГЭ в России. Так, по данным Украинского центра оценивания качества образования [2], максимум функции распределения набранных учащимися баллов приходится на 14-15 (из 53 возможных), на задания, требующие ввода ответа. Примерно такая же ситуация наблюдается и в России [5]. Все это свидетельствует о том, что имеет место нарушение принципа преемственности между средней и высшей технической школой.

В связи с этим важной задачей школы и системы довузовской подготовки является создание условий для приобретения школьниками опыта самостоятельной работы по овладению знаниями и умениями применять их на практике. Одним из подходов решения этой проблемы является использование информационно-коммуникационных технологий при организации самостоятельной

работы учащихся в школе и вузе. Как показывают результаты исследований В.В. Гузеева [1], одной из наиболее удобных форм учебной работы современные учащиеся считают работу с использованием информационных технологий и информационно-коммуникационных сетей (заметим, что по нашим наблюдениям, современная молодежь часто проще воспринимает информацию с экрана компьютера, чем из печатных изданий). Это, а также преимущества информационных технологий для представления учебной информации перед традиционными формами делает актуальной разработку дидактичных материалов в электронном формате, которые бы обеспечивали самостоятельную работу учащихся. Эти же материалы могут быть использованы в дистанционной форме обучения.

Главными преимуществами представления информации с помощью компьютеров обычно считают: 1) относительную простоту модификации информации при изменениях планов, программ и пр.; 2) благодаря средствам мультимедиа электронные дидактичные материалы обеспечивают реализацию принципа наглядности, которая способствует лучшему пониманию и более надежному усвоению студентами учебной информации; 3) возможность легко реализовать индивидуальные траектории обучения; 4) создаются условия для оперативного контроля самостоятельной работы студентов при меньших затратах времени преподавателя.

Нами разработан комплект дидактических материалов для подготовки школьников к внешнему независимому оцениванию по физике, по результатам которого производится зачисление в высшие учебные заведения Украины. Комплект размещен на сайте Украинского института информационных технологий в образовании (<http://uiite.org>) и после регистрации учащегося доступен ему в сети Интернет. Комплект включает пособие по решению задач и систему тестовых заданий.

Пособие по решению задач содержит краткое и в то же время достаточно полное изложение теоретических положений, методические рекомендации по решению задач соответствующих типов, примеры решения задач и задачи для самостоятельной работы. Задачи для самостоятельной работы разделены по уровням сложности. Некоторые страницы пособия показаны на *рисунке 1*.

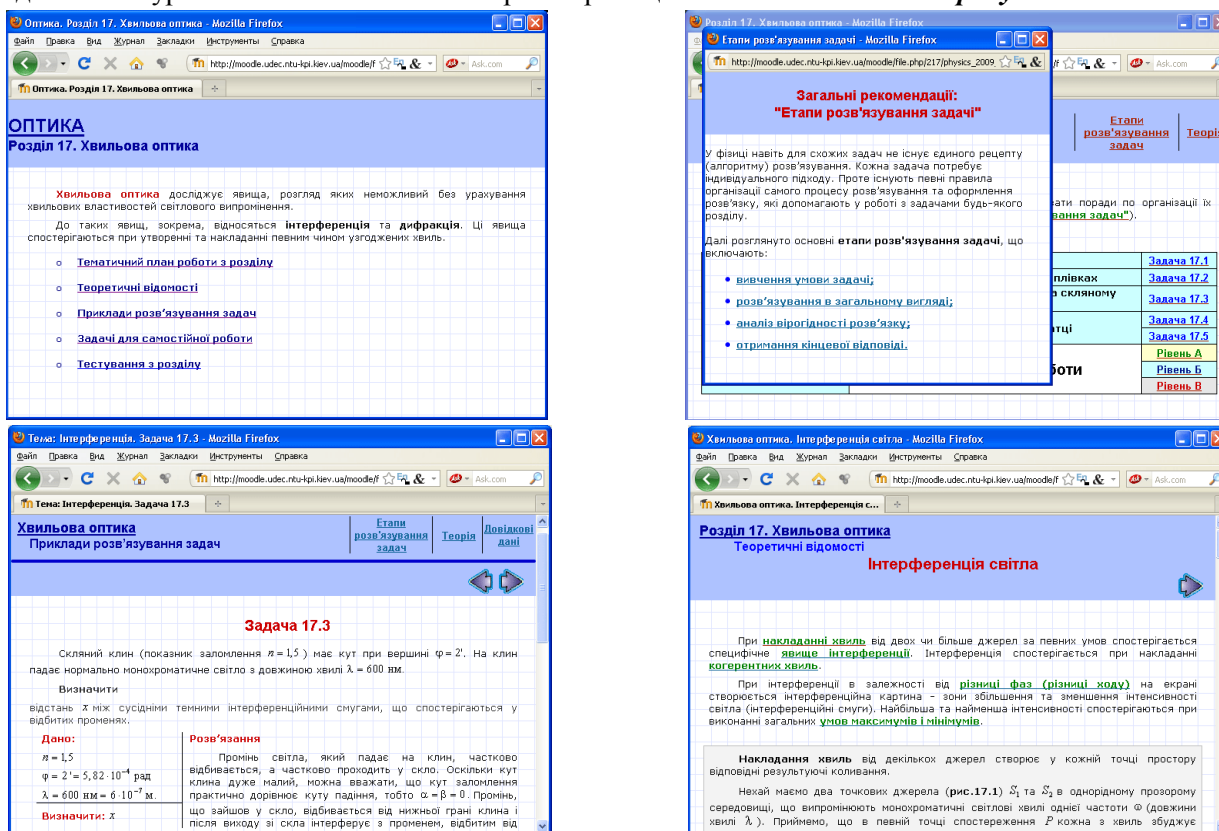


Рисунок 1. Фрагменти електронного посібника

Пособие использовалось учащимися старших классов Политехнического лицея НТУУ «КПИ»

при подготовке к внешнему независимому оцениванию. Для организации этой работы нами был составлен интерактивный календарный план, рассчитанный на 32 недели занятий. Для каждого занятия (недели) указывался теоретический материал и примеры решения задач, которые должны быть проработаны, а также задачи для самостоятельного решения. Каждый пункт плана оформлен как гиперссылка, после нажатия на которую ученик переходит к соответствующей части материалов пособия.

Как отметили ученики методические рекомендации к решениям задач помогли в самостоятельной проработке учебного материала по физике, а приведенные примеры решенных задач помогли усвоить алгоритмы решения и применить их при решении новых задач темы.

Контроль усвоения пройденного материала проводится с помощью тестирования. Особенности платформы поддержки учебного процесса Moodle, которая используется в Украинском институте информационных технологий в образовании, дают возможность учителю контролировать не только результат выполнения всех заданий теста, но и каждого из них в отдельности. Эти данные позволяют выявлять недостатки в подготовке учащихся и своевременно их ликвидировать.

Наблюдения учителей показали, что большинство учащихся сознательно подходят к работе, организованной таким образом, что она обеспечивает не только хорошую подготовку к ВНО, но и улучшает текущую успеваемость.

Применение пособия в вузе позволило организовать нулевой выравнивающий курс по физике для студентов параллельно с изучением нового материала по курсу общей физики.

Библиографія

1. Гузев В.В. *Познавательная самостоятельность учащихся* In: Химия в школе. 2004, №3, с. 16-22.
2. *Звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України в 2010 році.* / Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/index.php/text/vidp/>
3. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. Астрономія. 7-12 класи.* Видавництво „Перун”, 2005.
4. *Программа курса физики для инженерно-технических специальностей высших учебных заведений.* Издательство „Высшая школа”, 1982.
5. *Статистика ЕГЭ 2010 г.* (Итоговые данные) / Режим доступа: <http://www3.ege.edu.ru/content/view/867/273/>

EDUCAȚIA DE CALITATE ÎN REPUBLICA MOLDOVA: ASPECTE DE POLITICI EDUCAȚIONALE

Ion ACHIRI,

doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

Abstract

The article deals with the problem of the modernization educational politics of Republic of Moldova. The author offers some conceptional changes without modernization and development educational system of Secondary Education: structure, continuity, entrance, evaluation, competence, quality.

Procesul renovării sistemului educațional din Republica Moldova este continuu. O societate sănătoasă, un stat trebuie să conștientizeze un lucru: *de educație și cultură depinde viitorul unei națiuni, societăți, a unui stat*. Din această perspectivă atitudinea societății și a statului față de educație și profesori ar trebui să fie alta, decât cea care este în prezent în Republica Moldova. În aspect general se creează impresia că atât societății, cât și statului le este indiferent ce se întâmplă cu școala astăzi și ce se va întâmpla cu ea în perspectivă. Societatea, statul își amintește, de regulă, de școală și profesori de două ori pe an: prima oară - de Ziua profesorului și a doua oară - la examenele de absolvire. În rest, doar mass-media pe parcursul anului caută senzații negative în domeniul educației și promovează orice, dar nu aspectul pozitiv al acesteia. Oricine ar face o analiză a materiilor publicate ce țin de domeniul educației în editorialele din Republica Moldova (excepție facem pentru editorialele de specialitate), a emisiunilor radio și celor televizate ar constata aceste lucruri.

O intenție bună din partea statului, ce ține de educație, este modernizarea Legii învățământului și elaborarea **Codului educației**. Prin **Codul educației** (*proiect*) se presupun multe schimbări de calitate în sistemul educațional din Republica Moldova. Însă unele prevederi ale Codului sunt deja depășite și necesită o modernizare. În caz contrar Republica Moldova riscă să aibă un învățământ ineficient. În acest context, din perspectiva strategiei dezvoltării educației în Republica Moldova, propunem:

1. **Soluționarea urgentă a problemei cadrelor didactice pentru învățământul preuniversitar.**
Admiterea la activitatea profesională - în funcția de cadru didactic/ educator/ manager școlar (*la toate treptele de învățământ*) doar în baza diplomei de master în Științe ale Educației: specializarea în didactica disciplinei școlare respective fie în managementul educațional.
Admiterea la facultate - la specialitățile și specializările ce țin de aspectul educațional - doar a candidaților cu aptitudini pedagogice, conform unei metodologii speciale. Specializarea profesorilor: specialiști care vor activa doar în **gimnaziu**, și specialiști, care vor activa doar în **liceele** clasice și cele profesionale.
Dezvoltarea carierei didactice prin: formare continuă/ perfecționare/ dezvoltare profesională; mobilitate și dezvoltare profesionale – sistemul de credite profesionale transferabile. Stimularea adecvată la nivel de stat și de societate, inclusiv cea financiară, a profesiei de pedagog. În caz contrar societatea, statul riscă să rămână fără de cadre didactice. Deja există problema insuficienței în unele domenii a cadrelor didactice competente.
2. Reorganizarea și optimizarea, în continuare, a instituțiilor de învățământ, astfel încât să fie create condiții optime pentru realizarea unui învățământ de calitate. Numărul exagerat de licee din Republica Moldova a dus la profanarea statutului de liceu.
3. Crearea condițiilor pentru instituționalizarea preșcolărilor în vederea pregătirii lor pentru școală - în fiecare localitate.
4. Durata învățământului obligatoriu în Republica Moldova să fie mărită cu cel puțin un an. În acest context sunt posibile câteva variante de modernizare a structurii sistemului de învățământ din Republica Moldova:

a) 6+4+2, adică 6 ani - școala de bază, 4 ani - gimnaziul și 2 ani - liceul. Din perspectiva optimizării rețelei de școli primare, gimnaziile și liceele această variantă este cea mai indicată (vezi experiența multor state). În locul școlilor primare în localitățile din Republica Moldova vor funcționa **școli de bază**. După finisarea acestora, în caz de necesitate, copiii vor face naveta la gimnaziile din centrele educaționale create.

b) 4+6+2, o altă variantă de alternativă, adică 4 ani - școala primară (cea existentă în Republica Moldova), 6 ani - gimnaziul și 2 ani - liceul;

c) 5+5+2 - încă o variantă posibilă de restructurare a sistemului educațional din Republica Moldova, adică 5 ani - școala de bază, 5 ani - gimnaziul și 2 ani - liceul.

5. În cei doi ani de liceu elevii vor face pregătirea specializată pentru continuarea studiilor la facultate, studiind, de regulă, disciplinele ce țin doar de viitoarea lor profesie. Elevii vor avea dreptul să-și aleagă modulele respective. La nivel de liceu pot fi acumulate și unele credite transferabile universitare. Trebuie să activeze și licee profesionale, nu doar cele teoretice.
6. Admiterea la liceu se va face în baza unui concurs strict, riguros, prin care se vor selecta doar elevii apți să realizeze la treapta liceală un învățământ de calitate. Optimizarea, prin acreditare, a rețelei de licee în Republica Moldova, transformarea învățământului liceal în învățământ de elită - e o problemă care necesită o soluționare urgentă.
7. Cel puțin la nivel de liceu, trebuie să fie implementate trei tipuri de curriculum:
 - a. *Corre curriculum;*
 - b. *Curriculum la decizia școlii;*
 - c. *Curriculum la decizia elevului.*
8. Din perspectiva formării competențelor, practica educațională ar trebui să insiste asupra integrării disciplinelor școlare atât la nivel de gimnaziu (maximum 10 discipline școlare obligatorii), cât și la cel de liceu (maximum 7 discipline școlare obligatorii).

Pentru studierea în fiecare clasă de gimnaziu se propun următoarele discipline de studii obligatorii, incluse în Corre curriculum:

- a. *Limba și literatura română (maternă);*
- b. *Matematica;*
- c. *Educația lingvistică complementară (limbile străine);*
- d. *Științe ale naturii (fizică+chimie+biologie);*
- e. *Educația geoistorică (istorie+geografie);*
- f. *Educația artistică și culturală;*
- g. *Educația tehnologică și antreprenorială;*
- h. *Educația civică și moral-spirituală;*
- i. *Informatica și tehnologiile informaționale și comunicaționale;*
- j. *Educația fizică și pregătirea pentru viață.*

La nivel de liceu se propun următoarele discipline obligatorii, incluse în Corre curriculum:

- a. *Limba și literatura română (maternă);*
- b. *matematica;*
- c. *educația lingvistică complementară (limbile străine);*
- d. *științe ale naturii (fizică+astronomie+ chimie+biologie);*
- e. *educația socioeconomică și antreprenorială (istorie+geografie+economie);*
- f. *informatica și tehnologiile informaționale și comunicaționale;*
- g. *educația fizică și pregătirea pentru viață.*

Profunzimea studiului fiecăreia dintre aceste discipline școlare e în corelare cu profilul, specialitatea și specializarea respectivă.

Selectarea altor discipline de studiu, incluse în *Curriculumul la decizia elevului*, *Curriculumul la decizia școlii* relative la perspectiva profesională, va fi la discreția fiecărui licean.

Sunt posibile și alte modalități de integrare a disciplinelor școlare la nivel de liceu. Problema constă în realizarea urgentă, dacă ne dorim calitate, creativitate, inovare și formare de competențe, a integrării disciplinelor școlare, cel puțin la nivel de învățământ liceal.

9. Trecerea în învățământul liceal la un învățământ axat pe module prin implementarea celor trei tipuri de curriculum menționate mai sus: module de bază și module speciale, în cadrul disciplinelor integrate în liceu; profesorul se va specializa, de regulă, în realizarea procesului educațional în cadrul unui modul sau a câteva module în liceu. Elevii vor avea dreptul să selecteze modulele corespunzătoare pentru a fi studiate.
10. Modernizarea sistemului de notare în învățământul preuniversitar: aprecierea competențelor și performanțelor școlare ale elevilor se va face cu calificativele „satisfăcător”, „bine” „foarte bine” și „excellent” în clasele I-VI și cu note de la "10" la "1" - în clasele VII-XII, prin care se determină succesul elevului la disciplina respectivă, la etapa corespunzătoare. Se va ține cont de experiența mondială, europeană și, în particular, a Ucrainei. **Documentele de certificare, privind studiile obținute, vor conține note de la 1 la 10.** E importantă realizarea în practică a principiului evaluării de succes, care indică că: *Evaluarea depistează și stimulează succesul elevului, dar nu insuccesul lui, și nu-l pedepsește.*
11. Evaluarea finală la nivel de stat se va efectua prin:
 - a) un examen de competență la finisarea treptei gimnaziale, care va conține 30% din sarcini - sarcini ce țin de limba maternă, 30% din sarcini – sarcini de matematică și 40% sarcini – sarcini din toate celelalte discipline școlare, care vor contribui la formarea competențelor școlare la această treaptă;
 - b) sistemul de examene de bacalaureat va fi determinat de către liceul respectiv de comun acord cu instituțiile universitare, cu înscrierea ulterioară a absolvenților la facultățile respective.
12. Excluderea efectului copiatului la toate treptele de învățământ. Excluderea uneia dintre cauzele principale – modernizarea metodologiei de admitere în învățământul superior. *Admiterea în învățământul superior se va face prin înscrierea la facultate a posesorilor diplomei de bacalaureat, la specialitățile și specializările corelate cu profilul liceului și selectarea calitativă a studenților în rezultatul primei sesiuni academice.*
13. Dezvoltarea rețelei de școli polivalente, școli de meserii pentru a asigura fiecărui absolvent al învățământului obligatoriu și / sau liceal posibilitatea de a-și continua studiile și de a-și realiza opțiunea profesională.

Sinteze strategice:

- *Lipsa concurenței în sistemul educațional din Republica Moldova, insuficiența cadrelor didactice calificate duce la stagnarea, nu la dezvoltarea acestuia.*
- *Calitatea învățământului la toate treptele în Republica Moldova e o problemă ce necesită rezolvare urgentă. Necunoașterea situației reale în învățământ (vezi rezultatele examenelor de absolvire la treptele de învățământ din Republica Moldova) ține de securitatea statului în domeniul educației.*
- *Finanțarea insuficientă a învățământului duce la distrugerea acestuia.*
- *societate ce face economii pe seama copiilor, fiind indiferentă cine îi învață copiii și ce va fi cu aceștia în perspectivă, este o societate bolnavă, care necesită tratament urgent!*
- *Pledoaria pentru educație este cheia creativității și inovării și, în ansamblu, cheia succesului privind prosperarea societății, a statului.*
- *Modernizarea Codului educației în contextul problemelor evidențiate în acest articol.*
- *Promovarea de către mass-media a aspectului pozitiv al educației și al profesiei de pedagog, cadru didactic; promovarea stimei și respectului pentru învățător, profesor.*

Bibliografie:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova (proiect).* Chișinău, 2010.

LECȚIA DE COMUNICARE INTERACTIVĂ VERSUS ÎNVĂȚĂMÂNTUL SCOLASTIC

Marcela VÎLCU,

lector superior, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The author approaches the problem of organisation and unfolding of the interactive communication lessons. There are remarked the principles and conditions of organisation of interactive lessons, the component elements of them and their role in forming the pupil's personality.

Deschiderea învățământului din R. Moldova spre valorile moderne ale lumii se datorează momentului 1991, când, odată cu declarația de independență, a fost elaborată și o nouă concepție de predare/învățare, încercându-se prin aceasta să se pună capăt închistării, uniformizării, formalismului. Transformarea elevului, pe parcursul reformei învățământului, din obiect în subiect al educației nu înseamnă altceva decât participarea lui efectivă la propria formare, pregătirea pentru intrarea în viața socială și profesională. În această ordine de idei, comunicarea interactivă la lecții se impune ca una din condițiile *sine qua non* ale procesului de predare/ studiere a unei sau altei discipline școlare, implicit a limbii și literaturii române.

Definită ca „dimensiune modernă a comunicării pedagogice”, interacțiunea, în viziunea lui **Ioan Cerghit**, „aduce o nouă viziune asupra lecției care se va baza permanent pe: a) comunicare interpersonală, multifuncțională și polifuncțională; b) principiul reciprocității; c) valorificarea contextului clasei și al școlii, anturajul fizic și social în cadrul căruia se produce, comunicarea fiind sursă generatoare de învățare” [1, p. 47]. Mai mult decât atât. Desfășurarea lecției prin modelul de comunicare pedagogică interactivă, conform opiniei cercetătorului român, este structurată în funcție de următoarele elemente componente: 1) profesorul și elevii, ca participanți activi în cadrul corelației emițător – receptor, fiecare fiind programat și pentru emisie și pentru recepție în limitele statutului social și pedagogic diferit; 2) repertoriile active și latente ale profesorului (competență pedagogică, științifică, didactică, metodică, psihologică, psihosocială) și ale elevului (capacitățile cognitive, verbale, nonverbale, atitudini afective, motivaționale, caracteriale); 3) mesajul (conținutul pedagogic care face obiectul transmiterii și recepției oferind substanță actului de predare conceput ca model de comunicare eficientă; 4) intențiile (scopuri, obiective pedagogice) cu dublă finalitate: cognitivă (informativă), formativ-educativă; 5) suportul material al mesajului (cod transmisibil, acte de codare și decodare etc., care susțin competența comunicativă didactică; 6) forma sau modalități de prezentare a conținuturilor; 7) canalul sau mediul în care circulă informația; 8) factorii perturbatori (de natură fizică, fiziologică, psihică, pedagogică); 9) retroacțiunea – externă (inițiată de profesor) și internă (realizată la un moment dat de elev); 10) efectele comunicării asupra elevilor (rezultate școlare, implicații psihologice, produse elaborate și influențe spontane).

Lecția bazată pe modelul de comunicare interactivă este condusă de profesor prin elaborarea și perfecționarea permanentă a canalului sau mediului în care circulă informația. Anume calitatea acestuia asigură consistența competențelor elevilor ce urmează a fi formate. Tocmai din considerentele respective profesorul de limba și literatura română își va pune permanent întrebările: „*Cum ar putea fi stabilit contactul între elevi, profesor și opera literară?*”, „*În ce mod discutarea unei probleme desprinsă din opera literară poate deveni un eveniment pentru elev?*”, „*Care sunt căile optime de formare a elevului-cititor?*” etc.

Prezentarea conținutului instruirii prin forme / modalități flexibile de realizare a mesajului pedagogic, învățarea efectuată de elevi, dirijată (în prima fază) și îndrumată (permanent) de către profesor, racordarea la partenerul de discuție, evaluarea elevilor asigurată de profesor prin diferite forme, metode și tehnici în condiții de comunicare interactivă etc. sunt cerințe ale unei atare lecții. Evident, strategiile adecvate de predare-învățare-evaluare vor fi folosite în funcție de gradul de apropiere sau îndepărtare de „un optimum comunicațional, situat între o comprehensiune completă/parțială/absentă” [1, p. 53].

Așadar, respectând aceste cerințe/ deziderate, exercitându-și funcțiile specifice care-i revin în cadrul unei lecții de comunicare interactivă (facilitate, participare activă, observare și studiere profundă a procesului

de comunicare inițiat și dezvoltat în cadrul lecției cu întreaga clasă de elevi), profesorul le poate crea elevilor condițiile optime de manifestare, de interacțiune comunicatională.

Acest cumul de condiții asigurate elevului pentru ca el să poată realiza sarcina în minimum de timp și cu maximum de satisfacție a învățării presupune:

1. **stimularea interesului** care concentrează atenția receptorului asupra obiectului, fixează privirea lui până a o face întrebătoare („*Ce comunică textul?*”, „*Despre ce este el?*”);
2. **orientarea hedonistă și comunicativă** ce se exprimă în faptul că cititorul se așteaptă, în urma contactului cu opera, la o plăcere, la o satisfacție estetică („*Ce părere ai tu despre personaj?*”, „*Ce credeți fiecare din voi despre personajul în cauză?*”, „*Care-i atitudinea criticilor literari X, Y față de personaj?*”);
3. **orientarea cognitivă** înțeleasă ca un interes al receptorului pentru operă ca sursă de noi cunoștințe (despre un nou scriitor, despre o altă viziune asupra problemei, despre caracteristicile unei formule estetice puțin ori deloc cunoscute etc.).
4. **orientarea axiologică** exprimată prin identificarea cititorului cu acele personaje ale operei, care-i sunt cele mai apropiate sub aspectul preferințelor și orientării sale valorice și care pot incita participarea sa la universul ideatic al operei („*Cum ai acționa tu în locul personajului?*” „*De ce ai proceda anume așa?*”, „*Cum îți califici acest comportament?*” „*Cu care personaj în nici un caz nu te poți identifica? De ce?*”);
5. **dorința cititorului**, mai mult ori mai puțin deslușită, de a-și intensifica propria sa activitate și de a-și proiecta propria sa forță imaginativă asupra operei, participând, astfel, printr-un act de „post-creație” la operă.

Pentru a fi implicat activ în procesul de receptare a operei literare, susține **Constantin Șchiopu**, „contemplatorul ei, în cazul nostru elevul, trebuie să se plaseze, așadar, în punctul de vedere al artistului, să pătrundă în procesul de formare a operei, să intre în dialog fructuos cu textul” [2, p. 21]. Profesorului, nu-i rămâne decât să formuleze sarcini de stimulare (și nu de simulare!) a gândirii lor creative, independente. Or, foarte des la lecțiile de literatură, de exemplu, se fac auzite întrebări de tipul: „*Gândiți-vă ce trăsături de caracter și ce fapte ale personajelor scoate în evidență scriitorul?*”, sau „*În ce constă deosebirea dintre personajul X și Y?*”. Încercând să răspundă la astfel de întrebări, elevul, de fapt, nu are la ce se gândi, cuvântul „gândiți-vă” fiind o speculație. Se face doar un apel la memoria reproductivă a elevului. El trebuie să-și amintească opera citită, trăsăturile de caracter, faptele personajelor și apoi să-și formuleze răspunsul. În cazul când elevul nu-și poate aminti, el tace, dă un răspuns incomplet sau povestește comentariul din manual. Profesorul va evita astfel de întrebări și va ține cont de anumite principii de organizare a activității creativ-interactive a elevilor: stimularea gândirii creative, operațional, apartenența la subiect, nu la obiect (**Kant**), imaginația ca principiu al libertății (**Kant, Schiller**), caracterul ludic (**Schiller, M. Florian**), principiul asociației (**T. Vianu**), interacțiunea artelor (**W. von Humoldt**), valorizarea subiectului receptor (**Aristotel, C. Radu, M. Vulcănescu**) ca subiect al propriei libertăți (**Kant**), antrenarea totală a cititorului în actul receptării (**W. von Humoldt**), adecvarea tehnologiilor ELA la caracteristicile subiectului receptor (particularități psihologice, de vârstă, nivelul de dezvoltarea a imaginației, gândirii artistice etc.), valorizarea personalității subiectului mediator (a profesorului), actualizarea experienței estetice. Evident, aceste principii impun folosirea unor strategii adecvate, cum ar fi: ecranizarea textului artistic, situația de opțiune morală, studiul de caz, simularea întâlnirii cu personajul literar, licitația de idei, procesul de judecată, experimentul de gândire etc. Utilizarea acestora, dar și a altor procedee de lucru interactive contribuie la însușirea unor noi tehnici de gândire, la educarea încrederii că elevul posedă capacitatea de a fi creativ.

Bibliografie

1. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002.
2. Șchiopu C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău, 2009.

VARIABLE ALE UNUI DEMERS PEDAGOGIC INTERDISCIPLINAR

Nina PETROVSCHI,

doctor, conferențiar universitar, U.P.S. "Ion Creangă"

Abstract

The concept of interdisciplinarity unifies the knowledge and teaching actions. Interdisciplinarity provides a unified picture of phenomena and processes studies in the school disciplines that facilitates the contextuality and application of knowledge in various situations of life.

Problemele cu care ne confruntăm în viață au un caracter complex și rezolvarea lor impune corelații rapide, sinergie și acțiune contextualizată. În acest sens, elevul trebuie să posede competențe de corelare și asociere a informațiilor și fenomenelor, de rezolvare a problemelor tot mai complexe și de luare a deciziilor, de creare a noilor modele, să relaționeze experiențele școlare între ele și cu cele din societate. De aceea tendința spre interdisciplinaritate în educație este una dintre caracteristicile majore ale gândirii epistemologice contemporane.

Interdisciplinaritatea presupune interacțiunea deschisă între anumite competențe sau conținuturi, permițând transferul cunoștințelor între mai multe domenii învecinate, mai multe teme sau probleme studiate, transferul conceptelor între discipline [6, p. 125]. În abordarea transdisciplinară limitele stricte ale disciplinelor sunt ignorate, căutându-se teme comune pentru diferite obiecte de studiu, care duc la realizarea obiectivelor de învățare mai complexe, la dezvoltarea competențelor integrate/transversale.

În prezentul articol ne vom referi la condițiile de realizare a învățării interdisciplinare, la variabilele acestui mod de învățare din mai multe perspective de care trebuie să se țină cont în procesul complex de predare - învățare.

Potrivit teoriei lui J. Piaget, despre psihogeneza cunoștințelor și operațiilor intelectuale, individul interiorizează mental, prin efort personal, operațiile pe care le realizează în plan extern cu obiectele. Prin procesul de interiorizare el trece treptat de la învățare la dezvoltare, astfel creându-se suportul material al viitoarelor achiziții [9, p. 104]. Aserțiunea ne sugerează utilizarea suportului intuitiv în procesul de interiorizare și promovarea unei educații a descoperirii active, criticând excesul de verbalism.

H. Aebli este de părerea că orice didactică trebuie să se axeze nu numai pe modul în care elevii cunosc o anumită materie, ci și cum o învață, să precizeze natura proceselor de achiziție prin care elevul asimilează materia, să studieze condițiile cele mai favorabile proceselor formative [1, p. 11].

Desfășurarea pe etape a acțiunilor mintale este susținută și de P.I. Galperin, doar că acesta insistă asupra necesității verbalizării în momentul acțiunii cu obiectele [Apud 10, p. 111].

J. Bruner, referindu-se la structura și forma cunoștințelor, consideră că orice sumă de cunoștințe pot fi predate într-o formă destul de simplă pentru ca elevul să le înțeleagă într-o versiune recognoscibilă [3, p. 58]. În viziunea lui Bruner, structura cunoștințelor se caracterizează prin modul ei de prezentare (activă, iconică, simbolică), prin cantitatea de informație care facilitează înțelegerea și prin capacitatea de a oferi celui ce învață posibilitatea de a lega între ele elemente care, aparent, par cu totul diferite [3, p. 63]. Cercetătorul compară cunoștințele de predat cu o frânghie „ale cărei șuvițe nu se întind decât cu câțiva centimetri, dar sunt astfel împletite încât să asigure soliditatea întregului” [3, p. 147].

Bruner insistă și asupra cultivării la elevi a unei motivații intrinseci. În viziunea lui, aceasta îi ajută pe elevi să înțeleagă mai repede cele predate și să descopere plăcerea unei acțiuni depline și eficiente, formându-le un sistem adecvat de atitudini și valori [3, p. 92]. Efortul educativ al școlii, consideră Bruner, îl ajută pe elev să-și realizeze propria lui dezvoltare optimă [3, p. 38].

În stabilirea condițiilor interne și externe ale învățării o mare importanță au capacitățile prealabile ale elevilor. Această idee aparține cercetătorului R. Gagné care consideră că diferențele de nivel în pregătirea elevilor se datorează premiselor anterior însușite de către aceștia. Planificarea condițiilor necesare desfășurării unei învățări eficiente presupune analiza a ceea ce Gagné numește „structura învățării” unui

obiect în funcție de tipurile de învățare pe care le implică. Gagné apreciază că profesorul este organizatorul condițiilor de învățare [7, p. 278].

În contextul asigurării unor șanse egale de reușită printr-un demers didactic individualizat se conturează modelul „învățării depline”, fundamentele căreia au fost formulate de către J. Carroll și dezvoltate de B. Bloom, Th.J. Hastings și G.F. Madaus. Conform acestei teorii, majoritatea elevilor pot să-și realizeze la un nivel înalt capacitatea de învățare dacă însușirea lor se desfășoară adaptat și sistematic, dacă ei sunt ajutați când e nevoie și acolo unde au dificultăți, dacă li se dă suficient timp pentru învățarea deplină și dacă există un criteriu clar pentru definirea acestuia [2, p. 21].

Analizând modelul învățării depline J.B. Carroll evidențiază cinci variabile care stau la baza acestuia:

- *aptitudinea de învățare a unei sarcini* (se exprimă prin timpul necesar pentru învățarea unei sarcini în condiții optime de însușire și depinde de învățarea anterioară și de trăsăturile caracteristice ale elevului);
- *capacitatea de a înțelege procesul de instruire* (ea interacționează cu metoda de instruire și poate fi măsurată ca o combinație între inteligența generală și capacitatea verbală. Ca alternative servesc studiul în grupuri mici, manualele, caietele de lucru, mijloacele audio-vizuale, jocurile didactice etc.);
- *timpul folosit efectiv de elev în învățarea unei sarcini*;
- *timpul care i se acordă elevului pentru învățarea unei sarcini* (teoreticienii învățării depline insistă asupra dreptului fiecărui elev de a progresa într-un ritm propriu);
- *calitatea instruirii* (măsura în care prezentarea, explicarea și ordonarea elementelor componente ale sarcinii de învățat se apropie de condițiile optime necesare unui anumit elev) [2, p. 32].

Plecând de la modelul lui Carroll, Bloom a ajuns la concluzia că dacă instruirea și timpul sunt normal adaptate nevoilor de învățare ale fiecărui elev, atunci aproape toți (90-95%) vor însuși pe deplin materia.

O caracteristică importantă a învățării depline, în opinia cercetătorului V. Bunescu, o constituie promovarea evaluării de tip formativ, urmată de acordarea unui sprijin individualizat. Aceasta ar permite nu numai depistarea erorilor în învățare, dar și corectarea lor înainte de a cumula erorile de învățare ulterioare. [4, p. 35]. În felul acesta se pune în evidență interdependența dintre predare, învățare și evaluare.

Profesorul A. Giordan a propus modelul alosteric privind explicarea învățării umane. El denușește concepții cunoștințele de care dispun elevii înaintea oricărei lecții sau subiect de studiu [8, p. 14]. Analizând în plan didactic cunoștințele, Giordan ajunge la concluzia că folosirea cunoștințelor centreează demersul didactic pe elev și, în acest caz, profesorul joacă un rol de facilitator. O astfel de pedagogie îi dezvoltă elevului curiozitatea, încrederea în forțele proprii, capacitatea de comunicare, îi dă o libertate mai mare în alegerea obiectivelor ținând cont de interesele sale. Nefolosirea concepțiilor este exemplificată prin diferite aplicații în procesul de formare a cunoștințelor; profesorul va încerca să distrugă vechile concepții ale elevului, după care va propune noile elemente ale cunoașterii; cei formați vor fi puși în situația de a-și explora reprezentările pe care le posedă și, cu ajutorul profesorului, se va introduce conceptul științific nou; după momentul de exprimare a reprezentărilor, profesorul prezintă cunoștințele noi, urmează apoi o confruntare pentru a sesiza raportul dintre concepțiile prelabile și cunoștințele științifice. Însă el va insista să pună în evidență anumite limite ale nefolosirii concepțiilor anterioare. Și anume: profesorul trebuie să introducă oricum elemente noi, neglijând mecanismele de însușire a acestora de către elevi; profesorul nu estimează exact rezistența cunoștințelor prelabile; învățarea nu presupune doar conștientizarea faptului că reprezentările anterioare sunt eronate sau limitate, ci și noi corelări, noi posibilități de acceptare a unui nou model; reprezentările inițiale nu constituie totdeauna un obstacol pentru elev [8, p. 17].

Conform modelului lui Giordan, modurile în care elevii își elaborează cunoștințele includ mai multe elemente, precum ar fi:

- *dobândirea de cunoștințe începe cu o confruntare între informațiile noi și concepțiile anterioare ale elevului, ultimele alcătuind chiar instrumentele acestei activități.* Noua concepție se substituie celei vechi, fiind integrată în structurile preexistente de care dispune elevul;
- *procesul nu are loc imediat din diferite motive:* poate lipsi o informație, informația nu este accesibilă, informația este accesibilă, dar elevul este insuficient motivat sau incapabil de a înțelege informația;
- *uneori, ceea ce trebuie învățat conduce la o transformare radicală a rețelei conceptuale.* De aceea este necesară repunerea în discuție a concepțiilor anterioare; elevul trebuie ajutat să sesizeze contradicțiile pe care le generează vechile sale concepții; el are nevoie de modele de organizare care favorizează structurarea cunoștințelor;
- *învățarea conceptelor cere din partea elevilor un control conștient asupra activităților pe care el le desfășoară* [12, p. 149].

Referindu-se la procesul de interacțiune în cadrul modelului alosteric, profesorul A. Giordan evidențiază mai multe mecanisme. În opinia lui, însușirea noilor concepte va fi realizată prin prelungirea experienței anterioare, dar și în ruptură cu aceasta. Punând accentul pe relațiile care se stabilesc între concepte, A. Giordan consideră această rețea de relație drept grilă de problematizare și de analiză pe care elevul o activează pentru a interpreta informațiile adunate. În acest proces unele concepte au o poziție activă, altele trec în plan secund. Când datele noi nu se pot integra direct în structura conceptuală anterioară, elevul dispune de două posibilități: de transformare a noilor cunoștințe pentru a fi compatibile cu concepția anterioară sau de deformare a propriei structuri mentale.

Integrarea în cadrul modelului lui A. Giordan poate fi realizată și pe baza unor combinații de elemente. Parametrii acestei ambianțe didactice sunt analizați de Giordan în modul următor:

- *elevul are nevoie de structuri motivaționale și atitudinale care să-l stimuleze în realizarea unor activități, de confruntări (elev – realitate, elev – informație, elev – profesor) care să-i permită acumularea de argumente suplimentare, îmbogățirea experienței în raport cu o anumită situație dată;*
- *elevul trebuie să aibă acces la anumite formalisme (simbolism, schematizare, modelare) pentru a-i permite să organizeze noi date sau să-i servească pentru producerea unei noi structuri a cunoștințelor. În acest proces profesorul trebuie să propună un model adaptat capacităților elevului;*
- *elevul va fi pus în diferite situații pentru a-și testa capacitatea de operaționalizare a cunoștințelor. Aceasta îl va ajuta pe elev să înțeleagă că cunoștințele noi sunt mai ușor de învățat dacă sunt integrate în structuri de întâmpinare;*
- *acest demers pedagogic trebuie să permită elevului să parcurgă drumul de la logica didactică la logica științei și să însușească anumite elemente ale metodologiei cunoașterii științifice.*

Conform concepției lui Giordan, profesorul este organizatorul condițiilor de învățare, dar elevul este cel care trebuie să facă efort de elaborare, de integrare, pornind de la propriile sale structuri de gândire.

Astfel, modelul privind explicarea învățării, propus de Giordan, are la bază procesul de structurare – destructurare, elaborare – reelaborare a concepțiilor elevului.

Modelul învățării propus de pedagogul francez Philippe Meirieu promovează pedagogia subiectului, plasând accentul pe procesele care au loc în „cutia neagră” a elevului în momentul învățării (operațiile mentale care sunt efectuate, precum un element nou este integrat într-o structură veche și modificată). Ca și Giordan, Meirieu consideră că în procesul de învățare nu se avansează fără obstacol și conflict, că este nevoie de a trezi în elev dorința interioară de a cunoaște și de a înțelege, bucuria specifică a culturii elaborate și are importanță ca elevul să dispună de un proiect personal [Apud 12, p. 151].

Referindu-se la misiunea profesorului în procesul învățării, Ph. Meirieu pune în evidență capacitatea profesorului de a traduce conținuturile de învățare în „demersuri de învățare”, adică în operații mentale pe care el urmează să le înțeleagă și să le instituie în clasă. Educatorul, în opinia lui Meirieu, trebuie să fie

percept, astfel, ca elevul să poată deveni într-o zi ca el, dar nici pe departe să dorească să devină ca el. Astfel, educatorul va trebui să elaboreze dispozitive pedagogice specifice diferitor situații concrete de învățare. Pe acest fundament teoretic, pedagogul francez propune un plan-ghid pentru elaborarea dispozitivului pedagogic:

- *identificarea noțiunilor-cheie, a nucleelor conceptuale (elementele esențiale de conținut);*
- *transformarea noțiunilor-cheie în situații-problemă;*
- *realizarea unui tablou de sugestii și de remedii;*
- *mentalizarea și evaluarea.*

Modelul învățării constructiviste insistă asupra caracterului procesual al învățării: construcție, reconstrucție și deconstrucție a realității. Acest efort îl realizează numai cel care învață, de aceea maniera de învățare, conform acestui model, depinde de structurile subiective ale celui care învață.

În învățarea constructivistă se insistă asupra dimensiunii afective, în modelarea umanului în general (interes, succes, recunoaștere, toleranță, sprijin). Un alt obiectiv al învățării constructiviste îl constituie percepția diferențelor. Astfel, persoane diferite pot propune puncte de vedere variate în abordarea realității, scoțând în evidență diversitatea, pluralitatea, recunoașterea și acceptarea diferențelor. Percepția diferențelor, în opinia lui H. Siebert, este o dovadă pentru subiectivitatea realității și ajută să înțelegem că propria perspectivă nu este niciodată singură [11, p. 105]. Anume diferențele fac posibilă deschiderea spre comunicare cu altcineva și asigură premisele pentru intersubiectivitate. Comunicarea între subiecți devine realizabilă prin stabilirea unei simbioze structurale între un sistem și lume. Supraviețuirea este posibilă doar împreună cu ceilalți. Deci, predarea și învățarea se află într-o simbioză structurală.

Conceptul constructivist de învățare pune accent pe caracterul situativ al învățării, pentru că învățarea are loc în contexte sociale, în situații de viață, fiind orientată spre utilitatea ei în practică. Învățând astfel, elevul își construiește o anumită imagine despre realitate, probleme, situații mai apropiate sau mai depărtate de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată. Elevul își construiește reprezentări adevărate, nu contrafăcute sau prin viziunea profesorului. Situația de învățare îl transformă astfel pe elev în stăpânul propriilor formări și dezvoltări.

O altă variabilă a învățării constructiviste o constituie motivația învățării a cărei poli principali sunt consolidarea cunoașterii moștenite și curiozitatea cognitivă, iar rezultatele obținute reprezintă cultura învățării.

Analizând variabilele demersului pedagogic interdisciplinar, putem deduce următoarele idei:

- ✓ însușirea noilor cunoștințe este realizată prin continuarea experienței anterioare, ele transformă progresiv ideile și reprezentările anterioare;
- ✓ într-un demers interdisciplinar cunoștințele sunt instrumente intelectuale care funcționează în situații reale și complexe;
- ✓ însușirea cunoștințelor se realizează în funcție de vârsta elevilor, interesele și posibilitățile lor intelectuale, de aceea primele niveluri de cunoaștere pot cuprinde „cutii negre” sensul cărora se clarifică mai târziu;
- ✓ conceptul este mai curând un instrument de investigare a activității intelectuale decât un produs final al activității de predare – învățare;
- ✓ abordarea interdisciplinară a învățării presupune efort din partea elevului, utilizarea elementelor noi într-un context operațional cât mai variat și implică aspecte motivaționale și de interes.

Bibliografie

1. Aebli H. *Didactica psihologică*. București, 1985.
2. Bloom B.S. *Învățare deplină*. In: Informare tematică, nr. 7, 1976, București.
3. Bruner J. *Pentru o teorie a instruirii*. București, 1970.
4. Bunescu V. *Învățare deplină*. București, 1995.

5. Callo T. *Valoarea integralității prin prismă hermeneutică. Repere filozofice și pedagogice.* In: Univers Pedagogic, nr. 2, 2011, Chișinău, p. 10-18.
6. Ciolan L. *Învățarea interactivă. Fundamente pentru un curriculum interdisciplinar.* Iași, 2008.
7. Gagné E. *Condițiile învățării.* București, 1975.
8. Giordan A. *O ambianță pedagogică pentru învățare. Modelul alosteric.* In: Revista de pedagogie, nr. 2, 1990.
9. Golu P. *Învățare și dezvoltare.* București, 1985.
10. Matei N.C. *Învățare eficientă.* București, 1995.
11. Siebert T. *Pedagogie constructivistă.* Iași, 2001.
12. Stanciu M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice.* Suceava, 2007.

PRINCIPIUL FUNCȚIONAL-DINAMIC ÎN PREDAREA CUNOȘTINTELOR MUZICALE LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Viorica CRIȘCIUC, doctorandă,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Abstract

Musical Knowledge "theoretical" value gains / sense only on the basis of dynamic / functional. Besides dynamic musical knowledge lose all meaning. The interior dynamic musical knowledge "theory" to convert those on music forming a whole, from a useful working mechanism without which there is some other not pore. The specific treatment dynamic / functional knowledge music (sound and qualities of) the teaching process takes a qualitative value perspective. In that article substantiate the principle of treating functional knowledge-dynamic music.

Noile reconsiderări teoretico-metodologice și praxiologice ale învățământului muzical implică și rediscutarea procesului predării cunoștințelor muzicale la lecția de Educație muzicală. Conceptul are sens numai prin abordarea sistemică a procesului de învățământ, **predarea** fiind o componentă a acestuia, în interacțiune cu alte componente – **învățarea** și **evaluarea**. Relația dintre verbele „a preda” și „a primi” („a lua”) devine în învățământ o relație între predare și învățare. Predarea se definește în raport cu învățarea și chiar prin învățare, deci a preda înseamnă a învăța pe alții; predarea este „activitate desfășurată de profesor în cadrul lecției, spre a determina la elevi activitatea de învățare, ambele activități fiind în interacțiune cu sistemul pe care-l constituie procesul de învățământ” [1, p. 164]. *Predarea în calitate de acțiune realizată de profesor la nivelul procesului de învățământ muzical se află în strânsă corelație cu acțiunile de învățare și evaluare.*

Deși, din înțelesul larg al cuvântului, predarea constituie transmiterea în mod sistematic a cunoștințelor unei discipline (prin cursuri, lecții etc.) de obicei, în cadrul unui sistem de învățământ, procesele fundamentale ale actului didactic “**predarea – învățarea – evaluarea**” se vor prezenta și vor acționa coerent, asigurând derularea procesului de învățământ ca o unitate organică [1, p. 23].

Potrivit concepției pedagogice a lui **Cucoș C.**, exigențele pedagogiei contemporane impun procesului de predare dimensiuni superioare, care au la bază și rezultatele pozitive ale acesteia. Procesul predării trebuie conceput și realizat cu înțelesurile adecvate, complete. Iar acestea sunt puse în lumină de integrarea componentei predare în sistemul învățământului ca proces. Conceptul de predare se explică prin două sensuri care, respectiv, corelează:

- a) instruirea (care unifică predarea cu învățarea);
- b) transformarea subiectului, **formarea personalității** sale prin convertirea predării în învățare, a informării în formare [2, p. 121].

Ca activitate didactică, predarea la lecția de Educația muzicală este condusă de scopuri și obiective, urmărind finalități bine determinate (competențe). Realizând astfel de finalități, predarea se desfășoară în cadrul conținuturilor de învățare respective. Predarea la lecție este o activitate cu **dublă funcționalitate**: de transmitere (de comunicare a unor cunoștințe, priceperi, deprinderi) și de învățare a materialului predat. Specifică activității profesorului, predarea trebuie să antreneze și elevul în desfășurarea ei. După unii autori, **C. Cuceș, I. Bontaș, S. Cristea**, ea înseamnă o activitate comună, a profesorului și elevilor.

În temeiul acestor constatări precizăm că **predarea este necesară învățării**, întrucât, cel puțin în cazul elevilor, multe din obiectivele educaționale nu pot fi atinse fără virtuțile predării: prezentarea sistematică a conținutului și explicarea problemelor, a noțiunilor, într-un proces continuu. În principiu, la lecția de Educație muzicală componenta predare are o serie de particularități care se realizează sub suflul viu al muzicii. Orice informație sau noțiune muzicală va fi imediat exemplificată printr-o activitate muzical-didactică. Fiecare noțiune muzicală va fi trăită (descoperită în mesajul sonor), asimilată și din nou trăită cu altă intensitate, exclusiv în actul muzical-didactic. În actul predării profesorul se va conduce de puterea de influență a muzicii asupra elevului. Predarea muzicii în școala modernă necesită din partea profesorului o pregătire temeinică, prezența unor competențe profesionale ce permit a realiza analogii și corelări cu multiple domenii ale vieții în care muzica își găsește izvorul de inspirație. O dificultate frecventă întâmpinată de profesor în activitatea de predare a noului conținut al educației muzicale este **delimitarea priorităților didactice**: ce e prioritar, ce e important, ce e urgent și ce e permanent în realizarea unei educații muzicale eficiente. Respectiv deducem următoarele: copilul în dezvoltarea sa are nevoie să-și cultive sensibilitatea, imaginația, creativitatea în scopul unei autorealizări și adaptării la realitatea înconjurătoare, sarcini posibil de realizat prin activități muzical-didactice, artistice, spirituale efectuate la lecțiile de Educație muzicală.

În opinia noastră, cercetările realizate în domeniul pedagogic se mențin la nivelul conceptelor necesare, însă predarea disciplinelor artistic-estetice nu se poate conforma direct principiilor didactice ale cunoașterii științifice. Ideea este promovată de mai multe cercetări în domeniul educației artistic-estetice, ca și de alte cercetări din pedagogia artelor. *Printre acestea, educația literar-artistică (C. Parfene, Vl. Pâslaru) este domeniul cel mai avansat, revendicându-și statutul de disciplină științifică autonomă.*

Potrivit lui **Dm. Kabalevskii**, în învățământul muzical, principiile / legile didactice sunt necesare, ele nu pot fi excluse, dar se vor transforma în reguli „moarte” dacă nu vor fi însuflețite de specificul muzicii [4, p. 24].

În metodică predării cunoștințelor muzicale, **Emile-Jacques Dalcroze** acordă ritmului o importanță deosebită. În Institutul din Geneva, care-i poartă numele, până în prezent se utilizează ideile și principiile ilustrului profesor [6, p. 10].

Realizările în domeniul învățământului muzical și predării cunoștințelor muzicale ale compozitorului, muzicologului, folcloristului și pedagogului **Zoltan Kodaly** stau la baza elaborării sistemului care are ca scop dezvoltarea auzului și capacității de a citi liber notele, textul muzical. În practica sa el introduce metoda „**solmizarea relativă**”, pe care copiii o pot practica până la vârsta de zece ani, după aceea se va trece la sistemul absolut. Cunoștințele muzicale sunt precedate de dezvoltarea percepției muzicale, de acumularea de reprezentări muzical-auditive.

Așa cum subliniază **L. Școlear**, „gramatica muzicală” reprezintă o activitate muzical-didactică din etapele lecției de muzică, unde se predau cunoștințe muzicale. În baza acestei activități muzical-didactice se preconizau: predarea-asimilarea cunoștințelor muzical-teoretice, cunoștințelor muzical-istorice, notația muzicală, citit-scrisul muzical și dezvoltarea auzului muzical la elevi [7, p. 97].

Obiectivele lansate de pedagogii ruși, în procesul predării cunoștințelor muzicale pentru compartimentul „*музыкальная грамота*”, sunt:

1. formarea capacităților de utilizare a notației muzicale. Scopul notației muzicale la lecție era de a furniza elevilor cunoștințe elementare despre muzică, de a-i învăța să cânte pe note.
2. formarea capacităților de înțelegere a posibilităților expresive a muzicii.

Compartimentul avea scopul și obiectivele bine conturate, însă cunoștințele muzicale se comunicau haotic, fără nici un sistem și, mai mult ca atât, fără legătură directă cu specificul muzicii ca gen de artă.

O. Apraksina amplifică în continuare conceptul elaborat de Dm. Kabalevski, „Музыкальная грамота в школе” și în relatările sale reliefează aplicarea diferită a conceptului în școală. Cadrele didactice aveau o viziune personală asupra metodei și teoriei, iar muzicienii – practicieni tratau diferit conceptul în cadrul învățământului școlar. Unii își expun opinia că „музыкальная грамота” este teoria elementară a muzicii, adică citit-scrisul muzical. În opunere, alți pedagogi privesc conceptul din punct de vedere muzicologic (despre stiluri, genuri, elemente de expresivitate muzicală, despre compozitori, interpreți). În conformitate cu cele relatate, menționăm că conținuturile în cadrul activității „музыкальная грамота” sunt tratate diferit și se proiectează diverse *principii în tratarea procesului de predare a cunoștințelor muzicale*.

O teză contrară a fost susținută de **E. Abdulin**, care consideră că activitatea profesorului în vederea predării cunoștințelor muzicale trebuie dispersată în două mari categorii: 1) cunoștințe care contribuie la formarea reprezentării despre arta muzicii; 2) cunoștințe care contribuie la înțelegerea, perceperea lucrărilor muzicale concrete. Prima categorie de cunoștințe care vor fi predate-asimilate caracterizează arta muzicii ca fenomen specific, a doua categorie sunt cunoștințele propriu-zise, elementele muzicii, cu particularitățile constitutive [6, p. 24].

În metodica predării muzicii la elevi, **L. Dmitrieva** și **N. Cernoivanenko** includ și cunoștințele muzicale, fără care nu este posibilă asimilarea artei muzicale (perceperea, interpretarea). Autoarele nu tratează activitățile teoretice ca compartiment dispersat, ci în cadrul activităților muzicale: interpretare corală, percepere a muzicii, activitate muzical-ritmică, interpretare la instrumente și creație muzical-artistică a elevilor. Ca exemplu, în cadrul activităților muzical-ritmice, profesorul va comunica cunoștințe despre tempo, ritm, melodie.

În cercetările pedagogice / metodologice / muzicologice, **I. Gagim** divizează predarea cunoștințelor muzicale în cadrul formelor de inițiere muzicală. De exemplu, în activitatea muzical-ritmică se vor furniza cunoștințe ce țin de sistemul metro-ritmic, cunoștințe care vor evolua de la sesizare și reproducere (prin diverse modalități) a diferitelor formule metro-ritmice elementare până la conceperea și interpretarea melodiilor simple. În activitatea *însușirea cunoștințelor despre muzică* se va parcurge o „succesiune strictă și volum bine gândit” a noțiunilor și termenilor specifici artei sunetelor [3, p. 97].

La această fază a cercetării vom încerca să re-aranjăm *clasificările cunoștințelor muzicale* expuse de experții în domeniul Educației muzicale (Dm. Kabalevski, B. Abdulin, E. Coroi, A. Borș, I. Gagim, Vasile V., M. Morari etc.), conducându-ne de *principiile didactice muzicale* tradiționale: al pasiunii, al intuiției, al corelației educației muzicale cu viața, al unității educației, instruirii și dezvoltării muzicale (I. Gagim) și altele. Astfel am realizat o sinteză din care pot fi desprinse anumite constatări: *predarea tradițională a cunoștințelor muzicale este bună, dar se soldează cu rezultate slabe. Pentru formarea / dezvoltarea capacităților de valorizare / aplicare a cunoștințelor muzicale în activitățile muzical-didactice este necesară elaborarea unui nou principiu în predarea specifică a cunoștințelor muzicale*. În această ordine de idei, debarasarea de conținutul informativ (cunoștința în sensul său pur este o informație) este posibilă numai dacă cunoștințele muzicale vor fi tratate ca **elemente vii / dinamice** printr-un **principiu funcțional practic**, care are două aspecte:

1. **Dinamic** – cunoștințele muzicale prin caracterul dinamic capătă o valoare interioară profundă în raport cu tratarea tradițională a cunoștințelor muzicale;
2. **Funcțional** – fiecare element din întreg sistemul cunoștințelor muzicale are rolul său și numai în legătură / unitate / fuziune / intercorelație cu celelalte elemente, contribuie la crearea imaginii artistice.

Realizarea procesului de predare a cunoștințelor muzicale prin prisma principiului dinamic-funcțional reprezintă nivelul programării didactice specifice a cunoștințelor muzicale, care ordonează realizarea predării la intersecția dintre raționalizare și emoționalitate. Prezentăm în Schema NI **mecanismul principiului funcțional-dinamic** în raport cu cunoștințele muzicale (teoretice), activitățile muzical-didactice și rezultatul scontat - formarea/ dezvoltarea capacităților muzicale.

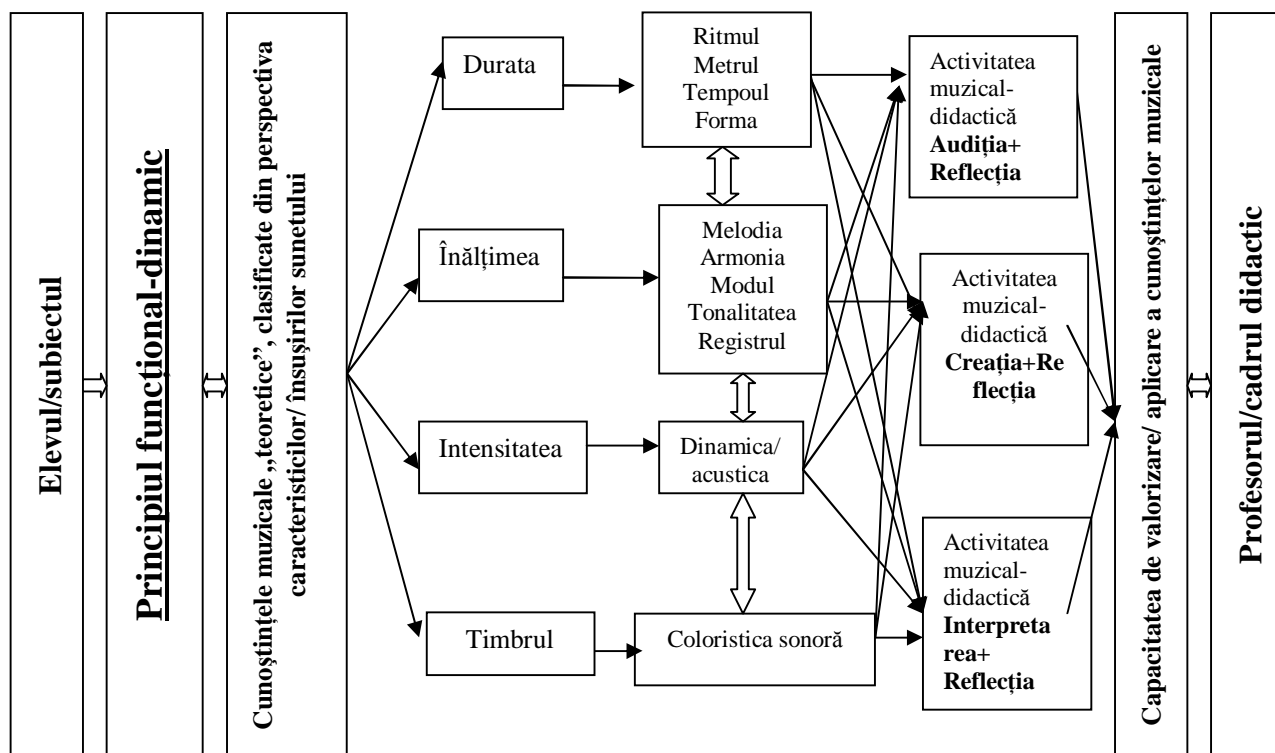


Figura I. Mecanismul principiului funcțional-dinamic.

Concluzii

Cunoștințele muzicale „teoretice” capătă valoare / sens numai în baza principiului funcțional / dinamic. În afara dinamismului, cunoștințele muzicale își pierd orice sens. Prin dinamismul interior, cunoștințele muzicale „teoretice” se convertesc cu cele despre muzică formând un tot întreg (relaționează / cooperează / interiorizează / exteriorizează) și conducând la un mecanism util fără de care unele de altele nu pot exista. Prin tratarea specifică, funcțional / dinamică a cunoștințelor muzicale (teoretice), sunetul și însușirile lui, în procesul predării, capătă o valoare calitativă de perspectivă. În încheiere considerăm că **cunoștințele muzicale pot fi însușite temeinic numai în baza principiului funcțional-dinamic.**

Bibliografie

1. Bontaș I. *Pedagogie*. București, 1999.
2. Cristea G. *Pedagogie generală*. București, 2001.
3. Gagim I. *Știința și arta Educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2004.
4. Kabalevski Dm. *Programa pentru învățământul muzical în școală*.
5. Șerfezi I. *Metodica predării muzicii*. 2001.
6. Безбородова Л., Алиев Ю. *Методика преподавания музыки*. Москва, 2000.
7. Школяр Л. *Музыкальное образование в школе*. Москва, 1995.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ И СПЕЦИФИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ МОЛДОВЫ

Мария ВОЛКОВСКАЯ

доктор, И.П.Н.

Abstract

The teaching of Russian language as second is based on competence approach. According to this theory it is necessary to form, develop and improve communicative, linguistic and cultural competences.

It is possible to allocate some stages at formation and development of the communicative competence. Development of key and specific competences will help to generate comprehensively developed, competent, formed person.

Одной из задач современного образования является приобщение молодежи к мировым ценностям, формирование у учащихся умения общаться и взаимодействовать в мировом пространстве с представителями разных культур. В наше время нужны люди не только всесторонне развитые, грамотные, образованные, но и умеющие применять на практике свои знания. В связи с этим современная дидактика уделяет особое внимание понятию „компетенция”.

Во время симпозиума Совета Европы в 1996 году был определен примерный перечень ключевых компетенций. Компетенции в данном документе определяются как комбинация знаний, навыков и отношений в соответствующем контексте. Ключевые - это такие компетенции, которые необходимы всем индивидуумам для личной реализации и развития, активного гражданства, социальной включенности и занятости [4].

Среди этих ключевых компетенций немаловажное место уделено общению на родном языке и общению на иностранных языках.

Безусловно, современный молодой европеец владеет наряду с родным языком, как правило, 1-2, а порой и больше, иностранными языками. В сложившейся практике в Молдове в национальной школе с румынским языком обучения ученики также изучают наряду с иностранными языками (английский, французский, немецкий) и русский язык. Если раньше они в школе корректировали, совершенствовали свои знания, умения и навыки в овладении русским языком, то теперь, в связи с сузившимся употреблением русского языка в Молдове, учащиеся изучают русский язык почти так же, как и другие иностранные языки. По крайней мере, принципы, подходы, методы, приемы и т.д. изучения русского языка как неродного в настоящий момент мало чем отличаются от подобных при изучении других иностранных языков.

Содержание обучения русскому языку как неродному базируется на *компетентностном подходе*. В соответствии с этим необходимо формировать, развивать и совершенствовать коммуникативную, языковую и культуроведческую компетенции [1; 2; 3; 6].

Под *языковой компетенцией* понимается систематизация знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете - владеть богатством языка для успешной речевой деятельности.

Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся.

Культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

Ведущей компетенцией при изучении языков является, без всякого сомнения, коммуникативная компетенция, которая подразумевает, что учащиеся знают язык, демонстрируют свои коммуникативные умения и способны успешно использовать их вне школы, т.е. в реальном мире.

Коммуникативная компетенция возникает рано. Сначала формируется невербальная коммуникация. Однако на невербальном уровне достичь полной коммуникации весьма сложно, поэтому достаточно быстро возникает потребность к коммуникации на вербальном уровне. При формировании и развитии коммуникативной компетенции можно выделить несколько этапов:

1. Готовность к коммуникации

На этом этапе происходит определенное накопление знаний, умений и навыков на бытовом, эмпирическом уровне. В условиях нашей действительности дети с достаточно раннего возраста слышат русскую речь и владеют минимальными знаниями определенной лексики, понимают простейшие высказывания на русском языке, могут использовать некоторые речевые конструкции в собственной речи (в большей степени это относится к городским учащимся, в меньшей степени - к сельским, где практически отсутствует русская языковая среда).

2. Опыт использования знаний, умений и навыков (систематизирующий опыт в школе)

Русский язык в национальной школе изучается с V по IX класс.

Согласно коммуникативно-деятельностному подходу к обучению русскому языку как неродному формирование и развитие речевой деятельности учащихся расчленяется на иерархически связанные уровни владения речью.

- **I уровень – рецептивный.** На этом уровне учащиеся воспринимают и осмысливают готовую информацию, данную в устной или письменной форме.
- **II уровень – репродуктивный.** На этом уровне учащиеся воспроизводят прослушанную или прочитанную информацию на уровне подготовленной монологической или диалогической речи в устной или письменной форме.
- **III уровень – продуктивный.** На этом уровне учащиеся самостоятельно создают монологическое или диалогическое высказывание (устная неподготовленная речь) и в состоянии записать собственное высказывание.
- **IV уровень – творческий.** Этот уровень – высшая форма продуктивного уровня. На данном этапе реализуются цели, требующие творческого мышления.

Все перечисленные уровни речевой деятельности представлены в курсе. В зависимости от класса они распределяются примерно следующим образом (в процентном отношении): рецептивный уровень – 5-10%; репродуктивный уровень – 20-30%; продуктивный уровень – 30-40%; творческий уровень – 10-20%.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку как неродному реализуется при **комплексном** обучении (V - VII классы), во время которого органично сочетаются речевое развитие учащихся с отработкой и автоматизацией языковых умений и навыков.

В VIII - IX классах на этапе **интегрированного** обучения продолжается интенсивное развитие речевой компетенции учащихся, а также формируется и развивается литературно-речевая компетенция. На данном этапе обучение русскому языку проходит на базе художественных произведений. Текстовое наполнение способствует интенсификации рече-мыслительной деятельности учащихся и создает хорошие условия для мотивации изучения предмета.

3. Отношение к процессу, содержанию и результату развития компетенции (ученик определяет, что ему нужно, чего он хочет достичь, надо ли ему развивать свои знания, умения и навыки или же он может остановиться). На данном этапе необходимо мотивировать учащихся к развитию и совершенствованию сформированных компетенций.

К сожалению, многие ученики, овладев основами русской речи, не видят необходимости дальнейшего самосовершенствования. Безусловно, существует внешняя мотивация продолжения изучения русского языка: тесные экономические и культурные контакты Молдовы с Россией, широкий российский рынок труда, большое количество информации на русском языке и т.д. Однако

наряду с этой внешней мотивацией необходима и внутренняя мотивация, которая будет способствовать успешному преподаванию/учению.

Для того чтобы повысить мотивацию изучения русского языка как неродного, необходимо, чтобы ученик чувствовал, что вся система работы на уроке ориентирована на него как на личность, что он не „проходит” ту или иную „речевую тему” только для формирования коммуникативной компетенции, но работа на уроке связана с актуальными жизненными проблемами. Учителю с уважением необходимо относиться к точке зрения учащихся, даже если она не совпадет с точкой зрения взрослого.

На уроках русского языка ученик получает большое количество информации о ценностях русского народа, России. Новизна подобной информации повысит интерес к изучаемому языку, расширит кругозор учащихся. А ведь известна истина: что интересно, то способствует получению лучших результатов.

Наряду с коммуникативной компетенцией немаловажную роль играет формирование и развитие **культурологической** компетенции. Она подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов пользоваться ими в процессе общения. Формирование данной компетенции проводится в контексте диалога культур (в нашем случае – молдавской и русской) с учетом различий в социокультурном восприятии мира и способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению „вторичной языковой личности”, отличающейся толерантным отношением к другой культуре.

Говоря о формировании коммуникативной и культурологической компетенций, мы иногда не отдаем себе отчет, что это неразрывные звенья одной цепи. Формирование коммуникативной компетенции должно происходить на базе текстов, заданий, максимально насыщенных культурологической информацией, т.е. формирование этих двух компетенций должно происходить одновременно. Для того чтобы считать себя всесторонне развитой личностью, ученик должен обладать комплексом лингвистических, культурологических знаний, умений и навыков на русском языке, должен быть способен воспринимать и принимать общечеловеческие и национальные ценности, следовать им в жизни.

Как мы видим, в методике преподавания русского языка как неродного произошли определенные изменения: мы переходим к изучению языка на компетентностной основе, выявляются новые приоритеты, векторы. Однако есть много нерешенных проблем. В частности, некоторые новые положения современной дидактики декларируются, но не находят полной реализации в kurikulumе и учебниках. Предстоит еще долгий путь, чтобы перевести на новые рельсы и этот документ, и создать новое поколение учебников, которые будут способствовать формированию в совокупности коммуникативной, культурологической и других компетенций, а наши ученики смогут не только овладеть на высоком уровне русским языком, но и стать поистине образованной, всесторонне развитой личностью.

Библиография

1. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования*. <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>
2. Изаренков Д.И. *Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов*. In: Русский язык за рубежом, 1990, № 4.
3. Мильруд Р.П. *Методика преподавания английского языка*. М., 2007.
4. Совет Европы: *Симпозиум по теме „Ключевые компетенции для Европы”*: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.
5. *Русский язык и литературное чтение*. Curriculum для гимназий с румынским языком обучения (V-IX классы). Кишинев, 2010.
6. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты*. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

FORMAREA COMPETENȚEI LITERAR-ARTISTICE A ELEVILOR PRIN METODA COMPARATIVISMULUI

Constantin ȘCHIOPU,
doctor, conferențiar universitar, U.S.M.

Abstract

There is approached the problem of forming the literary-artistic pupil's make-up through the people's literature /culture in interaction with that universal, in the article. That corelation is analized by different aspects: circulation of themes, motives, myths, forms and common categories etc. At the same time, the author makes some methodical suggestions that refer to the teaching of the romanian and universal literature, by the method of comparison.

Conceptul de *competență literară/ lectorală* este una din categoriile definatorii ale teoriei educației literar-artistice (ELA), aceasta din urmă însemnând formarea cititorului cult de literatură, cu întregul ansamblu de cunoștințe-capacități-atitudini specifice, care îl reprezintă ca ființă culturală, a unui cititor „apt să realizeze lectura interogativ-interpretativă a textelor literare de diferite genuri și specii, delimitând valoarea de nonvaloare, să interpreteze fenomenele literare într-o interacțiune cu anumite date din domeniul filozofiei, istoriei, sociologiei, eticii, esteticii, artelor etc., precum și prin prisma universului său axiologic” [1, p. 6], să înțeleagă, să analizeze și să evalueze diferențele unei alte literaturi/ culturi, să atingă obiectivele culturale proprii, luând în considerație aceste diferențe. Or, percepția similitudinilor și diferențelor contribuie la acceptarea propriului sistem de valori prin compararea lui cu modelele culturale ale altuia.

Reprezentările sociale ale altei identități facilitează procesul identificării individuale și sociale, înlesnesc reglementarea comportamentului individual și al celui de grup în raport cu alteritatea. În această ordine de idei, problema formării competenței literar-artistice a elevului și, implicit a cititorului, prin literatura/ cultura neamului în interacțiune cu cea universală devine importantă și chiar primordială. Un rol deosebit în realizarea acestui obiectiv îl are comparativismul, care, ca metodă de studiu al literaturii, s-a născut și s-a dezvoltat odată cu apariția unui anumit orizont al universalității, acesta din urmă incluzând deopotrivă conștiința specificității literaturilor naționale și sentimentul comunității lor. Raportată la procesul de formare a elevului cititor, corelația respectivă poate fi cercetată sub diverse aspecte: circulația de teme, motive, personaje, legende și mituri, forme și categorii literare comune etc., raport, ce pune problema relațiilor dintre general și particular în literatură, dintre universal și specific național.

Referindu-se la conceptul de *concordanțe*, Paul Cornea, în lucrarea sa *Conceptul de concordanță în literatura comparată și categoriile sale*, susține că termenul respectiv presupune “acele asemănări dintre două opere care oferă între ele o analogie oarecare, indiferent de natura și de gradul ei” [2, p. 33]. Conform opiniei cercetătorului român, concordanțele se pot cerceta din două perspective: a intensității asemuirii și a originii. Din punctul de vedere al intensității de asemănare, ele pot fi de trei tipuri: a) reproductivă – când cele două opere sunt în raport cu cealaltă în poziția de model și copie sau de prototip și variantă; b) interferente – când există o asemănare de temă, subiect, personaje etc., dar contextele întregi diferă; c) analogice – când există o asemănare de tonalitate generală, de atmosferă, de viziune. După origine, Paul Coprnea distinge două tipuri principale de concordanță: a) **dependențe**, care nu sunt impulsuri de la emitent către receptor, ci opțiuni ale receptorului, fie directe, adică efectuate conștient, fie indirecte, adică preluate inconștient, și b) **paralelisme**, care sunt concordanțe ce nu provin dintr-o relație istorică. La rândul lor, dependențele pot fi de infiltrație, când sunt selecționate elemente periferice din opera primă, de asimilație, când e vorba de receptori mai largi și de catalizare, când opera prototip acționează ca ferment sau joacă rol de pretext. În ceea ce privește paralelisme (o manifestare a lor o constituie existența curentelor literare), ele pot fi atât sincronice, când se explică prin identitatea mediului istoric și cultural care condiționează cele două creații cât și tipologice, când asemănările se produc în afara sincroniei istorice și culturale.

Având în vedere raporturile respective dintre două opere/ două literaturi, demersul didactic orientat spre formarea competenței literar-artistice a elevului poate fi organizat pe câteva dimensiuni: a) studiul relațiilor directe dintre literaturile naționale (influențe, izvoare); b) studiul paralelismelor (analogii, similitudini, concordanțe); c) studiul caracterelor diferențiate ale literaturii naționale în contextul lor european sau universal. Totodată, trebuie să menționăm că lectura de către elevi a operelor artistice din literatura universală, se va realiza, individual, în paralel (în alte cazuri va anticipa) cu predarea/ studierea, în cadrul lecțiilor, a creațiilor literare românești. Departe de intenția de a investiga cronologic sectoare sau etape de dezvoltare a literaturii române în relația lor cu literaturile străine, metoda comparativismului va fi folosită în vederea facilitării procesului de receptare de către elevi a operei literare române, a formării capacității de a sintetiza un ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini generale și specifice, necesare/afereente orientării în sistemul lor axiologic multilateral, dar și a stimulării interesului de lectură. Implicarea operelor din literatura universală în procesul predării/ studierii operelor literare românești facilitează însuși procesul de receptare a acestora din urmă și, în final, contribuie la formarea competenței literar-artistice/ a cititorului.

Analiza rezultatelor obținute demonstrează că prin această metodă a comparativismului elevii sesizează mult mai ușor: acțiunea unei literaturi/ culturi asupra alteia (cele românești, în particular), rolul unei personalități remarcabile a literaturii universale în literatura română (momentele de infiltrație, asimilare și catalizare a operei acestei personalități), concordanța între doi scriitori sau două opere, în cadrul căreia autorul român își ia ca model declarat un creator celebru din literatura universală pentru a-și preciza viziunea artistică și tonalitatea generală a scrisului (ex. A. Macedonski – Musset: *Nopțile*). În același timp literatura comparată oferă elevului posibilitatea de a desprinde înrudirile de teme, mesaj, structură artistică, urmărind atât similitudinile cât și diferențele determinate de specificul național, de momentul istoric și originalitatea creatoare, îi deschide drum spre conexarea, sistematizarea și sintetizarea cunoștințelor.

De la cea mai fragedă vârstă omul se raportează la lumea concretă încât învață să stabilească asemănări și deosebiri între obiecte, situații (Ce e „la fel” și ce e „altfel” sunt operațiuni ce intervin de timpuriu), or la baza oricărui proces de cunoaștere stă compararea. În procesul formării competenței literar-artistice e necesar a fi practicate un șir de procedee didactice, determinante fiind, acelea care contribuie la realizarea unor conexiuni dintre literaturi/ arte și anume: brainstormingul cu mapa de imagini, brainstormingul cu schițe, brainstormingul cu mapa - fonotecă, exercițiul de comparare etc.

În concluzie, menționăm că natura și caracterul complex al procesului de formare a competenței literar-artistice prin intermediul literaturii naționale și universale, demonstrează necesitatea unui sistem de activitate literar-artistice complementată cu principiile educației interculturale și celei estetice.

Bibliografie

1. *Curriculum modernizat la limba și literatura română*. Chișinău: Știința, 2010.
2. Cornea P. *Conceptul de concordanță în literatura comparată și categoriile sale*. In: Studii de literatură comparată. București: Editura Academiei, 1968.

COMUNICAREA INTERCULTURALĂ – CALE SPRE CUNOAȘTERE ȘI ÎMBOGĂȚIRE VALORICĂ

Raisa CERLAT,

cercetător științific, Centrul de Etnologie, IPC al A.Ș.M.

Abstract

Today, intercultural communication is a generalized phenomenon, an essence that in some degree lives in everyone. The genealogical tree of many of us constitutes a proof that multiculturalism has been a constant in history. The intercultural communication promotes enriching of the value system, shift from ethnocentrism to tolerance and respect for foreign cultures.

În toate epocile au avut loc întâlniri între oameni care aparțineau unor culturi diferite, însă acestea aveau un caracter limitat. Astăzi comunicarea interculturală este un fenomen generalizat, o experiență pe care, într-o anumită măsură, o trăiește oricare om. Este imposibil să găsim comunități etnice care să nu fi fost supuse influențelor altor culturi. Intensificarea comunicării interculturale creează de obicei un climat de deschidere către alteritatea culturală, dar istoria ne oferă și numeroase exemple când asemenea contacte au generat, dimpotrivă, stări de tensiune și fenomene de respingere.

Tematizarea explicită a *comunicării interculturale* a fost făcută pentru prima dată de etnologul și semioticianul american T.H. Hall, în lucrarea sa *The Silent Language*, publicată în 1959 [11, p. 3]. În definiția clasică a culturii, Hall specifică trei trăsături importante: cultura nu este înnăscută, ci dobândită; diversele aspecte ale culturii constituie un sistem; cultura este împărtășită de un colectiv. Se vorbește, de asemenea, de ”moștenirea culturală”, luând în considerație modificările care intervin de la o generație la alta, în funcție de schimbările condițiilor de viață [2, p. 85]. În concepția sa, partenerii de dialog folosesc nu doar limbajul, ci și o serie de expresii nonverbale, precum tonul, mimica, gesturile. În fiecare cultură, negația, afirmația, permisiunea, interdicția, uimirea, etc. Sunt însoțite de gesturi, de expresii faciale și tonuri specifice. Diferența dintre ele o constituie faptul că mesajul verbal este, de obicei, gândit și conștient, iar cel nonverbal – spontan. Comportamentul nonverbal nu numai că servește la amplificarea și la clarificarea mesajelor verbale, dar poate de asemenea servi ca formă de interacțiune simbolică fără omologul verbal [15, p. 168].

În definirea conceptului de „comunicare interculturală”, două elemente sunt subliniate de majoritatea cercetătorilor: persoanele care comunică, sunt conștiente de diferențele lor culturale și, comunicarea este una interpersonală, directă, nemijlocită, fiind atât auditivă cât și vizuală.

În ceea ce privește *cultura*, există sute de definiții, mai memorabilă părând a fi cea a lui Edouard Herriot: „cultura este ceea ce rămâne după ce ai uitat totul” [8, p. 63] sau, conform unei alte versiuni, ea este ceea ce rămâne după ce ai uitat tot ceea ce ai învățat.

Camilleri consideră cultura ca o formațiune care se construiește în funcție de provocările mediului, ca un ansamblu de dispoziții destinate pentru a răspunde acestora [9, p. 567]. Termenul de cultură desemnează un ansamblu moștenit social și transmis, de conduite și simboluri purtătoare de semnificații, un sistem de reprezentări și un sistem de limbaj, care se exprimă sub forme simbolice, un mijloc prin care oamenii comunică, își perpetuează și dezvoltă cunoștințele și atitudinile față de viață [2, p. 85].

Geert Hofstede distinge patru niveluri ale conținutului conceptului de „cultură”, care reprezintă totodată elemente prin care o cultură se distinge de celelalte: valorile, ritualurile, eroii și simbolurile. Valorile reprezintă nucleul culturii, de aceea înțelegerea valorilor celuilalt este cel mai important moment al procesului de comunicare interculturală [6, p. 336].

Simbolurile sunt însemnele unei culturi, precum cuvintele, imaginile sau obiectele ale căror semnificație, convențională de altfel, este recunoscută numai de cei care trăiesc într-un anumit spațiu cultural. O anumită vestimentație poate deveni simbolul unei culturi, spre exemplu, voalul islamic, fustele

scoțienilor etc. Toți cei care recunosc nemijlocit aceleași simboluri, împărtășesc aceleași valori fundamentale, se identifică acelorași „eroi” și urmează aceleași ritualuri, fac parte din aceeași cultură.

În dependență de modul de organizare și modalitățile de elaborare a mesajului cultural, există: cultură populară sau folclorică; cultură intelectualizată (datorată potențialului creator al specialiștilor de profesie) și cultură de masă (multiplicarea și difuzarea mesajelor culturale de către mass-media) [7, p. 115].

Cultura are următoarele caracteristici structurale: caracterul național, percepția, trăirea timpului, trăirea spațiului, gândirea, limbajul, comunicarea nonverbală, repererele axiologice, modele de comportament, grupări și raporturi sociale. Alți autori adaugă acestora alte aspecte precum personalitatea, religia, munca, instituțiile și sistemul juridic, vestimentația, concepția despre lume, gastronomia [10, p. 143].

Deși orice cultură este supusă schimbării, structura ei primară rezistă la modificări majore. Spre exemplu, moda vestimentară, preferințele culinare, organizarea timpului liber, amenajarea locuinței, aparțin unui sistem valoric ce se schimbă de la o epocă la alta, în cadrul aceleiași culturi. În schimb, valori ca cele asociate eticii, moralei, muncii, timpului liber, libertății, cele privitoare la importanța trecutului, practicile religioase, atitudinile față de cele două sexe sunt atât de adânc înrădăcinate, încât persistă de la o generație la alta sau de-a lungul mai multor generații.

În conformitate cu specificul cultural, deosebim culturi colectiviste și individualiste. Individualismul caracterizează culturile care încurajează individul să fie motivat în primul rând de scopurile și preferințele personale, fiind asociat cu relații de egalitate și roluri flexibile, precum și cu proprietatea privată. Într-o societate unde predomină individualismul, legăturile dintre membrii săi sunt reduse. Se consideră normal ca fiecare să-și urmărească în special propriile interese, indivizilor acordându-li-se o mare libertate de alegere a direcțiilor de acțiune. Această orientare este mai răspândită în cultura occidentală [14, p. 35].

La polul opus, colectivismul caracterizează culturile care încurajează tendința individului de a se vedea parte a unui grup social, reprezentând expresia nevoii de afiliere sau relaționare. Colectivismul promovează conformismul, aderarea la norme, respectul față de autorități, față de cei mai în vârstă, fiind asociat cu roluri stabile, ierarhizate, dar și cu încurajarea proprietății colective. În societățile unde primează valorile colectiviste, de grup, indivizii conlucrează între ei, luând în considerație deciziile, acțiunile și interesele grupului din care fac parte. Acest tip de cultură este predominant în Japonia, China, Rusia, Africa. Deseori, reprezentanții acestor culturi pot folosi pronumele „noi” pentru exprimarea propriei opinii [14, p. 36].

Este firesc ca fiecărei culturi să-i fie specific propriul tip de comunicare. Astfel, reprezentanții culturilor colectiviste au tendința de a evita interacțiunile directe și de-a se concentra pe mijloacele non-verbale de comunicare care, potrivit lor, le permit să identifice și să înțeleagă mai bine intențiile și atitudinea interlocutorului. La rândul lor, reprezentanții culturilor individualiste, preferă forme directe de comunicare și modalități deschise de soluționare a conflictelor. Prin urmare, în procesul de comunicare ei folosesc în primul rând tehnici verbale.

Cultura poate fi comparată cu un aisberg, doar o mică parte a căruia se găsește la suprafața apei, partea cea mai mare fiind ascunsă sub apă. Această parte invizibilă a culturii noastre este în mare parte în inconștient și se manifestă numai atunci când există situații extraordinare, neobișnuite, cum ar fi întâlnirea directă cu alte culturi sau reprezentanții acestora. Atunci când comunicarea se bazează pe mecanisme inconștiente, este mai dificil pentru participanți să aprecieze conștient, obiectiv și empatic cultura străină.

În literatura de specialitate se întâlnesc frecvent conceptele de *multiculturalitate*, *interculturalitate* și *transculturalitate*.

Prin *multiculturalitate* se înțelege în general conviețuirea diferitelor culturi (în sens antropologic) în interiorul unui sistem social (de cele mai multe ori în cadrul unei națiuni), chiar dacă această conviețuire este pașnică sau conflictuală [11, p.16].

Există trei modele de societate multiculturală:

1. *Modelul asimilaționist* care vizează adaptarea culturală a minorităților și imigranților la cultura majoritară;

2. *Modelul Apartheid* vizează o strictă delimitare a culturilor minoritare, mergându-se până la ghetoizarea acestora. (Termenul Apartheid provine dintr-una din limbile locale africane în care „*apart*” înseamnă „*unic*”, „*distinct*”, „*deosebit*”);
3. *Modelul policentric* se caracterizează printr-o conviețuire a diferitelor culturi într-o societate în care acestea sunt în mod principial considerate egale.

Peter S. Adler a avansat conceptul de „om multicultural”, spre a desemna un individ care nu recunoaște diferențele etnice și culturale decât ca pe niște limite pe care le poate și trebuie să le înfrângă, putând deveni treptat cetățean al lumii. „O persoană multiculturală aparține și nu aparține în întregime culturii sale. Ea trăiește mai degrabă într-o zonă de frontieră” [12, p. 71].

Interculturalitatea cuprinde ansamblul fenomenelor ce iau naștere la întâlnirea dintre două culturi. Acest lucru rezultă din însăși analiza termenului, însă disputele apar în momentul în care se ridică întrebarea: ce este cultura? „Dacă ar fi concepute culturile de astăzi ca fiind insulare și sferice, atunci problema coexistenței și cooperărilor n-ar putea fi nici ocolită și nici rezolvată. Însă culturile noastre nu mai au demult forma omogenității, ci se caracterizează în mare măsură prin amestecuri și interpătrunderi”.

Termenul „interculturalitate” are o dimensiune dinamică care exprimă interacțiune, el trimite la schimb, reciprocitate, interdependență, și dialog. Educația care se realizează pe dimensiunea interculturală vizează două dimensiuni importante, care sunt condiționate:

- dimensiunea cunoașterii (care ține de domeniul științific) - se realizează prin asimilarea de cunoștințe teoretice.
- dimensiunea experienței (subiectivă și relațională) – ține de personalitatea fiecăruia și modul său de interacțiune cu cei din jur.

Ideea unei culturi strict legate de etnicitate este, în opinia mai multor autori contemporani, depășită. Sistemele de comunicare în masă au condus deja la un accentuat metisaj cultural. Formația unui individ, fie el jurnalist, savant, scriitor etc., nu mai este marcată fundamental numai de cultura națională, ci și de alte culturi. „Culturile actuale se caracterizează în general prin hibridizare. De aceea nu mai există nimic de-a dreptul străin. Și, de asemenea, nu mai există nimic de-a dreptul propriu. Autenticitatea a devenit folclor”.

Cei mai mulți dintre noi suntem, în formația noastră intelectuală, determinați de mai multe tradiții, formația noastră culturală fiind de fapt *transculturală* [13, p. 53].

Arborele genealogic al multora dintre noi ar fi o dovadă a faptului că multiculturalitatea și transculturalitatea au fost constante ale istoriei.

Etnocentrismul și relativismul cultural

Termenul *etnie* – din grecescul *ethnos*, înseamnă rasă, popor, națiune, trib [9, p. 283]. În general, etnia desemnează un grup uman care se distinge de celelalte printr-un etnonim, prin limbă și tradiție culturală comune, printr-un teritoriu în care s-a derulat și se derulează o istorie comună, prin sentimentul apartenenței la aceeași comunitate.

Studiul interetnic al diferențelor poate întreține o apreciere intergrupuri descalificantă. De exemplu, evaluarea implicită „noi suntem mai buni decât ceilalți”, desemnează *etnocentrismul*. Termenul a fost introdus de Summer în 1907 și susține existența unei tendințe puternice de a folosi standardele propriului grup în evaluarea altor grupuri și de a plasa in-grupul în vârful ierarhiei simbolice a prestigiului, iar out-grupul – pe ranguri inferioare. Fiind o atitudine a colectivului general împărtășită, etnocentrismul constă în „repudierea (...) formelor culturale: morale, religioase, estetice, diferite de cele ale unei societăți date” [4, p. 43]. Majoritatea cercetătorilor sunt de părerea că etnocentrismul este și a fost propriu (într-o măsură mai mare sau mai mică) oricărei culturi. Această idee o găsim întruchipată în numeroase proverbe, cum ar fi: *Fie pâinea cât de rea, tot mai bună-i în țara ta, Cine bea apă din pumni străini, nu se satură niciodată, În mânăstirea străină nu intrăm cu propriile reguli, Fă focul cu 9 care de lemne ca să arzi urma străinului*, etc. Etnocentrismului îi sunt atribuite și trăsături pozitive, cum ar fi păstrarea și perpetuarea propriilor valori culturale.

La polul opus al etnocentrismului, se află *relativismul cultural*, care susține caracterul distinct al fiecărei culturi și insistă să sublinieze că o anumită conduită culturală nu trebuie judecată după criteriile altei culturi, ci trebuie privită prin prisma propriului sistem evaluativ. M. Herskovitz (1958) a lansat termenul

relativism cultural prin asumarea unei poziții nonevaluative și respectând diferențele. Aceasta nu înseamnă anihilarea limbii materne, ne practicarea și ne prețuirea obiceiurilor, datinilor și credințelor confesionale personale, ci dimpotrivă, solicită cultivarea lor în ansamblul valoric al societății respective [5, p. 115]. Un exemplu concludent din domeniul conduitei sociale este salutul. În multe culturi occidentale, o strângere de mână și un contact vizual direct sunt considerate adecvate, în timp ce în alte părți ale lumii, salutul constă dintr-o plecăciune, fără contact vizual. Este dificilă evitarea impunerii normelor culturale asupra altor persoane, chiar și în momentul în care există un contact frecvent cu alte culturi [4, p. 43]. Sunt însă și norme morale comune majorității culturilor, spre exemplu, atitudinea față de oamenii în vârstă. Oriunde nu ne-am afla, trebuie să manifestăm stimă pentru cei în etate, ei încep primii discuția, lor li se oferă locul, etc.

Calitatea comunicării interculturale depinde și de ”distanța” dintre cele două culturi. Criteriul după care se stabilește distanța interculturală este sentimentul străinătății. Cu cât este mai intens acest sentiment, cu atât distanța culturală față de celălalt este mai mare, și invers. De aceea termenul *străin*, se dovedește a fi un termen-cheie al înțelegerii fenomenelor interculturale. Ce înseamnă, de fapt, *străinul*? Conceptului dat îi sunt atribuite mai multe valențe și semnificații:

1. Străinul ca cel ce se află în altă localitate, regiune sau țară, dincolo de granițele propriei culturi;
2. Străinul ca persoană marcată de o anumită straniețate, ciudățenie, în contrast cu anturajul obișnuit și familiar;
3. Străinul ca ceva necunoscut, dar și inaccesibil cunoașterii;
4. Străinul ca ceva supranatural, omnipotent, în fața căruia omul este neputincios;
5. Străinul ca ceva ostil și amenințător pentru viață [14, p.65].

În legătură cu reprezentarea străinului se manifestă două tendințe opuse: xenofobia (ura față de străini și de tot ce este străin) și xenofilia (simpatia față de tot ceea ce este străin) [1, p. 1175]. Într-o mare măsură, cei mai mulți dintre noi nu suntem conștienți de trăsăturile fundamentale ale culturii comunității din care facem parte. Așa cum nu simțim greutatea aerului, nu simțim nici presiunea atmosferei spirituale în care trăim. Atunci când întâlnim persoane din alte culturi și încercăm să stabilim cu acestea diverse raporturi, constatăm că ei se comportă după alte reguli decât cele care în mediul nostru treceau ca fiind de la sine înțelese. Și nu numai comportamentul este altfel, ci și gândirea, modalitatea de percepție, reperele axiologice. Individul este influențat de atmosfera culturală în care trăiește și pe care o resimte ca normală. Firește că el are libertatea lui de a gândi, de a acționa, însă toate acestea sunt modelate cultural. Obstacolul principal în comunicarea interculturală îl constituie tendința fiecăruia de-a interpreta culturile străine prin prisma propriilor valori culturale. Cu greu înțelegem semnificația cuvintelor, faptelor și acțiunilor care nu ne sunt specifice. Etnocentrismul nostru este acel care diminuează comunicarea, el însă este greu de identificat, fiind de cele mai multe ori un proces inconștient. Aceasta înseamnă că comunicarea interculturală eficientă nu vine de la sine, ea trebuie conștient învățată.

Bibliografie

1. Academia Română. *DEX*. București, 1998.
2. Dasen P., Perregaux Gh., Rey M. *Educația interculturală*. Iași, 1999.
3. Ferreol G., Jucquois G. *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale*. Iași: Editura Polirom, 2005.
4. Gavreliuc A. *Psihologie interculturală*. Iași: Polirom, 2011.
5. Mîciu M. *Comunicarea cultural-spirituală*. In: *Revistă Română de Sociologie*. nr. 1-2. București, 2006.
6. Râmbu N. *Tirania valorilor*. In: *Studii de filosofia culturii și axiologie*. București, 2006.
7. Tucicov-Bogdan A. *Familia interetnică în societatea civilă din România*. București, 1998.
8. Bénétou Ph. *Histoire de mots culture et civilisation// Fondation Nationale des Sciences Politiques*. Paris, 1975.
9. Camilleri C. *Stratégies identitaires*. P.U.F. Paris, 1990.
10. Heringer H. *Interkulturelle Kommunikation // Grundlagen und Konzepte*. Basel, 2004.
11. Lüsebrink H. *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart. Weimar, 2005.

12. Prosser M. *The Cultural Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication*. Boston: Houghton Mifflin, 1978.
13. Welsch W. *Transkulturalität*. Mainz, 1999.
14. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации*. Москва, 2002.
15. Стефаненко Т. *Этнопсихология*. Москва, 2004.

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ЕСТЕСТВЕННОЙ КОМПОНЕНТЫ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Татьяна ЧИЖСКАЯ,
старший преподаватель,
Национальный технический университет Украины
„Киевский политехнический институт”, Киев

Abstract

To attract students to the study of humanities classes in physics and build their self-development thrust in this direction be appropriate to develop and apply a personality-oriented teaching methods, in which the psychological and social types of students will create an appropriate substratum for the formation of their theoretical, practical, critical and creative thinking.

Социально-политические изменения, которые стали происходить в жизни украинского народа с 1991 года, все заметнее вызывают необходимость в постепенной модернизации отечественной педагогической системы. В частности, в конце XX столетия возникла потребность во внесении определенных изменений в методику преподавания физики в старших классов средней школы [2]. Эта потребность обусловлена тем, что учебные методики, применяемые при изучении физики, были ориентированы преимущественно на воспитание членов общества такого государства, которое имело развитую ядерную, военную, приборостроительную и тяжелую промышленность. Социально-экономическое развитие независимой Украины привело к изменению общественного заказа на образование по определенным специальностям, а именно: возникло преимущество гуманитарных и экономических специальностей над естественными.

Изменение социально-экономической ситуации в стране привело к изменениям приоритетов в преподавании физики. Для гуманистического подхода в образовательной системе средней школы в старших классах характерна дифференциация обучения: разделение классов старшей общеобразовательной школы на профильные. При таких условиях структуризации содержание физического образования и дифференциация требований к его усвоению реализуются благодаря учебным программам разных уровней. Программа обязательных результатов изучения физики (уровень стандарта) ориентирована, главным образом, на мировоззренческое восприятие физической реальности, понимание основных закономерностей течения физических явлений и процессов, общего представления о физическом мире, его основных теоретических принципов и методов познания, осознания роли физических знаний в жизни человека и общественном развитии. По этой программе учатся, как правило, ученики, которые избрали общественно-гуманитарное и художественно-эстетическое направления профиля образования [3].

Значительный вклад в развитие методики преподавания физики в старших классах школ и лицеев в разные времена внесли такие известные педагоги, как А.И.Бугаёв, Б.Б.Буховцев, С.У.Гончаренко, Г.С.Ландсберг, Б.Ю.Миргородский, Г.Я.Мякишев, О.В.Пёрышкин, А.А.Пинский, Е.В.Коршак, В.Ф.Савченко и др. Анализ написанной ими научно-методической и учебной литературы свидетельствует о значительных достижениях в области методических разработок для

изучения физики в школе. Однако часть неотложных сегодня вопросов остается нерешенной. Эти вопросы, в частности, касаются необходимости ориентации методики преподавания физики на личностные особенности учеников гуманитарных классов и гуманизации образования в целом.

В 1990-х годах появляются первые научные публикации по проблемам гуманизации образования, а уже в начале 2000-х годов создаются значительные диссертационные исследования, касающиеся разработки новых технологий преподавания физики в классах гуманитарного профиля [1]. В одном из них утверждается, что учет общих и специальных целей обучения физике, содержания учебного материала, способностей и интересов учеников позволит учесть специфику учебного профиля учеников и на этой основе организовать их учебно-познавательную деятельность. Это будет способствовать эффективности обучения, т.е. достижению у учеников уровня такого знаний, который будет соответствовать требованиям образовательного стандарта.

К основам методической системы обучения физике в классах гуманитарного профиля можно отнести следующие: реализация гуманитарного потенциала курса физики, учет индивидуально-типовых (в т.ч. психологических и социальных) особенностей учеников, общность естественной и гуманитарной составляющих учебного материала, культурологическая ориентация процесса обучения [6]. Также необходимо учитывать исследовательские способы познания, цели, содержание и методы обучения, критерии достижений учеников. Все это позволяет рассматривать содержание школьного курса физики как инвариантный модуль, ориентированный на обязательные результаты обучения.

Еще один методический подход к преподаванию физики заключается в представлении этой дисциплины в качестве иерархической многоуровневой структуры, направленной на постепенное воссоздание физической картины мира [4]. Согласно такой методике у ученика создается целенаправленное системное обобщение знаний на каждом из таких уровней (этапов): факты, понятия, законы, системы понятий, принципы, отдельные теории, фундаментальные теории и, наконец, общая физическая картина вселенной. При этом на каждом уровне у учеников формируются умения обобщать знания, способы деятельности, обеспечивающие личности возможности самообразования, а также системные знания по физике.

Обращает на себя внимание создание методических основ использования динамической модели физического познания в структуре изложения курса физики в классах с гуманитарным профилем обучения [7]. Такая модель повышает успешность базовой подготовки по физике и формирует научное мировосприятие, стиль научного мышления, а также системные знания у учеников гуманитарных классов. Модель базируется на трех уровнях: философском (диалектика познания), общенаучном (системно-структурный подход) и отдельном, который складывается из концепции содержания, психологической теории деятельности и концептуальных разработок в области методики преподавания физики.

Развитие таких методик вызвано процессами гуманизации, которые занимают все больший образовательный простор в украинской системе школьного образования. В частности, гуманизация обучения физике в общеобразовательной школе формирует у учеников гуманистические качества и ценностное отношение к окружающему миру [5]. Системный подход к организации гуманизации процесса обучения физике базируется на четырех компонентах: когнитивном, личностном, деятельностно-творческом и аксиологическом. Все эти компоненты в той или иной мере должны присутствовать в разрабатываемой методике обучения физике в гуманитарных классах.

Современная потребность в модернизации методической системы преподавания физики в гуманитарных классах основывается на трех основных аспектах: низкой заинтересованности учеников в изучении физики, развитии новейших, личностно ориентированных приемов учебы и возникновении ряда противоречий между необходимостью повышения уровня знаний учеников и существующей методикой преподавания. Первый из указанных аспектов обусловлен убежденностью гуманистов в том, что знание физики в жизни им не понадобится, несовершенством имеющихся в действующих в образовательной системе приемов применения анализа информации и критического

мышления, недостаточным вниманием к развитию креативного мышления учеников, а также определенным расхождением между теоретическими знаниями и жизненными примерами. Второй аспект обусловлено такими тенденциями последних лет, как учет индивидуальных психологических особенностей каждого ученика, демократизация и гуманизация образования, дифференциация и генерализация знаний. К третьему аспекту относятся, в частности, следующие противоречия: между особенностями восприятия информации гуманитариями и существующей системой преподавания, рассчитанной, преимущественно, на «технарей»; между необходимостью формирования у учеников потребности в саморазвитии и направленностью существующей образовательной системы на усвоение знаний; между потребностью в формировании системных знаний и теоретического мышления и существующим несовершенным подходом к обобщению знаний; между необходимостью в формировании способов и навыков деятельности и отсутствием соответствующей специальной подготовки.

Мы считаем, что для учеников, которые учатся по программе «стандарт», в частности, для гуманитариев, необходимо разработать методику изучения физики, которая будет нацелена, в основном, на развитие их интеллекта и формирование общей эрудиции на основе данного предмета.

Критический анализ научно-методической и учебной литературы позволил оценить современное состояние методических разработок в сфере обучения физике учеников гуманитарных классов средней школы [1, 4-7]. Опираясь на сделанный анализ, можно заключить, что в конце XX столетия создание методики преподавания физики таким ученикам становится актуальной задачей как украинской педагогики, так и педагогики большинства стран СНГ.

Таким образом, для устранения указанных противоречий, которые существенно тормозят процесс изучения физики учениками классов гуманитарного профиля, а также для максимального повышения заинтересованности учеников в этом процессе целесообразно разработать и применить лично ориентированную методику обучения физике. В такой методике учет психологических и социальных типов учеников создаст почву для соответствующего формирования у них теоретического, практического, критического и креативного мышления. Актуальность предложенного подхода заключается не только в привлечении учеников к изучению физики, но и создании у них постоянной мотивации к последующему саморазвитию в этом направлении.

Библиография

1. Гурина Т.А. *Технологии обучения физике учащихся классов гуманитарного профиля*: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гурина Татьяна Александровна // Москва, 2001 – 221 с. РГБ ОД, 61:01-13/1787-1
2. *Державна національна програма «Освіта»*. Україна ХХІ ст. // Освіта. – 1993. – №44-46. с. 2-15.
3. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти* // Освіта України. – №1-2 (400), 20 січня 2004. с. 1-13.
4. Дьякова Е.А. *Методика преподавания физики в классах гуманитарных профилей*: автореф. дис....канд. педаг. наук: 13.00.02 / Дьякова Елена Анатольевна // М.: 1992. 18 с., ил.
5. Клименко Л.О. *Гуманітаризація навчання фізики в загальноосвітній школі при вивченні оптичних явищ*: Дис... канд. педаг. наук: 13.00.02. – теорія і методика навчання фізики / Клименко Л.О. // Київ, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2003.
6. Праг В. А. *Организационно-педагогические основы методической системы обучения физике в классах гуманитарного профиля*: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Праг Валерий Александрович // Вологда, 2002 – 190 с. РГБ ОД, 61:03-13/522-4.
7. Серафимова Л.П. *Методика использования динамической модели физического познания в базовой подготовке по физике учащихся классов с гуманитарным профилем обучения*: автореф. дис....канд. пед. наук / Серафимова Людмила Прокопьевна // Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет, 2003.

**МЕТОД CASE-STUDY КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ НА
ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ**

Maria VIARENICH

colaborator științific

Institutul de filosofie al Academiei de Științe, **Republica Belarus**

Abstract

Project activities in the field of culture can be seen as one way of existence of cultural events, the condition of linking to a single chain of meaning of signs, rituals and behavior patterns. The concept of "project" related to the different layers of the functioning of culture: procedural, subject-effective, value-normative. Any cultural system of relationships, knowledge, experience and tradition, developed over time and space, can be described in terms of social engineering, because the project itself is a fundamental characteristic of the cultural and social inheritance mechanism.

The use of design technology in the field of culture can not only improve the efficiency of the various organizations and institutions, but in general promotes socially significant cultural values and ideas in society.

Трансформации, происходящие в современной социально-экономической сфере, привели к значительному возрастанию требований, предъявляемых к профессиональной подготовке специалистов социокультурной сферы. На рынке труда появились новые профессии, а часть из них возрождается. Это такие профессии, как музыкальный продюсер; персональный менеджер; импресарио; менеджер выставок и презентаций; менеджер проекта; продюсер культурно-досуговых программ; арт-менеджер; промоутер; менеджер социально-культурной деятельности и другие. Сегодня актуален вопрос о подготовке специалистов, которые будут соответствовать уровню развития современного общества, станут активными участниками социально-культурного процесса вне зависимости от того, будут ли они заниматься частной практикой или работать в организациях различных форм собственности.

Современный менеджмент социокультурной сферы относится к инновационным и креативным видам деятельности и оперирует соответствующими современными социально-культурными технологиями. Профессионально-ориентированные знания, умения и навыки, получаемые студентами в процессе обучения в вузе помогут им занять достойное место в социуме.

Проектную деятельность в сфере культуры можно рассматривать как один из способов существования культурных событий, условие их увязывания в единую смысловую цепь знаков, ритуалов, поведенческих схем. Понятие «проект» связано с различными пластами функционирования культуры: процессуальным, предметно-результативным, ценностно-нормативным. Всякая культурная система отношений, знаний, опыта и традиций, развиваемая во времени и пространстве, может описываться в терминах социального проектирования, поскольку сама „проектность” является основополагающей характеристикой культуры и механизмом социального наследования.

Применение проектных технологий в сфере культуры позволяет не только повысить эффективность работы отдельных организаций и учреждений, но и в целом способствует продвижению социально-значимых культурных ценностей и идей в обществе.

До недавнего времени как в педагогике так и применительно к профессиональным программам использовалось понятие ЗУН-ы или Знания, Умения, Навыки. Но в сегодняшнем, технологизированном обществе профессиональные знания умения и навыки – явления неустойчивые, быстро утрачивающие актуальность своего содержания и соответствия реальным процессам и явлениям в профессиональной сфере. Сегодня мобильность профессионального мышления и деятельности, преодоление стереотипов выступают критериями эффективности профессиональной

деятельности и, соответственно – профессиональным требованием. ЗУН-ы и умение их актуализировать и применять в режиме здесь и сейчас и составляют основу профессиональной компетентности специалиста.

Компетентность можно определить как меру включенности человека в деятельность. С этим созвучна мысль Дж. Дьюи о том, что компетентности – это способности к пониманию и действию, поддерживающие адекватную связь с миром. Этому же подходу придерживался и В.Д. Шадриков, который отмечал, что компетентности выступают как свойства или качества индивида, обуславливающие успешность деятельности или овладение ею, т.е. индивидуальные качества, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешной деятельности. [2, с. 27].

В рамках такого понимания можно говорить о некоторой компетенции, которую условно можно назвать „общая способность к деятельности”, и об ее основных аспектах как: готовность к целеполаганию; готовность к оценке; готовность к действию; готовность к рефлексии.

Именно освоенные знания, полученные умения и сформированные навыки служат показателем профессиональной компетентности специалиста и обеспечивают качество его профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность является индивидуальной характеристикой степени соответствия данного человека требованиям профессии. Соответствующие профессиональные компетенции специалиста в свою очередь выступают в качестве необходимой базы становления профессиональной культуры личности, которая соединяет высокую степень профессионального мастерства с общей культурой человека.

Профессиональная компетентность специалиста рассматривается нами как составляющая его профессиональной культуры и включает в себя:

1. Концептуальную компетентность, преодолевающую „методологические разрывы” в системе профессионального знания и общих гуманитарных знаний в целом, предполагающую понимание теоретических основ профессиональной деятельности;

2. Технологическую компетентность – умения и способности в области технологии социально-культурного проектирования;

3. Коммуникативную компетентность – умения и способности эффективного общения в условиях профессиональной деятельности, владение навыками продуктивного общения;

4. Эмоциональная компетентность, включающая личностную культуру и стрессоустойчивость специалиста работающего с людьми – операциональные умения и способности как в частной жизни, так и в профессиональной деятельности.

5. Креативность – способности специалиста к стратегическому мышлению в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, предвидение перспектив и способность к инновационным решениям.

6. Лидерские качества - харизматичность, умение брать на себя ответственность, работать в команде [1, с. 17-23].

Сам же процесс становления профессиональной культуры выражается в том, что человеком обретается высокая степень совершенства, мастерство в выбранной им профессиональной деятельности.

Так как компетентность - способность человека справляться с решением разнообразных задач, как стандартных, так и нестандартных, как в пределах, так и на границах его компетенции (области ответственности). Не следует путать компетенцию и компетентность. Первое указывает на то, какие требования предъявляет организация к работнику, второе - на то, соответствует ли работник этим требованиям.

Педагогическая деятельность преподавателя высшей школы сегодня - это поиск инновационных технологий, дающих глубокие знания, стимулирующих творческое начало и поисковую, результативную активность студентов.

Дидактические требования к современному занятию включают:

- Четкое формулирование образовательных задач и их составных элементов, их связь с развивающими и воспитательными задачами;

- Определение оптимального содержания курса в соответствии с требованием учебной программы и с учетом уровня междисциплинарной подготовки студентов;
- Прогнозирование уровня усвоения студентами теоретических знаний и сформированности практических умений и навыков и возможность их прикладного применения;
- Выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля оптимального воздействия их на каждом этапе обучения, выбор, обеспечивающий познавательную активность, сочетание различных форм коллективной и индивидуальной работы и максимальной самостоятельности;
- Создание условий для будущей профессиональной востребованности и успешности студента [1].

Социально-культурное проектирование является новой, но достаточно востребованной дисциплиной, позволяющей выполнять прикладные задачи. В преподавании дисциплины используются различные инновационные подходы и методы работы на практических занятиях: разработка индивидуальных программ и проектов, деловые игры, методы форум-театра, мозговой штурм, коллективные дискуссии. Как показывает опыт, наиболее продуктивным является обучение методом case-study. Сущность данного метода состоит в том, что учебный материал подается студентам в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления анализа и структурирования информации с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов.

Кейс–метод это метод обучения, при котором студенты и преподаватель участвуют в прямом обсуждении деловых ситуаций и проблем. Он ориентирован на самостоятельную индивидуальную и групповую деятельность студентов, в которых студентами приобретаются коммуникативные умения. Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реальной ситуации, события, сочетающих в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения, учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в общих дискуссиях.

Цели кейс-метода заключаются в следующем:

- активизация студентов, что, в свою очередь, повышает эффективность профессиональной подготовки;
- повышения мотивации к учебному процессу;
- овладение навыками анализа ситуаций и нахождение оптимального количества ситуаций;
- отработке умений работы с информацией;
- принятие правильного решения на основе группового анализа ситуации;
- приобретение навыков четкого и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме;
- выработке навыков критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Методика работы с кейсами: каждому участнику выдается текст кейса для самостоятельного прочтения; в группах определяются критерии выбора решения; в группах идет обсуждение кейса и формулирование альтернатив решения кейса; оценка альтернатив и выбор наилучшей по имеющимся критериям; предъявление результата на общую группу, фронтальное обсуждение; резюмирование педагогом, модератором, подведение итогов.

Методика составления кейса: определение проблемы, которую нужно проработать; определение учебных задач; поиск и подбор необходимого фактического материала: статьи, интервью, статистические данные, графики и т.д.; отбор материала исходя из цели; описание ситуации, компиляция материала; выделение и написание карточек с ключевыми вопросами; прописывание прогнозов возможных решений и ситуаций при обсуждении; описание порядка работы с кейсом; выбор возможных экспертов;

Процесс работы с кейсом может заключаться в следующем:

- ознакомление с поставленной проблемой и ее анализ (чтение и прослушивание соответствующих текстов, знакомство с аудио- и видеоматериалами);
- выработка соответствующей стратегии (групповое обсуждение);
- отработка коммуникативного задания (подготовка презентации, совещания, переговоров, написание делового письма, отчета и т.д.).

Кейсы могут подразделяться на: практические, обучающие и научно-исследовательские.

Эффективность данного метода заключается в том что case-study: позволяют практически применять теорию; развивают навыки обработки данных; выявления и расстановки приоритетов; анализа проблем и принятия управленческих решений; межличностного общения и взаимодействия, командной игры; обеспечивают реалистичный подход к ситуации; обучение происходит через деятельность и через обучение других.

Библиография

1. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*. Сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие „ИНЭК”, 2007.
2. Шадриков В.Д. *Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход*. In: Высшее образование сегодня. 2004, №8, с. 27.

CONSTRUCȚIA IDENTITĂȚII UMANE PRIN LIMBAJ

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

Abstract

The text does not reflect the identity vocabulary problem, but deeply emphasizes the comprehensive approach of identity dynamics and constructions through collective identity language (ethnics, culture, nation, education, etc.) and personal identity language (self, myself, intimate, subjective, etc.); being analyzed in an educative context.

Este important să subliniem că individualitățile omului se construiesc pe conexiuni de *autoeducare* și de *educare prin limbaj*, acesta identificându-se în procesul de realizare a personalității umane care se numește „*arcul cunoașterii și autocunoașterii*” sale. Individualitățile se prefigurează în termenul de „*identitate*”, iar identitatea nu este ea oare tipul însuși de „*cuvânt-valiză*”, asupra căruia fiecare își proiectează convingerile, fanteziile, sentimentele și atitudinile? Răspunsul acestei întrebări se sprijină pe poziția că *identitatea este esențialistă*, deoarece ea se întemeiază pe „*esențe*” și în realitățile esențiale, în substanțe deopotrivă imuabile și originare [1, p. 7-8] și deoarece „*ființa este, neființa nu este*” (Parmenide) [5]¹ formula „*ființa este, neființa nu este*” a fost înțeleasă ca afirmația că „*identitatea ființelor empirice*” (*eidos*), oricare ar fi ele, este „*ceea ce rămâne aceeași în ciuda schimbărilor*”, asemănarea lor cu ele însele, în afara timpului, ceea ce rămâne identic: „*Devenirea este exclusă din Ființă*”, scrie Parmenide. Permanența în timp este ceea ce a fost numit *mêmeté*, concepută aici ca o realitate „*în sine*” (de la francezescul *même*, același, identic). Esențialismul postulează că aceste categorii au o existență reală: tocmai aceste esențe garantează permanența ființelor, în termeni de *mêmeté*, care devine astfel definită de o *manieră definitivă* (doar ființa umană, și nu altceva, *homo, hominis*). Identitatea ființelor existente este ceea ce le face să rămână identice, în timp, cu esența lor. Însă identitatea presupune alteritatea și de aceea Heraclit, filosof presocratic, susține că „*nu te poți scălda de două ori în același râu*” și lui i se atribuie, de asemenea, formula „*Totul curge*” (*Panta rhei*) și astfel reiese că nu există esențe veșnice. Atare poziție se numește „*nominalistă*” și pe

¹ **Notă:** Parmenide este considerat părintele metafizicii „*moniste*”, adică apărând unitatea a „*ceea ce este*”; tezele sale vor influența întreaga filosofie occidentală de la Platon la Descartes).

care putem să o mai numim și „existențialistă”, deci nu esențe, ci existențe contingente, deoarece totul este supus schimbării și identitatea oricărei ființe empirice depinde de epoca respectivă, de punctul de vedere adoptat. Autorul citat Claude Dubar se întreabă: ce sunt atunci, în acest caz, categoriile care ne permit să spunem ceva despre ființele empirice mereu schimbătoare? Și răspunde că în această perspectivă, identitatea nu este ceea ce rămâne necesarmente „identic”, ci rezultatul unei „identificări” contingente; este rezultatul unei *duble operații de limbaj*: diferențiere și generalizare. Prima vizează definirea diferenței, ceea ce face singularitatea a ceva sau a cuiva în raport cu cineva sau cu altceva: *identitatea înseamnă diferență*. A doua caută să definească punctul comun unei clase de elemente diferite, toate de un același altul: *identitatea înseamnă apartenența comună*. Aceste două operații stau la originea *paradoxului* identității: ceea ce este unic este ceea ce este împărțit. Paradoxul nu poate fi omis atâta timp cât nu se ia în considerare elementul comun al celor două operații: *identificarea celui alt și identificare prin celălalt*.

Nu există identitate fără alteritate. Ca și alteritățile, identitățile variază din punct de vedere istoric și depind de contextul lor de definiție. Când aplicăm cele două poziții filosofice precedente la ființe umane, înțelegem, desigur, mai bine despre ce este vorba. Poziția „esențialistă” este aceea care postulează deopotrivă o singularitate esențială a fiecărei ființe umane (posibilitatea de a spune „cine este ea” în sine) și o apartenență, de asemenea, esențială, care nu depinde de timp, care constituie deci o apartenență *a priori*, moștenită la naștere (posibilitatea de a spune „ceea ce este el”). Aceste două credințe sunt legate: tocmai pentru că noi credem că apartenența este dată ca fiind *a priori*, putem defini singularitatea esențială a fiecăruia. Fiecare devine, în fapt, ceea ce este: el își împlinește destinul, indiferent dacă acesta este înscris în genele sale sau dacă este marcat de „starea sa civilă”. El rămâne identic cu ființa sa esențială. Poziția „nominalistă”/„existențialistă” (nu esențe, ci existențe contingente) refuză să ia în considerare faptul că există apartenențe „esențiale” (în sine), deci diferențe specifice *a priori* și permanente între indivizi. Nu există decât moduri de identificare, variabile în cursul istoriei colective și al vieții personale, atribuiri la categorii diverse care depind de context. Aceste moduri de a identifica sunt de două tipuri: identificările atribuite de alții (ceea ce autorul citat numește „*identități pentru celălalt*” și identificările revendicate de sine însuși numite „*identități pentru sine*”. Într-adevăr, poți întotdeauna accepta sau refuza identitățile care ți se atribuie. Te poți identifica pe tine însuși altfel decât o fac alții. La temelia noțiunii de forme identitare stă relația dintre aceste două procese de identificare. Acestea din urmă constituie, prin urmare, sisteme de denumire, istoricește variabile, unind identificări prin/și pentru Celălalt cu identificări prin/și pentru Sine. Cum se situează elevul în atare contexte? În configurația dispersărilor sau absorbțiilor culturale și axiologice, elevul își găsește locul sau, mai bine zis, schimbarea în sistem îi legitimează ori i-a legitimat elevului anumite servicii în cadrul cărora el își identifică locul și rolul său ca bunuri culturale, educaționale, sociale?

Răspunsul ar fi că *schimbarea în educație presupune și mutația raporturilor interumane prin implicarea persuasiunii care afectează circulația mesajelor, fie ele culturale, fie axiologice*. Schimbarea este manifestă prin intervenția ei în discursul educațional care asigură cantitatea și calitatea acestei circulații de mesaje.

Schimbarea în educație avansează necesitatea de a gândi, de acum înainte, educarea elevului în contextul viziunii planetare asupra omului, adică educația umanistă sau umanizarea educației, în care elevul nu este decât o înfățișare a procesului de civilizație dinamică a identităților Noi-Eu sau de transformările echilibrului Noi-Eu [6, p. 175]. Această abordare filosofică a educației rezidă în formula „nu există identitate a lui Eu fără identitate a lui Noi” (Elias Norbert) [7, p. 242-243]. Atare formulă semnifică instrumentul filosofic de interpretare a procesului de dezvoltare/de schimbare pe care îl numim „proces de civilizare” a elevului, luând în calcul progresiv „distanțările calitative” în care se situează în prim-plan noțiunea de intimitate, adică faptul că ființele umane sunt înzestrate cu „profunzimi intime” și acestea reprezintă triumful progresiv al internului asupra externului, al profundului asupra sus-ului care, de la Platon la Descartes și de la Montaigne la Reforma protestantă, apoi la romantismul german și la existențialism, a impus, în Occident, ideea că identitatea este, mai întâi, o afacere subiectivă și intimă, o conștiință rafinată și reflexivă a experienței personale.

Ce putem spune astăzi despre procesele istorice care, pe parcursul secolului al XX-lea, au pus astfel în prim-plan chestiunea identităților și a crizei lor? Acest exercițiu ne permite să susținem teza „*crizei*

identităților”; într-adevăr, la acest sfârșit de secol și de mileniu, nici o configurație de forme identitare pare să nu fi dobândit o legitimitate universală, nici chiar o recunoaștere consensuală. Acest proces politic și cultural este însoțit într-adevăr, după Elias, de o *transformare psihologică* având efecte considerabile: *stăpânirea și interiorizarea progresivă a emoțiilor, trecerea de la agresivitatea orientată spre exterior la refularea îndreptată spre interior*. Lenta emergență a acestui *Mine psihologic*, care este, de asemenea, cea a unui *Subiect moral*, se explică, potrivit lui Elias, prin dificultățile și riscurile acestui proces de constituire și de reconversie a violenței exterioare în ideal interior: cel al acțiunii morale.

Abordarea filosofică a educației din perspectiva „profunzimii intime”, din a celui „mine psihologic” al elevului și din aceea a „procesului de civilizare” a lui reprezintă *specificitatea schimbării în educație*, care se construiește pe *dimensiunile particularismului și universalismului* sau, *grosso modo*, pe *mondializarea/modernizarea culturală a educației* (formarea personalității elevului în contextul cunoașterii științifice, estetice, umanistice și tehnologice), școala devenind astfel o *comunitate transculturală*, dat fiind că de acum (din anii 1970) există „o *unitate morală a umanității moderne*” (Hodgson) și între grupurile de oameni circulă în cantități crescânde diferite tipuri de bunuri: mărfuri (bunuri de consum), dar și tehnici (bunuri de producție – invențiile, descoperirile) și idei (sisteme simbolice reglementând în același timp modurile de consum și modurile de producere a bunurilor). Anume în modernitate, în inima procesului de civilizare, circulația tehnicilor este din ce în ce mai dificil de separat de aceea a valorilor și a culturilor, aceasta însemnând caracterul global și indivizibil al lumii moderne.

Or, dimensiunile filosofice noi ale educației reprezintă nu doar aspectul axiologic. Noua dimensiune filosofică a educației (și nu un nou concept! al ei) semnifică așadar un *proces socioistoric complex*, combinând forme relaționale și semnificații istorice, spațiale, temporale, transformări ale relațiilor sociale și modificări de forme simbolice (de explicare a lumii, dar și de concepția de sine), care explică emergența, recunoașterea, grație unei noi forme a lui Noi, a unui Eu „*înzestrat cu profunzimi intime*” (Élias Durkheim) pentru a relua o formulă celebră – cea de *homo educandus*, în cadrul căreia elevul ar fi *interschimbabil*.

Construirea unei (auto)identități dă naștere substanțial interacțiunii sociale, pornind astfel de la nevoia de raportare la cel diferit de sine, dar și de la tipare culturale familiare, care vizează reprezentări mentale, atitudini și comportamente sociale, maniera de a-l pricepe pe celalalt, atenția se va îndrepta spre relația dintre alteritate și educație. Acest proces demarează în baza autoeducației și educației.

În educația formală [3] personalitatea se dezvoltă prin activități și procese de tip stimul/reacție și de tip cognitiv (teoriile expuse de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, E. Clark Hull, Tolman, Teoria Gestalt, Freud, I. Neacșu et alii). *Aceste activități și procese cultivă limbajul științific și limbajul educațional în contextul cunoștințelor, capacităților, praxiologiei, motivației, înțelegerii și transferului de experiență și de competență*. De aceea limbajul îi construiește omului realitatea vieții sale, deoarece „*Non schole, sed vitae discimus*” menționau personalitățile culturii clasice latine. Or, limbajul se află la originea de „centru” ca *nevoie psihică și epistemologică a vieții omului*. Orice individ are un centru, el însuși fiind un „centru”; *cunoașterea, conștiința presupun un subiect care interiorizează enunțuri exterioare, percepții, sentimente, adică un subiect care percepe lumea*. Subiectul este conștiința ca fiind centru al percepției și însușirii realității: fiecare individ, purtător de credințe, de certitudini, trebuie să confrunte propria „viziune despre lume” cu aceea a celuilalt, a celorlalți, a apropiaților, a semenilor, a „străinilor”, a aceluia aflați la mari distanțe. Iată de ce *o civilizație înseamnă un centru și granițe* [4, p. 11] și iată de ce „umanitatea nu cunoaște sinuciderea” [8, p. 556], dat fiind că oamenii se găsesc toți sau fiecare în parte ocupați cu un singur lucru, acela „de a face ceea ce folosește păstrării speciei umane...”, pentru că nimic nu este în ei mai vechi, mai puternic, mai neînduplecat decât acest instinct – pentru că instinctul acesta reprezintă tocmai *esența speciei noastre*” [2, p. 9] și această „păstrare a speciei umane” se datorează nevoii de limbaj.

Bibliografie

1. Dubar Cl. *Criza identităților. Interpretarea unei mutații*. Chișinău: Știința, 2003.
2. Godin C. *Sfârșitul umanității*. Chișinău: Știința, 2005.
3. Iucu Romiță B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și practice*. Iași: Polirom, 2008.
4. Leclerc G. *Mondializarea culturii. Civilizațiile puse la încercare*. Chișinău: Știința, 2003.

5. Revel J.-F. *Histoire de la philosophie occidentale*. Paris: Nil, 1993, p. 63-69.
6. Durkheim É. *De la division du travail social*. Paris: PUF, 1994.
7. Norbert E. *La société des individus*. Paris: Fayard, 1991.
8. Hugo V. *Actes et Parole*, II. (Œuvres complètes. IX.) Paris: Club français du livre, 1968.

TEMATISMUL CA PRINCIPIU DE ORGANIZARE A CONȚINUTURILOR DE ÎNVĂȚARE LA EDUCAȚIA MUZICALĂ

Marina MORARI, doctor în pedagogie,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Abstract

Learning content is a discipline values. The musical education learning content is organized according to two guidelines: music education and education through music. The principle theme in the organization of learning content based on the laws of musical art.

Desfășurarea procesului de învățământ la Educația muzicală este reglată de un șir de principii didactice, dintre care principiul tematismului îndeplinește funcția de orientare a activității cadrului didactic către factorii care favorizează atingerea competențelor.

Potrivit etimologiei, termenul *principiu*, din latină *princeps* - „primul”, este „cel mai important”, adică ceea ce sugerează adevăruri fundamentale. Pe principii urmează să se sprijine toate raționamentele și deciziile unui profesor în legătură cu modul optim de concepere și de conducere a acțiunii educative în școli.

Conținuturile de învățare includ ansamblul de cunoștințe, deprinderi, aptitudini proiectate la nivelul unor documente oficiale și vizează stimularea dezvoltării personalității elevilor. În sens larg, conținuturile învățării reprezintă ansamblul valorilor unei discipline. În Curriculumul modernizat la Educația muzicală sunt indicate conținuturile prin care se delimitează două orientări în educația muzicală:

- *Educația pentru artă* – vizează pregătirea celui care receptează / interpretează pentru înțelegerea și asimilarea cât mai adecvată și mai profundă a mesajului artistic; accede la cunoașterea muzicală;
- *Educația prin artă* – vizează valorificarea potențialului educativ al operei de artă în vederea formării generale a personalității umane a elevului.

Aceste două direcții interacționează și se completează reciproc, deoarece pregătirea receptorului pentru înțelegerea și asimilarea creatoare a mesajului artistic se realizează în primul rând, dar nu exclusiv, prin intermediul artei. Complementaritatea acestor două aspecte ale aceluiași fenomen exprimă orientarea dominantă a disciplinei *Educație muzicală* - educarea omului și nu a muzicianului, educația prin și pentru muzică. Finalitatea pedagogică a comunicării artistice este dată nu numai de *valoarea estetică a muzicii* ci și de *participarea* creatoare a subiectului în această comunicare. În acest sens, conținuturile de învățare includ teme de studiu și repertoriul muzical de audiție/interpretare. Pentru a cunoaște arta muzicii, este necesară descoperirea legilor acestei arte. Cunoașterea muzicală presupune în primul rând cunoașterea limbajului muzicii, cunoaștere care să-i permită elevului-receptor să decodeze semnificația expresiei artistice, să-i permită elevului-creator să se implice în actul de creație muzicală elementară, să-i permită elevului-interpret să comunice mesajul respectiv. Disciplina școlară *Educația muzicală* este studiată la fel ca alte discipline – fizica, lingvistica, biologia etc. Arta muzicală, mai întâi de toate, este mijloc al educației, iar cunoașterea muzicală permite realizarea premiselor pentru înțelegerea, receptarea și integrarea muzicii în viață. Astfel, educația prin muzică se realizează în temeiul educației/cunoașterii muzicale. Legile artei muzicale sunt exprimate în temele generale. Dacă vom analiza succesiunea temelor propuse în curriculumul modernizat la Educația muzicală (2010), vom descoperi manifestarea principiului tematismului pe orizontală și pe verticală. Spre exemplu, în clasa întâi se studiază tema generală „**Eu și muzica**”, care se dezvoltă prin

temele semestriale: „Ce sentimente redă muzica?”, „Ce povestește muzica?”, „Cum povestește muzica?”, „De ce avem nevoie de muzică?”. În studiul acestor teme sunt ascunse cele mai importante legități ale artei muzicii:

- ⇒ muzica este o artă sonoră, intonațională, care acționează asupra stării emoționale a receptorului/interpretului, iar trăirea mesajului muzicii este punctul inițial în traseului cunoașterii, fără de care cunoștințele achiziționate și aptitudinile formate/dezvoltate își pierd orice valoare;
- ⇒ muzica este o artă imagistică și temporală, conținutul căreia se dezvăluie în timp, treptat, sunet cu sunet; imaginea creației muzicale se recrează de receptor în baza re-trăirii mesajului sonor-artistic;
- ⇒ muzica are un limbaj specific de expresie, care poate fi explicat și descoperit prin cele patru însușiri ale sunetului muzical (înălțime, durată, intensitate, timbru);
- ⇒ mesajul creațiilor muzicale este inspirat din viață (natură, viața societății, trăirile, viața unui om); prin mesajul lor creațiile muzicale pot influența/schimba viața.

Studiul oricărei creații muzicale parcurge inevitabil câteva axe: imaginea muzicală, limbajul muzicii, forma/genul muzicii (vezi figura 1). Studiul conținutului mesajului sonor-artistic (al imaginii muzicale) presupune descoperirea mijloacelor de expresie muzicală (melodie, ritm, tempo, nuanțe dinamice, timbru etc.) și invers - cercetarea limbajului muzical înlesnește descoperirea imaginii muzicale dintr-o creație, cu condiția că trăirea emoției este prezentă în toate momentele actului muzicii: audiere – interpretare – creație. Muzica *exprimă* și, totodată, *determină* cea mai vastă gamă a trăirilor umane. Nu pot fi educate capacitățile de a medita despre muzică fără a o audia; nu poate fi emisă o apreciere valorică unei creații fără activitatea de recepționare a ei; omul nu poate percepe frumosul în opera de artă, dacă nu îi sunt inoculate sensibilitatea, capacitatea de a trăi emoțional mesajul sonor.

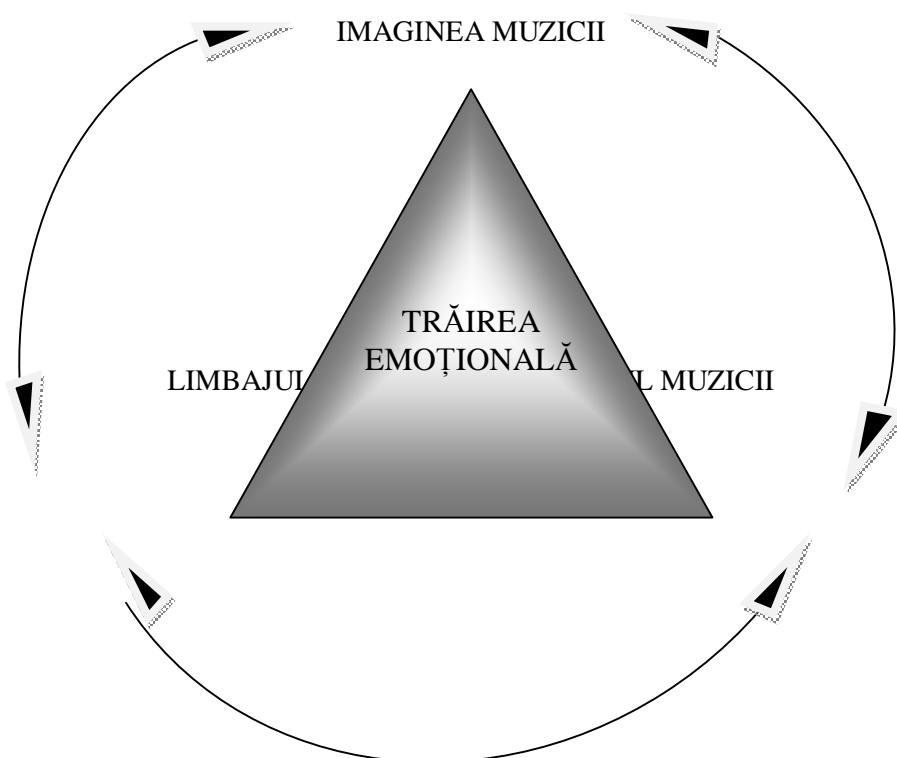


Figura 1. Axele cunoașterii unei creații muzicale.

Temele din clasa a doua capătă mai multă profunzime, fiind raportate la temele din clasa întâi. Astfel, tema semestrului întâi - „Cântecul, dansul, marșul - mari sfere ale expresivității muzicale” se va aborda din următoarele puncte de vedere:

- ⇒ Ce sentimente redă muzica în cântece, dansuri, marșuri?
- ⇒ Sentimentul de veselie, tristețe, solemnitate și glumă în genul de cântec, dans, marș;
- ⇒ Despre ce povestește muzica în genul de cântec, dans, marș?

- ⇒ Care elemente de limbaj sunt caracteristice muzicii cantabile, dansante, de marș?
- ⇒ Când în viața noastră sună cântecul, dansul, marșul?

Tema semestrului doi din clasa a doua - „**Posibilitățile expresive și descriptive ale muzicii**” se va studia în baza achizițiilor din clasa întâi și a celor din semestrul precedent prin prisma posibilităților expresive și descriptive în genurile de cântec, dans, marș și prin aprofundarea cunoștințelor despre elementele de limbaj muzical. Prin studiul trăsăturilor specifice ale imaginilor muzicale determinate de caracterul muzicii de marș, dans, cântec (tema semestrului al treilea) se va pregăti studiul genurilor muzicale de proporție - operă, balet, simfonie etc. (tema semestrului patru).

Este important de a raporta temele curriculumului și pe verticală. Spre exemplu, tema semestrul întâi din clasa a treia se însușește luând în considerație achizițiile făcute în semestrul întâi din clasele precedente: clasa a doua și clasa întâi. Astfel, limbajul muzical (tema semestrului întâi din clasa a treia) nu se studiază pentru prima dată în această clasă, ci este o continuare a acestui studiu, care practic începe la prima lecție din clasa întâi. Fără sensibilizarea elevilor pentru mesajul muzicii (vesel/trist, solemn/glumeț) nu poate fi descoperit limbajul muzical (clasa întâi); cântecul, marșul și dansul diferă prin expresivitatea limbajului muzical (clasa a doua). Toate temele studiate în clasele întâi, a doua și a treia determină traseul de cunoaștere a muzicii în clasa a patra:

- ⇒ creația muzicală populară exprimă diversitatea trăirilor umane (se raportează la tema semestrului întâi din clasa întâi);
- ⇒ creația muzicală populară include o varietate de cântece, dansuri și marșuri (se raportează la tema semestrului întâi din clasa a doua);
- ⇒ creația muzicală populară are un limbaj specific de exprimare în comparație cu muzica academică (se raportează la tema semestrului întâi din clasa a treia).

Organizarea conținuturilor de învățare în baza principiului tematismului sugerează cadrelor didactice necesitatea de a respecta specificul cunoașterii artistice. În literatura de specialitate se face distincție între cunoașterea teoretică a realității și cunoașterea practic-spirituală, căreia îi aparține și arta. Dacă *cunoașterea teoretică* a realității presupune dobândirea unor generalizări din ce în ce mai complexe, sub forma conceptelor și legilor științifice, *cunoașterea artistică* presupune realizarea unei sinteze a individualului și generalului prin intermediul imaginii muzical-artistice. În acest context, arta muzicală este un mijloc de cunoaștere a realității înconjurătoare pe *calea artisticului*. Emoția reprezintă punctul de plecare al *cunoașterii artistice*, care accede spre experiența mintală, pune în vibrație rațiunea pentru a reveni iarăși la imaginea artistică prin re-trăirea mult mai colorată și nuanțată. Accesul la esența muzicii este înlesnit prin *convergența* trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetării.

Principiul tematismului condiționează respectarea succesiunii temelor în realizarea traseului educațional, deoarece prin ele se dezvoltă pașii cunoașterii muzicale. Temele propuse în curriculumul de educație muzicală, pentru fiecare treaptă de învățământ, nu pot fi omise sau înlocuite cu altele. Suita temelor reprezintă calea de edificare a culturii muzicale a elevilor, începând cu comunicarea inițială a elevului cu arta sunetului - tema „**Eu și Muzica**” (clasa I) și până la definirea valorii muzicii în viața fiecărui elev - tema „**Muzica - valoare a Eu-lui**” (clasa a VIII-a).

În concluzie, principiul tematismului în educația muzicală condiționează studiul conținuturilor de învățare prin:

- ❖ Descoperirea și cunoașterea legilor artei muzicale în actul muzical,
- ❖ Respectarea succesiunii temelor de învățare propuse în curriculum,
- ❖ Însușirea temelor în cadrul activităților muzical-didactice de referință: interpretare a muzicii, audiția muzicii, creație muzicală elementară, reflecție (gândire a muzicii),
- ❖ Organizarea actului muzical-didactic în funcție de specificul cunoașterii artistice.

Bibliografie

1. *Educație muzicală*. Curriculum Național pentru învățământul gimnazial (clasele V- VIII). Ministerul Educației al RM//Morari M., Stîngă A. Chișinău: Lyceum, 2010.

2. Morari M. *Atitudinea pentru artă ca rezultat al educației muzicale*. In: Educația din perspective valorilor. Universitatea “1 Decembrie 1918”. Summa paedagogica. Vol. II. Alba Iulia: Aeternitas, 2010, p. 72-79.
3. Morari M., Stîngă A. *Educația muzicală*. Curriculum modernizat pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a - a VIII-a). Chișinău: Lyceum, 2010.
4. Morari M., Vacarciuc M. *Aspecte specifice educației muzicale în cadrul învățământului general*. In: Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice. Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 ani”, 28-29 septembrie 2010, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. I, p. 393-403.

MEMORIALISTICA – O CALE DE REDRESARE MORALĂ CA FUNDAMENT PENTRU EDUCAȚIE ÎN MILENIUL III

Mihai FLOAREA,
profesor, Liceul de Metrologie „Traian Vuia“, București, **România**

Abstract

Memoirs and, in general, the literature illustrating the suffering in the communist prisons of 1944-1989 can constitute a strong incentive for studying young people. Hence the need to know the facts, ideas and sentiments expressed in this writings. I have also take into account the work of condemned poets of the same interval.

În acest articol mi-am propus a înfățișa opiniei publice intențiile mele pedagogice din ultimii 10 ani de a desprăfui dinaintea elevilor fapte din istoria recentă a românilor supuși unui barbar experiment totalitar; căci – așa întreba – literatura memorialistică alături de poezia până mai ieri interzisă nu constituie, oare, asemenea **valori trainice ale societății românești**? Dacă răspunsul la această primă întrebare ar fi afirmativ, mi-aș permite și o a doua: ce loc ar putea ocupa acest tip de literatură în tabloul cultural de astăzi? Mai exact: nu s-ar putea influența cumva și „canonul“ despre care s-a tot vorbit / scris mult, dar steril în ultimii ani?

În intervalul 1945-1989, așa-numita „literatură de sertar“, așteptată cu sufletul la gură de întreaga intelectualitate, dar îndeosebi de critica literară, după căderea cu mare zgomot a colosului cu picioarele de lut, a întârziat într-o așa măsură să apară, încât, parafrazând vorba hâtrului Creangă, pesemne c-o fi apărut, de vreme ce n-a mai apărut!

Rezumând și stilizând pasaje rezonabile ca dimensiuni din imensul volum literar pus la dispoziție de către deținuții politici, de urmașii acestor veritabili martiri ai modernității sau/și de intelectualii sensibili față de fenomenul lagărelor de concentrație românești, se pot pune în circulație numeroase pagini de literatură valoroasă ideatic. Principalul beneficiar, școala, ar putea face să rodească astfel, în următorii zece ani, în mințile și inimile tinerilor, îndeosebi patriotismul, setea de adevăr și aspirația către progres duhovnicesc (majoritatea celor care au suferit în temnițele comuniste au fost trăitori creștini autentici).

Afirmând aceasta, propun aplicarea unei grile recuperatoare – deocamdată pentru uz liceal – cu accent pe **mesajele** acestei abundente așa-numite „producții literare de graniță“, însă indiscutabil cutremurătoare și, mai ales, necesar-pilduitoare în contextul debusolării social-politice actuale cauzate intenționat prin răsturnarea valorilor și prin relativizarea grilelor etice spre a netezi drumul către o anume globalizare.

Fără a intenționa să fiu malițios, așa întreba: câți dintre educatorii contemporani – formatori de opinie din Școală, din Universitate ori din Mass-media – cunosc/folosesc mesajul lui Alexandr Soljenitîn din *Arhipelagul gulag*?

Este potrivit acestei observații obiective pasajul următor din cartea semnată de Doina Jelea **Drumul Damascului. Spovedania unui fost torționar** – una de referință pentru reșezarea corectă a valorilor în țara pe care o avem.

Giurgiu, 27 septembrie 1998

Vocea mea [i.e. a Doinei Jelea – nota M.F.] pe banda de reportofon este la început extrem de ezitantă și de slabă. Mult mai ezitantă decât a omului din fața mea [Franț Țandără – nota M.F.], ale cărui emoții abia începeau și pe care îl așteaptă o zi grea.

– Când ați venit în 1993 la București, la Asociația foștilor deținuți politici, ca să mărturisiți ce știți, regimul Iliescu nu căzuse, regimul comunist era încă la putere, era un fel de a vă preda, de ce v-ați dus, totuși?

Interlocutorul meu nici nu mă lasă să termin.

– Dacă ei nu mai veneau, doamnă!? M-am dus, pentru că ei nu mai veneau. Îl privesc în ochi și omul îmi susține privirea, cu hotărâre. Eu am vrut să fiu judecat, doamnă, vreau să fiu judecat, dar cine să mă judece, la cine să mă duc? Îi știam pe toți și știam cine fuseseră. Vedeam că nu se schimbă și atunci unde să mă duc? Am zis: mă duc la cei care au suferit, să mă judece ei. Pe urmă, când am văzut că nici dâștii nu mai dau niciun semn, am zis: ce să fac, să aștept să mor, ca să mă judece Dumnezeu poate. Dar voiam să fac și aici ceva. Să fac și un bine, că destul rău făcusem, dacă am să vă spun, o să știți. Vreau să fiu judecat. Eu nu pot să fiu propriul meu judecător. Când m-am dus la judecătorii care sunt acum, adică tot cei de atunci, s-a crezut că sunt plătit de țărăniști. Nu sunt plătit de nimeni, nu m-a pus nimeni.

[...] Interlocutorul meu se uită la [profesorul Fronea Bădulescu, el însuși fost deținut politic, suferind inițial o condamnare la moarte, comutată apoi în muncă silnică pe viață – nota M.F.] ca la o veche cunoștință, cu o expresie oarecum protectoare.

– Fiindcă ei degeaba mărturisesc, doamnă. Eu trebuie să spun ce a fost acolo, nu ei, sărăcuții, care au suferit. Eu trebuie să spun ce este comunismul, ca să nu mai fie aleși din nou. Vă dau un exemplu, doamnă, comuna asta de aici de lângă mine era foarte anticomunistă în 1946, că știu, eu făceam atunci comunismul, iar acum duceți-vă acolo, sunt foarte comuniști acum. Și, la revoluție, feciorul m-a întrebat: Bine, mă, da ce-ai făcut tu? Ce rol ai jucat? Nu ți-e frică ție că te ia? Nu mi-e frică! Păi dacă s-o schimba? Dacă s-o schimba, eu am spus că aș prefera în fața unui tribunal, dar dacă întârzie, măcar să ajut la ceva.

– Ziceți că dumneavoastră știți cel mai bine ce este comunismul, vreți să ne spuneți și nouă ce este?

– E un partid de criminali, doamnă, ca mine, de borfași. De oameni fără căpătâi. Îi știu de tânăr. De Ceaușescu să vă spun cum am auzit prima dată. Am fost la închisoare cu unul Blagoie Ieftici, din Timișoara, un sârb nenorocit, maimuțar el, adică hoț de buzunare, sau de valize, prin trenuri, condamnat a nu știu câta oară pentru furt de geamantane. Așa se spune în jargonul borfașilor la ăștia, maimuțari. L-am auzit zicând: Mă duc, când ies, la Ceaușescu, că am auzit că e general. Adică asta ce înseamnă? Și că-l cunoștea, de unde-l cunoșteau hoții de buzunare? Și că ajunsese general! Prima oară am auzit de el prin '50 de la Blagoie Ieftici. Eu cât fusesem liber nu-l văzusem, deși era la U.T.C. și avusesem o invitație să merg la Craiova, unde se ținea un congres al tineretului pe care-l prezida Ceaușescu...

În legătură cu studiul extrem de bine realizat al unui tânăr istoric, Alin Mureșan, despre așa-numitul „fenomen Pitești“, și el mai deloc mediatizat – fiindcă ar deranja siesta aceleiași oligarhii instalate la putere după 1989 în România – ce s-ar mai putea spune? Redau și din această carte un pasaj, fiindcă merită:

Dincolo de torturile fizice (bătăi la tălpi, la fese, călcatul în picioare, lovituri în stomac ori în organe, statul în diferite poziții fixe zile întregi, fără posibilitatea de a se mișca etc.), și celelalte episoade ale zilei constituiau prilej de chinuire a victimelor. Astfel, mesele erau servite fie prin turnarea mâncării fierbinți pe gât, fie obligând victimele să se așeze în patru labe, cu mâinile la spate, și să se folosească doar de gură, ba uneori să și guîțe ca porcii. Scoaterea „la program“ (adică la toaletă) se făcea în grabă maximă o dată pe zi, iar cine nu apuca să își facă nevoile era nevoit să și le facă mai târziu în celulă. Era un nou prilej de batjocură pentru agresori [...].

Victimelor li se cerea apoi să se autoflageleze public prin batjocorirea propriei persoane, a familiei, a credinței, a prietenilor și a tuturor modelelor etice ori de altă natură, etapă al cărei scop era distrugerea lor psihică prin încărcarea conștiinței cu cele spuse la adresa a tot ce le era drag. Sadismul unora dintre

agresori s-a putut manifesta în voie în această fază când îi forțau pe nefericiții obligați la această pseudo-spovedanie publică să insiste pe anumite episoade, în general acelea care erau sesizate drept punctul lor sensibil. Invariabil, victimele erau nevoite să afirme că mamele lor erau femei de moravuri ușoare, că tații lor erau hoți și adulteri, că se practicau orgii sexuale în casă, de cele mai multe ori incestuoase, că profesorii lor au fost niște demagogi care i-au înșelat, că preoții erau păcătoși și veroși, iar societatea care i-a format – decăzută moral și spiritual. [...]

În etapa următoare, victimelor li se cerea să devină la rândul lor agresori: fie prin lovirea unor prieteni (înainte de terminarea ciclului de etape), fie, și mai rău, să se transpună în pielea agresorului pentru a ajuta la trecerea prin toate etapele a altor deținuți [...]

Comuniștii au mizat pe aceea că niciunul dintre cei care au fost obligați să tortureze nu vor avea curajul să mărturisească, însă acest lucru s-a întâmplat totuși, după 1989. [2, p. 47-50]

Aceste fapte trebuie nu numai cunoscute, ci și aduse în lumina analizei, ca studii de caz, nu lăsate să se stingă în nepăsare, cum se întâmplă, din păcate, în învățământul mediu actual, profesorimea noastră prezentând elevilor aceleași texte idilice despre țăranimea secolului al XIX-lea sau despre viața „transfigurată artistic” a primelor decenii ale secolului al XX-lea...

De aici, de la mărturiile unor tineri vinovați doar că s-au opus instaurării bolșevismului, trebuie (re)pornit, măcar în acest al doisprezecelea ceas, mecanismul educațional românesc – școală, emisiuni radio-tv, presă etc. – dacă miza ar fi, la tinerii care urmează a fi formați, cunoașterea și aplicarea în viață a unor noțiuni precum patriotismul, adevărul (istoric), iertarea, credința, cinstea, munca, profesionalismul, policalificarea, nediscriminarea etc.

În acest scop, am conceput un manual ce-și așteaptă de vreun an publicarea (oare de ce?!) destinat profesorilor de Literatură, de Istorie, de Religie sau de alte discipline, dar de preferință diriginți, care pot ține cursuri opționale, pot organiza dezbateri sau angaja studii de caz pentru elevii de liceu pornind de la fragmentele propuse din memorialistica semnată de Nicolae Steinhardt, Adriana Georgescu, Lena Constante, Marcel Petrișor, Nicolae Mărgineanu (senior), Aspazia Oțel Petrescu, Ioan Ianolide, Ion Ioanid, Richard Wurmbrand, Liviu Brânzaș, Elisabeta Rizea, Dumitru Bejan, Gheorghe Calciu-Dumitreasa, Dan Lucinescu ș.a. Pe lângă aceștia, am avut în vedere și scrierile poezilor proscriși din intervalul 1944-1989: Radu Gyr, Nichifor Crainic, Constantin Oprișan, Vasile Militaru etc. Dincolo de exercițiile de recunoștință și de admirație meritate de asemenea luptători-mărturisitori al căror scris implică punți directe, de la suflet la suflet, faptele de viață reconstituite oferă prilejul unor analogii fruste cu prezentul și/sau al unor (auto)analize benefice sporirii și (re)consolidării stimei de sine.

Pentru mine, prietenia cu un fost deținut politic, luptător în munții Banatului, anume Vasile Valușescu, a avut un rol pedagogic hotărâtor în formarea convingerilor politice (mentorul meu era țăranist), în stimularea opoziției la regimul comunist din anii 1980-1989. Astăzi, relația cordială întreținută cu Dan Lucinescu, fost deținut politic, acum scriitor și filantrop, nu numai că mă onorează, dar mă și obligă, căci orice model autentic potențează benefic. În privința creativității, acest din urmă exemplu uman ne oferă lecția suferinței care i-a călit caracterul, l-a îndârjit să-și reia de la zero studiile după eliberarea din închisoare, să facă muncă de cercetare în domeniul ultrasunetelor, ajungând în vârful specialiștilor și inventatorilor în această ramură a fizicii.

Pot adăuga că la nivelul liceului unde predau, reacția din partea „beneficiarilor” față de demersul meu cultural-pedagogic (este vorba doar de clasele a XII-a, ca studiu de caz) a fost pozitivă: surprinși, tinerii care au luat contact cu asemenea „dosare de existență” – ca să folosesc sintagma lui Camil Petrescu – s-au declarat realmente interesați (unii chiar au fost marcați, solicitând detalii suplimentare, ori scriind mici eseuri).

Reproduc *in extenso* unul dintre cele mai complexe răspunsuri la un chestionar, aparținând unei eleve cu o sensibilitate și o gândire promițătoare:

[...] sunt multe lucruri în viață care se întâmplă, fie că dorim, fie că nu dorim, ceea ce face ca oricine să creadă că uneori nu există nimeni care să aibă controlul asupra lucrurilor întâmplătoare, însă, poate spre fericirea sau nefericirea unora, există Cineva care chiar are control asupra lucrurilor și acela este Dumnezeu, Care a rânduit fiecăruia locul și timpul de viață, încercările prin care trecem fiecare.

În cazul celor din perioada comunistă [...] Dumnezeu le-a dat o lecție de viață [...] De multe ori primim lecții de viață de la Dumnezeu, prin diferite persoane, prin diferite întâmplări, dar ceea ce este un lucru grav este că noi nu Îl apreciem pe Acela care ne cunoaște cum nimeni altcineva nu ne-ar putea cunoaște în toată viața pe acest pământ.

În concluzie, nimic nu este întâmplător pe acest pământ, deoarece există un Creator care are control asupra lucrurilor. Nicio suferință, nicio problemă, nicio bucurie sau tristețe, nicio reușită sau un eșec, nu sunt întâmplătoare, ci fiecare are un scop anume pentru binele omenirii.

Prelungind linia filosofic-religioasă trasată de autoarea pasajelor ilustrative anterioare, reformulez întrebarea dată publicității în revista „Vatra veche“ nr. 5/2011: dacă ar fi cunoscută în întreaga lume, nu cumva memorialistica românească, rod al cumplitului experiment bolșevic aplicat acestei largi zone europene la jumătatea secolului al XX-lea, ar putea avea un rol și mai important decât m-am încumetat eu să creionez în aceste pagini, anume unul pe plan spiritual mondial? Capabilă să probeze scepticilor și cobitorilor de ocazie că descendenții dacilor, prin anumiți aleși ai lor – pătimitorii, mărturisitorii, martirii din temnițe –, au fost la înălțimea ameițitoare a jertfei lui Iisus Hristos, literatura memorialistică își așteaptă în continuare cititorii, criticii și chiar hermeneuții.

Bibliografie

1. Dumitrescu Gr. *Demascarea*. München-București: Editura Jon Dumitru-Verlag&Mediana Edit, 1996.
2. Mureșan Alin. *Pitești. Cronica unei sinucideri asistate*. Iași: Editura Polirom, 2010, p. 47-50.
3. Soljenițin Al. *Arhipelagul Gulag. 1918-1956. Încercare de investigație literară*, vol. I, traducere de Nicolae Iliescu. București: Editura Univers, 2008.

MOTIVAȚIA - COMPONENTĂ IMPORTANTĂ A ÎNVĂȚĂRII

Liuba CIBOTARU,

lector universitar, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

Individual behavior of an adult and especially of a child changes depending on the environment and social status in which he or she grows, educates and builds yourself as a personality. On this way, a specific role is playing by the teacher, whom not only is expecting to cultivate initial interest for studying, but also to build up self learning constant skills of motivation to permanent perfection.

Comportamentul individului, al omului matur și în special al copilului se schimbă în funcție de mediul și situația socială în care crește, se educă și se formează ca personalitate.

„În decursul întregii noastre vieți, scrie Samuel Butler (1975), al tuturor zilelor și la orice oră, suntem ocupați să adaptăm eu-l nostru modificat și eu-l nostru nemodificat la medii modificate și nemodificate; numai și numai acest procedeu de adaptare înseamnă „a trăi”.

Republica Moldova oferă, prin instabilitățile socio-culturale și politice, situații de criză în care tânăra generație cu greu își poate adapta comportamentul și își poate trasa o cale sigură de formare a personalității. Ieșind din familii incomplete, cu părinți și rude plecate peste hotare, copiii își formează anevoios propria motivație de a învăța și a crește spiritual. Trebuințele primare, în acest caz, domină asupra celor spirituale și copiii, având susținerea financiară, venită ca recompensă de la părinții aflați departe de casă, nu găsesc necesar să învețe și să tindă spre o formare profesională de calitate. Este oare profesorul de limba și literatura română în stare să-l determine să înțeleagă, apoi și să-l ajute pe copil, adolescent, student să învețe nu numai din teamă sau frică că la final de lecție sau semestru va lua o notă nesatisfăcătoare, dar pentru că studiile, cunoștințele pe care le poate acumula pe parcursul școlarizării, și mai ales competențele formate vor constitui

temelia pe care se va clădi personalitatea sa. Astfel, elevul va fi motivat să învețe ca să urmeze o facultate, iar mai apoi va dori să se integreze în societate ca să se simtă un om împlinit, un om realizat. Școala și mai târziu universitatea vor deveni în acest caz nu numai un loc de comunicare cu semenii, ci și un mediu de învățare și formare profesională. Or, în cadrul lecțiilor, mai ales elevii, dar și studenții se confruntă cu probleme, iar rezolvarea problemelor necesită timp, efort, cunoștințe, poate chiar o experiență de viață. În acest caz individul confruntat cu o situație problematică va trebui să desfășoare o serie de acte, activități, pentru că, de fapt, problema, după Heidebreder (1952) este „o situație care pentru o persoană dată nu impune pur și simplu răspunsul, ci mai degrabă cere ca aceasta să-l găsească prin propria sa activitate”. Și aici intervine profesionalismul profesorului, personalitatea acestuia, felul de a înțelege și a trata problemele cu care se confruntă elevii săi în cadrul orelor, dar și în afara acestora. În primul rând, profesorii vor încerca să modifice comportamentul în funcție de seriozitatea și complexitatea problemelor cu care se confruntă copiii. Ceea ce s-a format pe parcursul anilor la copil nu poate fi șters cu buretele și a-i schimba comportamentul, a-i forma o atitudine adecvată vizavi de realitatea în care trăiește este o activitate dificilă, de durată, care necesită mult efort și multe mijloace.

Pentru a-l face pe individ să acționeze, acesta trebuie pus în condiții potrivite pentru ca să ia naștere trebuința pe care dorim s-o suscităm, să apară funcționalitatea ei. Întreaga didactică funcțională se definește prin relația constantă pe care o stabilește cu noțiunea de interes.

„Este foarte greu de imaginat, remarcă Roosen (1973), că, în relația educator-educat, primul să-l poată autoriza pe al doilea să se dezintereseze complet de aceea ce-i predă el. Se poate spune, deci apriori, că problema interesului – adică a motivelor și a mijloacelor datorită cărora va fi realizată această condiție indisponibilă – stă, în mod necesar, la baza actului de instruire.”

Profesorii nu-și cruță eforturile pentru a-i face pe elevii săi să se intereseze de disciplinele pe care le predau. Dar majoritatea mijloacelor utilizate de profesori rămân inoperante, pentru că puțin din ele stimulează interesul și motivația copiilor. Elevii vor deschide cu interes în manualul bine ilustrat, îl vor cerceta curioși, dar interesul față de coloristica manualului va fi de scurtă durată, dacă formulările sarcinilor și ale exercițiilor din manual nu vor stimula activitățile și nu vor spori interesul și motivația elevilor. Nici utilizarea excesivă a metodelor și tehnologiilor moderne nu vor avea randamentul necesar, dacă profesorul nu va integra eficient metoda în strategia didactică și mai ales nu va formula problematic o sarcina de învățare, iar toate împreună nu vor viza un subiect pe interesul și așteptările elevului sau ale studentului.

Interesul veritabil nu se leagă de motivațiile externe. El se concentrează pe o motivație internă, adică pe un mobil care activează trebuința și fixează interesul pe obiectivul definit de profesor sau pe o activitate a cărei realizare va duce indirect la obiectiv. Scopul / obiectivul urmărit de profesor este să încerce a stabili o relație, un raport de interes dintre elev și obiectul-țintă, așa încât elevul să năzuiască să învețe tocmai ceea ce trebuie să i se predea. „*Va trebui să se țină seama de realitatea intereselor copilului, fie numai a le focaliza pe obiective culturale valorificate*” (Meiricu, 1995).

Dar cum se vor realiza aceste lucruri?! Mediul în care se desfășoară predarea/învățarea trebuie să fie amenajat și organizat în așa fel încât să fie activată dorința de a învăța. Sau va trebui să se realizeze o dezadaptare, să se creeze o lipsă, în așa fel încât readaptarea, regăsirea stării de echilibru să ceară neapărat emiterea răspunsurilor. Cu alte cuvinte, se va crea o situație – problemă, rezolvarea căreia necesită din partea elevilor acumularea unor informații, învățarea unor conținuturi și formarea unor abilități și competențe. De exemplu: Este formulată sarcina de a realiza un proiect pentru participare la un concurs. În cazul unei reușite, elevii vor merge într-o călătorie interesantă. Astfel ei vor fi motivați să învețe a realiza proiecte, pentru că îi atrage finalitatea activității. Studenților li se va propune, spre exemplu, să redacteze o scrisoare de intenție în scopul participării la o conferință. Pentru realizarea sarcinii, vor căuta să afle, în primul rând, ce este o scrisoare de intenție și care sunt condițiile de organizare a unui asemenea document.

Se va urmări ca problema pusă să fie semnificativă pentru elevi sau studenți, adică concretă și reprezentativă pentru sfera lor de preocupări. Cu alte cuvinte, vom da un sens real sarcinii, vom crea condiții optime de rezolvare și mai ales vom evidenția importanța lucrului obținut pentru confortul spiritual al celui care l-a realizat. Sensul unei acțiuni depinde de dorințele pe care le satisface, de trebuințele pe care le îndeplinește, de proiectele pe care le servește și de obligațiunile pe care le onorează.

Altfel spus, a da sens înseamnă a pune cunoștințele în relație cu elevul, cu problemele, trebuințele, istoria acestuia, înseamnă a ști ce se dorește să se facă și de ce se dorește să se facă acest lucru.

Motivația ia naștere atunci când elevul este în stare de tensiune, situația prezentă nu-l satisface și el va căuta s-o modifice pentru a o face mai satisfăcătoare. Situația – problemă exercită o presiune asupra elevului, și pentru ca acesta să scape de ea, profesorul va propune o strategie pe care elevul va fi „obligat” să o accepte.

Subliniem că orice lecție trebuie să înceapă cu apariția unei probleme. Esența problemei va fi formulată și expusă de profesor, apoi, întrucât rezolvarea problemei necesită trecerea peste anumite obstacole (cum ar fi, de exemplu, lipsa cunoștințelor și a informațiilor despre ceva, lipsa abilităților de a utiliza acele informații și a le aplica practic), profesorul va enunța obiectivele operaționale care tocmai trasează o cale de rezolvare a problemei. În cele din urmă profesorul poate expune și strategiile pe care le consideră adecvate și eficiente în rezolvarea problemei.

Pentru identificarea și anticiparea situațiilor-problemă cu care se va confrunta clasa de elevi, profesorul va ține seama de cadrul general al unei metodologii, a situației-problemă, propusă de Astolfi în 1997. Printre principiile acestei metodologii putem menționa:

- O situație se organizează în jurul eliminării unui obstacol de către elevi.
- Studiul se organizează în jurul unei situații cu caracter concret.
- Elevii percep situația ca pe o enigmă ce trebuie rezolvată.
- Elevii nu dispun, la început, de mijloace pentru soluționarea problemei.
- Situația trebuie să opună suficientă rezistență, să-i oblige pe elevi să investească în ea cunoștințele anterioare.
- Soluția nu trebuie să fie percepută ca fiind inaccesibilă pentru elevi.

Vom remarca în concluzie: a-i motiva pe elevi și pe studenți să învețe înseamnă, în primul rând, a-i confrunta cu o problemă care îi privește direct, care e în sfera lor de interes și în posibilitățile vârstei și care nu poate fi rezolvată decât achiziționând cunoștințe, formând competențe, dar mai ales dezvoltând atitudini pozitive în funcție de realitățile vieții, de anturajul familial și social, dar mai ales de propria persoană. O activitate grea, dar nu și imposibilă.

Bibliografie

1. Drăgan I., Anucuța P. *Psihologia învățării*. Timișoara: Excelsior, 1997
2. Dumitriu G., Dumitriu C. *Psihologia procesului de învățământ*. București: Editura didactică și pedagogică, R.A. 1997.
3. Minder M. *Didactica funcțională*. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier, 2003.
4. *Psihopedagogie pentru examenle de definitivare și grade didactice*. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. Iași: Polirom, 1998.
5. *Psihologia școlară*. Volum coordonat de Andrei Cosmovici și Luminița Iacob. Iași, Polirom: 1999.
6. Secieru M. *Didactica limbii române*. Iași: Editura universității „A.I. Cuza”, 2001.

EXPERIMENTUL – METODĂ INDISPENSABILĂ A UNUI SISTEM MODERN DE EDUCAȚIE

Rita GODOROJA,

doctor în pedagogie, profesoară, L.T. „Spiru Haret”, Chișinău

Aliona GANDRABUR,

profesoară, Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, Călărași

Abstract

The article discusses the issue of creating favorable conditions for the individualization and differentiation of chemical experiment as premise for developing students' experimental competencies.

„Acele științe sunt deșarte și pline de erori care nu se nasc din experiență...”

Leonardo da Vinci

Putem afirma cu certitudine că experimentul este o metodă sigură de formare la elevi a competențelor-cheie în domeniul științelor și, totodată, o posibilitate de manifestare a creativității. În acest sens este necesară efectuarea sistematică și independentă a experimentelor la lecțiile de chimie, nu numai uneori, la câteva lucrări de laborator sau practice.

În ultimul deceniu, Ministerul Educației a realizat mai multe proiecte menite să readucă experimentul didactic în instruire. De exemplu, Proiectul „Educație de calitate în mediul rural din Moldova” a permis dotarea cabinetelor cu unele materiale și echipamente didactice. Datorită Proiectului educațional SALT au fost implementate noi tehnologii informaționale și comunicaționale în sistemul educațional, Softurile educaționale, experiențele video permit perceperea diverselor procese chimice, inclusiv a celor nerealizabile în laboratorul școlar de chimie. Unii profesori invocă problema lipsei sau insuficienței reactivilor în laboratoarele de chimie și, în consecință, o parte din lucrările practice se realizează în grupuri sau demonstrativ, ceea ce exclude formarea competențelor experimentale necesare fiecărui elev, conform cerințelor curriculare [1]. Profesorii care decid să-și modernizeze laboratorul sunt permanent angajați în crearea condițiilor favorabile pentru individualizarea activității experimentale a elevilor, găsesc materiale necesare pentru lucrările practice, pentru implementarea unor proiecte accesibile. De exemplu, pentru experimentele individuale cu metalele, folosesc aluminiul din ambalaje și folii de copt, fierul din cuie sau clame. Ei procură carbonul, sulfură, apa oxigenată, permanganatul de potasiu, sulfatul de sodiu și magneziu la prețuri accesibile în farmacii sau magazine specializate.

Datoria cadrelor didactice este să formeze comportamentul ecologic al elevilor, întrucât de acesta va depinde starea mediului și viața în continuare. De aceea considerăm importantă realizarea de către elevi a cel puțin un experiment la fiecare lecție de chimie, cu accent pe înțelegerea și respectarea regulilor de securitate și reutilizare a produșilor. Nu putem înlocui lucrul experimental cu simularea virtuală a fenomenelor chimice. Implementarea softurilor educaționale la chimie dezvoltă cunoștințele și motivația de învățare a elevilor, ca element al competențelor experimentale, dar nu formează abilități practice de lucru cu substanțele. Totodată, softurile posedă și unele imperfecțiuni. De exemplu, cantitatea substanțelor reactante, în unele cazuri, este majorată și nu corespunde cerințelor tehnicii securității. Ar fi oportună modificarea tehnicii experimentului chimic și a instrucțiunilor de lucru, utilizând cantități minime de reactivi, pentru a-i educa pe elevi să efectueze experimente inofensive. Experimentele virtuale formează doar competențe de a rezolva probleme / situații-problemă și mai puțin competențe de a investiga experimental substanțele și procesele chimice și de a le utiliza corect. Ele pot fi realizate în scopul pregătirii elevilor pentru lucrările practice și de laborator, pentru atenționarea asupra regulilor tehnicii securității și diversificarea conținuturilor / sarcinilor didactice.

Experimentul chimic este compatibil cu multe metode active de învățare [3]. Propunem câteva exemple de corelare a experimentului chimic cu metodele: Analiza trăsăturilor semantice, Cubul, Diagrama Venn.

Exemplul 1. Clasa a 7-a; Unitatea de învățare nr. 1; Chimia – știința despre substanțe; Subiectul Corpuri și substanțe. Metode: Experimentul, Analiza trăsăturilor semantice.

Sarcina de lucru: *Cercetați mostrele de corpuri și substanțe: apă, pâlnie, sare de bucătărie, zahăr, alcool etilic, spirtieră, stativ. Completați rubricile tabelul cu semnul „+”, pentru corespondență afirmativă și cu semnul „-” pentru corespondență negativă (nu). Analizați rezultatele cercetării. Deduceți deosebirea dintre corpuri și substanțe. Notați concluziile.*

Varianta completată a tabelului:

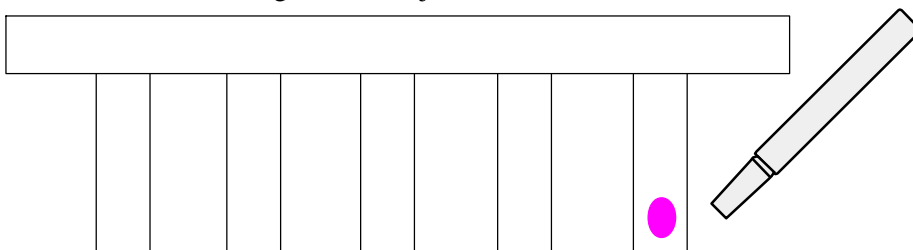
Nr	Denumirea corp/substanță	Corp	Substanță	Din metal	Din sticlă	Din masă plastică	Posedă formă	Posedă masă	Gaz	Lichid	Solid
1.	Pâlnie	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+
2.	Spirtieră	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+
3.	Stativ	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+
4.	Alcool etilic	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-
5.	Zahăr	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+
6.	Apă	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-
7.	Sare de bucătărie	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+

Exemplul 2. Clasa a 10-a, profilul umanistic; capitolul 5; subiectul Soluțiile [1].

Metode: Experimentul, Cubul

Experiența de laborator nr. 1: Determinarea reacției mediului în soluții apoase cu ajutorul indicatorului universal.

- 1) Descrieți acțiunea indicatorilor asupra reacției mediului.
- 2) Uniți cu lipici fâșiile de indicator universal pe o foaie de hârtie. Pe capetele libere picurați soluție cercetată, conform imaginii de mai jos.



- 3) Comparați culoarea fâșiilor cu cele de pe scara pH-ului. Completați tabelul dat cu informațiile solicitate.
- 4)

Nr.	Soluția cercetată	pH-ul	Mediul soluției
1	Soluție de HCl		
2	Soluție de NaOH		
3	Apă de robinet		
4	Soluție de săpun		
5	Soluție de șampon		

- 5) Analizați rezultatele obținute. Elaborați concluzii.

6) Ce idei practice vă sugerează acest experiment?

7) Argumentați importanța determinării reacției mediului în soluții apoase cu ajutorul indicatorului.

Exemplul 3. Clasa 7-a, la lecția „Proprietățile substanțelor”. Pentru activitatea independentă poate fi propusă următoarea sarcină:

Cercetați și comparați proprietățile fizice (starea de agregare, culoarea, mirosul, solubilitatea în apă) ale substanțelor: zahăr, oțet, sodă alimentară. Completați diagrama Venn cu cel puțin trei proprietăți specifice și trei proprietăți comune ale acestora.

Zahăr	Proprietăți comune	Sodă alimentară
1)	1)	1)
2)	2)	2)
3)	3)	3)
	Oțet	
	1)	
	2)	
	3)	

Pentru modernizarea experimentului chimic în școală trebuie să pornim de la resursele existente și să le utilizăm rațional. O imagine de viitor a laboratoarelor școlare de chimie este dotarea lor conform unor standarde naționale, cu nișe de ventilare, apă, canalizare, reactivi, ustensile, aparate, modele, materiale didactice și echipamente de protecție, calculatoare, softuri, table electronice etc. Schimbările proiectate vor asigura calitatea învățământului din instituțiile preuniversitare [2].

Concluzii:

- Crearea condițiilor pentru individualizarea și diferențierea experimentului chimic este o premisă pentru formarea competențelor de lucru cu substanțele solicitate în viața cotidiană.
- Este necesară elaborarea standardelor de dotare a laboratoarelor școlare de chimie, în conformitate cu Curriculumul modernizat, și asigurarea didactică corespunzătoare a laboratoarelor instituțiilor preuniversitare.
- Crearea și menținerea unui site național / a unei reviste de specialitate sau măcar a unei rubrici publicitare pentru profesorii de chimie din țară ar facilita schimbul experienței didactice și ar contribui la modernizarea continuă a procesului educațional la chimie și promovarea educației de calitate.

Bibliografie

1. *Chimie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a.* Chișinău: Știința, 2010.
2. Crudu V., Patrașcu D. *Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare. Management – tehnologii – metodologii – evaluare.* Chișinău: Gunivas, 2007.
3. Mihailov E., Velișco N., Cherdivară M. et al. *Chimia. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală.* Chișinău: Cartier, 2010.

CREATIVITATE ȘI INOVARE ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA MATEMATICII PRIN UTILIZAREA TIC

Victoria VOICU,
Colegiul Național "Nicolae Titulescu", Pucioasa, Județul Dâmbovița, România

Abstract

The purpose of this article is to present different types of software, like GeoGebra or M@thDesktop, and to offer a larger view over the educational process. These software can easily facilitate the innovation, and are able to stimulate and to develop creativity. It is considered that a better knowledge of the I.T. can facilitate teachers to achieve more educational goals and to respond more adequate to the students necessities.

*„Orice modalitate uniformă de predare este evident, nesatisfăcătoare,
de vreme ce fiecare elev este atât de diferit.”*

Howard Gardner

Metodele moderne bazate pe TIC promovează un sistem de învățare centrat pe elev, creează medii de învățare interactive, motivante, atât pentru elevi cât și pentru profesor, conduc la îmbunătățirea calității predării, ameliorării procesului instructiv-educativ, familiarizării elevilor cu prelucrarea informațiilor. Cariera profesională solicită noi competențe, printre care achiziționarea independentă a cunoștințelor și aplicarea acestora, rezolvarea de probleme, însușirea și utilizarea deprinderilor colaborative, de cooperare, profesionale multidimensionale, precum și a abilităților de învățare continuă.

Ideea de predare și învățare pe care o propun în vederea îmbunătățirii actului educațional, a inovării și stimulării creativității elevilor este folosirea software-ului educațional. Folosirea acestui software matematic în procesul de predare este o tehnică modernă, ce poate fi ușor utilizată și are o mulțime de avantaje, făcând ca matematica să devină mai atractivă și accesibilă elevilor, dezvoltând și stimulând spiritul creator. În noul mediu educațional profesorul trebuie să-i pregătească pe elevii săi pentru o lume în care înțelegerea și folosirea tehnologiei poate contribui la definirea succesului.

GeoGebra este un software de geometrie interactivă scris în Java și, astfel, disponibil pentru platforme multiple. Creatorul ei, Markus Hohenwarter, a început proiectul în 2001, la Universitatea din Salzburg, ca o teză de masterat, l-a continuat în Florida Atlantic University (2006-2008) ca teză de doctorat, apoi în Universitatea de Stat din Florida (2008-2009), iar acum la Universitatea din Linz. Software-ul a câștigat mai multe premii europene, cât și premii internaționale de software educațional și este utilizat peste tot în lume. *GeoGebra* este proiectat pentru a fi o resursă educațională utilă deopotrivă profesorilor și elevilor. Este un software dinamic, disponibil în peste 40 de limbi pentru toate nivelurile de educație; util în geometrie, algebră, aritmetică și în calculul vectorial. Cu ajutorul lui se pot construi vectori, segmente, drepte, secțiuni conice, și apoi se pot modifica dinamic. Acest software dorește să susțină și să dezvolte materiale atât pentru elevi cât și pentru profesori, în scopul îmbunătățirii educației în domeniile matematicii, științelor și tehnologiei. Pentru elevii mai mici, se poate simplifica meniul, instrumentele *GeoGebra*, concentrându-se pe riglă, compas, poligon.

Programul permite utilizatorului să manipuleze atât intrările algebrice cât și geometrice. Elevii pot selecta puncte, drepte, vectori, segmente, cercuri, poligoane; pot manipula atributele cheie de selecție a acestora; pot intra, de asemenea, în meniul algebric cu o comandă, permițând astfel accesul la ecuații mai complexe și funcții avansate, cum ar fi găsirea derivatei și integralei unei funcții. Autorul a creat totodată și un manual de utilizare, care se găsește accesând <http://www.geogebra.org/book/intro-en/>, acesta introduce funcțiile de bază ale software-ului pentru a asigura utilizatorului familiarizarea cu fiecare comandă. Există, de asemenea, un Wiki GeoGebra unde utilizatorii pot posta materiale și idei.

Un alt software educațional util pentru predarea matematicii în liceu și universități este *M@thDesktop*, software cu care m-am familiarizat în urma participării mele în 2010 la Graz la un stagiul de formare prin **Programul de Învățare pe tot Parcursul Vieții - Mobilitate Comenius**, stagiul numit Mathematics E-learning software for High School: Units for Mathematics Teachers for Teaching and Learning Mathematics in Elementary Functions, Differentiation, Integration, Linear Algebra and Statistics. Ideea creării unui asemenea software a început în urma colaborării dintre Institutul Matematic al Universității Karl-Franzens Graz și Handelsakademie, o școală economică din Graz, mai apoi s-a dezvoltat în cadrul unui Proiect Comenius (intitulat LTM4) în perioada 2005-2008 cu implicarea academicienilor și profesorilor din Austria, Republica Cehă, Finlanda, Franța, Germania, Italia, Suedia și Regatul Unit, care au dezvoltat, tradus și testat două module ale MD (funcții, grafice și Algebra liniară). În perioada 2008-2010 software-ul s-a îmbunătățit, iar proiectul a continuat, cuprinzând paisprezece școli din unsprezece țări: Austria, Republica Cehă, Danemarca, Finlanda, Germania, Islanda, Lituania, Norvegia, Polonia, Portugalia și Slovacia. *Educational M@thDesktop* este utilitarul pentru limbajul *Mathematica*. Acest utilitar folosește două tipuri de resurse: notebook-uri și palette. Compania Deltasoftware3 deține toate drepturile de editare ale *M@thDesktop*. Utilizarea MD se face într-o abordare amestecată de învățare clasică, cu tabla și creta și învățarea modernă, bazată pe noile tehnologii cunoscută sub numele de *blended learning*.

MD conține șase module.

- MD Core (date montaj, profesor, instrument, tabele, tutoriale, 16 unități);
- MD Funcții (funcții polinomiale, funcții exponențiale, funcții trigonometrice, secțiunile conice, numere complexe, 26 unități);
- MD Diferențiere (Derivate, optimizare, diferențierea implicită, curbe, 16 unități);
- MD Integrare (integrală nedeterminată, arii, volume, suprafețe de lucru, ecuații diferențiale, 14 unități);
- MD Algebra liniară (sisteme de ecuații liniare, bază, matrice, produse vectoriale, valori proprii, vectori proprii, 10 unități);
- MD Statistică (schema binomială Poisson, distribuție normală, teste, intervalele de încredere, regresie liniară, programe de simulare, 14 unități).

Fiecare modul este format din mai multe palette, fiecare cu un notebook corespunzător (O paletă cu un notebook de însoțire se numește *unitate*). Notebook-urile sunt instrumentele utilizate de către profesor și elevi în clasă și sunt documente interactive. Majoritatea notebook-urilor MD au 5 capitole:

Primul capitol se numește „Movie-film“ și conține resurse interactive, demonstrații cu care elevul poate explora concepte matematice.

Al doilea capitol, „Definiția”, conține în detaliu informații despre conceptele respective.

Al treilea capitol se numește „Step by step” și conține probleme asemănătoare celor ce urmează a fi date la un eventual examen; rezolvarea lor se poate face atât cu *M@thDesktop* cât și manual.

Al patrulea capitol „Exercices”, conține exerciții suplimentare, probleme prezentate gradual, precum și un grup de exerciții care să conducă la prezentarea următorului capitol.

Ultima secțiune a acestui capitol, intitulat „Testați-vă Cunoștințele”, conține exerciții opționale pentru un eventual auto-test.

Există și versiunea *M@th Desktop 7.0*, o versiune îmbunătățită. *Mathematica* versiunea 4.0, 4.2, 5.0, 5.1, 5.2, 6.0, 7.0 este pentru Windows și *Mathematica* 5.2, 6.0, 7.0 pentru Mac. Fișierul Zip conține toate cele șase module de *M@thDesktop* - (Funcții MD, Diferențierea MD, Integrare MD, MD Algebra liniară și Statistică MD) și este scris în engleză și germană.

Nu trebuie renunțat la modalitățile tradiționale de predare, computerul nu încearcă să înlocuiască profesorul. Se dorește ca folosirea paletelor și a notebook-urilor să se facă împreună cu alte resurse, menite să încurajeze auto-studiul. Proiectele pilot au arătat că cel mai înalt nivel de satisfacție al elevului poate fi atins, în cazul în care profesorul cheltuiește aproximativ 50% din timpul său, explicând concepte în mod tradițional (de exemplu, pe tablă), iar elevii reușesc exemple simple "de mână". Accesul la *M@th Desktop* îi

ajută să se verifice și să gândească soluții pentru probleme mai dificile. Ei pot aprecia puterea tehnologiei moderne numai atunci când încearcă să rezolve sarcini similare singuri.

De exemplu, funcțiile elementare, diferențierea și integrarea sunt subiecte care se pot utiliza în clasă, profesorul poate redacta propriile teste, folosind palettele, astfel îmbunătățind actul predării. Ideea centrală utilizată la proiectarea MD este aceea că profesorul este responsabil pentru tot ceea ce predă; unitatea MD nu specifică o cale de învățare la care profesorul și elevii să fie constrânși. Profesorul este capabil să selecteze și să folosească în mod corespunzător, acele părți de unitate care se potrivesc cel mai bine grupul său de studenți, cerințelor curriculum-ului și abordării pedagogice.

Palette-le sunt ferestre mici care conțin butoane ce pot fi folosite pentru a iniția calcule, pentru a lansa file de lucru, pentru a naviga în conținut, pentru a deschide link-uri externe - un buton de pe fiecare palettă poate deschide chiar o altă palettă.

Cea mai notabilă influență asupra procesului de predare este vizualizarea rapidă a soluției unei probleme realizate de elevi. Cu câteva clicuri de exemplu, soluția este vizualizată, cu posibilitatea verificării ei manuale. Elevii lucrează rapid problemele de un anumit tip cu ajutorul palette-lor, acestea conțin noțiuni de matematică din programa de liceu. După câteva explicații date de către profesorul experimentat, elevii pot începe rezolvarea problemelor. Palette-le pot consolida conceptele matematice, acționează ca un antrenor. Cu 1 - 2 palette ca exercițiu un elev poate rezolva o problemă standard dintr-un manual. Palette-le pot fi personalizate în funcție de necesități. Elevii își pot crea propriul caiet (aceștia se implică activ în lecție și își organizează învățarea în funcție de performanțele pe care le doresc). Dar cel mai important lucru din punctul meu de vedere este faptul că elevii sunt mai atenți, iar matematica devine mai atractivă. Trebuie remarcat faptul că folosirea palette-lor în predare nu înlocuiesc lipsa de interes pentru matematică, sau lipsa talentului. Informațiile de intrare trebuie să fie mult mai substanțiale decât simpla butonare a tastelor calculatorului. Uneori folosirea software-ului consumă timp, și îngreunează actul predării, iar exprimarea și argumentarea soluțiilor lipsește, accentul căzând uneori pe memorare, lipsind competiția, cu toate acestea folosind soft-ul educațional în orele de matematică am reușit să-mi diversific strategia didactică, să pun accentul pe participarea elevilor în procesul de predare-învățare, să-i ajut să lucreze într-un ritm propriu, să observ mai repede progresele lor, să le stimulez imaginația și creativitatea. Cum avantajele sunt mult mai multe decât dezavantajele, iar calculatorul este nelipsit în viața elevilor noștri, merită să încercăm și aplicarea soft-ului educațional în procesul didactic!

Concluzii

În consecință opțiunea pentru acest mod de abordare a învățării revine fiecăruia dintre noi, iar instruirea asistată de calculator, în vederea individualizării reale și complete a învățării, adaptabilă la ritmul fiecăruia, poate fi benefică în învățarea matematicii.

Accesul la schimbul de bune practici poate duce la îmbunătățirea calității în predare și învățare, poate stimula inovația, poate dezvolta creativitatea elevilor. Toate acestea ar putea duce la schimbarea atitudinilor, mentalităților elevilor, la formarea și dezvoltarea competențelor digitale, la sporirea interesului pentru matematică-lucruri utile în demersul lor către facultate și cariera profesională.

Cunoașterea tendințelor europene în formarea competențelor în matematică, predarea creativă, învățarea asistată de calculator, învățarea bazată pe sarcini de lucru, accesul la diferitele practici de succes din școlile europene pot oferi soluții pentru sporirea creativității și inovării în predarea și învățarea matematicii.

Bibliografie

1. <http://www.deltasoft.at> (accesat în 12.09.2011)
2. <http://ltm.uni-graz.at/> (în reactualizare)
3. <http://www.geogebra.org/cms/> (accesat în 12.09.2011)
4. www.geogebra.tibiscus.ro (accesat în 12.09.2011)
5. <http://www.uni-graz.at/ubwww/bibliotheken/mathematik.htm> (accesat în 12.09.2011)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАСЧЁТУ СФЕРИЧЕСКИХ КООРДИНАТ НЕБЕСНЫХ СВЕТИЛ

Сергей СКВОРЦОВ

старший преподаватель,

Академия военно-морских сил им. П.С. Нахимова, Севастополь, Украина

Abstract

The algorithm for calculating the spherical coordinates of celestial bodies by means of tables of the Maritime Almanac Publishing UK Hydrographic Service are presents in the article.

Определение места судна вдали от побережья в условиях отсутствия возможностей космической навигации становится в настоящее время актуальной проблемой мореплавания. Молодой офицерский состав, управляющий кораблями и судами, имеет недостаточную подготовку в области практической мореходной астрономии. Эта проблема возникла в связи с тем, что судовая астрономическая практика перестала существовать. Студенты и курсанты морских учебных заведений вполне удовлетворительно осваивают теоретические основы мореходной астрономии, но не получают практических навыков применения традиционных астрономических мореходных инструментов, что снижает общий уровень астрономической подготовки.

Во второй половине XX столетия в морском образовании уделялось много внимания методике и практической подготовке студентов и курсантов по мореходной астрономии. Пособия и учебники по мореходной астрономии, написанные В.Ф. Дьяконовым, В.Т. Кондрашихиным, Б.И. Красавцевым, К.А. Куликовым, А.Н. Раховецким, Р.Ю. Титовым, Г.И. Фаином, Б.П. Хлюстиным и другими учёными-методистами, а также учебные программы тех времён давали возможность осваивать исторически сложившиеся способы ориентации по небесным светилам. К сожалению, за последние 10 лет в мире издано менее десяти, а в нашей стране не издано ни одного учебного пособия по мореходной астрономии. Между тем только практические навыки традиционного ориентирования по небесным светилам дают возможность определить местоположение судна при форс-мажорных обстоятельствах на море [3].

Одной из сторон практической астрономической подготовки курсантов и студентов морских специальностей в вузах является приобретение ими умений и навыков использования разнообразных способов, в том числе и навигационных таблиц, для определения местоположения судна по небесным светилам. Таким образом, **целью** данной статьи является методика использования Морского альманаха издания гидрографической службы Великобритании для расчёта сферических координат небесных светил.

Расчёт сферических координат светил (высоты h и азимута A), по известным экваториальным координатам (часовому углу t_m и склонению δ) возможен при помощи:

- „Таблицы высот и азимутов” (ТВА-57, А.П. Ющенко [4, с. 8]);
- таблицы „Высоты и азимуты светил” (ВАС-58 разработаны в 1958 году группой учёных Главного Управления Навигации и Океанографии Министерства обороны СССР [4, с. 8]);
- таблиц логарифмов тригонометрических функций (Мореходные таблицы 1975 и 2000 гг.);
- таблиц натуральных значений тригонометрических функций (Мореходные таблицы 1975 и 2000 гг.);
- „Таблицы для быстрого расчета высоты и азимута светил” (Морского Альманаха издания гидрографической службы Великобритании).

В основу расчётов сферических координат светил положено решение параллактического треугольника, разделённого сферическим перпендикуляром на два прямоугольных треугольника. Методика расчёта сферических координат светил с помощью таблиц издания ГУН и О МО РФ изложена в учебниках по мореходной астрономии [1; 2; 4; 5]. Методика же расчёта по таблицам „The

Nautical Almanac”, рассмотрена только в объяснениях к таблицам и сложна для восприятия студентами и курсантами, так как насыщена специальными астрономическими терминами на английском языке. Именно поэтому мы представляем её здесь с объяснениями и комментариями, а также предлагаем алгоритм расчета высоты и азимута небесного светила по названным таблицам.

Таблицы „The Nautical Almanac” предназначены для расчета высоты и азимута всех светил, для которых возможен расчет местного часового угла и склонения [6, с. 286-317]. Их рекомендуется использовать в случае отсутствия более точных таблиц (ВАС-58, ТВА-57) или электронных вычислительных средств, а также для светил высотой до 80°. Для большей высоты точность расчетов резко снижается.

Сокращения, принятые в «The Nautical Almanac» и таблицах «Brown’s Nautical Almanac»:

- **GHA** – Гринвичский часовой угол,
- **SHA** – звездный часовой угол (звёздное дополнение),
- **Dec** – склонение,
- **Long** – долгота,
- **Lat** – широта,
- **Hc** – расчетная высота,
- **Z = Zn** – истинный азимут,

Алгоритм расчета высоты и азимута небесного светила

1. Рассчитать местный часовой угол, используя ежедневные таблицы Морского Альманаха [6] по формуле:

$$LHA = GHA \pm Long \frac{E}{W}, \quad (1)$$

где **GHA** – Гринвичский часовой угол светила за часы, минуты и секунды исправленный звёздным часовым углом (**SHA**) для звёзд.

Долготу подобрать такой величины, чтобы она была близка к счислимой и в то же время после сложения или вычитания с часовым углом дало в результате местный часовой угол в целых градусах.

2. Выбрать из ежедневных таблиц склонение (**Dec**), исправить поправкой (для Солнца и планет) за минуты и секунды, округлить до целых градусов и минут. Знак склонения будет «+», если склонение и широта одноименные и знак «-», если склонение и широта разноименные.

3. Задать широту (**Lat**) места (в целых градусах), близкой к счислимой.

4. Войти в основные таблицы [6, с. 286-315] и по исходным параметрам **Lat** и **LHA** определить **A**, **B** и **Z₁**. Аргументам **B** и **Z₁** присваивается знак «-», если $90^\circ < LHA < 270^\circ$. Величины **A**, **B** и **Z₁** получают в градусах и минутах. Задать аргумент **A°**, равный ближайшему целому числу от величины **A** и **A'** и равный минутной части величины **A**.

Пример: $A=25^\circ 45'$, тогда $A^\circ=26$, $A'=45$ или $A=41^\circ 12'$, тогда $A^\circ=41$, $A'=12$.

5. Выполнить алгебраическое сложение параметров **B** и **Dec**, получить величину **F**. Если светило над горизонтом, то сумма будет положительной, если под горизонтом – отрицательной. Задать аргументы **F°** и **F'**, используя принцип получения аргументов **A°** и **A'**.

6. Войти в основные таблицы [6, с. 286-315] и по исходным параметрам **A°** и **F°** определить **H**, **P** и **Z₂**. Задаться аргументами **P°** и **Z₂°** ближайшим целым числом от параметра **P** и **Z₂**.

Пример: $P=60^\circ 51'$, тогда $P^\circ=61$ или $Z_2=76,3^\circ$, тогда $Z_2^\circ=76^\circ$.

7. Войти во вспомогательные таблицы [6, с. 316-317] и по исходным параметрам **P°** и **F'** найти первую поправку (**corr₁**) к высоте светила (**H**). Знак поправки будет «-», если $F < 90^\circ$ и $F' > 29'$ или если $F > 90^\circ$ и $F' < 30'$. В иных случаях поправке присваивается знак «+».

8. Войти во вспомогательные таблицы [6, с. 316-317] и по исходным параметрам A' и Z_2° найти вторую поправку ($corr_2$) к высоте светила (H). Знак поправки будет «-», если $A' < 30'$. В иных случаях поправке присваивается знак «+».

9. Рассчитать расчётную высоту светила по формуле:

$$H_c = H + corr_1 + corr_2 . \quad (2)$$

Высота может получиться отрицательной величиной, если F – отрицательный аргумент.

10. Определить знак Z_2 , знак будет «+», если $0^\circ < F < 90^\circ$, и «-» если $F > 90^\circ$. Если $F < 0^\circ$, то Z_2 будет равняться $180^\circ - Z_2$.

11. Рассчитать азимутальный угол (Z), как алгебраическая сумма Z_1 и Z_2 .

12. Пренебрегая результирующим знаком Z , определить истинный азимут Z_n на небесное светило в соответствии с правилами:

Для N широты, если:	$LHA > 180^\circ$	$Z_n = Z$
	$LHA < 180^\circ$	$Z_n = 360^\circ - Z$
Для S широты, если:	$LHA > 180^\circ$	$Z_n = 180^\circ - Z$
	$LHA < 180^\circ$	$Z_n = 180^\circ + Z$

13. Вычислить перенос как разность между истинной высотой светила (H_0) и расчётной высотой (H_c), $p = H_0 - H_c$.

14. Проложить на карте высотную линию положения из счислимых координат по аргументам Z_n и p .

На основании вышеизложенного, можно сделать выводы:

- применение таблиц для вычисления сферических координат светил есть и остаётся единственным средством для ориентации в море в условиях форс-мажорных обстоятельств;
- использование астрономических программ на электронно-вычислительных машинах и компьютерах позволяет при стандартной безаварийной эксплуатации судна отказаться от таблиц;
- никакие электронные средства или таблицы не смогут заменить знания и умения пользоваться мореходными инструментами для получения первичной информации для определения и ориентации судна в море.

Как показывает долгий исторический опыт астрономической навигации, мореходная астрономия была, есть и будет неотъемлемой частью знаний и умений полноценного судоводителя, которому мы доверяем свои судьбы, поднимаясь на борт судна.

Библиография

1. Груздев Н.М. *Мореходная астрономия*. / Н.М. Груздев, В.В. Колтуненко, Г.Е. Гладков. М.: Воениздат, 1992.
2. Красавцев Б.И. *Мореходная астрономия*. М.: Транспорт, 1986.
3. Скворцов С.Н. *История астрономии в морском образовании*. In: Материалы II Міжнародної науково-практичної конференції „Фізико-технічна і фізична освіта у гуманістичній парадигмі”. Керч: РВВ КДМТУ, 2009, с.174-179.
4. Титов Р.Ю. *Мореходная астрономия*. / Р.Ю.Титов, Г.И.Фаин. М.: Транспорт, 1984.
5. Чебан А.А. *Мореходная астрономия*. СПб.: Судостроение, 2001.
6. *The Nautical Almanac 2007* Published by The Stationery Office and available from 123 Kingsway. London, 2007.

STUDIAREA TEXTULUI LIRIC – CREARE ȘI RE-CREARE A OPEREI ARTISTICE

Aliona ZGARDAN-CRUDU,

doctor, conferențiar universitar, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The subject of the Romanian language and literature plays an outstanding role in the formation of a pupil's personality. During the lessons a pupil should have an active and creative attitude throughout his/her knowledge acquisition. Depending on the specific character of the contents analyzed in class, each time the teacher has to opt for an original and new approach to the subject matter, because a well-done lesson is the one during which there are created such conditions for all the pupils that facilitate the enunciation of true reasons concerning the ideational content of the artistic work.

În formarea personalității elevului care va fi pregătit să se integreze cu succes în societate, un rol deosebit îi revine, în învățământul preuniversitar, disciplinei *Limba și literatura română*. Miza majoră la lecțiile de *Limba și literatura română* constă în valorificarea și receptarea operei literare și formarea competenței de comunicare orală și scrisă.

Întrucât orice operă literară este unică în felul ei, nu putem aplica același tipic la analiza diferitor texte literare; în același timp, opțiunea metodică a profesorului la ore depinde și de potențialul intelectual al clasei. În orice situație concretă de analiză a unei opere literare se produce o *re-creare* și o *revalorificare* irepetabilă a ei, prin aceasta manifestându-se specificul analizei operei literare.

La lecțiile de *Limba și literatura română*, obiectivele învățământului formativ se regăsesc în unul dintre noile principii ale analizei operei literare: principiul participării active a elevului la analiză. Activitățile didactice desfășurate conform acestui principiu induce orelor de *Limba și literatura română* o atmosferă creativă, unde fiecare elev are posibilitate să participe la activitățile didactice preconizate de profesor. La o lecție reușită, se creează condiții pentru toți elevii în vederea facilitării emiterii unor raționamente juste asupra conținutului de idei ale operei artistice, mărindu-se gradul de emotivitate al receptării.

S-a menționat, în repetate rânduri, că la lecțiile de *Limba și literatura română* are loc interpretarea textelor într-o manieră de *re-creare*, ceea ce se încununează cu *crearea* altei opere. Această afirmație este susținută de ideea că funcția textului literar, în special a textului liric, e de a transmite informația care, uneori, e cu puțință să fie transmisă prin mijloacele limbajului comun, iar ceea ce este comunicat în opera literară de către autorul ei oferă posibilități nelimitate de interpretare, valorificare, decodare, analiză, înțelegere etc. Se realizează, prin urmare, o comunicare artistică între cititor și autorul operei lirice. Acest fel de comunicare se produce prin intermediul textului literar, care transmite mesajul de la emițător/creator la receptor. Și, dacă „Receptarea operei lirice constituie, în esență, un proces de *re-creare*” [4, p. 224], nu numai opera artistică este recreată – fiecare cititor se *auto-crează* prin cunoaștere și comunicare.

Întrucât opera literară este parte integrantă a unui proces de comunicare, de cunoaștere și de autocunoaștere, textul există numai dacă există un act de lectură și un act de receptare a lui. Din dorința de a înțelege cele citite se naște interpretarea, un proces în care se face demonstrarea, perceperea, descifrarea evenimentului; iar dacă e să ne referim la teoriile moderne ale lecturii, deducem că „fenomenul literar nu e numai textul literar, ci și cititorul, și ansamblul de reacții posibile ale cititorului față de text” [3, p. 38].

Pentru a argumenta aceste aserțiuni, propunem în continuare aplicarea unui algoritm de valorificare a poeziei lirice la predarea operei „*Păstor de fulgi*” de Ana Blandiana (clasa a VII-a), adaptat de N. Eftenie după C. Parfene [5, p. 224].

Modelul prezentat mai jos este unul care permite abordarea textului literar din mai multe perspective, fiecare elev având posibilitate să se manifeste (la ore), prin comentarii, abordări literare și lingvistice, astfel participând la procesul de *re-creare* a operei literare.

A. *Prezentarea semnificației cuvintelor și a combinațiilor de cuvinte (materialul concret al poeziei), a limbajului (termeni populari, arhaici, neologici; construcții specifice; epitete, comparații, metafore, personificări etc.).*

La această etapă, la predarea poeziei *Păstor de fulgi*, se poate efectua analiza semantică a cuvântului *păstor* și poate fi elaborată o secvență a câmpului lexical/noțional al acestui cuvânt. Analiza semantică a cuvântului *păstor* și a câmpului lui lexical facilitează înțelegerea stării sufletești, a trăirilor/ipostazei eroului liric din poezie.

Cuvântul *păstor* se utilizează (evident, cu sens figurat) în titlul poeziei, apoi este reluat în primul vers. În poezie, cuvintele *turme, albe, mieii, transhumanță, prihană* conturează un tablou de mit, care sugerează, implicit, noțiunile „mulțime”, „sacrificare”, „puritate”, „suferință” etc. În combinație cu alte cuvinte, din ele se încheagă mai multe sintagme cu valoare de imagine artistică – *păstor de fulgi, turmele îmi dorm, mieii sortiți spre setea dulcii hume, transhumanța sfântă* etc. –, care contribuie la edificarea valorii artistice inedite a poeziei. Prin analiza acestor imagini, trecem la următorul pas al algoritmului:

B. *De la mijloacele de reprezentare sau sugerare, se trece la imagine, grupuri de imagini și la inducerea semnificațiilor afectiv-intelectuale ale acestora.*

Analiza imaginilor și a grupurilor de imagini artistice din poezie poate începe cu decodarea titlului *Păstor de fulgi* și comentarea conexiunii dintre titlu și mesajul textului, după care se vor decoda și integra în sistemul de valori ale autorului și ale cititorului imaginile artistice din poezie; la receptarea textului se declanșează mai întâi emoția, apoi imaginația, trăirea. La această etapă, elevii comunică despre cele citite, comentează; astfel, își probează puterile și cunoștințele pe care le au în fața unui public mic – colegul.

C. *Urmărind succesiunea imaginilor, se relevă, implicit, gradarea sentimentelor, substanța lirică unică a poeziei.*

Aici, după enunțarea dorinței eroului liric, în primul vers al poeziei (*Mi-ar place să mă fac păstor de fulgi*), urmează argumentarea acestei dorințe, extinsă pe întreaga țesătură a poeziei, grupată în jurul afirmațiilor formulate cu ajutorul modului conjunctiv: *să am în grijă, să le port, să le-aduc, să stau, să contempļu, s-aștept, să curgem*. Utilizate la acest mod, în poezie, verbele plasează, imaginar, dorința eroului liric între real și ireal, creionează opoziția dintre dorință și potențiala realizare a ei. Elevul, prin judecată și gândire, descoperă trăirile eroului liric.

D. *Desprinderea temei, operație care trebuie efectuată după însușirea materialului concret-sensibil al operei, întrucât dominantă receptării estetice este sensibilitatea, latura rațional-cognitivă fiind implicată în afectivitate.*

În contextul dat, amintim că poezia este considerată o sferă închisă în sine, o lume cu legile ei proprii, diferită de orice realitate. În aceasta și constă esența și sensul ei. Contactul între realitate și poezie îl identificăm în locurile simbolice unde un adevăr devine perceptibil. Poezia marchează un comportament dominat de sensibilitate, contemplație și metamorfoză a cititorului.

Din coexistența *eului individual* și a *eului general* în lirică [2, p. 58], din trăirile și suferința lor, prezentate în aspectul de viață și de realitate reflectate în textul dat, poate fi dedusă tema poeziei: *Existența noastră într-un veac maculat de vicii/Oportunitatea mântuirii noastre prin bunătate, credință, curățenie/Suferința oamenilor de bună-credință într-o societate construită pe non-valori, minciună și trădare* etc.

E. *Tema va fi integrată apoi în universul liric al poetului, cât și în istoria literară națională și universală (dacă este cazul), și în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor și cunoștințele lor literar-estetice.*

Se va face trimitere la alte poezii ale autoarei Ana Blandiana care se încadrează în tema dată (de exemplu, *Știu puritatea, Intoleranță, Cumințenia pământului, Rugă* etc.). La această etapă, poate fi realizat studiul comparativ al poeziilor *Păstor de fulgi* de Ana Blandiana, *Revedere* de M. Eminescu, *Laudă zăpezii* de G. Călinescu.

F. *Procesul receptării poeziei lirice se încheie cu reluarea lecturii expresive.*

Se știe că lectura expresivă a poeziei se face și la începutul studierii operei, aici însă este reluată pentru realizarea sensului artistic al textului în cunoștință de cauză, după ce poezia a fost analizată plenar.

În concluzie menționăm că în acest articol am încercat să încadrăm un model de abordare a poeziei lirice într-un algoritm cu tentă de sistem în ceea ce privește abordarea faptelor de literatură. Evident, modelul dat, prezentat sumar, nu este unul cu pretenție de exhaustivitate, dar le permite tuturor elevilor să se implice în procesul de analiză – *creare și re-creare* – a operei artistice, cu opinii și viziuni personale, realizând o activitate „de explorare organizată științific, având o atitudine activă și creativă în procesul cunoașterii” [1]. Conform preceptelor teoriei *gândirii critice*, fiecare persoană (în cazul de față, elev) are dreptul la propria opinie, fără să fie desconsiderată sau judecată prea aspru, distructiv.

Modelul este complex, oferă multiple posibilități de abordare și, în același timp, conturează un sistem elegant și deschis de analiză literară *versus* valorificarea cunoștințelor, competențelor, abilităților tuturor elevilor, la lecțiile de *Limba și literatura română*. Or, după cum afirma Nichita Stănescu, *De nivelul cititorului depinde interpretarea unei poezii... Un cititor talentat este un cititor pasionat, un cititor... pentru care sunt scrise cărțile.*

Bibliografie

1. Alexandru G. *Cunoașterea prin descoperire în învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
2. Crăciun C. *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*. Deva: Emia, 2004.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București, 2000.
4. Eftenie N. *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*. București: Paralela 45, ediția a III-a, 2004.
5. Parfene C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*. (Ghid teoretico-aplicativ). Iași: Polirom, 1999.

EDUCAȚIA ECONOMICĂ ÎN CADRUL CURRICULA MODERNIZATE

Ina BAXAN,
cercetător științific, I.Ș.E.

Abstract

In the present article there are expressed examples of specific skills and sub-competence in education economical and areas of education economical in which they can be formed. The describing aspects, although they don't have an character indicative, propose guidelines for education's activities during high school.

Tânărul care trăiește în mileniul III este pus în față unor realități interne și internaționale mereu în schimbare, uneori și cu note dramatice. De aceea el trebuie să dispună de un set de competențe și valori autentice, pe baza cărora să-și formeze aptitudini și atitudini care să-i permită adaptarea nedureroasă la realitatea dinamică. Aceasta înseamnă că el trebuie să posede gândire critică, disponibilitate de acceptare a noului, a progresului, un comportament economic rațional etc. [1].

Curriculum centrat pe competențe este conceput și dimensionat astfel încât să asigure tinerilor posibilitatea formării unei personalități active și creative, capabilă de opțiuni și decizii. Prin centrarea pe competențe se accentuează latura pragmatică a aplicării curriculumului: profesorul are posibilitatea de a face legătura directă și evidentă între ceea ce se învață și de ce se învață; este facilitată și legătura directă și imediată cu evaluarea, care devine mai transparentă și mai eficientă. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculum-ului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de

predare-învățare-evaluare, permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: **competența**, care orientează demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație: elevi, profesori, părinți, specialiști în curriculum etc., având rolul de a răspunde cerințelor sociale exprimate în termeni de achiziții finale direct evaluabile, așa încât să se asigure integrarea elevului în viața socială și profesională.

În cadrul acestuia un loc și rol bine definit dețin disciplinele socioumane și nu în ultimul rând economice, al căror studiu are reale valențe formative, contribuind esențial la dezvoltarea personalității elevilor.

Analizând sistemului de competențe-cheie/ transversale din Curriculum Național stabilit pentru sistemul de învățământ preuniversitar din Republica Moldova, putem afirma că formarea a șase competențe cheie precum: *competențe de învăța să înveți, competențe de bază în matematică științe și tehnologie, competențe acțional-strategice, competențe interpersonale, civice, morale, competențe de autocunoaștere și autorealizare, competențe antreprenoriale*, se realizează direct prin educația economică. Celelalte competențe cheie/transversale: *competențe de comunicare în limba română/limba maternă, competențe de comunicare într-o limbă străină, competențe digitale, competențe culturale, interculturale* sunt indirect vizate în cadrul educației economice realizate formal, nonformale, neformal, prin conținuturile și activitățile de învățare, evaluare.

Prin urmare putem conchide că competențe cheie/transversale vizate în mod direct în cadrul educației economice pot servi baza competențelor specifice la discipline economice. Modul prin care pot fi dezvoltate competențe cheie/transversale în cadrul educației economice prin competențe specifice este prezentat în tabelul de mai jos:

	Competențe-cheie/transversale și transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ	Exemple de competențe specifice la Educația economică
1	<p>Competențe de învăța să înveți</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competența de a stăpâni metodologia de integrare a cunoștințelor de bază despre natură, om și societate în scopul satisfacerii nevoilor și acționării pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea conceptelor economice pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și de explicare a unor fapte, evenimente, procese. - Aplicarea cunoștințelor economice în situații caracteristice economiei de piață, precum și în analiza posibilităților de dezvoltarea personală. - Formularea unor opinii referitoare la rezolvarea problemelor comunității, privind inițierea și derularea afacerilor.
2	<p>Competențe de bază în matematică științe și tehnologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competența de a organiza activitatea personală în condițiile tehnologiilor aflate în permanentă schimbare.</i> • <i>Competențe de a dobândi și a stăpâni cunoștințele fundamentale din domeniile Matematica, Științele naturii, Tehnologii în coraport cu nevoile sale.</i> • <i>Competența de a propune idei noi în domeniul științific</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea conceptelor economice pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și de explicare a unor fapte, evenimente, procese.
3	<p>Competențe acțional-strategice</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competențe de a-și proiecta activitatea, de a vedea rezultatul final, de a propune soluții de rezolvare a</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea conceptelor economice pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și de explicare a unor fapte, evenimente, procese. - Aplicarea cunoștințelor economice în situații

	<p><i>situațiilor probleme din diverse domenii.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competența de a acționa autonom și creativ în diferite situații de viață pentru protecția mediului ambiant</i> 	<p>caracteristică economiei de piață, precum și în analiza posibilităților de dezvoltare personală</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluarea realistă a oportunităților personale relevante și manifestarea lor pentru alegerea carierei și încadrării în câmpul muncii. - Formularea unor opinii referitoare la rezolvarea problemelor comunității, privind inițiere și derularea afacerii.
4	<p>Competențe interpersonale, civice, morale</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competențe de colaborare în grup/echipă, a preveni situațiile de conflict și a respecta opiniile semenilor săi.</i> • <i>Competențe de a manifesta o poziție activă civică, solidaritate și coeziune socială pentru o societate nondiscriminatorie.</i> • <i>Competențe de a acționa în diferite situații de viață în baza normelor și valorilor moral-spirituale</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperarea în cadrul diferitelor grupuri pentru rezolvarea unor probleme teoretice și practice specifice mediului de afaceri. - Formularea unor opinii referitoare la rezolvarea problemelor comunității, privind inițiere și derularea afacerii.
5	<p>Competențe de autocunoaștere și autorealizare</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Competențe de gândire critică asupra activității sale în scopul autodezvoltării continue și autorealizării personale.</i> • <i>Competențe de a asuma responsabilități pentru un mod sănătos de viață.</i> • <i>Competențe de a se adapta la condiții și situații noi.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicarea cunoștințelor economice în situații caracteristice economiei de piață, precum și în analiza posibilităților de dezvoltare personală. - Evaluarea realistă a oportunităților personale relevante și manifestarea lor pentru alegerea carierei și încadrării în câmpul muncii.
6	<p>Competențe antreprenoriale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competențe de a stăpâni cunoștințele și abilități de antreprenoriat la condițiile economiei de piață în scopul autorealizării în domeniul antreprenoriatului. • Competența de ași alege conștient viitoare arie de activitate profesională. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea conceptelor economice pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și de explicare a unor fapte, evenimente, procese. - Aplicarea cunoștințelor economice în situații caracteristice economiei de piață. - Evaluarea realistă a oportunităților personale relevante și manifestarea lor pentru alegerea carierei și încadrării în câmpul muncii. - Cooperarea în cadrul diferitelor grupuri pentru rezolvarea unor probleme teoretice și practice specifice mediului de afaceri. - Formularea unor opinii referitoare la rezolvarea problemelor comunității, privind inițiere și derularea afacerii.

Competențe specifice la Educația economică derivă la rândul lor în subcompetențe, care fiind subordonate competențelor specifice orientează spre cadrul acțional prin repetabilitate, diversificare, adaptare la diverse condiții simulate [4]. Prin urmare putem prezenta modalitate de derivare a competențelor specifice în subcompetențe la educația economică:

	Exemple de competențe specifice la Educația economică	Exemple de subcompetențe la Educația economică
1	Utilizarea conceptelor economice pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și de explicare a unor fapte, evenimente, procese.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interpretarea din perspectiva matematicii și logicii a rezultatelor unei analize sau cercetării efectuate în domeniul economic și a diferitelor puncte de vedere studiate.</i> - <i>Explicarea unor fapte, evenimente, procese economice prin intermediul schemelor, formulelor, modelelor, teoretice, matematice, tehnologice</i> - <i>Identificarea și caracterizarea rolului de consumător.</i> - <i>Caracterizarea producătorului /întreprinzătorului, ca purtător al ofertei.</i> - <i>Formularea judecăților referitor la caracteristicile generale ale pieței.</i> - <i>Identificarea instrumentelor și a strategiilor prin care statul își definește rolul și funcțiile în economia de piață</i> - <i>Utilizarea adecvată a conceptelor specifice antreprenoriatului.</i>
2	Aplicarea cunoștințelor economice în situații caracteristice economiei de piață.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identificarea prevederilor legislative referitoare la activitatea economică.</i> - <i>Aplicarea principiilor etice în relațiile cu cei din jur (partenerii, instituții publice etc.)</i> - <i>Evaluarea și asumarea riscurilor ce decurg din comportamentul de afaceri</i> - <i>Proiectarea unui comportament rațional al consumătorului impus de tensiunea nevoi-resurse.</i> - <i>Identificarea elementelor comune și specifice ale reușitei în afaceri.</i> - <i>Elaborarea bugetului personal, familial, unei companii, de stat (guvernamental).</i>
3	Evaluarea realistă a oportunităților personale relevante și manifestarea lor pentru alegerea carierei și încadrării în câmpul muncii.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identificarea rolurilor posibile pe care le poate îndeplini individul în domeniul economic.</i> - <i>Exemplificarea unor calități ale întreprinzătorului de succes</i> - <i>Identificare caracteristicilor personale relevante pentru alegerea carierei viitoare (interese, abilități, valori personale și profesionale).</i> - <i>Aplicarea managementul proactiv de proiect (abilități de a planifica, a organiza, a gestiona, de a fi lider, de a delega, de a analiza, a comunica, de a face de-briefing, de a evalua, a înregistra).</i> - <i>Manifestarea și promovarea posibilităților personale de inițiativa, și inovare, activism, independența, realizarea scopurilor</i> - <i>Stabilire unor planuri de carieră realiste</i> - <i>Realizarea comportamentului adecvat unui mediu economico-social în schimbare</i>
4	Cooperarea în cadrul diferitelor grupuri pentru rezolvarea unor probleme teoretice și practice specifice mediului de afaceri.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Exersarea în grup diferitor roluri cel de lider, dar și pe acel de susținător, în funcție de aptitudinile și motivația personală.</i> - <i>Investigarea tehnicilor de comunicare în cadrul grupului, aplicarea acestora în comunicare cu partenerii, instituții de stat.</i> - <i>Explorarea consecințelor comportamentului (ir)responsabil în relații de afacere.</i>
5	Formularea unor opinii referitoare la rezolvarea	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Identificarea unor soluții alternative la problemele comunității, privind inițierea și derularea unei afaceri,</i>

problemelor comunității, privind inițierea și derularea afacerii.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Evaluarea posibilităților de derulare a unei afaceri proprii, luând în considerare interesele comunității.</i> - <i>Identificarea consecințelor activității antreprenorului asupra consumătorului și mediului</i>
---	---

Competențe specifice și subcompetențe pot fi formate/ dezvoltate prin:

- *dimensiunea explicativ-informativă*, vizează însușirea cunoștințelor despre activitatea economică, despre comportamentul rațional al consumatorului și al producătorului, precum și despre mecanismele de funcționare ale economiei de piață;
- *dimensiunea normativă*, referitoare la orientarea comportamentului și a deciziilor individului, ca agent economic, în raport cu normele, principiile și legile activității economice;
- *dimensiunea interogativ-reflexivă și valorizatoare*, care are în vedere dezvoltarea competențelor specifice gândirii critice;
- *dimensiunea practică*, urmărind formarea de atitudini și exersarea de comportamente economice raționale [5].

Aspecte descrise, deși au un caracter orientativ, propun repere de proiectarea pentru activitățile de învățare la educație economică în perioada liceului, valorificând elemente specifice dezvoltării vocaționale în adolescență, și permită (asigure) formarea spiritului și comportamentului economic al elevului care va avea posibilitatea să înțeleagă și să explice dimensiunea concretă și cea abstractă a fenomenelor economice.

Bibliografie

1. Druța M. E. (coordonator) *Didactica disciplinelor economice: considerații teoretice și aplicații*, Ediția a II-a revăzută și adăugită. București: ASE, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, 2002, p. 20.
2. *Educația civică, curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a.* /Ministerul Educației al RM. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010, p. 6.
3. Solovei R. Suport de curs *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu. Educație civică.* Proiectul Educație de calitate în mediul rural din Moldova.
4. Uzicov N. Suport de curs *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu, Istorie.* Proiectul Educație de calitate în mediul rural din Moldova.
5. *Programe școlare pentru gimnaziu. Educația economică.* www.edu.ro
6. *Programe școlare pentru liceu. Educația antreprenorială.* www.edu.ro

PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARĂ ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE MORAL-SPIRITUALĂ

Angela CARA,
doctor în pedagogie, conferențiar, I.Ș.E.

Abstract

The article describes the specific methodology to form the specific skills within Moral-Spiritual Education, identify methods for applying the "theory of multiple intelligences" in the classes from an interdisciplinary vision.

Fiecare disciplină se deosebește de alta prin conținut, metodă, dar fiecare din ele este o parte a unui întreg, cu același obiect: realitatea. În acest context al argumentației se pune și problema promovării perspectivei interdisciplinare în cadrul lecțiilor de Educație moral – spirituală (EMS). Un rol deosebit în acest context revine dezvoltării la orele de EMS a unei **metodologii centrate pe elev**, adică a unor

„metodologii diferențiatore, de individualizare sau personalizare a procesului de instruire, dar egală, prin șanse, cu a celorlalți; care caută să promoveze metode pe măsura fiecărui individ, după trebuințele proprii și ritmul de învățare propriu” [1, p. 67]; utilizării **strategiilor educației integrate** definite ca „strategii de micro-grup, activ-participative, cooperative, colaborative, parteneriale, implicante, organizative și socializante” [6]; **utilizarea strategiilor didactice centrate pe învățare:** (în cadrul cărora elevul este partener în învățare; învățarea realizându-se prin cooperare punându-se accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini). În acest sens, formarea competențelor specifice disciplinei EMS este un proces separabil în etape ce țin de: achiziționarea cunoștințelor fundamentale (*a ști*); transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (*a ști să faci*); interiorizarea cunoștințelor și formarea atitudinilor (*a ști să fii*); exteriorizarea cunoștințelor (*știu să devii*).

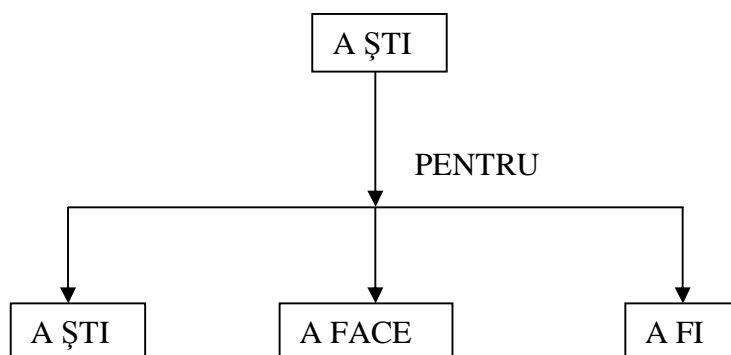


Figura 1. Integrarea cognitivă a lui L. D'Hainaut

În tabelul de mai jos este reflectată metodologia formării competențelor specifice disciplinei EMS.

Tabelul 1. Metodologia formării competențelor specifice disciplinei EMS

Competențe generale EMS	Competențe specifice EMS	Comportamente
1. Achiziționarea cunoștințelor fundamentale (<i>a ști</i>): Utilizarea conceptelor specifice valorilor moral-spirituale pentru cunoașterea și respectarea tradițiilor naționale, experienței religioase, normelor de conviețuire în societate.	- Recunoașterea semnificației unor norme din sfera valorilor moral-spirituale; - recunoașterea unor concepte din sfera valorilor moral-spirituale în contexte diferite; - analiza situațiilor de viață reale și imaginare conform normelor din sfera valorilor moral-spirituale; - identificarea situațiilor din cotidian din perspectiva valorilor moral-spirituale; - utilizarea, în contexte noi, a noțiunilor specifice valorilor moral-spirituale.	Posedă principalele calități ale unui om bun.
2. Transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (<i>a ști să faci</i>): Aplicarea normelor din sfera valorilor umane în stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.	- Cooperarea cu ceilalți, pentru realizarea unui schimb de opinii referitor la calitățile/ trăsăturile de caracter ale personajelor din povești; - exprimarea în cuvinte proprii a	Urmează norme de comportament moral.

	<p>povețelor lui Iisus Hristos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicarea moralei textelor biblice/ literare în raport cu situațiile din viață; - identificarea valorilor naționale; - stabilirea corespondențelor între calitățile personale și faptele personale; - analizarea, prin lucru în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale. 	
<p>3. Interiorizarea cunoștințelor și formarea atitudinilor (<i>a ști să fii</i>):</p> <p>Manifestarea unui comportament social activ și responsabil adecvat unei lumi în schimbare.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrarea respectului față de părinți și cei apropiați; - recunoașterea sărbătorilor calendaristice și de familie; - participarea la pregătirea și desfășurarea sărbătorilor de familie și calendaristice, naționale; - acceptarea noțiunii de valoare moral-spirituală în texte artistice, scripturale, folclorice; - reacționarea adecvată la morala textelor biblice; <ul style="list-style-type: none"> - analizarea, în echipă, a unor situații din sfera valorilor moral-spirituale; - argumentarea valorilor învățămintelor biblice, cotidiene, artistice. 	<p>Încurajează faptele bune, comportamentul adecvat față de sine, cei apropiați, colegi.</p>
<p>4. Exteriorizarea cunoștințelor (<i>știu să devii</i>).</p> <p>Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentarea atitudinii de respect și mândrie față de sărbătorile familiale și naționale; - asumarea răspunderii pentru casa părintească, lăcașurile sfinte, localurile culturale; - argumentarea semnificației și respectului față de normele din sfera valorilor moral-spirituale; - asumarea propriei răspunderi față de acțiunile proprii și față de cele ale grupului de apartenență; - participarea la soluționarea problemelor ce privesc propria dezvoltare. 	<p>Autoevaluează comportamentul propriu în mediul familial, social și cel natural.</p>

Etapele de formare a competențelor specifice disciplinei EMS sunt interdependente, constituind un proces continuu, care prin utilizarea diferitor strategii educaționale au drept scop avansarea performanței. În acest context un rol deosebit se pune pe: revigorarea unora dintre metodele clasice (studiul de caz, metoda

conversației, metoda simulării, metoda exercițiului); metodologia centrată pe elev și pe propria-i acțiune, urmărindu-se promovarea metodelor activ participative; metodologia centrată pe grup, punându-se accentul în mod esențial pe promovarea metodelor interactive sau bazate pe interacțiunile și interrelațiile constituite în cadrul grupului (clasei) de elevi sau al echipei.

Abordarea interdisciplinară se constituie ca o veritabilă cale logică care asigură realizarea virtuților formative cât și modelarea personalității elevului în concordanță cu exigențele cunoașterii actuale care solicită gândire și energie creatoare. Din perspectiva unei pedagogii a valorizării umanului, demersul didactic proiectat la orele de Educație moral – spirituală presupune valorificarea celor opt tipuri de inteligențe (talente): verbal-lingvistică; vizuală-spațială; corporală-chinestezică; logică-matematică; intrapersonală; interpersonală; muzicală-ritmică și naturalistă.

Pentru fiecare tip de inteligențe se propun metode respective.

- Pentru copiii cu **inteligență lingvistică**: învață repede și corect limba maternă, citesc, folosesc metafora, au o deosebită sensibilitate pentru înțelesul și ordinea cuvintelor) sunt binevenite tehnicile: exerciții de comunicare dialogată în baza imaginilor, povestirea unor întâmplări personale ale copiilor, utilizând cuvintele-cheie, studiul de caz, asalt de idei etc.
- Pentru copiii cu **inteligență logico-matematică** (determină înțelegerea relațiilor dintre acțiuni, obiecte, idei) propunem descoperirea unor calități ale personajelor codificate în panglica de desene, completarea enunțurilor, restabilirea ordinii cuvintelor în propoziție, problematizarea, studiul de caz etc.
- Pentru copiii cu **inteligență muzicală** (sînt sensibili la tonalitatea, intensitatea și timbrul sunetului, recunosc, creează și reproduc muzica, folosind un instrument muzical sau vocea) pot fi aplicate tehnicile: interpretarea cântecelor, colindelor etc.
- Pentru copiii cu **inteligență spațial-vizuală** (transformă aspecte ale experienței vizuale cu ajutorul imaginației) pot fi aplicate tehnicile: redarea prin desen a personajelor din poveste, confecționarea dirijată a măștișoarelor, desenarea ilustratelor pentru ființele dragi etc.
- Pentru copiii cu **inteligență naturalistă** (înțeleg lumea naturală, iubesc plantele și animalele, stabilesc relații ecologice) se propun exerciții de observare a mediului înconjurător.
- Pentru copiii cu **inteligență corporal-chinestezică** (mimează ușor, interpretează cu plăcere un joc de rol,) se aplică exerciții de simulare a unor norme de comportare civilizată, alcătuirea dialogului în baza unei situații etc.
- Pentru copiii cu **inteligență interpersonală** (este conștient de punctele tari și slabe, cooperează în grup), pot fi aplicate tehnicile: caracterizarea personajelor în raport cu faptele săvârșite, comentarea comportamentelor și stabilirea trăsăturilor de caracter, învățătura poveștii, comentarea proverbelor etc.
- Pentru copiii cu **inteligență intrapersonală** (stabilește și urmărește un țel, exprimă și e conștient de diferite sentimente,) sunt utile tehnicile: alcătuirea și comunicarea unor detalii diferite de textul poveștilor: alte încercări trăite de personaj, alt sfârșit al poveștii, comunicarea unor situații motivate reale/ imaginare, de genul: „Aș vrea să fiu..., pentru că...” etc.

Aplicarea „Teoriei inteligențelor multiple” în cadrul lecțiilor de Educație moral–spirituală va asigura transferul unui sistem de valori de la o disciplină la alta, transformarea valorilor în modele atitudinale și comportamentale. Interdisciplinaritatea va deveni din ce în ce mai mult un mod de organizare a învățării asociindu-se cu principiul educației permanente în pregătirea copiilor pentru o învățare continuă și pentru evaluare sau autoevaluare. Corelații interdisciplinare axiologice se pot realiza prin poezie, ca modalitate artistică de ilustrare a realității din natură și societate, a conținuturilor specifice educației morale, grație multitudinii de sensuri și valori sugestive ale cuvântului, datorită limbajului concentrat, metaforic, urmărind să asigure o cunoaștere specifică, afectivă a valorilor tradiționale și universale.

Bibliografie

1. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.

2. *Deschideri europene. Studii de specialitate*. Ediție specială, nr. 1, 2005.
3. *Perspective interdisciplinare în învățământul românesc*, Simpozion național de didactică. Botoșani, 2004.
4. *Psihopedagogie centrată pe copil*. Chișinău: U.S.M., 2008.
5. Stanciu M. *Didactica postmodernă*. Suceava: Editura Universității, 2003.
6. Ungureanu D. *Educația integrată și școala inclusivă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000.

REFERENȚIALUL COMPETENȚEI DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ (CEE) ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Liliana SARANCIUC-GORDEA,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

U.P.S. „Ion Creangă”

Ludmila URSU, doctor în pedagogie, conferențiar

universitar, laboratorul științific EcoEducație,

U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

In this article is presented an actual problem which is characteristic for primary teachers – the competences formation on environmental education for primary school. There are identified the scientific, social-economical arguments, which demonstrate the correlation of this problem with the modern educational tendencies in national and global fields.

Analiza reperelor științifice orientate spre cercetarea competențelor ecologice ale specialiștilor în educație O. Роговая, Т.П. Сикорская, Н.В. Ромейко, О.Д. Арефьева, Л.Е. Пистунова, Y. Bertrand, F. Jutras, P. Valois, I. Bisault, A. Lavarde ne-au dat posibilitatea de a determina: *Competența profesional-didactică de educație ecologică, care reprezintă o formațiune integratoare personală care se manifestă ca o capacitate și abilitate a pedagogului de a realiza activitatea de educație ecologică a elevilor*. Această definiție admite concretizare pentru vârsta subiecților educați, în cazul nostru a unui învățător de clasele primare, și astfel competența de educație ecologică CEE a elevilor reprezintă competența cadrului didactic(învățător) de a realiza activitatea educațională de modelare a personalității elevilor din clasele primare prin prisma idealului ecoeducațional [11].

Din aceste considerente *competența profesional-didactică de educație ecologică (CEE) a viitoarelor cadre didactice pentru învățământul primar poate fi considerată drept nivel profesional de performanță. Pedagogul este capabil să decidă (prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor, să le pună în aplicare, în funcție de contextul situațional în care se desfășoară activitatea, și să le evalueze / autoevalueze în baza unor criterii determinate de eficiența /eficacitatea actului educațional*. În corelare cu alte niveluri de performanță profesional-didactică (nivelul deprinderilor singulare de lucru cu elevii, nivelul reproducerii unor scheme acționale complexe date (recomandate), CEE se evidențiază atunci, când învățătorul este capabil să-și adopte creativ schemele acționale, în funcție de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv ecoeducațional [11]. Fiecare învățător va contribui nu numai personal la formarea propriilor competențe de educație ecologică, dar și la formarea competențelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în același proces de formare, pe baza aceluiași algoritm logic general: învățând pe alții învățătorul învață el însuși.

Procesul de formare a CEE prin *predare –învățare – evaluate*, pe baza obiectivelor curriculare, conform ciclurilor *proiectare – aplicare – realizare*, trebuie să asigure studenților-viitori învățători dobândirea acestora în termeni de competențe (V. Cabac (2004), A. Albulescu (2002), D. Copilu, D. Crosman (2009), Vl. Pâslaru, L. Papuc (2005)). Structura acestora, după D. Copilu și D. Crosman (2009),

poate fi formalizată prin triada $C = C_1 + C_2 + C_3$, în care C (competențele) includ cunoștințe funcționale (C_1) asigurând prin exersare sistematică formarea unor capacități de aplicare (C_2), manifestate ca priceperi, abilități și deprinderi de valorificare în activitatea de formare. În final se realizează integralizarea unor comportamente constructive, conduite și atitudini pozitive (C_3) [4, p. 241].

Concretizând această triadă în aspect pragmatic la tema abordată, putem evidenția: cunoștințe ecologice, pedagogice, legități, reprezentări. De exemplu, cunoștințe despre mediu din perspectiva sistemică (pornind de la mediul apropiat: apa, aerul, solul, omul, animalele, plantele), interdependența om – mediu, cauze și manifestări ale degradării mediului, curs opțional de educație ecologică, cultură ecologică, legislație ecologică etc.

În acest context se manifestă și capacitățile de organizare și realizare a activităților ecoeducaționale direct legate de competența activității profesionale, metodologice de proiectare, organizare, apreciere și corecție. De exemplu, analiza conținuturilor curriculare, proiectarea activităților ecoeducaționale, metodologia organizării, realizării și evaluării activităților ecoeducaționale, verbe și operații mentale de formare a competențelor ecologice; valori, relații, orientări, norme și reguli de percepere a naturii și relațiilor în sistemul „societate – mediul înconjurător”, comportamente constructive ecologice.

Susținem că o asemenea concretizare permite elucidarea resurselor interne precum sunt *cunoștințele* - produse ale cunoașterii umane, care desemnează conținuturile învățării. Acumularea acestora nu este o acumulare izolată, dar mai degrabă un proces al schimbărilor conceptuale. Cunoștințele includ informațiile, noțiunile, procedurile de memorare și reproducere pe care le posedă un individ în cadrul unei acțiuni realizate. O altă resursă internă o constituie *capacitățile* - „însușiri individuale, care oferă posibilitatea reușitei, într-un anumit domeniu de activitate” [7, p. 159] și reprezintă o „activitate mentală transdisciplinară care trebuie folosită pentru a mobiliza competența; unealtă care permite achiziționarea cunoștințelor; un proces intelectual stabilizat și polivalent, reductibil în diverse domenii ale cunoașterii – a critica, a analiza, a memora, a asculta, a găsi informații; o *savoir-faire* transversală și deconceptualizată” [5]. Capacitățile se constituie din operațiunile mentale, mecanismele de gândire ale unui individ, atunci când își exersează inteligența, iar abilitățile se reflectă prin percepțiile, gesturile executate în cadrul unei acțiuni. O a treia resursă reprezintă *atitudinile* - modalități de raportare comportamentală și afectivă la diferite aspecte ale realității. Atitudinile, mai puțin înțelese în acțiunea educațională, constituie principalele achiziții ale studentului. Ele semnifică raporturi ale ființei umane față de fenomenele lumii și înglobează cunoștințele și capacitățile, mobilizarea cărora circumscrie formarea CEE structurată pe componentele tradiționale ale unei competențe.

După M. Minder (2003), *componenta procedurală* - *savoir-faire* răspunde la întrebarea ”a și cum...”, permite acțiunea asupra mediului și soluționarea unor probleme, atât din punct de vedere motoriu, cât și cognitiv [9, p. 40]. Această componentă poate fi aplicată direct la anumite sarcini, implicând mai multe simțuri și proceduri („procedura este un ansamblu structurat și progresiv de acțiuni și decizii care conduc la îndeplinirea unei sarcini” [idem, p. 45]):

- *a ști să faci cognitiv* - presupune activități cognitive care permit a deduce informații noi referitoare la informația existentă;

- *a ști să faci operațional* - presupune realizarea unei modificări pe o operație, un element;

- *a ști să faci relațional* – presupune stabilirea relațiilor cognitive dintre diferite domenii de studiu, cu scopul de a realiza o activitate;

- *componenta conativă* – *savoir-être*- ține de voință, de afectivitate, de emoții și de motivații [5, p. 40] și include subcomponentele: *a putea să acționezi*; *a vrea să acționezi*; *a ști să acționezi*. Prin intercorelare, aceste două componente vor contribui la formarea unor noi caracteristici de personalitate atât a învățătorului, cât și a elevului.

T. Francis evidențiază în structura competenței o nouă componentă - *savoir-agir* - (a ști să acționezi), pe care o definește ca o atitudine de a realiza eficace o acțiune propusă și o detaliază printr-un număr imens de aptitudini, cunoștințe, capacități cognitive, abilități și atitudini socio- afective și facultatea de a le mobiliza în cadrul rezolvării unor situații-probleme.

Este important să ne referim și la materializarea finală a competenței profesionale de educație ecologică, care se obține în rezultatul evaluării. Această materializare se exprimă prin noțiunea de **performanță**: „rezultat care este obținut de educat în urma unei activități de învățare, ce atestă existența unei competențe câștigate” [apud 8, p. 269].

Conform definiției și structurii competenței profesional-didactice, a definiției CEE, a structurii și specificului formării CEE și a referențialului CEE delimitat prin componenta declarativă, adoptate în cercetarea noastră ne-am propus să delimităm în continuare referențialul CEE prin componentele ei structurale: procedurală (*savoir-faire*) și conativă (*savoir-être*).

Componenta procedurală (savoir-faire)

Particularizând semnificația generală a componentei procedurale în cercetarea noastră, în cazul CEE, obținem: *Componenta procedurală (savoir-faire) a CEE se formează dintr-un grup de subcompetențe specifice utilizării cunoștințelor procedurale conținute în referențialul curricular al CEE.*

Astfel, pentru descrierea componentei procedurale a CEE, trebuie să determinăm:

- cunoștințele procedurale aferente;
- specificul utilizării lor de către subiecți în cadrul situațiilor semnificative.

Ph. Carré [apud 1, p. 241] evidențiază următoarele caracteristici ale cunoștințelor procedurale: sunt de ordin metodologic; pun în aplicare cunoștințele declarative; se însușesc doar în cadrul de acțiuni și prin acțiuni; se stochează pe termen lung în memorie mai facil decât cunoștințele declarative. Savantul explică modul de descriere a cunoștințelor procedurale: „Deoarece cunoștințele procedurale se asimilează prin acțiuni, ele, în majoritatea cazurilor, se descriu ca acțiuni. De fapt, sunt prea puține deosebiri între referențialul cunoștințelor *savoir-faire* și referențialul acțiunilor corespunzătoare. Primul referențial se constituie prin ajutarea verbului *a ști* în fața principalelor activități din referențialul al doilea și, astfel, se obține ideea de *savoir-faire*.” [idem, p. 242]

Deci, pentru a determina cunoștințele procedurale aferente CEE, trebuie să determinăm principalele tipuri de acțiuni prin care se procesează ansamblurile de activități semnificative exersării CEE, evidențiate în referențialul curricular, concordându-le cu structura și specificul procesului de formare a CEE. Drept rezultat al analizei, am determinat următoarele blocuri de cunoștințe procedurale:

1. **Proiectare:** variabile și algoritmul de proiectare a activității de EE; structura proiectului de EE; verbe și operații mentale la definirea competențelor; operaționalizarea obiectivelor; modele de structurare a activităților ecoeducaționale.
2. **Organizare:** forme de organizare a activităților de EE în clasele primare; metode și procedee de EE în clasele primare; materialul suport pentru activitățile de EE în clasele primare; mijloace educative și tehnologii ale informației și comunicării pentru activitățile de EE în clasele primare; proiectul activității de EE elaborat și desfășurat.
3. **Evaluare:** evaluarea (autoevaluarea) activității personale a învățătorului; evaluarea (autoevaluarea) activității elevilor.

Specificul utilizării cunoștințelor procedurale de către subiecți în cadrul situațiilor semnificative este determinat de taxonomia deprinderilor intelectuale ca obiective pedagogice de conținut [apud, 6, p. 267]. Astfel, obținem gradarea subcompetențelor care formează componenta procedurală a CEE pe 3 niveluri:

1. **Nivelul I – al deprinderilor intelectuale primare:** discriminarea, identificarea, clasificarea, ordonarea, demonstrarea, generalizarea unor noțiuni, însușiri, relații.
2. **Nivelul II – al deprinderilor intelectuale generalizate:** aplicarea unor reguli, algoritmi constanți în situații variate de educație ecologică;
3. **Nivelul III – al strategiilor cognitive:** proiectarea activității de formare inițială pentru soluționarea problemei propuse.

Particularizând semnificația generală a componentei conative în cercetarea noastră, în cazul CEE, obținem: *Componenta conativă (savoir-être) a CEE se formează dintr-un grup de subcompetențe specifice comportamentului studenților - viitori învățători în procesul exersării CEE.*

Componenta conativă diferă de cea declarativă și procedurală, nu este nici de natură teoretică, nici cognitivă, nici practică. Cunoștințele declarative și procedurale servesc la explicarea acțiunii, pe când comportamentul, de care ține componenta *savoir-être*, este acțiunea propriu-zisă. „Comportamentul include, în mod necesar, cunoștințele declarative și procedurale, dar un rol privilegiat este rezervat ecuației personale, care permite de a pune în aplicare componentele *savoir-dire* și *savoir-faire* și de a integra competența propriu-zisă” [1, p. 243].

Cercetările psihologice și pedagogice confirmă că „este, practic, imposibil de a descrie într-un mod exhaustiv toate elementele componente conative ale unei competențe, lista ar putea fi prea lungă.” [2, p. 63] B. McClelland evidențiază, în acest context, 6 competențe comportamentale generice [apud 1, p. 243-244]:

1. Competențe de acțiune și realizare: motivație de realizare, inițiativă, căutare de informații etc.
2. Competențe de înțelegere interpersonală: de asistență, serviciu etc.
3. Competențe de influență: impact și influență, stabilire de relații etc.
4. Competențe manageriale: dezvoltarea altora, dirijarea echipei etc.
5. Competențe cognitive: raționament analitic, expertizare etc.
6. Competențe de eficacitate personală: formarea de sine, încrederea în sine, adaptabilitatea, adeziunea la echipă etc.

Cercetând trăsăturile personalității în contextul culturii investigaționale, H.B. Перова [12] evidențiază: tendința spre autoactualizare și dezvoltare a potențialului personal; sensibilitatea la probleme și contradicții; tendința de aprofundare în esența problemei; intuiția, capacitatea de anticipare, prognozare; originalitatea, asociativitatea, flexibilitatea, productivitatea gândirii.

Evidențiem următoarele trăsături de personalitate care conturează componenta conativă a CEE, fără a pretinde la exhaustivitate:

1. **Sensibilitatea la mediu**, condiționată de elementele de cultură ecologică și conștiință ecologică de tip ecocentric.
2. **Sensibilitatea la probleme și contradicții**, condiționată de motivația de a (a-și) pune întrebări.
3. **Activismul în situații de nedeterminare**, condiționat de trebuințe cognitive altruiste și de tendința de autoactualizare și dezvoltare a potențialului personal.
4. **Motivația de a depune eforturi mentale și fizice într-un proces de EE**, condiționată de insistența de a însuși și a conștientiza realitatea.
5. **Preferințe ale unor modalități productive de cunoaștere**, condiționate de capacitatea de transfer a cunoștințelor, intuiția, capacitatea de anticipare, prognozare, originalitatea, asociativitatea, flexibilitatea, productivitatea gândirii.

Bibliografie

1. Albulescu A., Albulescu I. *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002.
2. Ardeanu A. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Enciclopedică, 2002.
3. Cabac V. *Concepția evaluării performanțelor școlare în învățământul preuniversitar*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2004.
4. Copilu D., Crosman D. *Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate*. In: Mat. Conf. științifice internaționale *Competencies and Capabilities in Education*. Oradea, 2009, p. 240-248.
5. Cristea G. *Psihologia educației*. București: Editura Coresi SA, 2001.
6. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura Litera, 2000.
7. Cristea S. *Teorii ale învățării: modele de instruire*. București: EDP, 2005.
8. Landsheere De G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: EDP, 1995.
9. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura Cartier educațional, 2003.
10. Pâslaru Vl., Papuc L. *Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic*. Chișinău: Centrul de resurse curriculare Moldova, 2005.

11. Ursu L., Saranciu-Gordea L., Rusuleac T. și alții. *Educația Ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe*. Chișinău: Editura Garomont-Studio, 2010.
12. Петрова Н.В. *Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения дробей и действий над ними. Учебное пособие*. Омск: Изд. ОмГПУ, 2007.

ЭКСКУРСИОННЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Александр ПРУДКИЙ, преподаватель,
Керченский экономико-гуманитарный институт Таврического национального
университета имени В.И. Вернадского

Abstract

Importance and methodical necessity of the use of excursion method of physics teaching is resulted in this article.

Физика является одним из самых интересных и одновременно трудных для понимания учащимися предметов общеобразовательной школы. Именно разнообразие педагогических приемов и методов в обучении физике помогает ученикам познавать законы природы. Учитывая психологические особенности отдельного ученика и класса и материальные возможности кабинета физики, учитель всегда использует те методы обучения, которые наиболее эффективно влияют на усвоение учащимися учебного материала, а также формируют у учащихся "... активное отношение к полученным знаниям и рациональные приемы их умственной деятельности" [12, с. 71].

Одним из наиболее интересных методов обучения физике является проведение учебных экскурсий (от лат. *excursio* - поездка, коллективное посещение музея, выставки, исторического памятника, выдающегося места с образовательной, научной, познавательной целью [6, с. 599]) различных типов. Экскурсии с точки зрения деятельностного подхода в современной методической и экскурсоведческой литературе интерпретируется как „...процесс познания окружающего мира (особенностей природы, современных и исторических событий, элементов быта), <...> когда удовлетворяются духовные, эстетические, информационные потребности человека" [4, с. 16].

Функциональное многообразие экскурсий используются учителями физики для активизации учебно-поисковой деятельности учащихся и организации внеклассной работы с целью более широкого и наглядного изучения физики, научного и культурно-исторического познания.

Учитель физики может достаточно широко использовать экскурсионный метод в учебно-воспитательном процессе, но в программах по физике для общеобразовательной школы предлагают одну экскурсию в год [7; 8; 9]. Поэтому актуальной является проблема активизации использования экскурсионного метода в учебно-воспитательном процессе по обеспечению более широкой наглядности обучения, чтобы приводить учащихся к пониманию явлений природы и законов, а также демонстрации возможностей их использования в технике и современных технологиях.

В методической литературе XX века уделялось достаточно много внимания разнообразным экскурсиям по физике и методам их проведения с различными учебными целями. А.И. Бугаев представил экскурсию как одно из звеньев в общей системе учебной работы по физике. Именно А.И. Бугаев назвал проведение учебных экскурсий при изучении физики экскурсионным методом в обучении [5, с. 242]. К.В. Альбин, Н.С. Белый, С.У. Гончаренко, М.Л. Розенберг, А.Н. Яворский [1]; Е.Е. Евенчик, А.С. Енохович, Л.И. Резников, Ф.М. Реснянский, А.Н. Склянкин, А.Н. Соколова, О.В. Усова [14] рассматривали экскурсии на предприятия и методы их проведения. А.И. Караваев, И.Я. Ланина, И.П. Шидлович [11, с. 71], В.Д. Шарко [16] описывали уроки-экскурсии как один из методов активизации личностных отношений учащихся к усвоенным знаниям и формирования рациональных приемов умственной деятельности. О.В. Сергеев считает „уроки-экскурсии в природу" формой

организации учебно-воспитательной работы с учащимися, что позволяет наблюдать и изучать физические предметы, процессы и явления в естественных условиях [15].

В своем исследовании Т.М. Попова [13, с. 170] показывает, что любая экскурсия является продлением образовательного процесса, организованного школой. Методист отмечает, что экскурсионное занятие выгодно отличается от остальных типов уроков физики. Наблюдая на практике памятники материальной и духовной культуры человечества, физические процессы и природные явления, учащиеся могут увидеть взаимосвязь научных открытий с их практическим применением в развитии техники и технологий на протяжении как всей истории человеческой цивилизации в целом, так и истории родного края.

Учебная экскурсия способствует, во-первых, расширению дидактических возможностей физики как учебной дисциплины, во-вторых, практической реализации гуманизации и гуманитаризации физического образования, в-третьих, практической реализации культурно-исторической составляющей содержания обучения физике в учебно-воспитательном процессе.

Развивая тему, заявленную в монографии [13], мы понимаем, что экскурсия может выступать как продолжением, так и началом образовательного процесса. Ее можно использовать и для создания проблемной ситуации. Например, учитель может задать домашнее задание: самостоятельно провести экскурсию по своей квартире с вопросами типа: „Где используется?“ или „Как работает?“.

Экскурсию нельзя отождествить с обычным уроком, она – „индивидуальность“ среди других типов уроков физики. Экскурсия выгодна тем, что при наблюдении учащиеся не только видят связь физики с окружающей средой, но и для себя могут открыть те или иные законы. Высшей наградой для учителя будет возглас „Эврика!“ от ученика. Ученик должен пройти самостоятельно все этапы развития человечества, а экскурсия в этом поможет.

Правильно проведенная экскурсия станет источником для самообразования учащихся и повысит рейтинг учителя в глазах учеников. Использование экскурсионного метода в учебно-воспитательном процессе по физике предопределяет непрерывность получения учащимися знаний научной и культурно-исторической направленности, их неразрывность.

Учебные экскурсии позволяют ученику представить себя как часть единого целого - истории своего народа, государства, мира, цивилизации. Экскурсия по физике превращает целенаправленный наглядный процесс научного и культурно-исторического познания определенных объектов на процесс осознания полученных знаний и их превращения „...в предметный мир человека“ [10, с. 5]. То есть глубокое осознание учеником того, что знание о мире является очень важным звеном жизни каждого отдельного человека, приводит к личным выводам учащихся о том, что их использование лежит в основе научно-культурной эволюции человечества. А учителю физики учебные экскурсии помогают достичь учебных, воспитательных и развивающих целей обучения через активизацию двусторонней связи на уроке.

От подбора учителем интересных методов обучения физике зависит повышение эффективности обучения и воспитания учащихся. Организация и проведение учебных экскурсий по физике является важной формой, а использование экскурсионного материала учителем и учениками - эффективным средством обучения физике в общеобразовательной школе.

Развитие экскурсионного метода в современных условиях учебно-воспитательного процесса является очень перспективным и необходимым новому поколению как учеников, так и учителей физики. Ученик должен усвоить не только предметную систему знаний, но и связи этого предмета с другими дисциплинами, жизнью и окружающей средой.

Недостатки материальной базы кабинета физики могут стать более незаметными при достаточно корректном использовании учителем экскурсионного метода в учебно-воспитательном процессе.

Библиография

1. Альбін К.В. *Методика викладання фізики.* / К.В. Альбін, М.С. Білий, С.У. Гончаренко та ін. К.: ВШ, 1970.

2. Арестенко Г.П. Планування навчального матеріалу з фізики у 7 класі / Г.П. Арестенко // Фізика в школах України. № 15-16. Харків: „Тріада+”, 2010, с. 7-13.
3. Арестенко Г.П. Планування навчального матеріалу з фізики у 8 класі / Г.П. Арестенко // Фізика в школах України. № 15-16. Харків: „Тріада+”, 2010, с. 14-23.
4. Бабарицька В.К. Екскурсознавство і музеєзнавство: навчальний посібник. / В.К. Бабарицька, А.Я. Короткова, О.Ю. Малиновська –К.: Альт прес, 2007.
5. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы: учебное пособие [для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец.] / А.И. Бугаев. М.: Просвещение, 1981.
6. Булько А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов. / А.Н. Булько. М.: «Мартин», 2005.
7. Кирик Л.А. Планування навчального матеріалу з фізики у 9 класі. / Л.А. Кирик // Фізика в школах України. № 15-16. Харків: „Тріада+”, 2010, с. 24-28.
8. Кирик Л.А. Планування навчального матеріалу з фізики у 10 класі. / Л.А. Кирик // Фізика в школах України. № 15-16. Харків: „Тріада+”, 2010, с. 29-33.
9. Кирик Л.А. Планування навчального матеріалу з фізики у 11 класі / Л.А. Кирик // Фізика в школах України. № 15-16. Харків: „Тріада+”, 2010, с. 34-37.
10. Крымский С.Б. Эпистемология культуры: введенную в обобщеную теорию познания / С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский, В.М. Мейзерский. К.: Наукова думка, 1993.
11. Ланина И.Я. Урок-экскурсия / И.Я. Ланина, И.П. Шидлович, А.И. Караваев // Урок физики в современной школе: творческий поиск учителей: книга [для учителя] / [сост. Э.М. Браверманн]; под ред. В.Г. Разумовского. М.: Просвещение, 1993.
12. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики // И.Я. Ланина. М.: Просвещение, 1985.
13. Попова Т.М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика: [монографія] / Т.М. Попова. – Керч: РВВ КДМТУ, 2009. – 348 с.
14. Производственные экскурсии по физике: пособие [для учителей] / [под ред. Л.И.Резникова]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.
15. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004.
16. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект: посібник [для вчителів і студентів] / В.Д. Шарко. – К.: СПД А.М. Богданова, 2005.

OPORTUNITATEA OPTIMIZĂRII PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Ion BOIAN,

doctor în pedagogie, I.Ș.E.

Abstract

Optimization of university educational process is a timeless problem that requires research and development.

Researches and theoretical and methodological recommendations are useful for teacher, during teaching projections, as well as in teaching – learning – assessment, through effective implementation of curricular goals in training/development of pupil's skills.

Optimizarea procesului educațional în școala preuniversitară demonstrează calea cea mai eficientă pentru obținerea unor rezultate majore, excluzându-se acțiunile de rutină și neproductive, folosindu-se eforturi minime din partea subiecților, selectându-se metode și mijloace reușite [1].

Pentru optimizarea procesului educațional se propun următoarele metode:

1. Proiectarea în complex a întregului proces educațional.
2. Argumentarea concordanței dintre obiective și conținuturile instruirii, determinarea criteriilor de bază ale lecției și obiectivelor principale a instruirii pentru a se evita în același timp și suprasolicitarea elevilor.
3. Selectarea unei structuri cât mai reușite a activității profesorului și elevilor la lecție (studierea materiei noi, interogarea, consolidarea cunoștințelor, efectuarea sarcinilor la domiciliu, generalizarea etc.).
4. Selectarea conștientă de către profesor a celor mai raționale mijloace și metode de instruire.
5. Aplicarea diferențiată și individuală a formelor de instruire a elevilor în cadrul lecției.
6. Crearea condițiilor didactice, igienice, psihologice, morale și estetice eficiente pentru instruirea de calitate.
7. Efectuarea măsurilor speciale pentru economisirea timpului, efortului profesorului și elevului, alegerea unui ritm optim al instruirii.
8. Analiza rezultatelor instruirii și a timpului consumat de către elevi și profesor în scopul optimizării procesului educațional.

Optimizarea instruirii o considerăm reușită dacă elevii conștientizează profund sarcinile principale ale învățării, dacă are loc concentrarea permanentă a atenției elevilor asupra momentelor mai importante ale temei lecției, dacă se determină cele mai adecvate variante de realizare a obiectivelor lecției, aplicându-se autocontrolul operativ, dacă timpul se consumă rațional, fiind supus autoanalizei etc.

Optimizarea instruirii poate avea loc și la nivelul direcției școlii care, conform savantului Iu. Babanski, trebuie să includă: a) elaborarea unui plan general privind perfecționarea procesului educațional în ansamblu, efectuându-se prealabil o analiză profundă a rezultatelor școlare obținute în anul de studii precedent. b) crearea unei atmosfere psihologico-morale pentru activitatea creatoare a colectivului didactic; c) asigurarea unei baze didactico-materiale eficiente a școlii; d) organizarea autoinstruirii profesorilor; e) prevenirea suprasolicitărilor cadrelor didactice cu însărcinări lipsite de conținut educațional; f) Studiarea experienței pedagogice avansate privind organizarea optimă a procesului didactic etc.

Conceptul optimizării procesului educațional exclude în esență gândirea logico-formală, prevăzând să se facă mai puțin în volum, dar mai mult în calitate. O deosebită atenție în optimizarea procesului educațional se atribuie concretizării obiectivelor lecției în baza studierii particularităților de vârstă a elevilor din clasa respectivă, conform următorului program: atitudinea elevilor pentru munca de importanță socială, nivelul lor de educație morală, atitudinea față de învățare, deprinderea și insistența de a învăța, nivelul de sănătate, calitatea influenței educative a familiei.

Procesul instructiv-educativ e optimizat dacă se iau în considerare următoarele criterii: criteriul integrității conținutului instruirii (reflectarea cerințelor societății contemporane față de dezvoltarea armonioasă a personalității elevului); criteriul ponderii științifice a elementelor conținutului învățământului; criteriul corespunderii instruirii după posibilitățile de vârstă ale elevilor; criteriul corespunderii timpului rezervat studierii materiei respective; criteriul corespunderii experienței internaționale a structurării conținutului învățământului preuniversitar; criteriul corespunderii conținutului, bazei metodico-didactice și materiale cerințelor școlii contemporane.

Pentru perfecționarea conținutului instruirii în școală se propune și intensificarea rolului legăturii dintre obiectele de studii, excluderea concentrismului excesiv la studierea unor discipline școlare; folosirea celor mai diverse procedee de stimulare și motivare a învățării. Acestea sunt binevenite mai ales în perioada actuală de modernizare a procesului educațional.

Pentru a determina conținutul optim a lecției se recomandă: studierea minuțioasă a conținutului manualului dacă acesta permite atingerea obiectivelor; selectarea materialului principal în conținut; coordonarea obiectivelor instructiv-educative ca mijloc important în desfășurarea lecției; echilibrarea dintre conținutul lecției și timpul rezervat pentru studierea temei respective; asigurarea tratării diferențiate a elevilor cu diferit nivel de pregătire.

Procesul educațional este stimulat dacă elevul conștientizează că învățarea reprezintă o datorie socială; că tema studiată are importanță teoretică și practică; că acumularea de cunoștințe are loc și datorită inițiativei elevului; dacă elevul dorește să înțeleagă profund cerințele înaintate de către profesor; dacă elevul este capabil să învingă sentimentul fricii față de testări, examene, întrebări – răspunsuri, să renunțe la ambițiile exagerate.

Optimizarea procesului instructiv – educativ are loc și prin analiza științifică a lecției, care include respectarea principiilor didactice, observarea asupra integrării elevilor în procesul instructiv și asupra interesului pentru studierea materiei noi; asupra însușirii, aprofundării și consolidării materiei, asupra etapei anunțării sarcinilor la domiciliu. Gradul de optimizare a lecției se determină și de acțiunile profesorului și anume: planificarea și enunțarea sarcinilor lecției; aprecierea structurii lecției și definirea timpului alocat fiecărui component al ei; îmbinarea optimizată a metodelor de predare, stimulare și evaluare; formele de organizare a elevilor la lecție; raționamentul folosirii conținuturilor didactice și mijloacelor tehnice; stilul comunicării profesor – elev; condițiile igienice necesare pentru menținerea capacității de muncă a elevilor; nivelul de realizare a sarcinilor de instruire, educație și dezvoltare; justetea volumului și complexității temelor pentru acasă, eficiența instructajului elevilor.

Optimizarea procesului educațional, de exemplu, la disciplina școlară „Educația fizică” va avea conținut eficient, dacă acesta se va baza pe un management rațional, și anume: elevii vor fi pregătiți funcțional și psihologic pentru activitatea motrice ulterioară, iar formele de executare a exercițiilor fizice vor reieși din obiectivele operaționale ale lecției; inventarul sportiv necesar și locurile de activitate motrice se vor pregăti în prealabil; pe parcursul lecției se va respecta strict igiena educației fizice; profesorul se va prezenta în sala de sporturi (terenul sportiv) înainte de lecție pentru a reuși să soluționeze unele probleme de desfășurare calitativă a activității educaționale ce va urma; terenul de practicare a exercițiilor fizice va fi readus în ordine perfectă pentru desfășurarea calitativă a următoarei lecții. O mare importanță au: determinarea stării de sănătate a elevilor la început de lecție și condiția utilajului sportiv; efectuarea permanentă a observărilor asupra activității elevilor la lecție făcând corecțiile respective în comportamentul lor; dozarea activității motrice pe bază de date argumentate științific; efectuarea motivației permanente a funcționalității rezultatelor biopsihomotrice obținute de elevi.

Un obiectiv managerial important în optimizarea lecției de educație fizică îl reprezintă și distribuirea în timp a activităților profesorului și elevilor, pentru a-și cunoaște bine obligațiunile (ce să facă, cât să facă și cum să facă) în orice moment al lecției. Timpul lecției trebuie distribuit ca să se reușească realizarea obiectivelor operaționale.

Procesul educațional în cadrul lecției nu va avea caracter optimizat, dacă elevii vor fi reținuți la recreație după lecția precedentă, pentru activități în timpul recreației (la solicitarea direcției școlii, dirigintelui clasei etc.), dacă în sala de sporturi pe parcursul lecției vor intra diferite persoane pentru a

comunica anunțuri, informații, explicații etc.; dacă pe același teren sportiv se vor desfășura concomitent lecții cu două-trei clase de elevi (se sustrage atenția, apare zgomot, aer poluat); dacă formele și metodele de organizare a activității elevilor nu asigură atingerea obiectivelor lecției; dacă se fac pauze nereglementate în procesul realizării obiectivelor operaționale; dacă complexitatea obiectivelor operaționale nu corespunde posibilităților morfo-funcționale și motrice ale elevilor, iar activitatea subiecților nu este conformă obiectivelor proiectate; dacă apar deficiențe în comunicarea profesor - elevi; surplus sau insuficiență de obiective operaționale proiectate; realizarea în cadrul aceleiași lecții a obiectivelor ce nu contribuie la transferul pozitiv de cunoștințe, deprinderi sau calități motrice; refuzul profesorului de a satisface doleanțele elevilor pentru activități după interesele lor, ceea ce ar ameliora activismul motrice și interesul pentru învățare etc.

Unii profesori de educație fizică, încearcă să formeze la elevi competențe motrice la o multitudine de ramuri sportive care în curriculum figurează doar în calitate de conținuturi didactice. Devine clar că această galopare instructivă de scurtă durată la lecție de la o ramură de sport la alta și, doar în cadrul a două ore de educație fizică pe săptămână nu se va solda cu rezultate vizibile, cu atât mai mult că acest proces nici nu poate fi numit educație fizică.

Din o atare situație se poate ieși doar prin optimizarea procesului educațional, în care numărul de competențe curriculare va fi rațional și nu se va transforma într-un antrenament sportiv, dar va contribui la formarea și menținerea sănătății elevilor, pregătirea lor fizică și funcțională armonioasă, formarea psiho-comportamentului uman (atitudinilor).

Bibliografie

1. Babanski Iu. *Optimizarea procesului instructiv-educativ (bazele metodice)*. Chișinău: Lumina, 1984.
2. Hopkins D., Ainscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Editura „Prut Internațional”, 1998, p. 22-24; 72-76; 129-134.
3. Scarlat E., Scarlat M. *Educație fizică și sport*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003, p. 5-11.

FACTORII FAVORIZANȚI ÎN MANAGEMENTUL FINANCIAR DIN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Diana CALDARE-RAICU,
doctorandă, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

Reorganization of the Moldovan education system provides creation of a modern education in the founding and development in a well established financial management system. The educational units will provide both the provision of decent living conditions as well as health insurance, teaching and sanitary. This would establish an interconnected indispensable between education and financial management provided to support the educational process.

În știință s-a dovedit că managementul înseamnă activitatea și arta de a conduce, ansamblul activităților de organizare, dirijare și de gestionare.

Cercetările teoretice din lume în problemele managementului la etapa dată de dezvoltare a sistemului de învățământ includ și aspectul managementului financiar, care va contribui direct la crearea unui învățământ modern, progresiv și flexibil (G. Allport, D. Robinson, S. Cerghit, V. Cojocaru, V. Volcov).

Studiile privind problemele social-pedagogice ale managementului școlar prezintă principalele tendințe de dezvoltare ale științei manageriale la general care se cer valorificate și în practica managementului educațional.

Cercetătorul Vasile Cojocaru, preocupându-se la concret de problema managementului educațional, în lucrarea „Introducere în managementul educațional”, abordează această concepție ca știință, activitate și artă. În aceeași lucrare autorul evidențiază și anumite laturi comune ale managementului general și ale celui concret educațional:

- Existența unei organizări și a unor scopuri comune,
- Utilizarea eficientă a resurselor materiale și umane pentru atingerea unui scop comun.
- Necesitatea organizării unui proces complex de orientare și dirijare a membrilor instituției de control și reglare a sistemului condus.

În fond aceste trăsături specifice evidențiate de V. Cojocaru răspund principiilor fundamentale ale educației moderne și reflectă principiul pozitiv al educației și principiul libertății în educație. La această idee aderă și cercetătorii E. Joița, I. Jinga, S. Cristea, C. Rusu (România). V. Volcov, A. Cara, I. Achiri, V. Cojocaru (Republica Moldova).

Procesul managementului are diferite destinații care depind de domeniul activității. Una din destinația managementului, indiferent de domeniu, este și gestionarea finanțelor. Astfel reiese că managementul general include, prevede și managementul financiar.

La rândul său managementul financiar include: planificarea, organizarea, coordonarea și controlul.

Planificarea în cadrul managementului educațional joacă un rol deosebit, deoarece activitatea oricărei unități își are problemele sale. Această activitate este reflectată în planul general, care pe lângă alte compartimente, ar trebui să conțină și un plan de activitate financiară.

La etapa dată de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova se conturează evident și necesitatea restructurării sistemului managementului financiar din domeniu. Considerăm că dacă unitatea de învățământ ar avea dreptul să-și gestioneze resursele financiare la dorință și după necesități, atunci și sursele bugetare ar fi diferențiate respectiv spre:

- asigurarea condițiilor de viață,
- asigurarea medicală,
- asigurarea didactică,
- asigurarea sanitară etc.

Actualmente, persoanele implicate în managementul financiar din instituțiile de învățământ în procesul de dirijare trebuie orientate spre găsirea soluțiilor optime care ar contribui la îmbunătățirea calității procesului educațional.

Rezultatele studierii stării de fapt din școli ne demonstrează că în acest proces al managementul financiar trebuie să fie incluși:

1. Directorii de unitate școlară;
2. Șefii direcțiilor de învățământ;
3. Specialiștii ministerelor de resort;
4. Factorii de decizie (economiști, contabili);
5. Actanții educaționali (cadrele didactice, elevii, părinții);
6. Comunitatea.

În tabelulce urmează încercăm de a prezenta modelul preventiv al componenței și direcțiilor activității grupului de manageri care își vor orienta activitatea spre gestionarea și îmbunătățirea calității procesului educațional. Dacă ar fi să descifrăm conținutul acestui tabel, observăm că principala componentă a grupului de management financiar este grupul de persoane chemat să planifice, să dirijeze și să realizeze planul de activitate printr-o cooperare sistematică. Aici sunt incluși: directorii de unități școlare, șefii direcțiilor de învățământ, unii specialiști din ministerul de resort, factorii de decizie locală și reprezentanții comunității. Considerăm că aceste persoane, unite în grup pot fi împuternicite cu dreptul de a elabora metodologia procesului de planificare și dirijare. În continuare grupul de manageri trebuie să-și direcționeze eforturile spre:

- a) Evidențierea problemelor ce trebuie realizate,

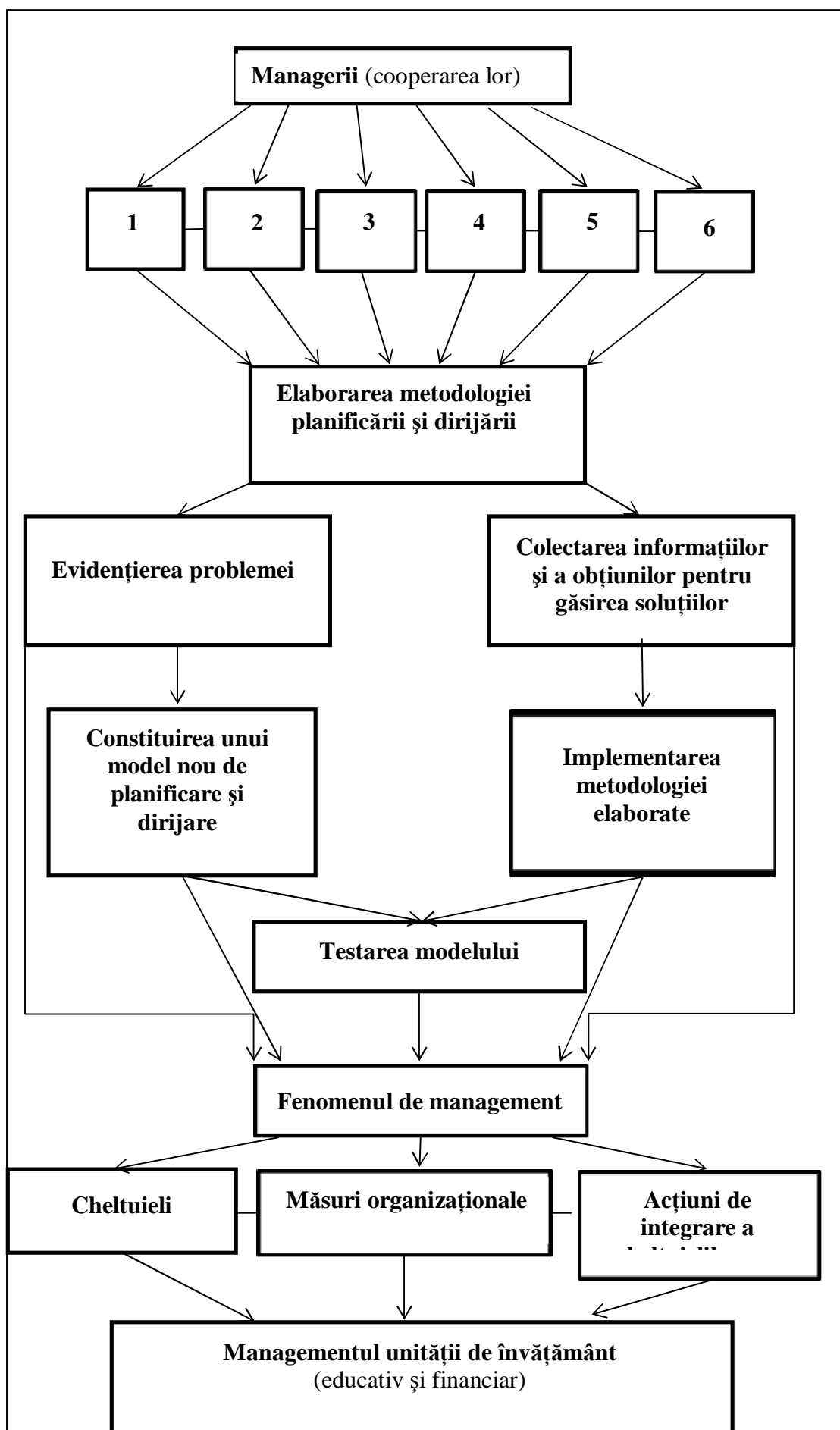
- b) Colectarea informațiilor și a oportunităților pentru găsirea soluțiilor de ameliorare și îmbunătățire a situației.

Problemele pe termen ne-au demonstrat: colectarea informațiilor, evidențierea opțiunilor pentru găsirea soluțiilor și evidențierea problemelor care cer realizare vor permite grupului managerial să constituie un model nou de planificare, dirijare, realizare și implementare a modelului pe care l-am propus pentru realizare.

În final putem conchide că acest model constituie „managementul comun (educativ și financiar) al unității școlare” și el poate fi orientat spre reorientarea activității unității școlare, spre elev. În realitate, acest proces nu numai va duce la îmbunătățirea calității instruirii, ci și la crearea condițiilor necesare formării personalității în devenire.

Bibliografie

1. Cojocaru V. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura Lumina, 2004.
2. Dragomir M., Pleșca A. *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ*. Turda: Editura Hiperbola, 2001.
3. Certo S. *Modern Management*, Sixth edition, Boston M.A. Allyn Bacon, 1994.
4. Ivachevici J., James L. *Management, Principles and Functions*. Boston, 1989.



**ATITUDINILE ȘI CREDINȚELE PARENTALE –
FACTOR PREROGATIV AL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE A PERSONALITĂȚII ÎN
DEVENIRE**

Nelly BEREZOVSKI, director, L.T. "Mihai Viteazul", Chișinău
Liliana CHISARI, psiholog, L.T. "Mihai Viteazul", Chișinău

Abstract

This research reflects the importance of parental attitudes and beliefs that develop children's personality, forming such behavior and their views on the preservation and promotion of different cultural values in the context of "child-friendly school".

The article also highlights intercultural priorities for parents compared with those of young people that are changing in dependence on their age.

The value and practical significance of this research involves orientation to optimize school relationships: teacher - pupil, pupil-pupil, pupil - parent, teacher - parent.

„Lumea nu-i decât o școală a căutării...”

În cadrul cercetării influenței atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității în devenire, noi am recurs la crearea și aplicarea unui chestionar: „Educația interculturală în școală – reflecții parentale și ale tinerei generații”, menit să evidențieze atitudinile și credințele parentale care constituie sau nu constituie un factor de influență al educației interculturale a personalității în devenire a copilului, de asemenea dacă școala îndrumă asimilarea educației interculturale prin promovarea și păstrarea valorilor diferitor culturi și etnii.

Ne-am propus a elucida opiniile, atitudinile și credințele părinților privitor la corespunderea școlii unde își fac studiile copiii, și anume la Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” din Chișinău, care asigură sau nu asigură o educație interculturală, un climat psihologic favorabil în colectivele de copii, ai căror părinți aparțin diferitor etnii, naționalități, limbi vorbite, concepte culturale, fapt care conferă o amprentă specifică asupra formării și dezvoltării întregi și multilaterale a copiilor.

Chestionarul „Educația interculturală în școală – reflecții parentale și ale tinerei generații”

Respectivul chestionar oferă posibilitatea de a cerceta viziuni principale referitoare la contextul educației interculturale, întrebări la care s-au referit și copiii celor trei cicluri școlare: treapta primară (clasa a II-a), treapta gimnazială (clasa a VII-a), treapta liceală (clasa a XI-a), precum și părinții acestora, care reprezintă o largă gamă a interculturalității din Republica Moldova.

Chestionarul cuprinde trei întrebări ce vizează răspunsuri închise prin acord sau dezacord al respondenților privind păstrarea diversității interculturale în Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”.

1. Școala îndrumă asimilarea educației interculturale?

Întrebarea conturează toate acele oportunități pe care le așteaptă orice părinte, copil în cadrul procesului instructiv-educativ din perspectiva dezvoltării și asimilării valorilor interculturale de către copii.

2. Școala favorizează acceptarea altor puncte de vedere indiferent de etnie, limbă vorbită, prin colaborare?

Întrebarea vizează opinia părinților și copiilor privind dezvoltarea multiculturală a copiilor ca personalități în devenire, pornind de la atitudinile tolerante, de înțelegere și acceptare a punctelor de vedere a celorlalți, indiferent de etnie, limbă vorbită, respectiv a construirii relațiilor interpersonale bazate pe colaborare.

3. Școala stagnează egoismul naționalist prin promovarea valorilor interculturale?

Această întrebare presupune exprimarea opiniilor părinților și a copiilor vizavi de educația interculturală în școală, cum o percep aceștia, pornind de la ideea ce ar trebui să ofere ca educație și instruire

o școală prietenoasă, o școală ideală spre care se tinde, care trebuie să promoveze valorile interculturale, asigurând astfel relații constructive între copii, părinți și pedagogi de diferite etnii.

Analiza și prezentarea rezultatelor

În urma prelucrării datelor obținute la chestionar, am determinat comparativ mediile pentru părinți 74 la număr (23 de părinți ai căror copii învață în cl. a II-a, 31 de părinți ai căror copii învață în cl. a VII și 20 de părinți ai căror copii sunt în cl. a XI) și mediile pe eșantionul elevilor 74 la număr, fapt ce cuprinde cele trei cicluri de vârstă (cl. II – 23 de elevi, cl. VII – 31 de elevi și cl. XI – 20 de elevi). Datele prezentate de respondenți – elevi și părinți sunt redată în *Figura 1*.

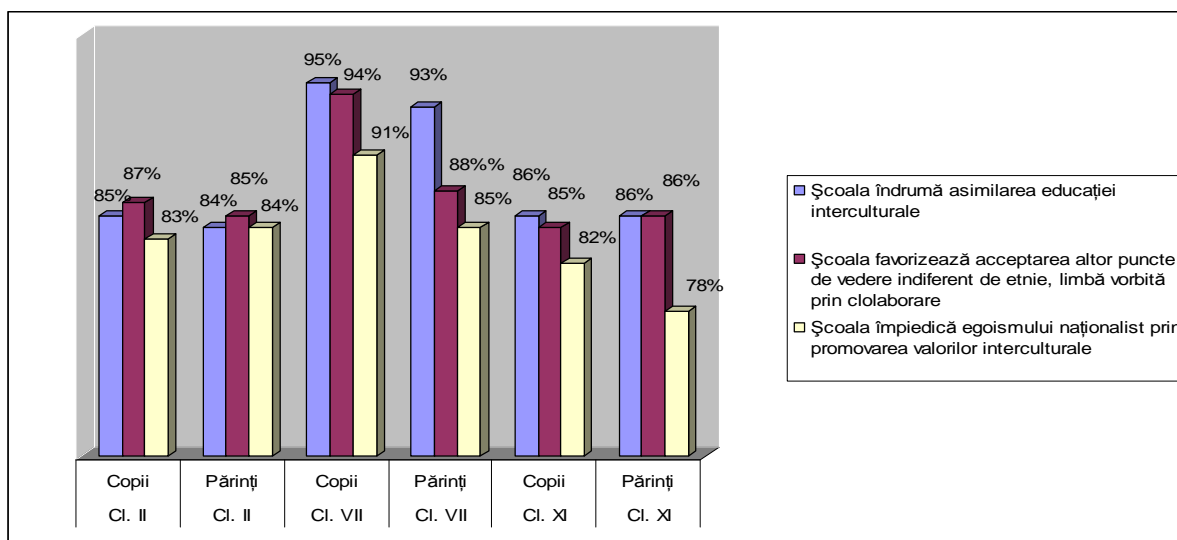


Figura 1. Viziunea copiilor și părinților acestora față de păstrarea diversității culturale în școală (%)

Analizând răspunsurile exprimate de copii și părinții acestora, evidențiem ideea că educația interculturală din Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” permite structurarea unei identități a elevilor deschisă spre păstrarea și promovarea diversității culturale și anume:

1. La prima întrebare ce evidențiază dacă *școala îndrumă asimilarea educației interculturale*, observăm că 85% de elevii clasei primare și 84% din părinții acestora, respectiv 95% din preadolescenții clasei a VII-a și părinții acestora 93%, de asemenea 86% din adolescenții clasei a XI-a și 86% din părinții acestora, consideră că școala îndrumă asimilarea educației interculturale. Aceste date ne sugerează că atitudinile și credințele valorice ale copiilor sunt fortificate de valorile părintești, accent în mare măsură pe care se pune acasă la copii, în anturajul familial prin cognițiile insuflate de părinți, respectiv și copiii și părinții reflectă că liceul unde studiază elevii într-adevăr coordonează reproducerea și cultivarea valorilor interculturale prin educarea lor.
2. La a doua întrebare ce reflectă dacă *școala favorizează acceptarea altor puncte de vedere indiferent de etnie, limbă vorbită, prin colaborare*, observăm că 87% de elevii clasei primare și 85% din părinții acestora, respectiv 94% din preadolescenții clasei a VII-a și părinții acestora 88%, de asemenea 85% din adolescenții clasei a XI-a și 86% din părinții acestora, evidențiază în răspunsuri că școala favorizează acceptarea altor puncte de vedere indiferent de etnie, limbă vorbită, prin colaborare, ce induce înțelegerea și toleranța diferențelor interculturale. Datele dezvăluie faptul că părinții ghidază copii spre astfel de atitudine promovată și de școală.
3. A treia întrebare ce reflectă dacă *școala stagnează egoismul naționalist prin promovarea valorilor interculturale*, evidențiem că 83% de elevii clasei primare și 84% din părinții acestora, respectiv 91% din preadolescenții clasei a VII-a și părinții acestora 85%, de asemenea 82% din adolescenții clasei a XI-a și 78% din părinții acestora, exprimă atitudinea și credința că școala în care studiază împiedică egoismul naționalist prin promovarea valorilor interculturale, păstrarea tradițiilor prin diferite cenacluri, concursuri și concerte interculturale, fapt ce dezvăluie copiilor specificul frumuseții diferitor culturi, astfel apropiindu-i moral și spiritual prin artă.

Ne vom referi în mod special la rezultatele preadolescenților cl. a VII-a – 91%, ale părinților acestora 85%, și ale adolescenților cl. a XI-a – 82%, respectiv ale părinților acestora – 78%, privind asigurarea respectului diferențelor interculturale, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce, elevii pronunțându-se pentru dreptul de a alege personal schimbările ce doresc să le facă în contextul prieteniei interculturale între tânăra generație, nesimțindu-se influențați foarte mult de ideile sau valorile interculturale a părinților, fapt evidențiat prin alternativa alegerii personale a cunoștințelor multiple.

Opinia dată o împărtășesc 91% din preadolescenți și 82% din adolescenți care se poziționează pentru valorile deja formate la ei în timpul interrelaționării cu tinerii de diferite etnii, naționalitate, limbă vorbită, cultură etc. Acest fapt denotă că direcționarea părinților este la un nivel scăzut de 85% față de preadolescenți și 78% față de adolescenți, ceea ce rezultă un nivel mai scăzut în comparație cu procentul părinților la copiii de vârstă școlară mică care este aproape similară cu cea a copiilor lor, fapt ce ne dezvăluie ideea că *atitudinile psihologice ale personalităților în devenire, odată cu vârsta își schimbă prioritatea, aspirând spre opțiunile propriei mentalități și alegeri conform ei, a cunoștințelor multiaspectuale, ce prevăd interesul sau indiferența față de diferite culturi și colaborarea tinerei generații ce aparține diferitor apartenențe culturale, naționalități, limbă de intercomunicare etc., în comparație cu cea a părinților, care se îndreaptă spre controlul continuu a tot de ce se interesează copilul, dorința de-a monitoriza chiar și în adolescența copilului propriile lui alegeri în contextul intercultural.*

După cum se observă în grafic, atitudinile parentale privind educația interculturală la nivelul școlii sunt un punct de pornire a credințelor copiilor lor, care vizează orientarea lor valorică, unanim cu școala privitor la:

- Îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă multiaspectuală;
- Înțelegerea și acceptarea punctului de vedere al altuia prin colaborare, indiferent de etnie, limbă vorbită;
- Perspective ce prevăd împiedicarea egoismului naționalist, respectiv acordarea șanselor egale de colaborare, parteneriat educațional intercultural școală – copil – familie – fapte spre care aspiră părinții și copiii acestora, ceea ce ne confirmă ipoteza că *atitudinile și credințele parentale constituie un factor de influență al educației interculturale.*

Aceste date evidențiază și confirmarea ipotezei, conform căreia *școala îndrumă asimilarea educației interculturale prin promovarea și păstrarea valorilor diferitor culturi și etnii.*

Conchidem că scopul educației interculturale notat de către *părinți și copiii acestora*, evidențiază sensul responsabilității sociale și al solidarității ce induce respectul principiului egalității în comportamentul cotidian care este și trebuie susținut în continuare în instituțiile preuniversitare de învățământ.

Rezultă că școala prietenoasă copilului în contextul interculturalității vizează mai întâi de toate colaborarea strânsă școală – familie indiferent de etnia, naționalitatea, cultura avută de părinți – creându-se, astfel, condiții și șanse egale de instruire eficientă pentru toate categoriile de copii.

Rezultatele tinerei generații din Liceul Teoretic „Mihai Viteazul” și ale părinților acestora vizând asigurarea respectului diferențelor în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce, reducerea și împiedicarea naționalismului, toleranța, înțelegerea și acceptarea altor culturi, pronunță dreptul de poziționare constructivă pentru valorile diferitor etnii, naționalități, culturi etc., fapt ce fortifică asigurarea toleranței și stabilității în cadrul societății multiculturale din Republica Moldova și un confort psihologic, interrelațional pozitiv valorificat și promovat odată cu pășirea în ciclul primar, fapt ce condiționează cultivarea respectului față de alte culturi, admirația noului și, nu în ultimul rând, menținerea echilibrului personalității în devenire, cultivarea acesteia integru.

Concluzii

Datele cercetării evidențiază faptul că părinții constituie o directivă considerabilă a vieții tinerei generații în orientarea lor valorică, și interculturală. Drept urmare atitudinile și credințele parentale ghidează formarea atitudinii interpersonale în contextul intercultural și interetnic în școală, poziționându-se pe crearea în școala prietenoasă copilului a condițiilor și șanselor egale învățământului eficient pentru toate categoriile de copii, ceea ce favorizează creșterea climatului psihologic favorabil, ținând cont că se bazează pe integritate și toleranță socială, fapt spre care aspiră și școala prietenoasă copilului, ca sistem al unui

învățământ și-a unei educații de calitate.

Menționăm că atât copiii cât și părinții chestionați, au exprimat unanim, cu mici diferențe ne semnificative, ideea că educația interculturală permite structurarea unei identități deschise, ce permite asimilarea unei culturi multiaspectuale, perceperea punctului de vedere al altuia prin colaborare, indiferent de etnie, limbă vorbită, împiedicarea egoismului naționalist, respectiv acordarea șanselor egale de colaborare, parteneriat educațional intercultural școală – copil – familie – fapt spre care aspiră părinții și copiii acestora, care în baza educației interculturale de calitate, devin personalități dezvoltate integru.

Observăm că prioritățile interculturale ale tinerilor sunt orientate spre mai mult dinamism, dorința luării propriilor decizii, ce vizează interesul față de diferite culturi și colaborarea tinerei generații ce împărtășesc diferite apartenențe culturale, naționalități, limbi de intercomunicare etc., iar opiniile părinților tind spre stabilitate și orientare unanimă, colaborare și menținerea relațiilor constructive.

Elucidarea atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității copilului în devenire, considerăm că exprimă valoare și importanță practică întru orientarea psihologică spre optimizarea interrelaționării pedagog – elev, elev – elev, elev – părinte, pedagog – părinte în contextul interculturalității din republica noastră, siguranța unor relații constructive între copii și familii ce presupun aceste diferențe interculturale, respectiv tendința păstrării diferitor valori care fortifică consolidarea școlii menite pentru a ajuta copilul indiferent de rasă, etnie și limbă vorbită, să se integreze constructiv, găsind siguranță și confort psihologic în a doua sa casă – Școala, care devine un Adevărat Prieten, la fel cum sunt Părinții pentru Copii!

Sugestii

Studiul influenței atitudinilor și credințelor parentale asupra personalității în devenire poate fi continuat, ținând cont și de *factori precum conștientizarea religioasă, mediul rural / urban de proveniență a tinerii generații și-a părinților acestora*, respectiv reflectarea diferențelor montajelor psihologice și comportamentale care pot fi preluate. *În acest mod ar fi posibilă o comparație multilaterală a aspectelor vieții familiale a persoanelor ce fac parte din categoriile menționate mai sus, cu rezultatele studiului ce l-am efectuat, respectiv ar fi posibilă oferirea noilor posibilități întru dezvoltarea științei psihologice (psihologia școlară și psihologia familiei) din țara noastră și noi orientări în asigurarea învățământului și educației de calitate și în școala superioară contemporană – pornind de la faptul că suntem o republică multiculturală și avem nevoie de siguranță și stabilitate interpersonală, iar aceasta se poate modela doar prin asigurarea climatului psihologic tolerant intergenerații, formând și orientând tinerii spre inteligență și cultură multiaspectuală, cultivând adevărate personalități într-o Școală prietenoasă copilului și o Familie ce împreună vor asigura viitorul prin propriul model eficient de viață, educație și instruire.*

Bibliografie

1. Cucuș C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom, 2000.
2. Cucuș C., Cozma T. *Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicei educației contemporane*. În Cozma T. (coord.). *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*. Iași: Editura Polirom, 2001.
3. Dasen P., Perregaux C., Rey M. *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii*. Iași: Editura Polirom, 1999.
4. Lengrand P. *Introducere în educația permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
5. Rey M. *De la Logica „mono” la logica de tip „inter. Piste pentru o educație interculturală și solidară”*. Iași: Editura Polirom, 1999.
6. Rey M. *Human Rights and Intercultural Education*. In: Starkey H. (ed.) *The Challenge of Human Rights Education*. London: Cassell/Council of Europe, 1991.
7. Берн Е. *Игры, в которые играют Люди (психология человеческих взаимоотношений). Люди, которые играют в игры (психология человеческой судьбы)*. М., 2005.
8. Гуленко В. *Жизненные сценарии*. СПб., 1997.
9. Ядов В. *Психология семьи*. М., 1998.

EDUCAȚIA PERMANENTĂ – O CERINȚĂ A SOCIETĂȚII MODERNE

Ion RABACU,
cercetător științific stagiar, I.Ș.E.

Abstract

This article reflects the role of education as a decisive factor of social-economical development, and the life-lasting education as an intrinsic requirement of nowadays and future society.

„Educația responsabilizează oamenii, îi face activi și productivi, îi învață cum să se însereze în viața civilă și în procesele democrației.”

George Văideanu

Sub presiunea progresului tehnologic și al modernizării, a necesității creșterii productivității, cererea de educație crește simțitor, evidențiindu-se directă legătura dintre resursele umane calificate, pe de o parte, și productivitatea, inovarea și creativitatea - pe de alta. Evoluția și dezvoltarea lumii contemporane sunt independente, în mare măsură, de modul în care educația poate satisface cerințele acestei dezvoltări.

Sistemul educațional a devenit componenta strategică a dezvoltării social-economice, deoarece este cel care produce competențe, formează resursele umane, nu numai în sensul unei pregătiri vocaționale, ci și în sensul formării unor caractere, a promovării unor capacități inovatoare și autoformative, care permit pregătirea continuă a forței de muncă și prin aceasta contribuie la flexibilitatea adaptării la schimbările tehnologice și științifice. Doar prin educație omul însușește limbajul social, își formează cultura generală și comportamentul moral-cetățenesc, își creează concepția despre lume, își dezvoltă potențialul creator și se integrează socio-profesional.

Prin formarea profesională, morală și psihosocială a individului, prin modelele de acțiune socială pe care le oferă, învățământul influențează direct inovarea și dezvoltarea socială, asumându-și astfel și un rol stabilizator în societate.

Prin cunoștințele și valorile transmise, prin maniera de accesibilizare a științei, în măsura în care formează și dezvoltă atitudini, abilități și capacități materializate în comportamente sociale, școala este cea care nu numai că propagă descoperirile științifice și tradițiile culturale, ci și cea care contribuie la elaborarea și recrearea lor, la transpunerea lor în practică. „Dezvoltarea se face cu ajutorul educației sau nu se realizează deloc” – menționa cercetătorul român George Văideanu [6].

Dacă pornim de la faptul, că individul este singura resursă epuizabilă de producție, de inovare științifică și culturală, ajungem la concluzia că investiția în educație este cea mai rentabilă, cu un profit mai sporit decât cel al băncilor sau al oricărui sector productiv, atât doar că este o investiție care se amortizează pe termen mediu și lung, pe parcursul vieții profesionale, productive a individului. Asemeni unei reforme efectuate în sistemul de învățământ care poate produce efecte economice, sociale și culturale dorite abia după 20-30 de ani.

Pentru confirmarea celor expuse mai sus vom apela la exemplul Japoniei postbelice, la dezvoltarea economică și științifică a acesteia care, la timpul său, a adoptat strategia relansării economice și sociale prin investiția în educație, în individ.

Concomitent trebuie să se țină cont și de alt principiu important, că orice dezvoltare este strâns legată de dezvoltarea sectorului economic, deoarece chiar și o forță de muncă supracalificată, care nu are unde lucra și produce, poate doar să sporească rândurile șomerilor sau să emigreze spre alte țări care îi pot satisface aspirațiile socio-profesionale, fenomene caracteristice astăzi și pentru Republica Moldova.

Totuși practica demonstrează, că este mai ieftin și mai eficient să oferi tinerilor o educație inițială de calitate decât să compensezi ulterior situația lor socială ca șomeri adulți. Un individ care nu a dobândit nivelul de calificare ce iar permite să se integreze în societate și să-și asigure existența, costă mult mai mult

statul prin asistarea socială pe care trebuie să i-o acorde, fie ca șomer, fie ca reprezentant al altor grupuri vulnerabile, care adesea recurg la mijloace ilicite pentru a supraviețui.

În condițiile, în care oamenii și în special tinerii care studiază sunt acaparați de avalanșa tehnologică și infectați de dominația valorilor economice asupra celor spirituale, expresia „*a avea*” devine astăzi mai importantă decât noțiunea de „*a fi*”. Mai mult, într-o lume pragmatică prin excelență, care-și urmărește halucinantă himerele materiale, două noi instituții tind să le substituie pe cele clasice (Familia, Școala, Biserica) în rolul lor de a educa și a promova modele existenționale: *strada* și *media*. Această stare de lucruri ne sugerează o tristă constatare, că educația morală este poate cel mai pronunțat eșec al sistemului educațional din ultimele două decenii. Or, în ultimul timp s-a pus accentul pe conținuturile tehnologice, fizice și intelectuale ale educației și foarte puțin s-a valorificat conținutul moral, fapt care ne permite să vorbim despre o scădere a responsabilității didactice în mediul educațional.

Pentru a evita riscul depersonalizării și alienării tehnologice a celor ce învață, rolul școlii în adoptarea unei viziuni axiologice și umaniste în educație rămâne a fi cel mai important. Anume școlii îi revine misiunea de bază să impulsioneze dorința, dar și plăcerea de a învăța, să potențeze capacitatea de *a învăța cum să înveți* și de a stimula pe larg curiozitatea intelectuală.

Omul trebuie să fie pregătit să profite de ocaziile de a învăța, care i se oferă de-a lungul vieții, atât pentru a-și lărgi orizontul cunoașterii, cât și pentru a se adapta, fără probleme, la o lume în schimbare, la o lume complexă. Iată și unele *tipuri fundamentale de învățare*, necesare pe parcursul întregii vieți:

- a învăța *să știi*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii, adică a învăța să acumulezi cunoștințe generale și de specialitate suficient de cuprinzătoare;
- a învăța *să faci*, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător, să acționeze cu îndemânare;
- a învăța *să trăiești împreună cu alții*, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane;
- a învăța *să fii* și *să devii*, pentru a-ți dezvolta personalitatea și a fi capabil să acționezi cu o autonomie crescândă, judecând prin prisma propriei scări de valori și concepții și asumându-ți răspunderea.

Pentru a putea participa activ și eficient la viața profesională, familială și comunitară, dar și pentru a putea învăța de-a lungul întregii vieți, fiecare om trebuie să posedă un șir de abilități de bază, cum ar fi:

- Competența de a comunica, cu spirit de echipă, de inițiativă;
- Capacitatea de asumare a responsabilităților;
- Abilități de mânăuire a calculatorului;
- Cunoașterea unor limbi străine;
- Posedarea unei culturi tehnologice;
- Posedarea spiritului antreprenorial;
- Posedarea unor competențe sociale.

În domeniul educației moderne din ultimul deceniu o axă de importanță majoră este cea a *formării continue a adulților*, care trebuie să fie în relație cu *validarea în serviciu*. Gerard Vaysse, unul din specialiștii de vază în domeniu avea să precizeze, că scopul formării continue este acela de a pregăti *cetății* care să învețe de-a lungul vieții, deoarece Europa sec. XXI va fi cea a *cunoașterii*. Cercetătorul formulează ideea că acest proces presupune o revoluție coperniciană în conștiința profesională și prevede ca cel implicat să obțină efecte durabile în practicarea meseriei.

Activitatea de formare continuă este o preocupare constantă de menținere în formă a calității, a progresului într-o intermitență ascensională. Or, competențele de bază obținute cândva nu pot fi garantate pe toată durata vieții deoarece cunoștințele se depreciază rapid datorită evoluției cunoașterii, a tehnologiei și a organizării social politice.

Formarea continuă este o posibilitate extraordinară de afirmare profesională prin competență și acțiune de calitate. Specificul acestei activități se profilează și prin valorificarea practicii educaționale la *nivelul adulților* și la categorii de vârstă diferite. Pentru adult *învățarea* nu este o problemă de acumulare sau

de completare a cunoștințelor, ci din contra, ea reprezintă o *reorganizare*, o *restructurare* sau chiar o *dezvățare* dacă doriți. În procesul de învățare, *motivația* adultului este cu mult mai complexă decât în perioada școlară. Adultul are deja bine formate procesele psihice și se poate manifesta plenar în activitatea sa profesională.

Educația în general, formarea continuă și învățarea pe tot parcursul vieții devine o cerință intrinsecă a societății de azi și de mâine. Cel care va poseda cultura învățării pe parcursul întregii vieți, va putea să se manifeste activ în societate, va fi capabil să-și valorifice oricând competențele indiferent de evoluțiile și schimbările social-economice.

La etapa actuală educația adulților nu mai poate fi privită doar ca un supliment sau ca o prelungire a educației din tinerețe, ci apare ca o completare, continuare, perfecționare și individualizare a formării personale inițiale, ea vizând aspecte mai generale și dimensiuni educaționale variate, care necesită a fi acoperite.

Datorită revoluției științifice și tehnice care a generat explozia informațională și perisabilitatea crescândă a cunoștințelor, educația și formarea nu se mai pot limita la anii școlarității ci trebuie să se extindă pe tot parcursul vieții. Pentru a facilita adaptarea la schimbare, educația trebuie să-și elaboreze un sistem de obiective, conținuturi și metode menite să ajute oamenii și societatea în procesul de adaptare socială, profesională și culturală.

Schimbările survenite la nivel economic, social, științific, politic, cultural, familial și profesional impun adaptării și readaptării rapide care necesită eforturi crescute și permanente din partea tuturor persoanelor. Evoluțiile demografice de ultimă oră indică scăderea natalității și creșterea numărului persoanelor în vârstă, care trebuie să beneficieze de programe de educație permanentă pentru a rămâne activi, productivi și chiar creatori, inclusiv și după părăsirea locului de muncă pentru a nu deveni o sursă de regres social din cauza neînțelegerii și neadaptării adecvate la schimbări, a lipsei de receptivitate la nou.

Educația trebuie concepută ca o formă totală a omului, modelând multiplu și complex personalitatea fiecărui individ pe parcursul întregii sale existențe, de exemplu, prin utilizarea eficientă a timpului liber, care a devenit o realitate ambiguă în societatea contemporană.

Jacques Delors, studiind mai profund aceste probleme, a menționat: „*având la dispoziție mai mult timp liber, datorită tehnologizării, oamenii se pot concentra asupra activităților extraprofesionale și asupra propriei realizări, participând la activități cu scop educațional mai mult sau mai puțin explicit, cu atât mai mult cu cât educația este un proces multidimensional, care nu se limitează la acumularea de cunoștințe și care nu cade exclusiv în sarcina sistemului educațional*”.

În această ordine de idei, un rol important îl pot avea și instituțiile care își extind rolul său educațional sau chiar oferă programe educaționale pentru adulți, cum ar fi, de pildă, muzeele, bibliotecile, teatrele, cinematografele etc. Aici, însă, apare o nuanță nouă. Într-o societate cu o economie în tranziție, nu toți doritorii de a participa la diverse activități extraprofesionale pot să frecventeze aceste instituții contra plată, mai cu seamă bătrânii și reprezentanții altor grupuri vulnerabile. Or, educația a devenit astăzi o comoditate ca orice alta, ca orice alt serviciu pentru care trebuie să plătești pentru al avea.

Considerăm că aceste probleme trebuie să fie permanent în vizorul instituțiilor statale, chemate să respecte și să asigure drepturi egale tuturor cetățenilor, inclusiv și dreptul la educație și formare.

Așadar, educația pe parcursul întregii vieți este un proces permanent, cu reîmbogățire și adaptare a cunoașterii și abilităților fiecărui individ, de potențare a capacității sale de a judeca și de a acționa, asigurând premise participării active și responsabile la progresul societății. Prin intermediul educației, individul uman își extinde existența dincolo de limitele biologice, devenind personalitate, iar personalitatea este individualitatea confirmată de comunitatea socială prin intermediul căreia trăiește pentru a-i sluji sau îmbogăți valorile.

În concluzie, se conturează ***unele viziuni actuale vizând educația permanentă:***

- obiectivul educației nu mai poate fi învățarea ci procesul de a învăța cum să înveți, cum să cauți și să utilizezi eficient informația de care ai nevoie pentru a trăi în societate în armonie cu indivizi diferiți;

- beneficiarul de educație permanentă încetează să mai fie obiectul pasiv al educației, acesta devenind obiectul ei activ;
- este necesară și adoptarea unei metodologii didactice inovative care să favorizeze participarea benevolă a fiecărui individ la propria formare;
- se conturează deplasarea procesului de învățământ de la informare la formare, de la memorizare la raționament, de la învățare mecanică la învățare creativă;
- este necesară răspândirea cât mai largă în educația de toate nivelurile a tehnologiei didactice moderne (sisteme audiovizuale multimedia, învățare asistată de calculator, internet etc.);
- se impune revizuirea rolului și funcției cadrului didactic, acesta urmând să devină consilier și facilitator al învățării, îndrumător și stimulator al efortului de învățare și formare a copiilor, tinerilor și adulților;
- autoeducația trebuie înțeleasă ca o activitate conștientă, planificată și sistematică desfășurată de către ființa umană în scopul autoperfecționării propriei personalități și formării de noi deprinderi și competențe în vederea adaptării eficiente la specificul societății prezente și viitoare.

Punctând anumite idei de restructurare și îmbunătățire a sistemului educațional în general, acestea s-ar referi, întâi de toate, la:

- Managementul educației;
- Articularea unui cadru legislativ armonizat, flexibil și coerent;
- Diversificarea surselor de finanțare;
- Îmbunătățirea sistemului de formare și perfecționare a cadrelor didactice;
- Dezvoltarea și promovarea unui parteneriat eficient între școală și agenții sociali.

Bibliografie

1. Barna A. *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
2. Callo T. *Configurații ale educației totale*. Chișinău: CEP U.S.M., 2007.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura Litera Internațional, 2000.
4. Păun E. *Pledoarie pentru educație, pledoarie pentru valori*. Revista de Științe ale Educației, nr. 1-2, 2003. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2003.
5. Revista „Tribuna învățământului”, nr. 17 din 20.04.2011.
6. Văideanu G. *Educație la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politica, 1998.

LECȚIA - CONTEXT FAVORABIL PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR

Larisa PLĂMĂDEALĂ,
profesoară, L.T. „Iulia Hașdeu”, Chișinău

Abstract

*The article contains abstracts from own experience. The author stresses the results gained in systematical application of strategies, like **Reading against You, Role Play** working on the text for the development of communication competences for students in the gymnasium level.*

*„Nu în știință e fericirea,
dar în achiziționarea științei.”*

E. Poe

Studiul literaturii în școală este un proces complex. Principiile educației literare în clasele gimnaziale tind să formeze cititori culți, capabili să coreleze sistemele instrumentale comunicative/ literare/ lectorale, să

recepteze mesajele transmise de operele literare, să interiorizeze valorile culturale, naționale și universale, vehiculate prin limba și literatura română, ca premisă a propriei dezvoltări afective, intelectuale și etic-estetice, educați prin și pentru valori, iar manualele școlare propun texte, selectate în baza unor multiple criterii: valoarea literară, valoarea educativ-formativă, posibilități de reliefare a unor noțiuni de teorie literară, accesibilitate etc., toate - vizând formarea de competențe.

Studiul literaturii în clasele gimnaziale aduce o contribuție substanțială la realizarea educației multilaterale a elevilor, cultivând gândirea, orizontul intelectual și cultural al acestora, formând concepția despre lume și viață, prin antrenarea elevului în dezbateri pentru confirmarea sau infirmarea unor teze, pentru stimularea discuțiilor controversate și raporturilor competitive dintre elevi. Astfel, acești factori pun în centrul receptării operei literare *personalitatea* elevilor, condiționându-le dezvoltarea.

Studiul intrinsec al textului cuprinde ansamblul activităților vizând înțelegerea și receptarea complexă a operei literare. Modalitățile de cunoaștere a textului literar de către elevi sunt diferite în funcție de particularitățile de vârstă, de experiența de viață, de specificul fiecărui text literar, iar problema cu care se confruntă profesorul este selectarea tehnicilor interactive eficiente care ar forma competențele lectorale și valorice, deoarece „*lectura și înțelegerea textelor este parte din formarea lingvistică și literar-artistică a elevului*” [2, pag.8]. Luând în considerație diverse valențe estetice pe care le comportă un text literar, apare întrebarea: *Cum îi ajutăm pe elevi să descopere aceste valențe estetice, și nu doar?* Este important să-l ajutăm pe elev să-și construiască un sistem propriu de valori, prin formarea abilităților necesare de muncă intelectuală. Iar măiestria pedagogului se manifestă atunci când sistemul de valori format nu rămâne doar la nivel de teorie în mintea copilului. Lectura interogativă a textului este o activitate ce le ajută elevilor să pătrundă în esența comunicării literare, descoperind valențele estetice ale textului, formându-i ca cititori activi, avizați.

O tehnică în cadrul lecturii interogative, care ar viza și acest obiectiv, este *Lectura împotriva*, promovată de Proiectul „*Lectură și scriere pentru dezvoltarea Gândirii Critice*”. Această tehnică este utilizată cu intenția „*de a desface firul în patru și de a exersa abilitatea examinării textului de pe poziția cititorului care vrea să le înțeleagă pe toate*”, afirmă T. Cartaleanu [3, p. 74].

Am exersat această tehnică în clasa a VI-a și a VII-a, elevii având deja o experiență de lucru cu textul. Astăzi aplic, deocamdată, tehnica doar pe un text cunoscut, analizat anterior la lecții. În aceste condiții profesorul „*are rol de moderator care stimulează chestionarea reciprocă*”.

Algoritm de realizare:

1. Fiecare elev formulează, în scris, 3- 4 întrebări – 5 min;
2. Confruntă, în perechi, întrebările – 5-7 min;
3. Caută, în perechi, răspuns la întrebările pe care le-au selectat după principiul „cele mai interesante” – 7- 10 min;
4. Formează o echipă din 2-3 perechi, selectând doar 3 întrebări și căutând răspunsul la ele. Apoi, un moderator lansează întrebările selectate de echipă. La aceste întrebări răspund mai întâi elevii din clasă, apoi citesc / oferă variante de răspuns membrii echipei care le-au lansat. La această etapă, deseori, am auzit „*La aceasta nu m-am gândit!*”. – 20 min.

Variantă>

După ce au fost formulate, în grup sau în perechi, întrebările sunt prezentate oral sau în scris (pe postere). Elevii își aleg o întrebare la care vor să răspundă, ghidându-se de conținutul textului. Deseori o întrebare e aleasă de mai mulți elevi. După ce lucrează independent, îi pot grupa pentru a completa textul. Doar atunci se citește textul cu completările realizate. Este foarte importantă și interesantă „*discuția*” (chiar dacă necesită timp) care se incită în timpul lecturii textelor / răspunsurilor elaborate. În momentul în care diferă răspunsurile la aceleași întrebări, elevii încearcă să demonstreze adevărul său. Este etapa când „*cititorul*” devine „*coautor*” al operei, creând, simțind, de ce nu, trăind opera. Astfel, tehnica contribuie și la dezvoltarea creativității elevilor.

Elevii învață să formuleze întrebări pentru “aprecierea critică” a textului, învață să adreseze întrebări nu profesorului (după selectarea celor “mai interesante”), ci colegilor (elevii sunt atenți la întrebările profesorului, dar mai puțin atenți la întrebările colegilor). Pentru un dialog eficient în clasă, elevii vor

conversa unul cu altul, profesorul doar ghidând discuția, intervenind cu comentarii de tipul „Cine vrea să mai completeze? Sunteți de acord cu varianta lansată?” etc. Elevul se exprimă liber, dezvoltându-și ceea ce numim “competența de comunicare”.

După lectura textelor elaborate de elevi, este binevenit momentul ortografic, căci formarea deprinderilor de scriere corectă constituie un element important la lecțiile de limbă și literatură română. Observarea și corectarea greșelilor ortografice și de punctuație, pe text, se referă la observarea și explicarea rolului alineatului, scrierii cu majusculă, aplicării corecte a semnelor de punctuație și a ortogramelor. În acest caz, tehnica permite realizarea unui exercițiu gramatical.

De exemplu, această tehnică am aplicat-o în timpul lecturii interogative la textele:

- „**Amintiri din copilărie**” de I. Creangă (partea a 4-a, **Plecarea la Socola**), etapa predarea temei / realizarea sensului.

Întrebările formulate:

- *Să presupunem că mama l-ar fi ascultat pe Ionică și îl lăsa acasă. Cum s-ar fi desfășurat acțiunea?*
- *Ce s-ar fi schimbat în viața personajului dacă Ionică reușea s-o înduplece pe mama să-l dea la mănăstire?*

Vă propun variante de răspuns:

O altă situație

1. *Dacă mama îl lăsa acasă pe Nică, după cum era el de vesel și după cum îi plăceau șezătorile, ar fi devenit un trântor care caută să mănânce mierea albinelor. Ar fi trăit pe spatele părinților, care, sărmanii, cred că aveau o situație materială dificilă, pentru că Nică nu era singurul copil, ci aveau încă șase mai mici. Dacă Ion ar fi mers la mănăstire, el nu rezista prea mult, cu regulile impuse acolo, și, oricum, se întorcea în sat să trăiască pe spatele părinților și nu devenea Ion Creangă, marele povestitor al românilor.*
2. *Cred că tatăl lui Ionică era supărat, pentru că băiatul nu vroia să înțeleagă niște lucruri esențiale: situația materială și viitorul său. Poate tatăl dorea să aibă la bătrânețe un sprijin din partea copilului său și pentru aceasta el avea nevoie de cunoștințe pe care urma să le obțină la Socola.*
3. *Nică ar rămâne în sat cu toți prietenii “la un rând”, veselindu-se la orice petrecere. El n-ar fi devenit un scriitor, ci preot și nu ar fi scris în viitor povești și nu și-ar fi descris copilăria. Tata era supărat, probabil, din cauza că s-a săturat de toate certurile. El n-a terminat școala și dorea ca măcar fiul să învețe.*
4. *Maturii... să nu creadă că copiii nu se țin de cuvânt. Nică a promis că va merge la mănăstire și o va face! Uneori copiii sunt mai responsabili decât unii adulți. Dacă el nu pleca la Socola poate nu ne scria “Amintiri din copilărie”. Însă accept aceasta, știind că Nică era cu inima împăcată acasă în satul său. Sigur că el era să continue petrecerile, horele din sat, însă cu măsură, căci era să meargă la mănăstire. Ca orice părinte, mama ține și își iubește copiii la fel și tatăl lui Nică. Pentru binele fiului său cel mai mare și drag, ea încerca să-și ascundă regretul și starea de dor ce o simte și o va simți la plecarea lui Nică.*

- „**Delfinul**” de G. Meniuc, etapa realizarea sensului.

Întrebările formulate:

- *Cum arată Delfinul Dik?*
- *Ce vârstă au Delfinii?*
- *Ce lucruri fac oamenii și nici nu știu dacă trebuie sau nu să le facă?*
- *Cum arată bătrânul Nardus?*
- *Ce s-ar întâmpla cu Dik dacă l-ar înțelege lumea?*
- *Ce s-ar fi schimbat în acțiunea nuvelei dacă Dik ar fi dispărut și l-ar fi căutat Ursula?*
- *De ce Ursula nu l-a anunțat atâta timp unde se află / unde a plecat?*

O altă tehnică care poate fi utilizată la studierea textului *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, clasa a VII-a, pentru dezvoltarea creativității la instruiți, este **Procesul literar** (joc de rol cu caracter general). Prin această activitate am realizat o dezbatere, de pe poziții extreme: acuzare-apărare. „Procesul” s-a desfășurat pe baza alocuțiunilor (orale) gândite de elevi, spontan, fiind ghidați de profesor. Se formează 3 echipe (prin numărare de la 1-3): I echipă – *Observatori*; a II-a echipă – *Avocații lui Nică*; a III-a – *Avocații părinților lui Nică*. Judecătorul – profesor lansează cauza procesului: „Organizația pentru Drepturile copiilor îi acuză pe părinți în încălcarea dreptului la alegere a copilului”. „*Au procedat corect sau nu părinții?*”. Iată, de fapt, întrebarea la care vor răspunde elevii. Se ascultă, în continuare, alternativ audierea „*acuzărilor*” și „*apărărilor*”.

Observatorilor li se distribuie câte o fișă de evaluare/ autoevaluare pe care o completează, observând clasa.

Numele, prenumele elevului	Aspecte comportamentale și cognitive	Mereu	Deseori	Uneori	Niciodată
	Pregătesc ceva suplimentar				
	Își exprimă clar gândurile				
	Se implică activ				
	Ajută colegii				
	Pun întrebări, monitorizând învățarea				
	Își impun ideile				
	Împiedică colegii, care vorbesc cu alți colegi în timp ce restul lucrează				
	Refuză să lucreze				

Are loc un dialog cu caracter polemic, formativ. Elevii dau dovadă de competență în analiza critică a faptelor personajelor, învață să se exprime corect, dovedind receptivitate și toleranță față de interlocutori, învață să adreseze întrebări adecvate contextului discuției, ținând cont de regulile de aur ale comunicării. Instruiții au fost puși în situație de viață, deoarece au recunoscut că, deseori, nimeresc și ei în situații similare, tehnica oferindu-le posibilitatea de a-și autoevalua comportamentul în anumite momente. Mă bucur că majoritatea elevilor au fost de părere că părinții nu le vor rău, dar părinte nu te naști, ci înveți să devii unul bun pe parcursul vieții.

Echipa-observatori prezintă rezultatele procesului, anunțând „decizia”, fiind ghidați de judecătorul-profesor, analizează greșelile, observă elevii activi sau pasivi și “impulsivi”, care au încălcat regulile de comunicare.

Deci, activitatea oferă oportunități pentru validarea / sancționarea unor comportamente, exersarea lucrului în echipă și a colaborării. Această tehnică permite facilitarea socializării elevilor și deschiderea către comunicare, le dezvoltă capacitatea de a rezolva situații dificile, capacitatea de a înțelege „trăirile” personajelor din opera analizată. Prin această tehnică se realizează și interdisciplinaritatea, elevii utilizând cunoștințele acumulate la educația civică sau istorie.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. *Atelierul de lectură în demersul educațional*. Chișinău, 2004.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. *O oră de lectură*. Ghid pentru profesori, Chișinău, 2006.
3. Cartaleanu T. *Lectura împotriva*. In: *Didactica PRO...*, nr. 2 (6), 2001.
4. *Curriculum pentru învățământul gimnazial. Limba și literatura română*. Chișinău, 2010.
5. Goia V., Drăgoțoiu I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București, 1995.

6. Goraș-Postică V. *Parteneriatul profesor-elev – abordare psihopedagogică pragmatică*. In: Didactica PRO..., nr. 2-3, iunie, 2006.
7. *Inițiere în metodologia LSDGC*, supliment al revistei Didactica PRO, nr. 1. Chișinău, 2001.
8. Maxime și cugetări “*Gânduri care vrăjesc...*”. Chișinău: Editura Epigraf, 2003.
9. Temple Ch., Steele J., Meredith K. *Inițiere în metodologie. Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. Supliment al revistei Didactica PRO, nr. 1, 2001.
10. Temple Ch., Steele J., Meredith K. *Aplicarea tehnicilor LSDGC*, Supliment al revistei Didactica PRO, nr. 4, 2003.

POSSIBILITĂȚI DE MANIFESTARE A CREATIVITĂȚII FOLOSIND DEȘEURI TEXTILE

Ing. Carmen IPATE
Grup Școlar „Ionel Teodoreanu”,
Victoria, județul Iași, **România**

Abstract

Creativity is the ability of human specific, characterized by the deliberate transformation of the human environment in an anticipated way. The world is constantly enriched with material or spiritual objects, who had originated the "mind" of man, the things made by "hand" of human creative activity.

In the article are listed the factors, stages and the techniques that stimulate creativity.

Motto: „Să nu-i educăm pe copii pentru lumea de azi.
Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari.
Și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor.
Atunci să-i învățăm să se adapteze.”

Maria Montessori

Creativitatea este capacitatea specific umană, care se caracterizează prin transformarea deliberată a mediului de către om, într-o modalitate anticipată. Lumea se îmbogățește permanent cu obiecte materiale sau spirituale, care-și au originea în “mintea” omului, cu lucruri făcute de “mâna” omului în activitatea lui de creație. Putem considera creativitatea o aptitudine, o dispoziție a intelectului de a elabora idei, teorii, modele noi, originale. Existența creativității se constată prin flexibilitatea, noutatea, originalitatea, fluenta, senzitivitatea, ingeniozitatea elevului.

Creativitatea se dobândește ca abilitate de a realiza ceva nou prin activitate, prin experiență (necreativitatea implica foarte multă muncă). Edison spunea că “în creație este nevoie de 99% transpirație și 1% inspirație”. De aceea putem considera că este un proces, deoarece necesită evoluție în timp, dezvoltări și uneori necesită învingerea unor obstacole.

Plecând de la aceste considerații este necesar să identificăm factorii creativității:

- a. imaginația (foarte importantă la creația originală). Are rolul de a transforma impresiile, ideile, realizând noi combinații, producând imagini neobișnuite. Se poate aplica celor mai variate conținuturi: matematica, lingvistica, lumea dansului, chiar în domeniul afectivității unii trăiesc în mod neobișnuit sentimente cum ar fi dragostea. Imaginația se caracterizează prin: fluiditate (bogăția asociațiilor de imagini ori idei), flexibilitate (ușurința cu care o persoană este capabilă să schimbe puncte de vedere în abordarea unei situații), originalitate.
- b. memoria - acumularea unui bogat material de imagini, scene, idei, concepte
- c. gândirea - permite clasificarea imaginilor furnizate de simțuri și formarea unei concepții asupra realității și a valorii lucrurilor.

- d. inteligenta - relații între inteligenta și creativitate poate avea două aspecte: fie persoane cu inteligență superioară, dar cu slabe note de creativitate fie persoane cu cote mari de creativitate dar cu un nivel mediu de inteligenta
- e. factori de personalitate: - aptitudinile (asigura efectuarea cu succes a unei activități), caracterul (totalitatea trăsăturilor psihocomportamentale esențiale și stabile ale personalității),
- f. dorința de a inventa ceva ce presupune efort de lungă durată, voință, perseverența, răbdare, entuziasm, spirit de grup și disciplina a muncii precum și dorința de a cunoaște, de a descoperi.
- g. factori externi: includ mediul social-cultural, eforturi de pregătire și investigație. Sub puternica influența a mediului se află și psihicul individului, motivația fiind în foarte multe situații în funcție de cerințele sociale.

Ce este creația? În primul rând creația este un proces de inspirație, comparabil cu cel ce presupune tragerea aerului în plămâni. Adică preiei ceva și pe urmă prin prelucrare creezi altceva.

Conform Dicționarului Explicativ, a crea înseamnă a face ceva ce nu a existat înainte. Creația este un proces de inspirație care presupune utilizarea resurselor și operelor deja existente, preluarea și analizarea acestora atunci când ne aflăm într-o anumită poziție, urmată de prelucrarea ideilor rezultate. Este un proces care presupune o stare interioară, recadrări, gândire laterală, strategie și acțiune.

Etapele unui asemenea proces ar putea fi următoarele:

- a) **perioada de preparare:** Nu pornește de la un loc gol, de la nimic, ea se bazează pe un fond ideatic și fațional apercceptiv, pe cumularea de informații și observații, pe delimitarea problemelor și schițarea unor ipoteze. Aceasta etapă înseamnă și instruire prin documentare și experimentare, care se va restructura cu fondul apercceptiv.
- b) **incubația:** Este răstimpul eforturilor, a încercărilor sterile, a diverselor asocieri. Această etapă nu presupune găsirea soluției. Ea poate dura chiar ani de zile.
- c) **inspirația:** Este momentul fericit când apare soluția sau, în artă, momentul în care opera este văzută integral. Acest fenomen se produce uneori în mod spectaculos și se numește „inspirație”, dacă artistul trăiește opera intens, conștient de toate componentele și detaliile ei, în timp ce în știință se vorbește despre „intuiție”, ceea ce presupune o cunoaștere sintetică, integrală a demonstrației care elucidează toate aspectele problemei. Nu întotdeauna „rezolvarea” problemei se realizează integral, adesea „iluminarea” are loc treptat, creatorului venindu-i o idee care îl face să mai progreseze puțin. Deci, există personalități creatoare la care intuiția survine brusc precum și personalități care progresează treptat.
- d) **verificarea:** Este necesară după concepția inițială, pentru a elimina eventualele erori sau lacune. Artistul își revizuieste creația, face retușuri. Este nevoie de controlul veridicității, autenticității valorii, aplicabilității și eficienței în plan teoretic și aplicativ pentru a înlătura erorile.

Plecând de la cunoscutul dicton “ Nimic nu este ușor în această lume și fiecare lucru își are importanța lui “, fiecare cadru didactic are azi o mare responsabilitate în procesul de învățământ, în sensul că este obligat să le ofere elevilor posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale și cognitive noi, bazată pe cooperare și colaborare în rezolvarea problemelor vieții, pentru a le permite să-și asigure conviețuirea într-o lume pașnică.

Rolul educatorului în procesul atât de complex de modelare a copilului pe drumul atât de sinuos al acestuia spre maturizare este poate cel mai important, deoarece, punându-și elevii în situații variate de instruire, el transformă școala “într-un templu și un laborator”(Mircea Eliade). Pentru a-și atinge scopurile, cadrul didactic dispune de următoarele tehnici de stimulare a creativității:

Asocierea consonantă: Definită de Alex Osborn ca fiind “procedeu fundamental pentru producția de idei”, reprezintă o funcție a intelectului uman, care stabilește legături între imaginație și memorie, astfel încât o idee antrenează o alta. Asocierea de idei este și se dezvoltă în general la elevii cu o bogată imaginație însoțită de un volum mare de cunoștințe. Cu cât acesta are o memorie mai bogată cu atât are posibilitatea de a realiza asociații de idei.

Evocarea: Reprezintă “reproducerea unei imagini provocată de asemănarea ei cu o senzație sau cu o altă imagine în stare de activitate. Prin imaginație, se înțelege o stare de evocare, o înlănțuire de consecințe (evocări)”

Inversia: Reprezintă o tehnică de creație care constă în abordarea inversă a unei probleme sau soluții eliminând în acest fel inerția psihologică, precum și părerile și concepțiile despre situația în cauză. Dacă un obiect sau un detaliu este privit de obicei din afară, conform acestei tehnici, acesta va trebui privit din interior. Un obiect dispus orizontal va fi analizat din poziție verticală sau înclinată.

Tehnica inversiei presupune folosirea întrebărilor:

- Care sunt elementele contrare?
- De ce nu s-ar înlocui pozitivul cu negativul?
- De ce de jos în sus și nu de sus în jos sau pe orizontal și nu vertical?
- De ce nu abordăm problema de la final în loc să o abordăm de la început?
- De ce la general la particular și nu invers?
- De ce să nu se asambleze de la capătul opus?

Plecând de la aceste considerații teoretice să ne imaginăm următoarea situație concretă:

Ai de predat un proiect ce presupune realizarea a cel puțin patru ținute vestimentare utilizând deșeurile textile și nu ai făcut nici 10% din el, nici planul nu e clar. Ai mintea înțepenită, nu știi ce să faci s-o scoți la capăt. Ai nevoie de idei! Și nu orice idei, ci lucruri originale, unice, scilipitor de inteligente. Ce e de făcut?!? De unde scoți idei originale?

James Webb Young dă o soluție în trei pași, care ar putea fi formulată astfel:

Pasul 1 – Stăpânește bine subiectul.

- Stabilește tema de inspirație a proiectului: ”FLUTURI și FLORI”.
- Află tot ce e de aflat.
- Ai prins ideea –vei avea „materia primă” pe care să o modelezi în ceva original.
- Caută ceva interesant, care „sare în ochi” cum se spune, care captivează și fascinează despre subiectul ales. Extrageți pietrele prețioase din masa informației și puneți-le de-o parte.



Pasul 2 – Detașează-te și lasă-ți mintea să proceseze totul

- Mintea noastră are absolut *tot* ce-i trebuie ca să facă analiza și sinteza de care avem nevoie pentru a naște idei scilipitoare – *daca* avem încredere în puterea ei.
- Cunoașteți expresia: „*Habar n-am de unde mi-a venit ideea asta. Pur și simplu mi-a venit*”. Foarte multe gânduri, înoată în sfera inconștientă a minții. De câte ori nu vi s-a întâmplat să vă vina o idee când mergeați pur și simplu pe stradă, când făceați jogging sau duș?
- Mintea trebuie lăsată în pace să zboare, să se desfășoare...nu trebuie forțată și amenințată cu pistolul. Trebuie să învățăm să ne detașăm de stres și de foile pline de notițe. O dată ce avem materia primă, e bine să ne smulgem din context, să ne ridicăm de la taste, să ieșim, să facem o plimbare.
- Meditați un pic. Suntem permanent bombardați cu informație, idei, date etc. Procesăm sute de mii de gânduri în fiecare oră, într-o manieră destul de haotică. Avem creierul plin de balast de rămășițe inutile.
- Un pic de liniște poate avea efecte benefice asupra creativității.

Motive de inspirație și posibilități practice de realizare.



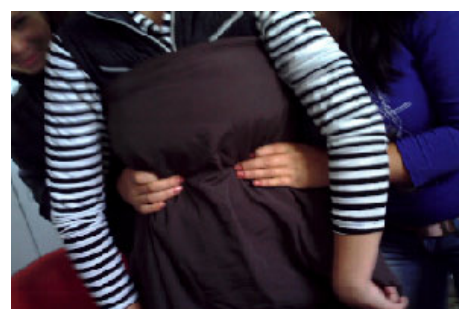
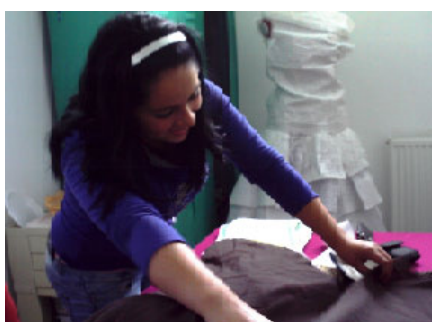
Soluții și idei practice.



Pasul 3 – Folosește „cutii de rezonanță”

- Ideea „cutiei de rezonanță” e pur și simplu o sugestie să discutați cu ceilalți despre ideile pe care le aveți. Veți primi feedback de mai multe feluri – dacă sunt cunoscători ai subiectului, poate că vor veni cu îmbunătățiri și sugestii.
- Manifestă-ți curiozitatea – pune întrebări de tip „*ce părere ai despre[...]*” sau „*ce ai face tu dacă ar trebui să [...]*”.
- Evită întrebările de tip „*nu-i așa că-i o idee genială să [...]*”?.. Critica e constructivă, dar nu toți au curajul să o facă.
- Nu toate opiniile pe care le veți primi vor fi folositoare. Bazați-vă pe propria intuiție, și selectați doar ideile care vă sunt realmente de folos...

Concretizarea ideilor. Realizarea produselor.



Bibliografie

1. Popescu G. *Psihologia creativității*. Editura Fundației România de Măine, 2007.
2. Sternberg R.J. *Manual de creativitate*. Iași: Editura Polirom, 2005.
3. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001.
4. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004.

CENTRUL METODIC RAIONAL – PARTENER ACTIV ÎN REALIZAREA CALITATIVĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Ion ROȘCA,
șeful Centrului Metodic raional,
DGÎTS Sîngerei

Abstract

The methodical activities contribute to strengthen professional skills in organizing the educational process. Individualization and differentiation of the educational act can ensure the development of each child's mental processes. The article presents a number of documents with organizational and pedagogical character, which regulate the structure, the contents, the human resources and recommends the requirements of the modernized curriculum in the Sîngerei district institutions.

“Asimilarea și implementarea eficientă a curriculumului modernizat – dezideratul de azi și de mâine al cadrelor didactice și manageriale din raion”.

Misiunea activităților metodice la nivel de instituție, microcentru metodic și raion este de a-și aduce aportul la promovarea elaborărilor cu destinație practică și urmărește să contribuie la consolidarea competențelor profesionale în domeniul organizării procesului educațional.

Pentru a asigura și implementa eficient curricula modernizate la toate disciplinele de studii incluse în planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, pentru a acorda asistența metodică necesară pentru formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale din raionul Sîngerei, grupa de creație a DGÎTS a elaborat și implementează un șir de documente cu caracter organizatorico-pedagogic care reglementează structura, conținuturile, resursele umane și responsabilitățile tuturor:

- Ordinul nr. 207 din 22.04.2009 “Cu privire la Concepția despre organizarea și desfășurarea lucrului metodic”.
- Ordinul nr. 430 din 15.07.2009 “Cu privire la organizarea și desfășurarea activității metodice cu cadrele didactice și manageriale din raionul Sîngerei”.
- Ordinul nr. 833 din 30.12.2009 “Despre perfectarea Ordinului nr. 207 din 22.04.2009 și Ordinului nr. 430 din 15.07.2009 “Cu privire la organizarea și desfășurarea activității metodice cu cadrele didactice și manageriale din raionul Sîngerei”.
- Proiectul de activitate al Centrului Metodic raional pentru anul școlar 2010-2011.

Toate aceste structuri, conținuturi și forme de lucru metodic, incluse în Concepție, trebuie să-și aducă aportul la perfecționarea unității de bază a procesului educațional - lecția și anume: calitatea proiectelor de lungă și scurtă durată, însușirea și utilizarea corectă a taxonomiei obiectivelor, asigurarea dezvoltării formării subcompetențelor și competențelor elevilor. Asigurarea coinciderii conținuturilor cu tema concretă a ei și obiectivele propuse. Luarea în considerație și utilizarea posibilităților bazei didactico-materiale a instituției, posibilităților intelectuale și psihice ale elevului, clasei. Promovarea și utilizarea hărților diagnostice alcătuite în rezultatul ședințelor microconsiliilor pedagogice în fiecare clasă. Profesorul puțin meditează asupra utilizării tehnologiilor avansate pentru formarea proceselor psihice: perceperea, atenția, memoria, gândirea și gândirea creatoare.

Deseori coeficientul valorii didactice a tehnologiilor utilizate în cadrul lecției pentru a da cunoștințe, priceperi și atitudini este mic.

Persistă exemple când de la lecție la lecție, de la clasă la clasă, de la o grupă de vârstă la alta se utilizează aceleași tehnologii, unele lecții asistate au purtat un caracter tradițional informativ-reproductiv cu forme frontale de lucru cu elevii.

Numai individualizarea și diferențierea procesului educațional, crearea bazei didactice respective pot asigura dezvoltarea fiecărui copil, procesele psihice ale lui.

Studierea personalității fiecărui copil, diagnoza concretă și reală, organizarea procesului educațional respectiv este primordială. Rezolvarea creativă a acestor probleme ar stimula folosirea rațională a timpului în cadrul lecției, mărirea tempoului și a volumului de lucru îndeplinit pe parcursul celor 45 minute, iar crearea sistemelor proprii de evaluare, autoapreciere și autoperfecționare ar grăbi procesul promovării calității în domeniul nostru și implementării eficiente a curriculumului modernizat.

Aceste activități de formare continuă au ca obiectiv probleme majore ale procesului educațional din raionul Sângerei:

- dezvoltarea unui profesionalism înalt și a tenacității profesionale.
- valorizarea conținuturilor curriculare prin neutralizarea lapsusului cognitiv și implicarea plenară a subiecților care sunt antrenați în învățare.
- asigurarea demnității profesorului și formarea siguranței în “eul” său didactic.
- menținerea omniverticalității profesionale a cadrelor pedagogice la nivelul prestației pozitive hotărâtoare în orice domeniu de activitate.
- demonstrarea, prin calitate și modernitate, a valorii perfecționării și a dezvoltării profesionale.
- crearea posibilităților de prezență la toate nivelurile a codului educațional.
- promovarea perspicacității în cercetarea pedagogică individuală și permanentă.
- demonstrarea unui suș spre și pentru valori care sunt netrecătoare și care modelează imaginea celorla ce le eliberează din “neființă”.
- prestarea unei activități didactice de gradul superior și crearea unui parteneriat sigur cu toate instituțiile care au ca preocupare un act pedagogic triplu: educație / perfecționare / progres educațional.

Prin tradiție, asistența metodică a îmbinat măiestria pedagogică cu teoria educației și astfel și-a menținut valabilitatea pe parcurs de mai mulți ani. Azi perfecționarea continuă să fie disponibilă grație modernizării sistemului educațional curricular și grație unor necesități pe care le formulează procesul de atestare modelat în proiectul noului Regulament.

Punerea la punct a activității de formare continuă este de competența unui centru metodic care poate păstra și ameliora acest domeniu de importanță majoră din învățământul preuniversitar. Anume un astfel de centru se anunță a fi Centrul Metodic raional Sângerei prin statutul său și personalul de angajați și managerii metodici netitulari.

În forma cea mai evoluată, azi formarea continuă în genere se întemeiază pe decupajul realității procesului educațional și pe ideea că natura profundă a educației constă în acțiune.

Perfecționarea măiestriei este un modul cognitiv totalmente penetrat de aplicare și formare. Astfel, mecanismele specializate implicate în formarea celui “format” sunt cele mai sensibile la schimbările din învățământ, funcționând, în primul rând, în virtutea unui flux ascendent de informație și experiență. Postulând această idee, pe care o referim nemijlocit CMR dorim să punem în evidență disocieri mult mai adânci, cele de la nivelul competenței în procesul de formare continuă. Or, și perfecționarea continuă este o știință educațională, care se dezvoltă în mod firesc într-o instituție și de talia DGÎTS constituită prin activitățile promovate de Centrul Metodic raional.

Anume din perspectiva celor anunțate, am asimilat, perfectat și implementat elaborarea I.Ș.E. și ME în privința organizării și desfășurării lucrului metodic, Conceptului Managementului Metodic Modern /MMM/.

Managementul Metodic Modern (MMM) – este un proces de intervenție în procesul educațional a persoanelor investite cu funcții corespunzătoare la nivelul asistenței metodice, având drept scop asigurarea unor realizări optime degajate din orientările conceptuale ale învățământului modern pe care-l promovează Ministerul Educației și Institutul de Științe ale Educației.

Implementarea curriculumului modernizat și a MMM în instituțiile din raionul Sângerei și la nivel de MCM, CMR cere:

1. Perfectarea permanentă a structurilor și conținuturilor asistenței metodice, perfecționarea continuă a resurselor manageriale.
2. Elaborarea și implementarea proiectelor didactice tehnologice.

3. Proiectarea de către CA și CM a lecțiilor se ar asigura transdisciplinaritatea.
4. Reamenajarea și reutilizarea cabinetelor metodice cu utilizarea TIC.
5. Asimilarea și implementarea teoriei multiplelor inteligențe.
6. Asigurarea cu cadre a CMR conform organigramei.
7. Implicarea plinară a tuturor colaboratorilor (inclusiv inspectorii) în organizarea și desfășurarea multiaspectuală a formării continue a cadrelor didactice și manageriale.
8. Respectarea întocmai a cerințelor, tehnologiilor de implementare a tuturor elaborărilor ME, I.Ș.E., DGÎTS.
9. Stimularea tuturor cadrelor MMM implicate în procesul de formare continuă a profesorilor, managerilor etc.
10. Implementarea proiectului respectiv cere insistență, perseverență și principialitate, un spirit de echipă sănătos din partea tuturor angajaților. Dacă va fi prezentă situația din vestita fabulă „Racul, broasca și o știucă”, atunci vom profana situația ca și în cazul Microcentrelor Metodice.
11. Completarea corectă și reală de către fiecare cadru didactic a Fișei de evaluare a nevoilor de formare continuă în contextul educației centrate pe cel ce învață și structurate pe domenii de competență. Toate instituțiile din raionul Sângerei și managerii școlari au fost instruiți și asigurați cu setul de materiale ce se referă la casetele structurate pe patru niveluri taxonomice și tehnologiile de implementare a acestei metode.
12. Organizarea și desfășurarea muncii metodice la nivel de instituție, MCM, CMR și centrelor republicane de promovare conform cerințelor personale ale cadrelor didactice. Cerințele studiate, generalizate și distribuite centrelor se va efectua numai în bază de competențe, posibilități și resurse pentru asigurarea asistenței metodice la orice nivel.

MOMENTUL LEXICAL LA LECȚIILE DE LIMBĂ ROMÂNĂ

Olga BRĂILĂ,

profesoară, Liceul „D. Cantemir”, Chișinău

Abstract

We offer you the experience of teachers' work from D. Cantemir lyceum, their progressive application of modernizing the curriculum: the examples of their application of modern technologies in Russian lyceums; the realization of competence of communication at the level of special attention at the beginning of the lesson; the suggestions of new concrete elements on the base of new models of communications. We offer you a successful and fruitful experience of the work of some teachers concerning the collaboration between the teacher and the student.

Ne aflăm într-o perioadă pe care unii ar numi-o tulbură, alții incertă, ceilalți - de cotitură. Noi, însă, cei ce plantăm semințele binelui în sufletele generației tinere, considerăm că ziua de astăzi este deosebit de interesantă, incitantă și promițătoare. Organismul complicat al educației naționale se îndreaptă pe un nou făgaș, cel al atenției deosebite pentru principalul destinatar al său - elevul, copilul, învățăcelul.

Elevul se plasează în centrul atenției tuturor elementelor sistemului complicat numit *Sistemul Educațional Național*. Ideea centrării pe elev ne convine, ne place și „este pe măsura” năzuințelor noastre profesionale. Salutăm faptul că de acum încolo elevul nu doar *va cunoaște, va ști, va fi capabil să facă ceva*, ci și *se va descurca, va găsi soluții, se va integra* cu succes în diferite domenii cotidiene. Deci, dacă am parafraza cunoscutul proverb „Să nu-i dăm copilului pește”, dar „să-i dăm undița și să-l învățăm să prindă peștele”, curriculumul modernizat ne sugerează să-i dăm elevului doar ideea de *undiță*, pentru ca apoi copilul să-și meșterească *undița*, să-și aleagă *balta* cu pește și să pescuiască în voie.

Cum se materializează această idee la o disciplină concretă ținem să demonstrăm în baza experienței profesorilor de limbă și literatură română de la liceul *D. Cantemir* - o instituție de învățământ cu tradiții demne de urmat.

În procesul comunicării elevii întâmpină dificultăți la utilizarea materiei lingvistice (lexicale și gramaticale) studiate. Astfel se întâmplă cu cei care au învățat foarte bine limba engleză la școală, dar ajunși într-un mediu anglofon constată cu supărare că nu înțeleg ce se vorbește în stradă sau nu pot formula cele mai simple mesaje. Întru prevenirea unor asemenea situații în liceul *D. Cantemir* la orele de limba și literatura română s-a creat o tradiție originală: lecțiile încep cu ***un moment lexical***.

În clasa a cincea momentul lexical cu genericul *Surpriza cuvintelor* îl reprezintă lucrul cu lexicul. Elevul, pe post de profesor, verifică însușirea lexicului studiat la lecția/ lecțiile precedente după un anumit algoritm. Cuvântul se tâlmăcește, se explică prin sinonime și antonime, se explică și se demonstrează sensul prin alcătuirea îmbinărilor de cuvinte, enunțurilor, contextelor. Intriga momentului lexical constă în forma lui de organizare, activitate captivantă și de productivitate optimă: joc, situație de problemă, concurs etc. Momentul lexical devine antrenant, spectaculos, inedit. Succesul este garantat doar în cazul unei pregătiri minuțioase: lucrul cu dicționarul, consultarea enciclopediilor, repetarea fenomenelor gramaticale aferente etc. Activitatea se încheie cu o evaluare reciprocă. *Responsabilul* apreciază activitatea respondenților și viceversa. Momentul lexical dă un ritm operativ întregii lecții și devine o punte logică spre activitățile de bază.

Avantajele activității sunt multiple: deprinderea zilnică de a lucra cu dicționarul, de a descoperi neobosit noi sensuri ale cuvintelor, de a le utiliza în practica verbală.

În clasa a șasea momentul lexical își schimbă puțin formatul. Obișnuința de a lucra cu lexicul fiind formată, se pun în aplicare competențele prin simularea diverselor situații reale de comunicare. Momentul *Să vedem cum funcționează...* presupune descrierea, comentarea, explicarea procesului de funcționare a unui obiect, mecanism etc. Elevii explică în limba română cum funcționează un obiect uzual, cunoscut. Vă propunem un exemplu: *Să vedem cum funcționează candela decorativă*. Inițial elevul numește elementele constitutive: un recipient umplut cu ulei aromatizat și o feștilă. Apoi descrie cum funcționează candela: uleiul, fiind absorbit de feștilă, menține arderea candelă aprinsă. În final elevul menționează, apelând la ajutorul clasei, utilitatea obiectului și cuvântului candelă în viața cotidiană, în ritualuri religioase, ca unitate de măsură în fizică.

Elevul a utilizat cuvinte și modele de comunicare frecvente: a aprinde un chibrit, a turna ulei etc. La prima vedere aceste cuvinte nu sunt parte componentă a lexicului prevăzut de tema lecției, dar utilizarea lor lărgeste considerabil vocabularul elevilor, contribuie la actul de comunicare. Așadar, la începutul lecției se simulează o situație aparent detașată de subiect, dar implică anumite competențe de comunicare.

În clasele VII-VIII momentul lexical își schimbă și forma și obiectivul. Se vizează analiza unui fenomen, deducerea și formularea concluziilor.

În clasa a opta etapa *Taina proverbului* presupune comentarea unui proverb. Profesorul, la începutul anului, redactează un algoritm al prezentării. Una dintre condițiile de bază este ca proverbul să fie românesc, nu tradus din limba rusă (în clasa a VIII-a elevii studiază literatura română și au cunoștințe despre o operă folclorică).

Algoritm propus:

1. selectarea proverbului;
2. lectura expresivă;
3. explicarea cuvintelor-cheie (prin sinonime, antonime, tâlmăcire etc.);
4. comentarea într-o comunicare de 5-6 propoziții a sensului proverbului (context);
5. propunerea unui echivalent în limba rusă;
6. distribuirea proverbului (multiplicat) tuturor colegilor de clasă.

Deoarece fiecare elev primește proverbul și îl păstrează în caiet, putem să revenim la el pe parcursul întregului an ori de câte ori avem nevoie.

Anterior am prezentat doar câteva dintre practicile pe care le aplică profesorii de limba română, practici care permit să se mențină interesul elevului pentru disciplină, să realizeze o activitate constantă de căutare, de formulare, de comunicare permanentă în limba română. Și, nu în ultimul rând, ca obiectiv de bază al profesorilor, se dezvoltă încă din startul lecției competențele de a înțelege și de a produce adecvat și corect mesaje orale și scrise, de a comunica în situații cunoscute, modelate, de a selecta, prelucra/ procesa și prezenta informații din diverse surse.

Bibliografie

1. Curriculum național. *Limba și literatura română pentru alolingvi*. Etapa gimnazială. Chișinău, 2010.
2. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru etapele primară, gimnazială, liceală*. Chișinău, 2010, 2011.
3. Manualele de limba și literatura română pentru clasele 5-9. Chișinău, 2011.

VALORIFICAREA CONTEXTUALĂ INTEGRALĂ A METODELOR INTEGRATIVE DE PREDARE (METODA „6 DE CE?”)

Petru DERESCU,
doctor, conferențiar,
Universitatea de Studii Europene din Moldova
Stella MORARU,
profesoară, liceul din or. Ghindești, r-nul Florești

Abstract

This article treats the problem of systematical application of the “6 Why?” method in the context of literary education. The multi-directional development of the method strengthens the formation of several skills, namely: integral artistic text interpretation, critical reasoning and artistical awareness, approval of personal opinion based on axiological perspective.

Premisele studiului de față sunt constituite, pe de o parte, din abordarea teoretică a procesului de predare a literaturii ca atare, iar - pe de alta - derivă din generalizările experienței de predare studenților a disciplinei universitare „Creația lui Grigore Vieru - continuă chemare spre dialog stelar”.

1. Noua paradigmă metodologică, în acest context, solicită implicarea plenară a cititorului – elevului/studentului – în procesul de înțelegere a mesajului, structurii imagistice și a potențialului mesagistic al operelor artistice.
2. Ipoteza constă în următoarea: afirmațiile axiologice devin convingeri doar în cazul analizei poliaspectuale a posibilelor interpretări ale cuvântului artistic prin prisma verificării argumentative a acestora. Să ne amintim în acest sens următoarele: “Gândirea critică, în opoziție cu cea schematică, presupune că informația este mai degrabă începutul decât sfârșitul învățării. A gândi critic înseamnă a lua idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, opuse, a construi sisteme de argumente care să le sprijine și să le dea consistență, a-și definitiva atitudinea în baza acestor argumente” [1, p. 15].

În aceeași ordine de idei cităm: “Gândirea critică apare și se dezvoltă atunci când nu domină un răspuns corect” [Ibid]. Din această perspectivă considerăm rațional a utiliza din plin posibilitățile pe care le conțin metodele interactive în general în activitatea didactică.

3. În particular, ne vom referi la metoda „6 De ce?”, care vizează dezvoltarea conținutului și orientarea mesagistică a textului în baza poeziei „**Formular**” de Gr. Vieru.

3.1. Metoda „6 De ce?” constă în formularea consecutivă a 6 întrebări *De ce?* Pentru înțelegerea unei afirmații. Păstrând structura metodei respective, am aplicat în practica predării această metodă în două planuri.

3.1.1. La etapa premergătoare învățării am propus studenților următoarele întrebări; în tabelul de mai jos fixăm aceste întrebări, precum și generalizarea acestor rezultate (au fost chestionați 50 de elevi și 50 de studenți):

N/o	Întrebarea	Răspunsul
1.	Înscrieți, pe o grilă valorică “personală” numele a 10 scriitori (6, printre care și Gr. Vieru - numiți de noi, ceilalți 4 - la discreție); eventual, indicați operele acestora în ordine valorică ierarhică	Gr. Vieru e situat pe locul 1 de către 24 de respondenți, pe 2 - de 13, pe 4 - de 18, 5 - de 11, 5 - de 29, 6 - de 5. (textele preferate erau - în ordinea. “Legământ”, ”În limba ta”, Făptura mamei”, ”Cămășile”).
2.	Cui i se adresează poetul în “Formular”?	Mamei; prietenului său; sie însuși.
3.	Ați putea determina timpul?	E un timp abstract, ca în folclor, e după război.
4.	Observăm oare în poezie influența politicului?	Nu; războiul.
5.	Ce reprezintă, în opinia personală, poezia “Formular”: 1. Dialog cu timpul său?; 2. Dialog cu sine?; 3. Cerere de angajare la serviciu?; 4. Cerere de plecare în străinătate?	1. Dialog cu timpul său - 26%; 2. Dialog cu sine - 63%; 3. Cerere de angajare la serviciu - 6%; 4. Cerere de plecare în străinătate - 5%
6.	Puteți caracteriza lapidar creația lui Gr. Vieru?	Vieru - vis stelar din constelația Eminescu.
7.	Cum credeți, de ce nu apare numele mamei poetului –Eudochia?	Pentru că ceea ce ne e foarte aproape de suflet ne apare nu ca nume - ca ființă dragă.

3.1.2. După lectura expresivă a textului poeziei am solicitat elevii și studenții să răspundă la următoarele întrebări:

N/O	Întrebarea	Răspunsurile
1.	Sunteți de acord cu afirmația că “poezia lui Vieru... place deopotrivă tuturor” [2, p. 476]	Nu, ea nu poate să placă nici tuturor, nici celor care place - în aceeași, egală măsură; diferă sferele emoțional-afective evocate, dinamismul trăirii, starea cititorului, temperamental acestuia.
2.	Depistăm oare semnele prezenței unui al doilea personaj în țesătura textului?	Deloc; poezia e o adresare universului intim al poetului, constituie un dialog al poetului cu alter-ego.
3.	Care sunt referințele temporale ale textului?	Nu se constată.
4.	Se observă oare aici aspectul politic?	Nu.
5.	Apare oare aluzia în text la pronumele “noi”?:	Nu; pronumele “eu” vine să sublinieze individualitatea existențială a fiecăruia dintre noi.
6.	1. Cum vă închipuiți	

	<p>condiția eului liric:</p> <p>4.2.1.a. Meditativă;</p> <p>4.2.1.b. erou baladesc învingător;</p> <p>4.2.1.c. Căitor?</p>	<p>4.2.1.a. Meditativă - 74%;</p> <p>4.2.1.b. Erou baladesc învingător- --</p> <p>4.2.1.c. Căitor - 11%;</p> <p>4.2.1.d. pregătindu-se de acțiune - 15.</p>
7.	<p>Sunteți de acord cu afirmația după care “Poezia “”Formular”... este o subminare și divulgare politică”? [ibid, p. 478]</p>	<p>Nu, întrucât nu are nimic politic; este un îndemn pentru fiecare pentru a-și realiza un examen de conștiință la anumite etape ale vieții</p>
8.	<p>Cum credeți, din câte stiluri este alcătuită poezia?</p>	<p>Din cel artistic; din cel oficial-administrativ este preluată doar forma pentru a se sublinia marea responsabilitate a fiecăruia pentru cele ce le înfăptuiește.</p>

5. Concluzii:

5.1. Interpretare textelor literare cere din partea profesorului atenție maximă întru a nu introduce în îmbinare afirmații halucinante; vorba criticului bălțean Iulius Popa: “dacă cineva ar citi comentariile la opera lui Eminescu, cine s-ar mai încumeta să-l citească pe Eminescu însuși?”.

5.2. Metoda “6 De ce?” poate fi utilizată și în cadrul analizei interpretative a altor texte literare, îmbinând percepția cu a percepția operei literare ca atare

5.3. Această metodă dispune de posibilități formative pronunțate, care se cer a fi valorificate în mod creator în procesul de predare a literaturii ca artă a cuvântului înaripat.

5.4. Numai astfel, considerăm, „opera literară va deveni locul unde operează adevărul datorită inserției valorizante a cititorului” [4, p. 14].

Bibliografie

1. Cosovan O. *Descrierea cadrului de gândire și învățare*. In: Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, 2008.
2. Dolgan M. *De ce ne place poezia lui Grigore Vieru* (O altă interpretare a poeziilor. „Formular” și „Nu am, moarte, cu tine, nimic”). In: M. Dolgan. *Metafora este poezia însăși*. Chișinău, 2009.
3. Pâslaru Vl., Crișan Al. *Curriculum disciplinar. Limba și literatura română*. Chișinău: Știința, 1997.

ИЗУЧЕНИЕ ЛОКАЛЬНОЙ ИСТОРИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Анжела ЛИСНИК, доктор, конф., Г.П.У. „И. Крянгэ”

Елена ГОРЯНУ, учитель, ТЛ „Dacia”

Abstract

Promoting patriotism in the time of European integration is perfectly feasible task. The study of local history is the necessary condition for bringing up the patriots in the market economy. This problem is particularly acute in our society because the most active and educated part of our youth goes abroad and does not going to come back. Only by combining the efforts of school and society, returning to the roots of local history we can begin change the situation to the best. And only this radical change gives the opportunities for successful development of our society.

Современное общество поднимает на повестку дня целый ряд важных вопросов, от решения которых зависит будущее нашего государства. В современных условиях патриотизм становится не просто морально-этической категорией, но необходимым условием и залогом прогрессивного развития общества. Как сохранить свою национальную уникальность и самобытность в эпоху европейской интеграции, когда стираются границы между культурами? Ответить на этот вопрос очень непросто. Проведенный в рамках доуниверситетских учреждений опрос, в котором участвовало 100 человек двух возрастных категорий: первая – от 10 до 12 лет (50 человек), вторая – от 18 до 20 лет (50 человек), выявил, что за период 6 – 10 лет чувство принадлежности к своей Родине, желание остаться в ней жить и работать резко снижаются. Так, на вопрос „*Хотите ли Вы жить и работать в Республике Молдова после получения профессии?*” 43% респондентов из первой группы ответили утвердительно, тогда как из второй группы только 12 % дали утвердительный ответ на этот вопрос (ТЛ „Dacia”, 5-6, 11-12 классы, 2010 год). Стремление самой интеллектуальной, самой активной части нашей молодежи покинуть страну для того, чтобы продать свой труд дороже, вполне объяснимо с точки зрения экономических трудностей и недостатка перспектив, которые существуют в нашем государстве сегодня. „Мотивацией к изучению истории своей страны является необходимость поднятия патриотических настроений в условиях рыночной экономики” [1, с. 28]. Без любви к своей Родине невозможна любовь и уважение к стране. Не уважая страну, человек не станет уважать и окружающих его близких людей, в частности, и общество, в котором он живет, в целом.

Модернизированный курсикулум направлен на формирование ряда компетенций, необходимых для эффективной жизнедеятельности в современном обществе. Очень „важно, чтобы учащиеся изучали историю по принципу: от глобального к региональному, от национальной истории – к локальной” [1, с. 32]. Этот подход позволяет развивать такие компетенции учащихся, как компетенцию общественного и гражданского взаимодействия и межкультурную компетенцию. Первая предполагает формирование навыков грамотного общения; личность, обладающая этой компетенцией, будет эффективно взаимодействовать в рамках социальных групп внутри государства. Вторая компетенция предполагает способность к эффективному общению и отношениям с представителями другой культуры. Безусловно, без формирования навыков общения и успешного взаимодействия учащегося в рамках семьи и школы невозможно развивать межкультурную компетенцию. Поэтому преподавание локальной истории в доуниверситетских учебных заведениях можно рассматривать как тот краеугольный камень, который станет не только фундаментом для развития важных компетенций гражданина сообщества и формирования чувства патриотизма, но также и очень эффективной профилактикой против вандализма. Вандализм – это то, чему ребенка не учат в школе, а если он и видит его в своей семье или той среде, которая заменяет ему семью, то задачей учебного заведения становится помощь учащемуся в произведении переоценки ценностей, переосмыслении уже имеющегося негативного опыта. Общество, в котором патриотизм становится абстрактной категорией, неминуемо движется к другой крайности – вандализму, обратной стороне патриотизма. Если ребенок знает историю своей семьи и дорожит ею, он никогда не вынесет из дома

семейную реликвию и не отнесет ее в ломбард. Если ребенок знает историю своей школы, чувствует свою причастность к тому, что происходит в ней каждый день, гордится тем, что он обучается там, где учились многие достойные поколения, ему будет очень сложно причинить какой-то вред, что-то разбить и поломать в своей школе. Если ребенок знает историю здания, мимо которого проходит, он не сможет осквернить его непристойной надписью. Так, для кого-то разрушающийся дом на улице Василе Александри в городе Кишиневе – просто развалины. Однако если знать, что там располагалась еврейская синагога, в которой в 1942 году были расстреляны несколько тысяч евреев, то пройти равнодушно, не говоря уже о том, чтобы причинить этому зданию какой-то вред, будет очень сложно.

Национальный Куррикулум определяет значимость изучения локальной истории для формирования патриотизма и предотвращения вандализма среди молодежи. „История страны – это „книга истоков рода”, которая воспитывает и формирует личность. История родного края призвана проводить прямую связь от теоретических знаний, полученных школьниками на уроке, к тому, что его окружает и что происходит в местности, где проживает и развивается данный ученик. Внесение изучения истории родного края в модернизированный Куррикулум позволяет поднять на более высокий уровень изучение всемирной и национальной истории, так как демонстрирует законы данной учебной дисциплины на конкретных примерах, близких и понятных школьнику” [1, с. 32]. Каким образом эти задачи будут реализованы, зависит от стратегии, выбранной учителем и учебным заведением. Формирование компетенции сохранения национального и локального исторического наследия в контексте универсального начинается с изучения именно локальной истории. Так, этот процесс может последовательно и поэтапно осуществляться в рамках отдельного урока или целого цикла уроков. Затем проблему можно четче обозначить через беседу с различными компетентными членами сообщества. Следующим этапом может стать экскурсия или ряд экскурсий, которые дадут учащимся практические знания по исследуемой проблеме. И, наконец, конечным этапом будет эссе, презентация или другая форма работы, которая позволит оформить полученные знания в логическую и целостную картину. Например, урок по проблемной теме *„Культурные ценности против ценностей рыночных”* настраивает учащихся на творческий поиск, позволяет взглянуть по-новому на то, что кажется привычным. Разрушающиеся культурные памятники, надписи на них станут восприниматься совсем в ином свете. История, опирающаяся на конкретные практические знания, полученные при посещении исторических и природных музеев, те ценности и достопримечательности, которые восприняты воочию, как правило, оставляют неизгладимый след. Экскурсии в Старый Орхей, Сахарну, Цыпово оставляют очень яркие впечатления, которые не заменимы многочасовыми лекциями. Встреча с людьми, которые занимаются этими проблемами, принимают в них самое непосредственное участие, поможет учащимся сформировать свой взгляд на проблему. Именно так может зародиться любовь к своему народу, своей земле и ее истории. Ведь одной из самых острых проблем нашего общества является то, что, забывая историю сначала своей малой, а затем и большой Родины, наши дети утрачивают свои исторические корни, чувство любви и причастности к своей стране. Поколение молодых космополитов, в свою очередь, не сможет воспитать своих детей патриотами, потому что нельзя дать своим детям того, чего нет у родителей. Поэтому на школу ложится большая ответственность за то, каким будет наше общество завтра. *„В процессе преподавания/обучения всемирной, национальной, локальной истории важное место отводится принципу междисциплинарного взаимодействия, согласно которому обращается внимание на географическое положение, флору, фауну, произведения искусства, литературу, традиции и обычаи”* [1, с. 32]. Таким образом, неверно будет считать, что локальную историю учащиеся изучают только в рамках курса истории. На уроках географии можно обратить внимание на географическое положение: зная его особенности, легче понять эволюцию геополитического положения. На уроках биологии можно сделать акцент на флоре и фауне, на уроках румынского языка и литературы учащиеся более углубленно и подробно изучают произведения литературы, традиции и обычаи румынского народа. На уроках гражданского воспитания учитель формирует компетенцию уважения к национальным и европейским ценностям, опираясь на знания, умения и

навыки, полученные учащимися на уроках истории. Таким образом, знание, понимание и любовь к локальной истории, материальным и духовным ценностям родного края является необходимым условием современного образования. Наличие транспредметных связей, координирование усилий преподавателей различных дисциплин через поэтапные и конкретно сформулированные цели и задачи значительно повысит эффективность обучения в этом направлении. В данном контексте необходимость „*учителю истории быть в курсе тем, которые изучаются в данный момент на уроках географии, румынского языка и литературы, гражданского воспитания*” [1, с. 32], становится очевидной. Координируя усилия, направленные на формирование у учащихся ответственности за свой выбор и поступки, уважения и любви к ее культурному наследию, учителя различных дисциплин работают над воспитанием патриотизма в молодом поколении. Патриотическое воспитание – процесс долговременный, требующий разработки четкой стратегии для достижения качественных и долговременных результатов. В процессе патриотического воспитания учащихся следует уделять внимание: - формированию чувства сопричастности к своей семье, школе, городу через знакомство с родословной и традициями своей семьи, городом, его историей и достопримечательностями; - формированию чувства сопричастности к природе родного края; - формированию чувства сопричастности к культурному наследию родного края; - формированию любви и уважения к своей нации, культурному наследию и природе своей страны; - формированию чувства собственного достоинства как представителя своего народа и своего государства; - формированию уважения к представителям других национальностей и государств через призму толерантного отношения к их обычаям, традициям, религиозным верованиям и т.д.; - организации и проведению различных мероприятий (встреча с интересными людьми, очевидцами событий истории новейшего времени, посещение достопримечательностей, музеев и т.д.), которые будут способствовать проявлению чувства любви и гордости своим народом, государством. В результате учащиеся станут проявлять сочувствие к тому, что происходит в стране, у них будет формироваться активная гражданская позиция и чувство сопричастности и ответственности за все, что происходит вокруг. Патриотическое воспитание поможет сформировать в учащихся прочный нравственный стержень, понимание того, что не все в условиях рыночной экономики измеряется в денежном эквиваленте, что есть другие – культурно-духовные непреходящие ценности. Сохранить, сберечь, приумножить их - вот та задача, которая должна быть прочувствована и осознана молодым поколением.

Безусловно, практическая реализация этих задач выходит не только за рамки уроков истории, но и за рамки всей классной и внеклассной работы. Это очень долгий и кропотливый труд, предполагающий постановку многих, подчас очень неожиданных вопросов, которые легче задать, чем честно ответить на них. Тем не менее, игнорировать результаты опроса, приведенного выше, ссылаясь на то, что это всего лишь случайный эпизод, - значит игнорировать проблему, серьезность которой уже ни у кого сегодня не вызывает сомнения. С кем мы будем строить «завтра» нашей страны: с лучшими, прекрасно образованными и компетентными людьми или с теми, кому «не посчастливилось» уехать? Вандализм – это пережиток или суровая реальность нашего времени? Равнодушие, пассивность и отсутствие веры в будущее здесь и сейчас не исчезнут сами собой. Остановить эти негативные процессы может только возрождение нашего общества, улучшение морально-психологического климата в стране, что делает последовательную реализацию этих проблем неотложной общественной и педагогической задачей.

Библиография

1. *История*. Методический гид для лицеев с русским языком обучения. Chişinău: Cartier, 2010.
2. *Chişinău*. Enciclopedia. Chişinău, 1992.
3. Выршиков А.Н. и др. *Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников*. М.: „Глобус”, 2007.
4. *Гражданское воспитание*. Методологический гид. Кишинэу, 2010.
5. Даринский А.В. *Краеведение*. М.: „Просвещение”, 1987.
6. *Охрана и использование памятников истории и культуры Молдавии*. Кишинэу, 1981.

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN SISTEM BLENDED-LEARNING - SOLUȚII DE IMPLEMENTARE ȘI BENEFICII

Cristina BUTNARU, profesor,
doctorand, Colegiul Național, „C. Negri” Galați, România

Abstract

The effects of information society in all areas of activity are therefore in teacher training. Response to complex demands of the contemporary world may be providing training programs in blended-learning system. There are several IT solutions for the development of effective programs; each has important benefits for adult students.

În ultimii ani, toate domeniile de activitate au căpătat o dimensiune informațională, impusă de societatea în continuă dinamică, în care comunicarea rapidă, informarea promptă și evoluția tehnico-științifică au devenit axe de referință pentru o viață de calitate. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice s-a adaptat, într-un timp scurt, societății informaționale. Dacă în urmă cu trei-patru ani programele de formare clasice, în sistem față-în-față, alcătuiau o majoritate covârșitoare în ofertele instituțiilor furnizoare din România și din Republica Moldova, în prezent asistăm la o dezvoltare masivă a programelor care se bazează pe studiul la distanță și pe interacțiunile virtuale, cu ajutorul internetului. Acest pas, de altfel firesc dacă ne raportăm la evoluțiile din alte domenii, a condus la reevaluarea curricula de formare, prin prisma priorităților, a nevoilor de formare și a intereselor profesionale ale cursanților. Premisele care asigură baza furnizării programelor de formare la distanță sunt centrate pe facilitarea accesului către informație, pe respectarea ritmului individual de învățare și pe reducerea costurilor necesare deplasărilor spre instituțiile de formare. Profesorii participanți la astfel de programe au sesizat și alte avantaje, precum selecția informațiilor în funcție de nevoile individuale de dezvoltare profesională și câștigul de timp în favoarea vieții de familie ori a intereselor sociale de altă natură. Totuși, cercetarea diverselor modalități de educație la distanță, a evidențiat faptul că niciun soft educațional, oricât de complex și de performant ar fi, nu poate să suplinească, cu deplin succes, factorul uman, adică prezența profesorului în clasă. Comunicarea directă, analiza în echipă a unor situații educaționale, feed-back-ul rapid, în timp real, pot fi valorificate la maximum doar în sesiunile de formare față-în-față. Aceste constatări au condus la dezvoltarea sistemului blended-learning, mai precis la îmbinarea optimă, în cadrul aceluiași program, a secvențelor de formare directă cu cele de formare la distanță prin internet.

Dacă programele de formare blended-learning însumează importante beneficii pentru cursanți, drumul până la implementarea lor este deseori complex și infiltrat cu unele dileme de ordin tehnic. Care este soluția optimă pentru furnizare? Cum se poate constitui suportul pentru învățarea la distanță? Care este cel mai adecvat instrument multimedia și cum poate întâmpina acesta nevoile individuale de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice? Sunt doar câteva dintre întrebările pe care și le adresează specialiștii implicați în construirea programelor de tip blended-learning, lucrând în echipe interdisciplinare, alcătuite din pedagogi, informaticieni și formatori în diverse domenii. Răspunsurile nu sunt întotdeauna ușor de găsit, pentru că variază în funcție de caracteristicile grupului-țintă, de competențele propuse spre dezvoltare și de bugetul instituției furnizoare de formare continuă.

Există mai multe soluții IT pentru învățarea cu ajutorul internetului, dar prima condiție este realizarea platformei e-learning, numită de unii specialiști *campus virtual*. Aceasta trebuie să conțină toate resursele indispensabile unei învățări eficiente: cursuri, materiale auxiliare, exemple, arii de aplicație. Pentru facilitarea feed-back-ului, sunt necesare zone de interacțiune și de verificare a achizițiilor dobândite de către participanții la cursuri. De asemenea, platforma trebuie să asigure continuitatea între sesiunile de formare directă și cele de învățare la distanță, prin respectarea principiilor educației adulților.

Cea mai simplă platformă e-learning este, de fapt, o pagină de internet, ce poate fi găzduită gratuit de una dintre companiile care oferă astfel de servicii. O asemenea platformă a stat la baza furnizării a două

programe de formare în cadrul *Proiectului transfrontalier de cercetare, „Dezvoltare profesională prin blended-learning”*, desfășurat în perioada decembrie 2010-octombrie 2011 de Casa Corpului Didactic din Galați, România, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova. Deși cu posibilități limitate în comparație cu platformele de învățare profesioniste, site-ul de formare (sites.google.com/site/formareccd) a fost construit astfel încât să conțină elementele esențiale: link-uri către cursuri, către anunțuri și termene, un seminar on-line, o bibliotecă cu materiale alcătuită de cursanți ca urmare a realizării temelor. Aceste facilități pot fi dezvoltate și extinse pe platformele profesioniste, păstrându-se principiile de bază. Avantajul unei platforme de acest tip constă în faptul că participanții la curs au posibilitatea să interacționeze virtual, să comunice în mod privat sau la vedere, să realizeze teme în echipă, să se autoevalueze prin comparație cu ceilalți și să emită opinii privitoare la implicarea colegilor în desfășurarea activităților. Se păstrează, deci, multe dintre condițiile care asigură calitatea formării clasice: comunicarea continuă, interacțiunea, schimbul de idei și participarea activă la sarcinile de grup.

După o perioadă de formare pe platformă on-line, s-a constatat că următoarea întâlnire directă a fost integrată cu mai multă ușurință în dinamica programului. Ca efecte benefice, indirecte, s-au observat sudarea grupului și formarea unor centre de interese, ceea ce nu este posibil întotdeauna în doar câteva ore petrecute în sala de curs. Dezavantajul s-a simțit în faptul că formatorul (tutorul) a avut un control relativ asupra activității de documentare desfășurată de cursanți.

O alternativă de furnizare a secvențelor de învățare la distanță, care încearcă să elimine neajunsurile platformei clasice, se bazează pe interacțiunea constantă a cursantului cu un soft care oferă feed-back în pași mici. Un astfel de soft a fost realizat de AltFactor, în parteneriat cu SIVECO România, în vederea implementării programelor de formare din proiectul POSDRU- *PEER (Profesioniști în Educație Europeană și Reformă)*, finanțat cu fonduri europene, al cărui beneficiar este Inspectoratul Școlar Județean din Galați. Concret, participanții sunt puși în situația de a parcurge lecții bine esențializate, sub formă de scenarii multimedia pentru învățare, alcătuite din mai multe ecrane (cadre). Aceste lecții conțin evaluări pe secvențe restrânse și permit efectuarea următorului pas doar în condițiile unui răspuns corect. În cazul unui răspuns eronat sau incomplet, softul nu afișează butonul de continuare decât după rezolvarea problemei, ceea ce îl obligă pe cursant să analizeze cu mai multă atenție materialele-suport. Principalul avantaj al acestei soluții constă în faptul că profesorii primesc în permanență feed-back și indicații suplimentare atunci când sarcina de învățare nu este finalizată cu succes. Soft-ul oferă inclusiv repere privind utilitatea informațiilor și a exercițiilor, ceea ce ridică nivelul de motivare și deschide perspective de aplicare la clasă a achizițiilor dobândite. În plus, există posibilitatea testărilor cu rezultate oferite pe loc, iar cursanții își formează o imagine obiectivă asupra nivelului de informație sau de competență la care au ajuns. Dezavantajul este însă limitarea interacțiunii dintre membrii grupei de formare, iar plasarea factorului uman într-un con de umbră le poate crea disconfort unora dintre cursanți. Neajunsurile pot fi înlăturate prin completarea platformei e-learning, pe care este plasat softul, cu elemente ce facilitează interacțiunea. Dacă este îndeplinită această condiție, softul de învățare devine calitativ superior platformei simple, axată pe lectura cursurilor și pe documentare.

Indiferent care ar fi soluția aleasă pentru furnizarea sesiunilor de învățare la distanță, sunt necesare câteva condiții pentru succesul unui program în sistem blended-learning:

- dezvoltarea prealabilă a competențelor digitale ale cursanților, unele platforme necesitând doar un nivel minim de cunoștințe și abilități în domeniul TIC;
- crearea unei platforme accesibile, în care cursurile, indicațiile și zonele de interacțiune să fie identificate cu ușurință;
- respectarea principiilor și caracteristicilor educației adulților, prin includerea unor secvențe de învățare experiențială și constructivistă, de utilitate imediată în activitatea profesională.

Pentru că sistemul de formare blended-learning are șanse să treacă rapid din faza de experiment în cea de activitate curentă, adaptarea la exigențele societății informaționale trebuie să devină un obiectiv al instituțiilor pentru perfecționarea cadrelor didactice.

Bibliografie

1. Altfactor. *Manual SME (Subject Matter Expert)*. Galați: 2010.
2. Mallender A. *Cum să scrii pentru multimedia*. Iași: Polirom. 2008.
3. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom. 2005.
4. www.e-learning.ro
5. www.irea.ro

MARKETINGUL EDUCAȚIONAL DIN PERSPECTIVĂ MANAGERIALĂ

Galina BULAT,
doctorand, U.P.S. „Ion Creangă”

Abstract

The design of successful policies and their implementation through continuous development and modernization strategy can ensure the permanence of institutions on educational market. Financial crunch, development of educational alternatives require promotion of modern systems for proper activity, as well as orientation towards marketing in order to provide appropriate educational services that fulfill the interests on an individual level as well as economy's needs. In these circumstances, institutions have to develop and promote educational marketing strategies, using at the most of its capability the existing opportunities and resources in order to be as competitive as possible and to comply with the market competition.

În dezvoltarea sa, orice organizație concepe o politică proprie prin care își stabilește direcțiile principale de perspectivă, precum și modalitățile concrete de realizare a acestora. Anume grație politicilor corect elaborate și implementate cu succes, se asigură permanența pe piață și dezvoltarea de ansamblu.

În cazul pieței educaționale, în dezvoltarea instituțiilor de învățământ, tot mai pregnant se impune politica de marketing care le oferă posibilitatea receptării prompte și reale a semnalelor pieței și le permite adaptarea rapidă și cu maximă eficiență la modificările apărute pe piață și la cerințele societății, în general. În acest fel, instituția evaluează corect parametrii pieței, în special categoriile de beneficiari ai serviciilor educaționale și așteptările lor, și resursele de care dispune corespunzător cererii reale, sesizează segmentele neacoperite de pe piață și avantajele comparative față de concurenți [1].

În condițiile actuale, instituțiile de învățământ nu-și permit să activeze fără a avea o perspectivă clară, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung, care să le asigure funcționarea, raționalitatea și eficiența în condițiile în care mediul ambiant devine tot mai complex și mai dinamic. Toate acestea constituie conceptul de politică de marketing, care integrează misiunea, opțiunile de ansamblu, principiile și normele, dar și activitățile prin care se asigură valorificarea potențialului instituției corespunzător cerințelor.

În scopul realizării orientărilor generale de dezvoltare, a opțiunilor și elementelor ce o definesc, instituția va aplica un sistem unitar și coerent de strategii, tactici și programe specifice de acțiune care îi vor asigura succesul pe piața serviciilor educaționale, determinat de capacitatea acesteia de a identifica nevoile consumatorilor și de a oferi servicii care să le satisfacă.

Evoluția și dezvoltarea unei instituții presupun o serie de schimbări derulate, cu diferită intensitate, pe multiple planuri: al procesului decizional, al structurilor organizaționale, al registrului de formare etc., pentru ca aceasta să se adapteze la schimbările de mediu sau chiar pentru a anticipa anumite schimbări și a valorifica diferite oportunități. Acest proces al schimbărilor trebuie planificat, coordonat, evaluat, ceea ce justifică aplicarea conceptului de management al marketing-ului. Cultura și calitatea managementului, rezultate și din promovarea și aplicarea principiilor de marketing, vor influența eficiența procesului decizional într-o instituție de învățământ, progresul, performanța și imaginea acesteia pe piața educațională [4].

Aplicarea principiilor marketingului în procesele manageriale este necesară în scopul identificării celor mai adecvate decizii și acțiuni care vor conduce la realizarea obiectivelor instituției. În acest scop, se efectuează cercetările de marketing, care, deși nu substituie elaborarea deciziei, prezintă soluțiile posibile, formulează recomandări și fundamentează alegerea considerată cea mai adecvată. În acest fel, sunt create condițiile necesare promovării unui management proactiv, de adaptare continuă la schimbările mediului extern economic, social și concurențial [2; 3; 5].

Unul dintre cei mai notabili experți în materie de marketing, Philip Kotler, susținea că marketingul este livrarea de satisfacție către clienți și un proces social și managerial prin care indivizii și grupurile obțin ceea ce au nevoie și doresc [9]. Obiectivul final al unui proces eficient de management al marketingului este de a dezvolta și menține relații profitabile și de lungă durată cu clienții.

Pentru atingerea acestor obiective este importantă cunoașterea principalelor orientări în promovarea marketingului ca proces de management, menite să asigure satisfacție și rezultate pozitive atât organizațiilor, cât și clienților. Orientările respective, deduse din analiza managerială a marketingului, se pot constitui într-un ghid conținând regulile de bază care urmează a fi considerate și respectate în procesul de creare și furnizare a serviciilor educaționale [4; 6]:

1. *A acorda furnizorilor și consumatorilor libertatea de a alege.* În condițiile economiei de piață, guvernate și reglementate de principiul cererii și ofertei, este definitivă libertatea de a alege, exercitată de furnizor și consumator, deopotrivă. Ambii subiecți sunt liberi să acționeze în interesul lor, urmărind atingerea obiectivelor organizaționale sau individuale.
2. *A satisfacă necesitățile de bază ale instituțiilor furnizoare și ale consumatorilor de servicii educaționale.* Instituțiile și consumatorii dispun de o gamă largă de nevoi specifice care trebuie să fie identificate, evaluate și îndeplinite în condițiile economiei de piață. Prin urmare, instituțiile furnizoare trebuie să fie conștiente de importanța satisfacerii nevoilor de bază respective, deoarece o relație de afaceri pe termen lung nu poate reuși fără o satisfacție reciprocă pe termen scurt.
3. *A evita orice discriminare în procesul de marketing.* În procesul elaborării și aplicării diferitelor strategii de marketing, instituțiile nu trebuie să discrimineze consumatorii pentru nici un motiv. Instituțiile vor furniza servicii educaționale pe baze egale pentru toți consumatorii, indiferent de statutul lor, religie, rasă, sex, putere de cumpărare etc. În același timp, unitățile educaționale trebuie să țină cont de norma legală potrivit căreia, la anumite niveluri de învățământ, accesul se realizează în bază de merit. Marketerii trebuie să ia în considerare faptul că numai un mediu de piață fără discriminare va asigura o performanță de afaceri constantă și profitabilă pe termen lung.
4. *A furniza consumatorilor produse și servicii cost-eficiente.* Sistemul de marketing are ca scop furnizarea de produse și servicii pentru clienții din piață, pe baza de înaltă calitate și preț competitiv. O economie liberă se bazează pe concurență activă și cumpărători informați, care stimulează eficiența pieței. Marketerii ar trebui, prin urmare, să ofere consumatorilor produsele și serviciile lor pe baze cost-eficiente, pentru a asigura succesul pe termen lung într-un mediu orientat spre client.
5. *A oferi consumatorilor produse și servicii inovative.* Mediul concurențial de piață stimulează producătorii să dezvolte noi produse și servicii care sunt mai bune și mai eficiente în performanțele lor. În același timp, procesul respectiv stimulează, de asemenea, o reducere continuă a diferitelor costuri legate de producere/furnizare. În consecință, marketerii trebuie să fie pregătiți pentru a îmbunătăți caracteristicile și calitatea produselor și serviciilor lor și, în același timp, pentru a reduce costurile în vederea asigurării succesului pe termen lung.
6. *A educa și informa consumatorii.* Mediul de marketing competitiv stimulează, de asemenea, un proces continuu de educare/informare a consumatorilor pe piață, pentru a asigura utilizarea efectivă, pe termen lung, a produselor și serviciilor și satisfacerea generală a clienților. Instituțiile trebuie să fie pregătite să dezvolte programe de educare și informare continuă a consumatorilor, pentru a asigura viabilitatea pe termen lung a produselor și serviciilor furnizate.
7. *A oferi protecție permanentă consumatorilor de produse și servicii educaționale.* În condițiile economiei de piață se profilează tendința maximizării, cu orice preț, a profiturilor. Această tendință

însă nu trebuie să dăuneze consumatorilor de produse și servicii. Marketingul modern insistă pe protecția consumatorului în ceea ce privește posibilele daune care pot fi cauzate de diverse produse și servicii furnizate. Dincolo de reglementările impuse prin legislație, orice instituție de învățământ trebuie să fie interesată în a spori calitatea produselor și serviciilor educaționale furnizate pentru a preveni practicile de marketing dubioase și înșelătoare. Mai mult, strategiile de marketing trebuie să implice, în acest sens, fonduri și resurse suplimentare, pentru a maximiza protecția consumatorilor și a reduce la minimum eventualele prejudicii [9].

Un management performant al activității de marketing presupune identificarea și cunoașterea funcțiilor marketingului. Activitățile legate de furnizarea serviciilor către consumatori sunt considerate, la modul general, funcții ale marketingului. În viziunea școlii românești de marketing, funcțiile marketingului pot fi grupate în câteva categorii, care, adaptate la marketingul educațional, prezintă următoarea formulă:

- a) *funcția-premisă*, care presupune investigarea pieței educaționale, a necesităților de consum al serviciilor educaționale;
- b) *funcția-mijloc*, care impune conectarea dinamică a instituției la mediul socio-economic concret;
- c) *funcția-obiectiv*, care urmărește satisfacerea nevoilor consumatorilor [7].

Funcția de marketing a instituției are rolul de a prospecta piața și de a-și proiecta eforturile astfel încât să obțină satisfacerea cât mai completă a cererii, cu toate beneficiile care derivă din aceasta. Marketingul instituțional are valoare strategică și se referă cu consecvență la viitor, reunind un șir de activități, dintre care se pot evidenția următoarele:

- elaborarea de studii de piață;
- animarea forțelor de prestare a serviciilor;
- promovarea serviciilor;
- determinarea sistemului optim de prestare;
- realizarea consecventă și sistematică a contactelor directe cu diferite categorii de clienți etc.

În general, funcția de marketing este cea care reunește ansamblul metodelor și tehnicilor de anticipare și adaptare la constrângerile și oportunitățile pieței.

Implementarea conceptului de marketing într-o instituție de învățământ constituie, la această etapă, o adevărată revoluție managerială în organizarea și funcționarea ei. Această „revoluție” nu se poate înfăptui fără a reda marketingului o funcție centrală în cadrul managementului instituțional și fără ca structurile manageriale să fie gata să accepte restructurarea instituției și a principiilor de funcționare a ei pe baza principiilor marketingului. Experiența arată că acceptarea marketingului, ca orientare spre piață și spre client, este un proces dificil și îndelungat, care înseamnă nu doar reclamă și zâmbet, dar este o reconsiderare globală a întregii activități a organizației, a structurii, misiunii, obiectivelor etc. Mai mult, marketingul modern solicită managerilor și strategilor instituțiilor să fie gata pentru noi abordări și schimbări frecvente, dacă nu continui, deoarece și necesitățile indivizilor și ale societății sunt în permanentă schimbare [10].

Ca și alte domenii supuse reformării, învățământul trebuie să devină un sistem deschis, receptiv la schimbare, capabil să corespundă standardelor de calitate impuse de cerințele timpului. Fără luarea în calcul a unui riguros management al marketingului, realizarea acestor schimbări va fi extrem de dificilă, dacă nu imposibilă. În context, se impune crearea unor structuri organizatorice specifice, cu atribuții și responsabilități corespunzătoare. La nivel central, funcțiile respective sunt executate de ministerul de profil și la nivel local – de direcțiile generale de învățământ. În cazul învățământului superior, managementul activității de marketing impune, în mod clar, crearea unei structuri/subdiviziuni instituționale având competențele de rigoare. Date fiind atribuțiile, această structură se va subordona direct rectorului instituției de învățământ superior, asigurând corelarea eficientă a tuturor proceselor ce țin de organizarea și funcționarea instituțională. Sarcinile acestei structuri vor fi asimilate drept atribuții clasice, din rândul cărora nu vor lipsi activitățile de cercetare a evoluției mediului economico-social, pieței educaționale, pieței forței de muncă, precum și activități de planificare la baza cărora vor sta deciziile privind piețele-țintă specifice, poziționarea pe piață, activitățile ce țin de formularea și implementarea politicilor de produs, preț, furnizare

și promovare a serviciilor educaționale, de programare și control al rezultatelor prin măsurarea nivelului de satisfacție a clienților.

Plecând de la aceste activități specifice, marketingul se profilează drept o metodă științifică de abordare a pieței educaționale, un instrument de afirmare a instituției de învățământ în condiții de eficiență și de asigurare a satisfacerii cerințelor consumatorilor de servicii educaționale. O asemenea viziune va permite instituției de învățământ să elaboreze și să aplice strategii de marketing corect orientate spre crearea condițiilor de adaptare la dinamica mediului său, la satisfacerea nevoilor clienților și la crearea de nevoi noi, în consens cu politica de dezvoltare instituțională și cu obiectivele dezvoltării societății.

Bibliografie

1. Belostecnic Gr. *Cunoașterea și inovarea – calea spre competitivitate*. In: *Academos*, nr. 2-3. 2007, p. 58-60.
2. Brătianu C. *Management și marketing: concepte fundamentale*. București: Comunicare.ro, 2006.
3. Bucun N. et al. *Marketingul în învățământ*. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional. Modulul 4. Chișinău: Institutul de Stat de Instruire Continuă, 2004.
4. Buell V.P. *Marketing Management: A Strategic Planning Approach*. New York: McGraw Hill Book Co., 1984. p. 19-21.
5. Cohen W. A. *The practice of Marketing Management. Analysis, Planning and Implementation*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.
6. Coita D.C. *Aplicarea marketingului în activitățile non-profit*. București: ASE, 2005. 219 p.
7. Cornescu V. et al. *Managementul – de la teorie la practică*. București: Universitatea din București, 2004.
8. Coulson A.J. *Market Education. The Unknown History*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1999, p. 470.
9. Kotler Ph. *Managementul marketingului*. București: Teora, 2008.
10. Woods P.A., Bagley C., Glatter R. *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London: Routledge, 1998.

CREATIVITATEA ELEVULUI – O NECESITATE ÎN PROCESUL DE FORMARE A COMPETENȚEI ȘCOLARE LA ORELE DE BIOLOGIE

Crenguța SIMION

cercetător științific stagiar, I.Ș.E.

Abstract

This article gives information and this describes the role of creativity in the process of the scientific cognitive competence et biology lessons.

Pregătirea elevilor pentru o *viață activă*, presupune ca însăși viața școlară să fie activă, să manifeste o largă deschidere spre activitățile care să atragă elevii la creația valorilor materiale și spirituale, prin diferite forme de muncă productivă cu participarea personală în viața socioculturală.

Dar pentru a fi pregătiți pentru viitor elevii necesită multă măiestrie în rezolvarea diferitor situații din cotidian, de comunicare, aptitudini practice, precum și posibilitatea de a le testa cu încredere. În era progresului tehnico-științific un rol important îl are investigația, având ca obiect creativitatea științifică.

Dezvoltarea creativității la elevi înseamnă formarea unui stil de lucru, cultivarea priceperilor și deprinderilor de muncă, stimularea inițiativei. Învățarea creativă formează o personalitate creativă; a fi creativ înseamnă a fi și competent.

În prezent există o serie de modalități prin care este definită creativitatea. Psihologii susțin, în general, că *a fi creativ* înseamnă *a crea ceva nou, original și adecvat realității*. A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a produce etc. Creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ.

După unii autori „creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare”, iar după alții ea constituie un proces prin care se realizează un produs. Alți autori văd în creativitate capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a elabora soluții inedite și originale [apud 5].

Ca formațiune psihică deosebit de complexă, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate. Definitorii pentru creație sunt noutatea și originalitatea [5].

Creativitatea are o sferă de cuprindere largă, semnificativă atât la nivel individual, cât și social, ce vizează o multitudine de domenii de activitate. La nivel individual, de exemplu, creativitatea este utilă în rezolvarea problemelor întâmpinate de un individ în viața sa profesională sau cotidiană. La nivel social, creativitatea poate genera descoperiri științifice, noi curente artistice, invenții și programe sociale inovatoare [6].

Creativitatea reliefează un mod de a fi o modalitate de gândire. Ea este mai întâi de toate o aptitudine individuală obișnuită, de care dispunem în general în egală măsură, prezentă în fiecare dintre noi și diferită de „inteligența” evaluată prin coeficientul intelectual.

Desigur, nu fiecare va fi chemat să ia decizii strategice, dar toți trebuie să fie apti să facă opțiuni responsabile din punct de vedere social. Deoarece condițiile în care viețuim devin mai complexe, trebuie să fim tot mai bine pregătiți pentru a alege și a cântări alternativele de acțiune. Menirea instruirii în rezolvarea creativă a problemelor este de a dezvolta acest fel de aptitudini. Pregătirea pentru rezolvarea creativă a problemelor ar putea dezvolta aptitudinile elevilor de căutare rapidă a celor mai bune soluții [4].

Biologia este o disciplină ce ține de domeniul observațiilor, descoperirilor, investigațiilor. Și pentru a îmbunătăți eficiența procesului instructiv educativ la lecțiile de biologie prioritar ar fi utilizarea problemelor creative. Probleme ce conțin contradicții, care determină o serie de răspunsuri sau ipoteze, necesită aplicarea diferitor cunoștințe. Problemele creative se caracterizează printr-un nivel înalt de activitate de cunoaștere și independentă a elevilor, iar activitatea elevilor în rezolvarea unor astfel de probleme determină achiziționarea unui caracter de investigare și flexibilitate.

Includerea elevilor în activități creatoare prin intermediul metodelor interactive, în special a problematizării asigură posibilități speciale pentru aceste metode de formare a experienței lor emoționale. Apar sentimente și emoții, pe baza lor se formează sfera motivațională a personalității: emoții legate de căutare, bucuria descoperirii, tendința de a rezolva și mai multe, de a se afirma și de a decide [3].

După Mușata Bocoș, „accentul în problematizare cade pe etapa investigatoare, ale căror valențe formative sunt: trezirea curiozității științifice, formarea obișnuinței de a nu primi cunoștințe gata elaborate, ci de a căuta prin propriile forțe cognitive adevărul” [1].

Problematizarea și descoperirea permit folosirea în procesul educațional a strategiilor mintale și activităților care stimulează operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizări etc., judecățile și raționamentele elevilor, oferindu-le posibilitatea de a dobândi cunoștințe în mod independent [2]. Iar includerea în sistemul de situații-problemă cu aspect dialectic în calitate de mijloc fundamental în formarea gândirii creative permite instruirii prin problematizare achiziționarea de noi perspective față de cerințele moderne [8].

În procesul de dezvoltare a creativității se utilizează criteriile logice, cât și emoționale, estetice, de asemenea criteriile practice și mijloacele ce adevăresc (demonstrează) adevărul, iar aceste caracteristici formează sistemul de trăsături creative ale personalității, cum ar fi: intelectuale, emoționale și volitive.

Trecerea de la pedagogia pentru cunoștințe la pedagogia pentru competențe, orientează spre un învățământ de calitate prin valorificarea personalității elevului.

Competența școlară exprimă nivelul de dezvoltare a personalității elevului, legat de asimilarea calitativă a conținuturilor curriculare, abilitatea de a realiza acțiuni de diferite dificultăți. Ea se formează doar în procesul de realizare a unor acțiuni complexe [7].

Este cunoscut deja, că în formarea competenței școlare sunt determinate patru etape succesive, care corespund cu cele patru tipuri fundamentale de activitate de cunoaștere: *a ști, a ști să faci, a ști să fii și a ști să devii*, care conduc spre formarea competenței de cunoaștere științifică.

Evident, că la fiecare etapă de formare a competenței de cunoaștere științifică, activitatea elevilor constă în rezolvarea diferitor situații-problemă, care în dependență de complexitatea acestora sunt soluționate într-un mod creativ.

La prima etapă de formare a competenței elevii achiziționează un volum de informații din domeniul biologiei, care se transformă în cunoștințe proprii. Pentru această etapă sunt caracteristice aplicarea întrebărilor problemă, la care pot fi formulate răspunsuri cu caracter creativ.

Exemplul 1. Explicați cum poate fi salvată pânda de păianjen pentru a nu fi distrusă de păsări.

Etapă a doua de formare a competenței se asociază prin activități de tipul „a ști să faci”, care transformă cunoștințele fundamentale în cunoștințe funcționale, folosind situații-problemă de diferite nivele de complexitate.

Exemplul 2. Este cunoscut faptul, că păsările fac popasuri pe liniile de înaltă tensiune.

- Cum explicați, că fulgerul nu le lovește și păsările nu mor.
- Pe câte linii de tensiune păsările pot să se așeze și în ce cazuri curentul electric ar putea să le omoare.

Etapă a treia de formare a competenței de cunoaștere științifică (*cunoștințe interiorizate sau a ști să fii*) și etapa a patra (*manifestarea competenței*) presupune implicarea creativă a elevilor, în urma confruntării acestora cu situațiile reale, ce necesită a fi rezolvate. Or, a fi creativ înseamnă să conștientizezi lumea în care trăiești și s-o înțelegi, să fii competent într-un șir de domenii, inclusiv să fie capabili să se exprime, să poată opera cu cunoștințele pe care le-au acumulat, să gândească și critic, și intuitiv, să formuleze propriile concluzii, să-și poată exprima sentimentele și să răspundă cu empatie la sentimentele altora. Pentru aceste etape profesorul creează situații-problemă sau formulează împreună cu elevii, pe care îi implică activ în căutarea soluțiilor, cât și propune elevilor să formuleze situații-problemă și să le rezolve independent.

Exemplul 3. Există în Oceanul Planetar o mare care se numește „marea fără țărături”.

- a) cum explicați denumirea acestei mări?
- b) datorită cărei alge marea supraviețuiește;
- c) unde este localizată această mare;
- d) din ce cauză marinarii o ocolesc.

Orice problemă, orice cerință poate să aibă mai multe răspunsuri corecte.

Este clar că creativitatea se manifestă la toate etapele de formare a competenței, însă un loc primordial îl deține în cea de-a treia și a patra etapă. Proprietatea de a găsi o soluție, de a lua o hotărâre originală e doar în puterea unei minți creatoare.

Învățarea creativă pune accentul pe învățarea prin cercetare-descoperire, pe învățarea prin efort propriu, pe imaginație și pe gândire creatoare.

Pentru a face față cerințelor viitoare, tinerii trebuie să gândească rapid, să fie flexibili și imaginativi. Li se va cere să fie competenți în găsirea unor soluții eficiente pentru probleme necunoscute, în situații neclare.

În acest context, a fi orientat către personalitatea elevului înseamnă a crede că oricine poate fi creativ și că creativitatea poate fi dezvoltată, iar o personalitate creatoare are nevoie de libertate în gândire și în acțiune.

Bibliografie

1. Bocoș M. *Metodele euristice în studiul chimiei*. Cluj-Napoca: Editura Universitară Clujeană, 1998.
2. Botgros I., Franțuzan L. *Pedagogia interactivă – condiție de bază în formarea competențelor de cunoaștere științifică la liceeni*. In: *Univers Pedagogic*, nr. 4, 2006.

3. Diaconu D. *Predarea și învățarea creativă pentru viitor*. In: Calitatea Educației: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 30-31 octombrie, 2008, p. 51-53.
4. Fryer M. *Predarea și învățarea creativă*. Editura Uniunii Scriitorilor, 1996.
5. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004.
6. Sternberg R.J. *Manual de creativitate*. Polirom, 2005.
7. Sclifos L. *Ce este competența școlară? Competența de cercetare*. In: Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic. Chișinău, 2010.
8. Шубинский В.С. *Педагогика творчества учащихся*. Москва: Издательство Знание, 1988.

CONSIDERAȚIUNI CU PRIVIRE LA PREDAREA PRONUȚIEI ÎN CONTEXTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR COMUNICATIVE

Alexei CHIRDEACHIN, doctor, lector superior, I.Ș.E.
Nicanor BABĂRĂ, doctor habilitat, profesor universitar, U.S.M.

Abstract

The process of formation and development of communicative competences includes three levels of knowledge acquisition: Knowledge, application and integration. From this point of view, in this article there is touched upon the issue of pronunciation teaching as a component part of the present process, taking into account phonetics as a basic language compartment both linguistically and didactically.

După cum se știe, în cadrul predării unei limbi străine procesul de însușire a materialului didactic cuprinde trei nivele de însușire a acestuia: cunoaștere, aplicare și integrare. La primul nivel se formează cunoștințe, la nivelul al doilea ele se transformă în abilități care la rândul lor se transformă în deprinderi la cel de-al treilea nivel, parcurgerea nivelelor date fiind condiție de bază pentru formarea și dezvoltarea competențelor comunicative. După cum menționează D. Orosan, „cunoștințele, modul de gândire, vocabularul, deprinderile, priceperile și conduitele comunicative sunt dobândite prin instrucție și educație și îmbogățite/perfecționate prin autoinstrucție și autoeducație” [5, p. 7].

Abordând nivelul de cunoaștere ne referim la cunoștințe ca punctul de pornire al procesului glotodidactic. Cunoștințe de limbă se divizează în patru compartimente de bază: pronunție, gramatică, vocabular și ortografie. Importanța majoră a pronunției este demonstrată de mai mulți factori. Când copilul se naște și începe să învețe să vorbească, el însușuște mai întâi sunete cu ajutorul cărora devine ulterior apt să formuleze cuvinte și enunțuri. Latura orală a limbii este primordială față de cea scrisă (lipsa scrisului în mai multe limbi ale lumii până și în zilele de astăzi confirmă acest fapt). Din punct de vedere lingvistic, fonemul este cea mai mică unitate a limbii și poate servi atât drept material de construcție pentru alte unități (morfeme, lexeme, sintagme etc.) cât și drept semn de deosebire a unei unități de alta. Astfel, la nivel de cunoaștere este necesar să se înțeleagă principiile de articulare a sunetelor vorbirii.

La nivel de aplicare se presupune antrenarea pronunțării sunetelor de vorbire în silabe, cuvinte (în diferite poziții: inițială, medială prevocalică, medială preconsonantică și finală, dar și la intersecția cuvintelor, atât în hiaturi cât și în poziții preconsonantice), îmbinări de cuvinte, enunțuri, proverbe etc. Menționăm că nivelul de aplicare a pronunției la început parțial coincide cu nivel de cunoaștere a vocabularului, dar și a gramaticii. După cum se știe, limba este cel mai important mijloc de comunicare interumană. De aceea ea se învață pentru comunicare. Sfera de comunicare interumană cuprinde o serie de aspecte ale vieții atât în plan general cotidian cât și în plan special sau profesional. Astfel, conform cerințelor didacticii moderne, organizarea și predarea materialului lexical trebuie supusă temelor de conversație acestea la rândul lor fiind aranjate în ordinea descendentă a frecvenței lor de utilizare. Gramatica trebuie să servească drept mijloc de structurare a materialului lexical în sintagme aceasta fiind supusă materialului lexical tematic.

La nivel de integrare are loc formarea nemijlocită a competențelor comunicative de ordin productiv și receptiv în plan oral și scris. În acest context predarea pronunției vizează formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală (vorbitură și audiere sau înțelegerea orală). Competența comunicativă constituie un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, abilități și deprinderi [Ibidem, p. 7]. După cum menționează A. Crișan, formarea și dezvoltarea competențelor comunicative constă în extrapolarea cunoașterii de limbă la situațiile concrete de comunicare [Apud 5, p. 4]. În această ordine de idei, în vederea automatizării abilităților obținute la nivelul precedent și implicit a transformării lor în deprinderi sunt necesare activități didactice cu caracter creativ-analitic care, de exemplu, să se înceapă cu secvență textuală și ajungându-se la discuții pe marginea problematicii abordate în text, urmărind așa tipuri de însărcinări cum ar fi întrebări de ordin creativ-analitic (precedate de cele de ordin erproductiv) după principiul studiului de caz, povestirea textului, analiza lui (de asemenea după principiul studiului de caz). La îndeplinirea acestor însărcinări este necesar să se atragă atenția la pronunțarea sunetelor studiate.

Reieșind din cele expuse, observăm ca materialul didactic ce ține de pronunție constituie un element necesar și integrant atât al structurii generale a materialului didactic ce ține de compartimente de bază ale limbi cât și al procesului de formare și dezvoltarea a competențelor comunicative în limba străină.

Bibliografie:

1. Babără N. *Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic)*. In: Probleme de lingvistică generală și romanică. Vol. II. Chișinău: CEP U.S.M., 2003, p. 17-22.
2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: S.n., 2003.
3. Chirdeachin A. *Considerațiuni cu privire la coraport între compartimentele limbii și competențele comunicative în contextul glotodidactic*. In: Priorități actuale în procesul educațional. Conferința Științifică Internațională, 3 decembrie 2010. Chișinău: CEP U.S.M., 2011, p. 481-484.
4. Guțu VI., Cimpoieș Gh. et al. *Proiectarea curriculum-ului învățământului agrar în Republica Moldova*. Ghid metodologic. Chișinău: UASM, 2001.
5. Orosan D. *Comunicarea didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar*. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2005.
6. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. *Общая и профессиональная педагогика*. Москва: Академия, 2009.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2004.
8. Гринько Г. *Значение результатов контрастного анализа для преподавания двух иностранных языков как специальности*. In: Наукова спадщина професора С.В. Семчинського і сучасна філологія. Збірник наукових праць. Частина перша. Київ: ВПЦ „Київський університет”, 2001, с. 274-279.
9. Загвязинский В.И. *Исследовательская деятельность педагога*. 3-е изд. Москва: Академия, 2010.
10. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. 6-е изд. Москва: Академия, 2010.
11. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва: Академия, 2004.
12. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Москва: Академия, 2010.
13. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Минск: Вышэйшая школа, 2003.
14. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии*. 5-е изд. Москва: Академия, 2004.
15. Попков В.А., Коржуев А. В. *Методология педагогики*. Москва: Изд-во МГУ, 2007.
16. Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л. *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования*. Москва: Изд-во МГУ, 2001.

JOCUL DIDACTIC – MIJLOC EFICIENT DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR

Emilia SLAVENSCHI,
profesor, L.T. „I. Hașdeu”, mun. Chișinău

Abstract

The study has methodological character and contains theoretical strategies concerning the efficient use of the didactic game in the development of student' creativity, being an important element in the formation of students' communication competences at the lessons of Romanian language and literature.

*„Dacă găsești mijloace de a căli corpul, de a oțeli voința,
de a înnobila inima, de a sensibiliza spiritul și de a echilibra rațiunea – ești educator.”*

Ch. Letourneau

Predarea-învățarea limbii române poartă un caracter tot mai viu, în sensul receptării mai profunde a necesității vitale. Ceea ce se învață la limba și literatura română răspunde tot mai mult unor cerințe reale ale vieții, în care comunicarea verbală, în primul rând, joacă un rol esențial pentru o bună integrare a tânărului absolvent în spațiul socio-profesional.

În sprijinul acestui deziderat vine și unul din principiile educației lingvistice și literare, care stipulează „Centrarea educației lingvistice pe comunicarea în diverse sfere ale cotidianului, pe formarea competențelor comunicative” [6, p. 5].

Pentru a realiza aceste deziderate, este necesar să creăm o atmosferă de lucru care-i dă elevului senzația de siguranță și conștiința propriei valori. Una din strategiile care ar acoperi aceste cerințe este **Jocul didactic**, care angajează în activitate întreaga personalitate a elevului și „reprezintă o filieră aparte în compartimentul strategiilor interactive, îmbinând armonios dinamismul și valența ameliorativă înaltă cu realizarea unor obiective concrete ale lecției” [7, p. 70]. **Jocul didactic** este un tip specific de activitate prin care profesorul verifică și consolidează cunoștințele, îmbogățește sfera de cunoaștere, pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale elevului. Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevilor la lecții, motivând interesul pentru cunoaștere și învățare.

Integrarea jocurilor didactice la lecție este benefică, pentru că elevii:

- își implică în joc întreaga personalitate la nivel intelectual, emoțional și motor;
- își dezvoltă capacitățile activate: spiritul de observație, atenția, gândirea, imaginația;
- cei timizi devin activi, curajoși, dobândesc încrederea în capacitățile lor, iar cei expansivi învață să se stăpânească;
- își subordonează interesele personale în fața intereselor grupului;
- colaborează pentru atingerea unui obiectiv comun;
- comunică autentic;
- învață, actualizează, consolidează cunoștințe și aptitudini într-o situație de învățare distractivă și relaxantă [4, p. 189].

Această metodă dinamizează acțiunea didactică prin intermediul motivațiilor ludice care sunt subordonate scopului activității de predare/învățare/evaluare într-o perspectivă pronunțat formativă, fiind aplicată la orice etapă a lecției:

- la captarea atenției – accentul fiind plasat pe momentul emoțional;
- la predarea temei noi și fixarea cunoștințelor acumulate – pentru transmiterea dinamică și atractivă a cunoștințelor și formarea abilităților noi;
- la asigurarea transferului de cunoștințe noi achiziționate – pentru durabilitatea învățării, pentru transformarea cunoștințelor propuse în achiziții sigure ale elevilor.

Succesul încadrării jocului didactic în proiectarea și realizarea actului didactic depinde de o serie de factori esențiali:

- a) selecția jocurilor didactice în funcție de obiectivele lecției, de particularitățile de vârstă și intelectuale ale elevilor (prioritățile tipurilor de inteligență, a stilurilor de învățare etc.);
- b) calitatea sarcinii didactice (concordanța între sarcină și obiectivele operaționale concrete);
- c) explicarea concisă și clară a procedurii jocului.

Prezența acestor factori diminuează riscurile de intervenție inevitabilă în cazul aplicării jocurilor didactice (joc de dragul jocului, devierea de la obiectivul vizat, utilizarea irațională a timpului).

Literatura de specialitate oferă o varietate de jocuri didactice pe care le putem utiliza în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, precum *jocurile lexicale*, *rebusistice*, *jocuri ale figurilor de stil*.

În cadrul **jocurilor lexicale** elevii substituie, asociază, combină fără teama de a fi caraghioși, deoarece plăcerea verbală devine copleșitoare.

Dintre jocurile lexicale utilizez *acrostihul*, care este o scurtă compunere în versuri, astfel construită încât literele inițiale ale versurilor, citite vertical sau orizontal, să dea un cuvânt-sintagmă, deviză, sentință sau numele pe care profesorul, elevul l-a ales ca motiv al textului creat. Practic atât acrostihul pe verticală, cât și pe orizontală.

De exemplu, în clasa a VII-a, la descifrarea textului *Crăiasa din povești* de M. Eminescu, în cadrul asigurării transferului de cunoștințe noi achiziționate, elevii realizează, timp de 5 min., acrostihul pe verticală și pe orizontală, având cuvântul de bază substantivul **crăiasa** din titlu. Propun o variantă elaborată de elevi:

Cartea reînvie asemeni izvorului amintirile sufletului ascuns.

C răiasa din povești
R idică-n cer privirea
A colo sus pe undeva-i
I ubirea-i doar iubirea
A șteaptă steaua ce-a răsărit
S i sufletul ce-a fost rănit
A dânc în inimă lovit.

C u lacrimi dulci și line
R âde inima ei,
A vieții reci destine-
I ubirea și suferințele ei
A u dispărut curând în zare
S uflul nu o mai doare
A ceasta rămânând o alinare.

În clasa a V-a, la tema *Verbul*, elevii realizează acrostihul pe verticală, având cuvântul de bază partea de vorbire despre care se discută la lecție. În acest caz, utilizez acrostihul ca exercițiu de energizare. După ce ascult versurile create, elevii sunt rugați să analizeze 2-3 verbe din textele proprii. Apoi elevul își verifică colegul de bancă, realizând instruirea reciprocă. Propun o variantă a acrostihului pe verticală, realizat de elevi:

V ine, pleacă
E mereu în acțiune.
R âde, plânge.
B ucuros e doar cu mine.

V erbul noi l-am studiat
E l e foarte complicat.
R âbdare dacă vom avea
B une note vom acumula.

Un alt joc lexical, recomandat la captarea atenției, înainte de lansarea temei și obiectivelor operaționale, este *Restabilește Proverbul*, organizat în grup sau în perechi. Acest joc îl putem utiliza în clasa a VIII-a la tema *Complementul direct. Propoziția subordonată completivă directă*. Elevii primesc proverbul pe fișe separate unde sunt scrise cuvintele. Sarcina jocului este să restabilească proverbul. După restabilire îi rog să-l comenteze în 2-3 enunțuri. Apoi elevii primesc o altă sarcină: să identifice complementele în

proverbele restabilite. Astfel, printr-o activitate frontală actualizez cunoștințele la temă, sistematizându-le într-un clustering, utilizând jocul și ca exercițiu gramatical.

Jocul Dicționarul îl practic la caracterizarea personajului. De exemplu, în clasa a V-a, la opera *Amintiri din copilărie* de I. Creangă, elevii sunt rugați să scrie cuvinte care numesc tipurile de personaje într-un text literar și trăsăturile de caracter ale acestora, acestea începând cu literele din componența cuvântului **personaj**. Spre exemplu, elevii propun:

- P** – principal, poznaș, pozitiv, priceput
- E** – epizodic
- R** – real
- S** – secundar, străduitor, sensibil, șmecher, sincer
- O** – onest, omenos
- N** – năstrușnic, năzbătios, negativ, neordonat, norocos
- A** – amabil, ambițios
- J** – jucăuș, jenant

În urma jocului, în baza cunoștințelor anterioare ale elevilor, prin subliniere, fixează cunoștințele la *tipologia personajelor*. Mai apoi, elevii urmează să scrie cuvinte care numesc trăsături de caracter proprii lui Nică, acestea începând cu literele din componența numelui:

- N** – năstrușnic, năzbătios, neastâmpărat, norocos
- I** – isteț, inimos, iresponsabil, iute, iscusit
- C** – “cuminte”, copilăros, curajos, capricios
- Ă** – ambițios, ager, alintat *Remarcă: A=Ă*

Acest joc le place foarte mult elevilor și stimulează întreaga clasă, inclusiv pe cei pasivi, fiindu-le și un suport pentru realizarea caracterizării personajului ca temă pentru acasă.

Dintre **jocurile figurilor de stil** practic *Jocul Comparațiilor* și *Jocul Metaforelor*. Aceste jocuri-competiție au drept obiectiv să construiască sau să selecteze cât mai multe figuri de stil din operele studiate. De exemplu, în clasa a VIII-a, predând *Sara pe deal* de M. Eminescu, le propunem elevilor, ca exercițiu de energizare, să scrie, în 5 min., o poezie în vers alb alcătuită din metafore de tipul: *Dacă eu sunt o culoare, tu ești un tablou...*; *Dacă eu sunt o voce, tu ești tăcere...* sau comparații de tipul: *Viața fără dragoste este ca cerul fără stele...* Elevii pot lucra în grup / perechi, câștigând grupul care scrie, în timpul rezervat, mai multe metafore / comparații, dar semnificative și ca sens. Tema poate fi restrânsă la un singur domeniu: natură, dragoste, viață, în dependență de obiectivul profesorului și subiectul lecției. De exemplu, la predarea poeziei *Sara pe deal*, elevii au realizat în acuarelă tabloul cromatic al textului, apoi, ca exercițiu de energizare, au scris versuri alcătuite din metafore/comparații. Propun o variantă a elevilor:

Jocul comparațiilor

*Viața fără dragoste
E ca cerul fără stele,
E ca neaua fără fulgi,
E ca soarele fără lumină,
E ca noaptea fără lună,
E ca universul fără plante.*

Jocul metaforelor

*Dacă eu sunt petală,
Tu ești floare
Care îmi pătrunzi în suflet.
Dacă eu sunt floare,
Tu ești câmp
Care mă surprinde și îmi dă fiori.
Dacă eu sunt fulg,
Tu ești ninsoare
Ce-mi ascunde lacrimile înghețate.*

Am observat că în urma utilizării acestor jocuri elevii devin mai activi, totul capătă viață în ochii lor și chiar regretă când lecția se sfârșește.

Jocurile rebusistice sunt jocurile inteligenței, memoriei, gândirii, imaginației. Ineditul joc, în același timp, dezvoltă mai multe procese psihice ale elevilor, cum ar fi memoria, gândirea, atenția, voința, creativitatea. Aici utilizez jocul *Cuvinte încrucișate*, care este eficient în momentul de actualizare, fixare și transfer al cunoștințelor. De exemplu, în clasa a VII-a, studiind opera *Călin* (file din poveste) de M. Eminescu, elevii au elaborat, lucrând în grup, cuvinte încrucișate/ crossword-uri, obținând pe verticală răspunsurile la întrebările: *Cine? Unde?*

A										
				1	C	r	a	i		
		2	P	Ă	d	u	r	e		
		3	F	L	u	t	u	r	e	
4	F	u	r	n	I	c	I			
		5	N	u	N	i	i			
B										

1. Cine era socru-mare?
2. Numește locul unde se petrecea nunta.
3. Cine era mire la nunta insectelor?
4. Cine erau bucătăresele insectelor?
5. Cine erau Luna și Soarele?

În urma elaborării crossword-urilor/ cuvintelor enigmatice, elevii demonstrează cunoștințele acumulate, deprinderile și priceperile formate la orele precedente, astfel aceste jocuri devenind și un instrument de evaluare pentru profesor.

Pe parcursul anilor m-am convins de valoarea strategiilor didactice interactive în procesul instructiv-educativ și voi rămâne mereu în căutarea noului pentru a putea modela cu succes sufletul plătând al copilului și a contribui la dezvoltarea creativității și la formarea personalității sănătoase a elevului.

Bibliografie

1. Ancuța L., Ancuța P. *Jocurile de creativitate*. Timișoara: Editura Excelsior, 1997.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. *O oră pentru lectură*. Chișinău, 2006.
3. *Cartea mare a jocurilor*. UNICEF, 2002.
4. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași,
5. Granaci L. *Instruirea prin joc*. Chișinău: Editura Epigraf, 1999.
6. Limba și literatura română. *Curriculum pentru învățământul gimnazial*. Chișinău, 2010.
7. Uzicov N. *Jocurile didactice și semnificația lor*. In: *Didactica Pro...*, nr. 6, 2002.

METODE DIDACTICE RELEVANTE EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV APLICATE LA LECȚIILE DE CHIMIE

Elena PRUNICI
lector superior, I.Ș.E.

Abstract

The teacher is the sculptor who create the pupil's personality, the sculptor of spiritual world and create to young generation a creative, inovative personality, who will contribute to the progress of our country. Ry instruments used in teaching/learhing/evaluation process will depends the quality of sculptor.

*„Datoria unui profesor nu este de a impune sistemul unui filosof, oricare ar fi el.
A da metoda sigură în căutarea adevărului și nimic mai mult,
aceasta este datoria unui profesor,
căci esențialul stă tocmai în libera argumentare lăsată elevilor.”*

Titu Maiorescu

Metodele didactice centrate pe elevi fac parte din categoria metodelor interactive care, întemeiate pe ideea îmbunătățirii gândirii și acțiunii, determină elevii să cerceteze și să descopere singuri cunoștințele, să le prelucereze și să găsească soluții la problemele apărute. Eficiența acestor metode se datorează faptului, că ele mobilizează voința, educă interese cognitive, dezvoltă memoria, gândirea, creativitatea.

Din perspectiva centrării pe elev și formării competențelor sunt relevante pentru realizarea unui proces educațional de calitate la chimie următoarele metode:

Demonstrația – metodă care se aplica de regulă, la prezentarea, descrierea și explicarea unui material demonstrativ sau efectuarea unui experiment. Necesitatea recurgerii la această metodă rezultă din faptul că în procesul cunoașterii unor obiecte și fenomene ea este uneori de neînlocuit, alteori este cea mai eficientă, iar în multe cazuri, favorizează învățarea. Această metodă o considerăm ca una din metodele de bază în studiul chimiei. În contextul majorării eficienței acestei metode se vor utiliza materiale grafice (*modele, tabele, schițe, diagrame* etc.) și TIC, „experimentului de laborator”, tabla electronică - folosind desenul ca un material auxiliar prețios, care însoțește expunerea verbală ușurând înțelegerea și asimilarea cunoștințelor.

Observarea – una din cele mai eficiente și accesibile metode practice. Observațiile efectuate de elevi în mod independent asupra fenomenelor chimice contribuie eficient la predarea – învățarea chimiei. Observațiile independente sporesc randamentul activității elevului și permit învățarea prin descoperire. Profesorul trebuie să formeze și să dezvolte capacitatea elevului de a observa. Observarea poate fi organizată în grup, individual sau indirect pe baza percepției, pentru obiectele și fenomenele chimice care nu pot fi direct accesibile înțelegerii lor, decât cu ajutorul materialului intuitiv: planșe, ilustrații, filme didactice, diafilme, diapozitive, desene schematice, etc. De exemplu, la predarea noțiunii de „*ploi acide*” la temele „*Atmosfera*”, „*Oxizii sulfurii*”, „*Oxizii azotului*”, se propune elevilor să-și amintească aspectul frunzelor arborilor după unele ploi, cărora în popor le spun „*ploi cu rugină*”. Pentru a forma interesul elevilor pentru observarea, recunoașterea și identificarea elementelor chimice, profesorul nu trebuie să le sugereze din start rezultatele acestora, ci să dirijeze elevii pentru a descoperi rezultatele observărilor efectuate și a le corecta constatările și deducțiile. Pentru realizarea observărilor le propunem elevilor un algoritm de lucru: câteva indicații concrete cu privire la operațiile ce trebuie efectuate succesiv pentru realizarea sarcinii. În urma realizării observărilor le propunem elevilor prezentarea rezultatelor obținute prin descriere, comparare etc. Observările se aplică cu succes în cadrul dobândirii noilor cunoștințe și dirijării învățării, în cadrul realizării feedback-ului.

Brainstorming-ul (Asaltul de idei) este o metodă de stimulare a creativității de grup, care îi oferă profesorului posibilitatea de a-i implica pe toți elevii clasei la soluționarea problemei propuse. Prin metoda

brainstorming în cadrul orelor de chimie (clasele VIII - XII), abordând aspectul ecologic, au fost analizate subiectele:

- poluarea în diferite anotimpuri;
- cosmetica și sănătatea;
- produse ecologice pure;
- ce știm despre zahărul artificial? etc.

Organizatorul grafic presupune esențializarea unui material informativ care urmează să fie exprimat sau scris, prin schematizarea, sistematizarea și vizualizarea ideilor.

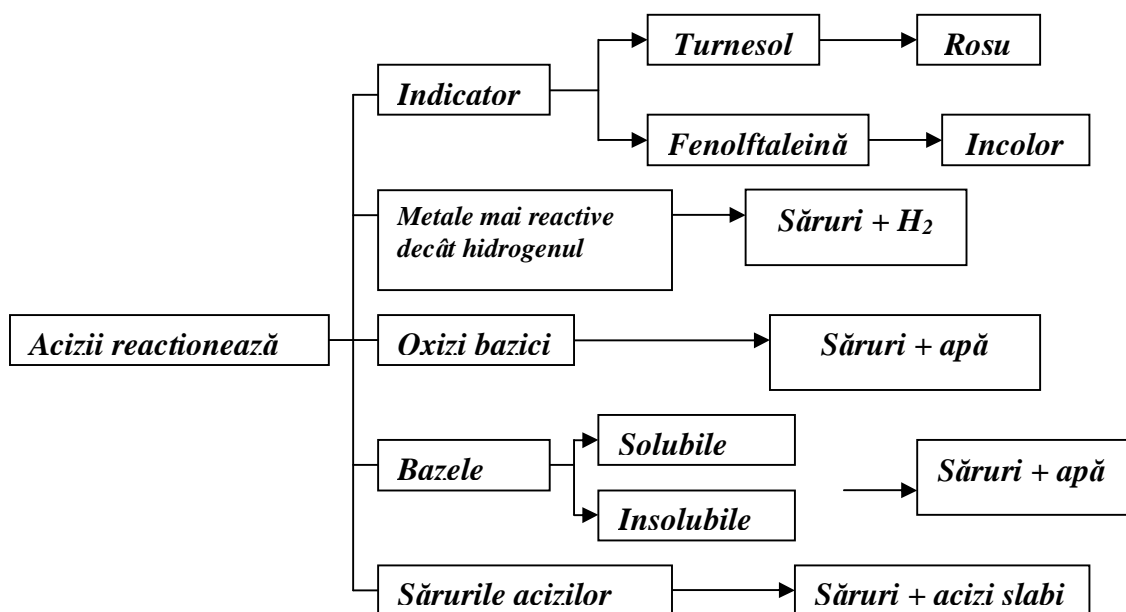
Prin intermediul organizatorului, se obțin:

- eliminarea redundanței din informație;
- structurarea informației;
- reprezentarea vizuală a unor noțiuni, fenomene, concepte.

Organizatorul grafic poate fi structurat pe cinci domenii:

1. compararea;
2. descrierea;
3. structurarea pe secvențe;
4. relația cauză-efect;
5. detectarea problemei și găsirea soluției.

APLICAȚIE: Proprietăți chimice generale ale acizilor (Cl. a VIII-a)



Explozia stelară se realizează în următoarele etape:

1. Formularea problemei-în centrul unei steluțe cu cinci colțuri se scrie problema: *Apa potabilă dăunează sănătății*, iar în vârful fiecărui colț al steluței se scriu întrebări de tipul: *Ce? Cine? Unde?*

De ce? Când? Cum? etc. De exemplu, această metodă e recomandabilă la studiul subiectului „*Apa naturală*”, Clasa a VIII-a;

2. Organizarea activităților în grupuri; fiecare grup modelează asupra unei întrebări;

3. Elaborarea de către fiecare grup a răspunsurilor la întrebarea respectivă;

4. Comunicarea rezultatelor muncii de grup, evidențierea celor mai interesante aspecte și aprecierea muncii în echipă.

Jocul de rol este o metodă ce presupune în provocarea unei discuții plecând de la o problemă, a unui subiect ales. Are diverse forme de desfășurare în care două sau mai multe persoane joacă roluri într-un scenariu scurt ce ține de subiectul pus în discuție.

Etapele desfășurării:

1. Selectarea problemei, subiectului.
2. Elaborarea scenariului.
3. Însușirea rolurilor.
4. Prezentarea. Interpretarea rolurilor.
5. Analiza rezultatelor.

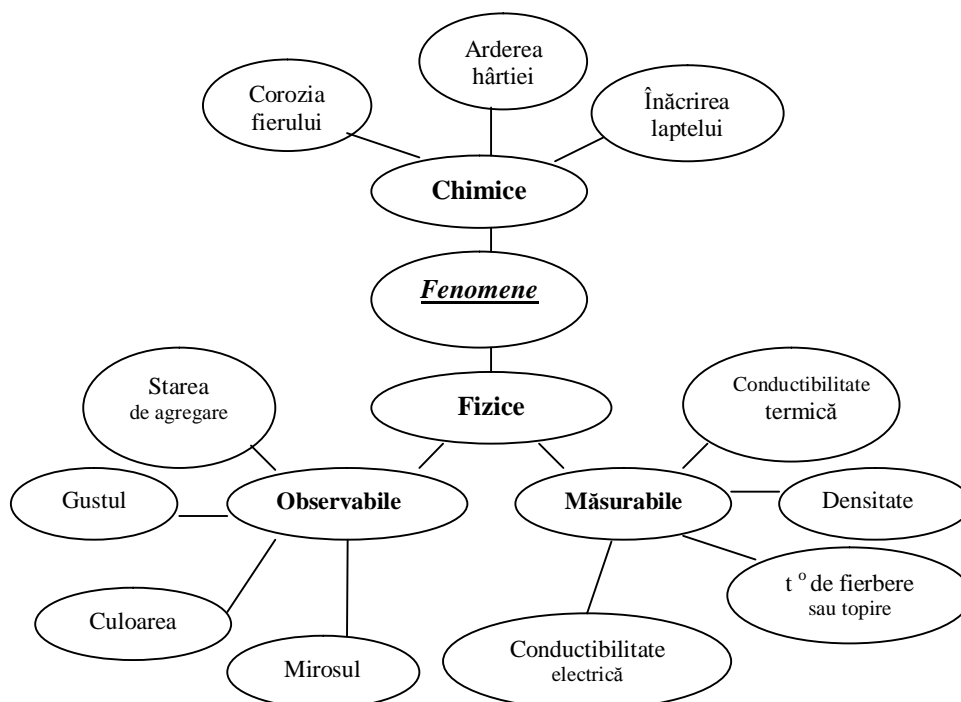
De exemplu: la predarea temei „Ozonul – formă alotropică a oxigenului” (Clasa a VIII-a), elevilor li se propun rolurile ozonului bun și ozonului rău. Astfel, se vor discuta probleme ce țin de protecția și rolul stratului de ozon și ozonul în calitate de agent poluant care contribuie la formarea smogului urban.

Clustering-ul (ciorchinele) este o tehnică de organizare grafică a informației prin structurarea, sistematizarea și stabilirea unor conexiuni dintre elementele constituente. Elaborarea clustering-ului presupune câteva etape:

1. Profesorul anunță subiectul și îl scrie în centrul unei foi.
2. În timpul brainstorming-ului se lansează idei, care se fixează pe fișe separate.
3. Fișele cu ideile acumulate se plasează într-un cluster.
4. Fișele pot fi mutate până nu li se determină amplasarea adecvată.
5. Se marchează conexiunea dintre idei.

Tehnica clustering poate fi folosită cu succes la diferite etape ale lecției, atât pentru evocare cât și în cadrul reflexiei.

De exemplu, **ciorchinele cu doi sateliți**.(Cl. a VII-a, subiectul „Corpuri și substanțe”)



Metoda Cinguin este utilă pentru sintetizarea unor informații complexe și pentru stimularea creativității. O variantă de utilizare a acestei metode la lecțiile de chimie constă în compunerea unei poezii în care:

- › primul vers este alcătuit dintr-un singur cuvânt și constituie denumirea substanței;
- › al doilea vers se compune din două adjective, care reprezintă proprietățile ei fizice;
- › al treilea vers format din trei verbe, care exprimă proprietățile chimice;

- › al patrulea vers conține cinci cuvinte, ce exprimă utilizarea și importanța substanței;
- › al cincilea vers să conțină un cuvânt și evidențiază clasa din care face parte substanța sau este o metaforă la primul vers.

De exemplu: Cl. a XI-a, subiectul „*Alchinele – hidrocarburi nesaturate a ciclice cu o dublă legătură*”.

Etilenă
Sunt ușoară, incoloră,
Ce interacționez, aditionez și polimerizez
Am și o formulă interesantă C_2H_4 .
Însă fac parte din alchenă.

Metoda PRES este o metodă utilă în formarea abilităților de argumentare a poziției sau opiniei proprii cu privire la problema dată. Această metodă îi ajută pe elevi să-și sistematizeze gândurile, să-și formuleze opiniile clar și concis.

Algoritmul utilizării:

- P - elevul exprimă punctul personal de vedere;
- R – formulează un raționament la punctul său de vedere;
- E – prezintă un exemplu pentru clarificarea raționamentului;
- S – realizează un rezumat al punctului personal de vedere.

Această tehnică o putem aplica la tema „*Halogenii*”, clasa a IX- a, făcând referire la fluorocarburii, CFC și rolul lor în degradarea stratului protector de ozon.

Problematizarea este modalitatea de a crea în mintea elevului o stare conflictuală intelectuală pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau rezolvări a unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică și experimentală.

Învățarea prin problematizare poate fi realizată prin:

- a) întrebări-probleme; b) probleme; c) situații-problemă.
- a) **Întrebarea-problemă** își atinge scopul dacă ea reușește să trezească curiozitatea și interesul elevilor pentru aflarea adevărului științific.

De exemplu: Clasa a XI-a, subiectul „*Studierea proprietăților săpunului și ale detergenților sintetici*”.

De ce este necesară educația ecologică? De ce este necesară studiarea temei „Detergenții chimici”

- b) **Problema** produce un conflict intelectual mai complex și la un nivel mai avansat de dificultate, ceea ce intensifică activitățile mintale ale elevilor.

De exemplu: problema propusă pentru rezolvare în clasa a IX-a, Subiectul „*Chimia și mediul înconjurător*”
Cunoscând consecințele negative, cum s-ar realiza depozitarea fără riscuri poluante a deșeurilor radioactive?

- c) **Situația-problemă** se caracterizează prin faptul că oferă elevului posibilitatea și îl stimulează să caute singur soluția pentru situația respectivă (clasa a X-a, Subiectul „*Importanța și rolul substanțelor anorganice/aditivi alimentari pentru viața și sănătatea omului*”).

De exemplu: *Pornind de la necesitatea asigurării interrelațiilor favorabile dintre organismele vii și mediul lor de viață, care ar fi soluțiile de prevenire a poluării mediului ambiant la nivel național? Cum putem rezolva problema alimentară.*

Metodele de predare-învățare-evaluare interactive centrate pe elev contribuie eficient la formarea personalități creative, inovatoare, ușor adaptabile la condițiile în continuă schimbare a societății. Anume generația tânără, formată ca personalități creatoare, inovatoare va fi cea care va contribui la progresul țării noastre.

Bibliografie

1. Păcurari. O. (coord.) *Strategii didactice inovative*. Editura Sigma, 2003.
2. Popenici. S. *Pedagogie alternativă*. București: Polirom, 2001.
3. Șunel V., Ciocoi I., Rudica T. et al. *Metodica predării chimiei*. Iași: Maraton, 1997.

VALORIFICAREA CREAȚIEI POPULARE ÎN SCOPUL EDUCAȚIEI ESTETICE A COPIILOR ȘI TINERILOR

Antonia RUSU,
cercetător științific, I.Ș.E.,
membru al Academiei Artelor Tradiționale din România

Abstract

In this article „Folk-art recovery in aesthetic education for children and young people”, the focus is capitalizing on the advantages and importance of folkart in aesthetic education of children and young people. Scientific milestones are pointed in order to underline the importance of the folk-art capitalization and the attraction of young generation to contribute in material and spiritual values development with ethnocultural specific.

„Cultura prezentului e cultura trecutului purtată prin sufletele generațiilor care s-au succedat prefăcându-se.”

Vasile Pârvan

Potrivit lui G. Văideanu [1, apud. Bunescu] în stadiul actual, practica educației trece cu vederea faptul că valorile înainte de a fi răspândite în societate, trebuie create de către oameni.

În conștiința omului contemporan crește interesul față de obiectele de altădată, moștenite și transmise din cele mai vechi timpuri.

Printre ele a intrat obiectele de uz din ceramică, lemn, metal, textile împodobite cu broderii, dantelă, portul popular, covoarele, mâncărurile tradiționale, obiecte de ritual, arhitectura caselor, diverse obiecte, instrumente etc.

V. Vasilescu [3] susține că din cele mai vechi timpuri semnele simbolice au stat la temelia tuturor activităților spirituale și au rămas de neînlocuit, fiindcă au condensat imaginea și acțiunea în semne prealfabetice, în expresii pictografice după o topică elevată. Cromoinciziografia culturilor Cucuteni, Gumelnița, Petrești s-a ridicat la rang de unicat prin bogăția ideatică a compozițiilor sacre.

Moștenirea culturală a strămoșilor noștri îndepărtați transpare în cultura și în artele noastre populare.

Geto-dacii ne-au lăsat numeroase obiecte (în special ceramică), care se remarcă nu numai prin forme originale, ci, mai ales, prin frumusețea ornamentelor cu care sunt decorate.

După E. Maxim [2], există două dovezi care pot constitui dovezi de continuitate: forma și materialul. Prin formă înțelegem înfățișarea, conturul siluetă, aspectul exterior al unui obiect, iar prin material avem în vedere compoziția, esența, conținutul existențial al unui obiect.

Înțelegerea bazei creației populare – artistice, conținutul ideatic exprimat prin formă, ornamentică și cromatică reprezintă un interes nu doar științific, ci și educativ și este actual timpurilor noastre, caracterizate prin tehnologii înalte, dar și numeroase descoperiri legate de cunoașterea trecutului, a istoriei poporului și culturii naționale și acestea pentru a înțelege prezentul și a croi un viitor mai fericit.

Doar înțelegând condițiile istorice, geografice, economice ale dezvoltării artei populare-artistice, născute pe vechea vatră a civilizației geto-dacice și a simbolicii etnoculturale a spațiului carpato-dunărean, vom putea aprecia la justa valoare strânsa legătură dintre *materie* și *spirit*, vom înțelege modul de viață, credința, însemnătatea mediului cultural, valoarea estetică a creației populare.

Trebuie de menționat și un alt aspect al fenomenului contemporan, unii ignoră importanța artei în viața omului, unii cred că obiectele ce ne înconjoară au menire utilitară și dacă au careva decoruri, nu au mare valoare estetică și pot fi ignorate. E adevărat că ornamentele, elementele decorative sunt elemente ale limbajului artistic, al creației populare, dar altfel nici nu se poate, creația populară are menirea să te îndemne la o viață mai bună, mai frumoasă, ne îndeamnă să fim optimiști, să credem în adevăr, dreptate și în bine.

În opinia noastră, anume prin aspectul, forma și decorul obiectelor ce le creează artiștii populari impresionează profund pe cei ce cunosc valoarea artei lor. Iar ornamentele utilizate pentru decorare pot fi descifrate numai cunoscând cifrul lor, ele fiind simboluri sacre purtătoare de informații bogate în sensuri inepuizabile, exprimând mituri, credințe legate de cultură, tradiții, obiceiuri și datini.

Înțelegerea de către membrii societății, inclusiv de către tineri, a valorii spirituale ce-l conține creația popular-artistică, va conduce inevitabil la formarea unui gust estetic rafinat, la păstrarea și valorificarea culturii naționale, la consolidarea societății și chiar la producții industriale, utilizând anumite tehnologii verificate în timp și apreciate înalt și chiar la un mediu ecologic și un anumit aspect al localităților.

Arta popular artistică este cea mai antică artă, care constituie una dintre cele mai importante activități ale creației umane, ce i se raportează articolele de îmbrăcăminte, mobilierul, instrumentele, obiecte de uz casnic și ritual, într-un cuvânt toate obiectele ce-l înconjoară pe om pe parcursul vieții și activității sale.

De aceea creația popular-artistică în educația estetică trebuie să ocupe un loc important în educația copiilor și tinerilor.

Cineva ar putea să se îndoiască: oare toate obiectele de uz casnic trebuie considerate obiecte de artă? Evident că nu.

Nici o altă activitate umană nu contribuie atât de magic la formarea gustului estetic ca și creația popular-artistică, obiceiurile și ocupațiile tradiționale.

Acasă, la școală și pe parcursul vieții sale, omul, din copilărie și până la bătrânețe, este în legătură directă cu creația artistică, uneori neobservând influența ei.

Preferințele, gustul estetic se formează pas cu pas, în acțiunile sale omul din fragedă copilărie în dependență directă din ceea ce vede în mediul înconjurător și ceea ce îl învață părinții, educatorii și orice persoane implicate în educația copiilor, ce deprinderi, competențe își formează.

Educația estetică a copiilor și tinerilor are loc și prin intermediul creației artistice sau operelor literare ale clasicilor noștri I. Creangă, M. Eminescu, V. Alecsandri etc., precum și ale contemporanilor - I. Druță, Gr. Vieru, D. Matcovschi etc., al poveștilor populare, prin spectacole etnofolclorice, tradiții, fiindcă oamenii preferă aceste minunate lucruri și în zilele obișnuite și la sărbători.

Scriitorii, regizorii, prin folosirea obiectelor ce îi înconjoară pe eroii din opera lor, reușesc să ne prezinte nouă modul de viață și caracterul eroilor săi. Și aceasta e firesc, în obiectele utilitare ce-i înconjoară pe oameni se păstrează amprenta stăpânului lor, sferei sociale căreia aparține.

Omul își alege lucrurile după gustul său, în corespundere cu caracterul său, posibilitățile și ocupațiile sale, ele se consideră originalul său pașaport.

Prin considerațiile istoriei creației popular – artistice se poate aprecia timpul creării lor sau dacă este vorba de tablou, pictură, portret se poate aprecia timpul când a fost pictat.

Plasticienilor le este caracteristic să lucreze cu vopsele, creioane, acuarele, hârtie, sculpturilor cu lut, lemn, piatră, metal etc., dar creatorilor populari le sunt puse la dispoziție o mulțime de variante, de materie primă și o diversitate de posibilități pentru a transforma în obiecte utile și estetic materia fără formă, din mediul înconjurător.

Trebuie să stabilim să apreciem ce este această artă care se numește artă decorativ – aplicată sau arta popular – artistică?

Mai întâi să vedem care este deosebirea dintre arta - popular artistică și celelalte domenii de creație a activității umane.

Deosebirea principală dintre arta populară și celelalte arte este așa cum am observat obiectele de artă popular-artistică întrunesc cele două funcții ale lor: 1 utilitar și 2 estetic și armonizarea esteticului cu funcțiile utilitare de bază ale obiectului, iar celelalte arte au menirea să transmită sentimente, idei, prin intermediul creației artistice.

Compozitorii, scriitorii, pictorii creează operele sale, conținutul de bază al cărora, transmit în formă concretă simțurile, caracterul artistic, formându-se în baza observațiilor din viață. Pictorul poate reda în lucrarea sa ceea ce i s-a părut mai important la om, în peisaj, la flori etc. Arta plastică reflectează mediul înconjurător, viața reală. Iar creatorul obiectelor de artă populară au posibilitatea să redea un mesaj, o idee

legat de viață, dar prin intermediul unor ornamente, simboluri și tot odată creează obiecte noi utilitare, care să răspundă tuturor cerințelor atât funcționale, cât și estetice, dar așa cum și-a imaginat și cum știe să pună în valoare materialul pe care îl are la dispoziție.

Ca și toate artele, arta popular - artistică la fel se dezvoltă după anumite reguli și are principiile sale de construire a modelelor artistice, care principii s-au format în decurs de milenii, fiindcă arta popular-artistică își are rădăcinile în epoca paleolitică (circa 40-20 mii de ani înainte de Hristos).

Primul principiu necesar de respectat în creație este *principiul raționalității* ori *principiul unității*. În fața creatorului popular este pusă problema de a crea obiectul, care ar fi comod de folosit (utilizat), corespunzător menirii sale. Ca spre exemplu un articol vestimentar trebuie să întrunească o serie de proprietăți calitative și estetice ca să corespundă cerințelor utilizatorului, la fel oricare obiect de uz casnic trebuie să întrunească o serie de proprietăți ca să corespundă menirii sale.

Cu toate acestea, nu toate obiectele utilitare pot fi atribuite domeniului creației artistice. Al doilea principiu al artei popular – artistice este principial esteticismului sau *aspectul estetic al obiectului* (frumusețea obiectului). Aspectul estetic al obiectului ține de forma, dimensiunea, proporțiile părților componente, armonizarea fericită a materialului cu tehnicile de prelucrare și de decorare, luând în considerație și funcțiile utilitare, dar și tradiția etc. doar întrunirea tuturor cerințelor artistice ale obiectelor de utilitate pot fi considerate de valoare artistică.

Mulți pot crede că dacă un obiect utilitar are o decorație, ca, spre exemplu: ceașca e pictată, are dungă aurie, iar dulapul are încrustături complicate și stofa e ornamentată din plin, atunci acest obiect este un obiect de artă. Nu e tocmai așa.

Deseori obiectele care sunt decorate nu pot fi numite obiecte de artă, ba chiar pot fi considerate Kitch-uri sau nonvaloare. În arta populară obiectele cele mai valoroase sunt cele autentice, de o formă simplă, stilizată până la perfecțiune, îndeplinite din material de calitate, tehnologia de prelucrare utilizată pune în valoare frumusețea naturală a lemnului, sau a pielii, sau a lânii etc. sunt obiecte de o valoare foarte înaltă.

Elvii și tinerii trebuie învățați să deosebească valoarea de Kitch. Mai întâi trebuie să ne convingem, că adevărata valoare estetică / artistică a obiectelor de artă popular – artistică, constă în simplitatea sa și în armonizarea tuturor elementelor și funcțiilor sale, apoi vom putea să înțelegem secretele creației tradiționale. Iar forma și dimensiunile obiectului sunt dictate de funcțiile sale utilitare, și tot odată este pusă în evidență calitatea obiectului arătată prin frumusețea materialului din care a fost creat obiectul.

Confecționând un obiect din lemn e important de pus în valoare frumusețea lemnului, prin tehnologii de prelucrare: uscare, șlefuire etc. și nu de vopsire pentru ai acoperi frumusețea naturală.

Adevărați creatori populari întotdeauna au știut să pună în valoare frumusețea naturală a materialului utilizat, să-i arate proprietățile sale decorative și nu imitau, nu utilizau falsuri, aur fals, pietre scumpe false etc.

În arta populară din ultimele secole cea mai răspândită formă de redare a realității prin imagini artistice o constituie ornamentele. Ornamentele pot fi interpretate ca un cod de semne specifice unei culturi, care exprimă concepția despre lume a poporului. Ele fac parte din zestrea spirituală a culturii populare, parte componentă a culturii naționale ce trebuie cunoscută, păstrată, îndrăgită și valorificată de către toți oamenii în toate aspectele vieții sociale.

Cunoașterea, descifrarea și valorificarea simbolicii etnoculturale poate avea un rol important în educație, deoarece așa cum ne-au arătat cercetările științifice din arheologie, din cele mai vechi timpuri și până în prezent, omul printr-un sistem de simboluri face legătură cu Dumnezeu. Acest mod de comunicare, de exprimare a sentimentelor reprezintă un izvor nesecat de creativitate, de materializare a gândirii, de exprimare artistică în toate domeniile vieții și pe tot parcursul vieții.

În concluzie funcționalitatea obiectelor în multe cazuri impune forma, fapt acceptat de funcționalitate, dar și de motivații spirituale și estetice. Iar prin intermediul valorificării creației popular-artistice, tânăra generație va achiziționa cunoștințele și competențele ce țin de formarea gustului estetic, a unei educații estetice într-un mediu firesc dezvoltării copiilor.

E de datoria noastră să revendicăm tot ce ne aparține, tot ce am moștenit în *plan material și spiritual* spre a ne cunoaște mai bine propria noastră ființă etnică, spre a o *valorifica în mod adecvat*, pentru *cei de azi și de mâine, zestrea culturală transmisă de înaintași*.

Bibliografie

1. Bunescu Gh. *Școala și valorile morale*. București: Editura Didactica și Pedagogică R.R., 1998.
2. Maxim E. *Forme și materiale, dovezi de continuitate*. In: Imagini și permanențe în etnologia românească. Materialele primului simpozion național de etnologie. Chișinău: Știința, 1992.
3. Vasilescu V. *Semnele cerului*. Chișinău: Editura AHETIP, 1993.

FORMAREA COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA MATEMATICĂ ÎN LICEU: ASPECTE DIDACTICE

Aurelia FEGHIU,
lector superior, I.Ș.E.

Abstract

Entrepreneurial competence have an important role in the formation and full development of personality graduate high school who allows social integration that make a prosperous career. In this context, this article presents some didactic aspects which are forming the entrepreneurial competence on teaching-learning-assessment.

Sensul major al paradigmei educaționale moderne la matematică în liceu constă în formarea și dezvoltarea competențelor pentru a realiza dezvoltarea deplină a personalității absolventului liceului și ai permite accesul acestuia la următoarea etapă / treaptă a învățământului și /sau integrarea lui socială pentru a realiza o carieră profesională adecvată, inclusiv în domeniul antreprenorial.

Curriculumul școlar de matematică pentru liceu urmărește formarea și dezvoltarea competențelor necesare pentru continuarea studiilor în învățământul superior și pregătirea personalității pentru viață și activitate independentă.

Un rol important în formarea și pregătirea personalității pentru viață îl are și formarea competenței antreprenoriale.

Competența antreprenorială semnifică:

- competențe de a stăpâni cunoștințe și abilități de antreprenoriat în condițiile economiei de piață în scopul autorealizării în domeniu antreprenorial;
- competențe de a-și alege conștient viitoarea arie de activitate profesională [3].

Competența antreprenorială presupune formarea personalității antreprenoriale întreprinzătoare, autonomă, activă, implicată, responsabilă, creativă – prin următoarele modalități și direcții specifice:

- școala trebuie să formeze aptitudinile necesare generării unor afaceri în vederea valorificării oportunităților în plan social;
- școala trebuie să devină un incubator din perspectiva realizării profilului de formare a personalității antreprenoriale. Aceasta reprezintă una dintre cele mai importante provocări cu care școala se confruntă astăzi. În acest context profesorul reprezintă elementul central al creării și răspândirii culturii de tip antreprenorial, este cel care poate încuraja elevii în găsirea celor mai bune instrumente pentru a-și asigura o carieră și pentru a excela în dezvoltarea abilităților care le-ar asigura succesul în viitor.

În rezultatul formării competenței antreprenoriale elevii își vor dezvolta mai multe calități: spiritul inovator, perseverență, încredere în sine, insistență, tendință spre risc, responsabilitate.

Spiritul inovator se manifestă prin tendința spre realizări, capacitatea de a soluționa probleme noi. Inovatorul porcede la rezolvarea problemei vechi prin modalități noi. Sarcinile ușor de realizat nu prezintă interes, la fel ca cele irealizabile.

Perseverența manifestă tendință stabilă spre scopuri majore, legată de dorința de a se autoafirma și de a manifesta o poziție onorabilă. Trece de la un scop la altul prin realizări, înțelegând importanța succesului lansării și realizării scopurilor, drept un proces continuu.

Tendința spre risc se manifestă prin încercarea de a preveni și influența evenimentele. Cu cât este mai mare riscul, cu atât posibil va fi mai mare succesul.

Încrederea în sine se manifestă prin faptul că tinde să fie hotărât în situațiile respective. Este sigur că va putea soluționa problemele. La implementarea schimbărilor, depășește dificultățile din calea sa.

Insistența se manifestă prin toleranță și deschidere față de situațiile nefinisate. Este convins că propriile cunoștințe, capacități, experiență pot influența evenimentele.

Responsabilitatea. Persoana este gata să recunoască succesul său, greșeala sa, ași anima responsabilitatea deplină. Își evoluează capacitățile personale [5].

Totuși cel mai important lucru ce trebuie bine pus la punct și în aspect antreprenorial este *planificarea rațională a timpului*. Elevul trebuie să știe în ce mod să-și planifice activitățile, pentru a reuși multe și a nu pierde timpul fără rost, cum să-și repartizeze obligațiunile cele mai importante.

Pentru a crea condiții favorabile fiecărui elev de a-și forma și dezvolta competențele într-un ritm individual, inclusiv competența antreprenorială, de a-și transfera cunoștințele acumulate dintr-o zonă de studiu în alta, profesorul trebuie să-și orienteze demersul didactic spre realizarea următoarelor tipuri de activități:

- formularea de sarcini de prelucrare variate a informațiilor, în scopul formării competențelor vizate de curriculumul școlar;
- alternarea prezentării conținuturilor, cu moduri variate de antrenare a gândirii;
- solicitarea de frecvente corelații intra- și interdisciplinare;
- punerea elevului în situația ca el însuși să formuleze sarcini de lucru adecvate;
- obținerea de soluții sau interpretări variate pentru aceeași unitate informațională;
- susținerea comunicării elev-manual prin analiza pe text, transpunerea simbolică a unor conținuturi, interpretarea acestora;
- formularea de sarcini rezolvabile prin activitatea în grup;
- organizarea unor activități de învățare permițând desfășurarea sarcinilor de lucru în ritmuri diferite;
- sugerarea unui algoritm al învățării, prin ordonarea sarcinilor.

Realizarea procesului educațional din perspectiva formării competențelor necesită din partea profesorului respectarea unor condiții psihopedagogice:

- atractivitatea conținutului selectat;
- variativitatea metodelor și mijloacelor didactice utilizate;
- obiectivitatea evaluării activităților;
- atmosferă creativă în procesul didactic;
- climat psihologic de colaborare elev-elev, profesor-elev, elev-profesor.

Prin urmare, diversitatea metodelor și procedeele utilizate în activitatea didactică reprezintă gradul de pregătire metodică a profesorului, competența sa profesională, prin care dezvoltă interesul, creativitatea și motivația pentru învățare a elevilor. În contextul formării competențelor cadrul didactic trebuie [3, p. 49]:

- să țină cont de posibilitățile oferite de către manualele școlare privind realizarea conexiunilor interdisciplinare (probleme integrative; situații-problemă, prezentate în textul manualului; itemi integrative, prezenți în probele de evaluare incluse în manual etc.);
- să propună elevilor probleme cu conținut interdisciplinar;

- să selecteze din materialele didactice și metodice probleme integrative și să le propună elevilor în cadrul diverselor manifestări (ore, activități extracurriculare, olimpiade);
- să realizeze ore integrative;
- să organizeze sistematic, în cadrul orelor și în cadrul altor activități educaționale situații-problemă cu conținut interdisciplinar și /sau aplicativ;
- să organizeze activități practice și lucrări de laborator, lucrări grafice cu aspect interdisciplinar și /sau aplicativ [4].

Aplicarea metodei didactice în procesul educațional presupune în toate cazurile, o colaborare între profesor și elevi, participarea acestora la căutarea și obținerea de soluții.

Dezvoltarea și modernizarea metodologiei didactice reprezintă un proces continuu determinat de următorii factori:

- ritmul rapid al schimbărilor care au loc în societate;
- exigențele care stau în fața procesului de învățământ;
- problematica tot mai complexă a procesului de predare – învățare;
- creșterea rolului științelor și acumulările înregistrate în domeniile științifice;
- necesitatea de a apropia activitatea instructiv-educativă de cea de cercetare științifică.

Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiuni operatorie, adică pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității.

Alegerea unei **metode** care să conducă la învățare interactivă și formare de competențe este în strânsă relație cu:

- personalitatea profesorului;
- gradul-nivelul de pregătire al clasei;
- disponibilitatea clasei-gradul de motivare al clasei;
- stilurile de învățare ale grupului.

În procesul studierii matematicii formarea competenței antreprenoriale se poate realiza prin diferite metode și tehnici de învățământ și evaluare, și anume: problematizarea, discuția și dezbateră în grup, studiul de caz, algoritimizarea, tehnica cubul, mozaic, metoda PRES, brainstormingul: brainstormingul în grup și brainstormingul cu roluri, metoda Filips 6-6, pluritatea perspectivelor P-P, discuția „Panel”, scamper, metoda proiectelor etc.

Cea mai eficientă din perspectiva formării competenței antreprenoriale rămâne totuși a fi metoda proiectului.

Realizarea proiectului reprezintă o activitate personalizată, elevii putând decide nu numai asupra conținutului său, dar și a formei de prezentare. În plus, proiectul încurajează cel mai bine abordarea integrată a învățării: elevilor li se creează ocazia de a folosi în mod unitar cunoștințe și tehnici de lucru dobândite la mai multe discipline. Deci orice disciplină școlară poate constitui o sursă pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale.

Profesorul poate să implice elevii în activități de realizare a unor proiecte și cu aspecte antreprenoriale. De exemplu, profesorii din cadrul ariei curriculare *Matematică și științe* își pot aduce contribuția la formarea și dezvoltarea unor capacități ce țin de bugetul unei afaceri, de calcularea profitului, de credite etc., necesare pentru desfășurarea unei activități antreprenoriale de succes.

Deci, competența antreprenorială joacă un rol important în formarea personalității. Cu cât spiritul antreprenorial și inovativ se produce mai devreme, cu atât cresc șansele ca tinerii să ia în considerație posibilitatea de a deveni întreprinzători.

Formarea și dezvoltarea calităților specifice domeniului antreprenorial, duce la o conștientizare profundă a alegerii viitoarei arii de activitate profesională a absolventului liceului.

Bibliografie

1. Achiri I., Ceapă V., Șputenco O. *Matematica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Chișinău: Editura Cartier, 2010.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: C.E. Prodidactica, 2008.
3. Druker P. *Inovația și sistemul antreprenorial*. București: Editura Enciclopedică, 1993.
4. *Matematică. Curriculum pentru învățământul liceal (clasele a X-a – a XII-a)*. Autori: Achiri I., Ceapa V., Copăceanu R. et al. Chișinău, 2010.
5. Solcan A. *Managementul micului business*. Chișinău: Editura ASEM, 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КРУЖКА

Анжела ЛИСНИК, доктор, конф., Г.П.У. „И. Крянгэ”
С. ДОКИНА, учитель, ТЛ “П. Мовилэ”

Abstract

Creativity always was one of the most important stimuli for development of children. In this research was done a try to characterize the process of formation of pupils' creative abilities in a circle of local history studies. The purpose was to reveal the basic level of information work in a circle, stages and problems of this work and its advantages. The article describes the main achievements of the circle of local history "My white city" which was formed on the basis of lyceum "Petru Movilă" (Kishinev). Work in the circle promotes development of pupils' creativity and an independent way of thinking. Undoubtedly the local history studies are a necessary condition for formation of respect and love to a local and national heritage in a universal context.

Творчество – самый мощный стимул для развития ребенка. В каждом человеке присутствует гениальность, раскрыть ее – вот одна из тех задач, над которыми работает не одно поколение педагогов. Дети не могут справиться с этой задачей самостоятельно, поэтому каждый учитель должен развивать творческие способности ребенка в соответствии с его индивидуальными возможностями и склонностями. Предмет данного исследования - процесс формирования творческих способностей учащихся на примере работы краеведческого кружка. Цель – выявить основные уровни краеведческой познавательной работы, этапы и задачи работы с краеведческим материалом для выявления достоинств краеведческой работы. Место – теоретический лицей им. Петру Мовилэ, мун. Кишинэу, краеведческий кружок „Мой белый город”.

Развитие поисковой активности и познавательного интереса – это, по мнению многих исследователей, главное условие развития уверенности в себе. Поэтому, организуя учебный процесс, обязательно следует учитывать все те условия, при которых формируется личность, обладающая необходимыми качествами для проживания и эффективной деятельности в современном нам обществе. Сегодня, когда наметились тенденции выхода за узкие рамки стереотипов и шаблонов, когда одной из задач современной педагогики является формирование свободной и компетентной личности, умеющей принимать не только решения в самых разнообразных, порою очень нестандартных ситуациях, но и ответственность за них, краеведческая работа со школьниками является очень важным ресурсом воспитания. Ведь именно она дает неограниченные возможности не только для воспитания патриотизма, но и способствует формированию очень важных компетенций: поиска нужной информации, ее анализа и синтеза, умения составлять обо всем свое собственное мнение, опираясь на разнообразные источники. Занимаясь краеведческой работой, учащиеся формируют компетенцию толерантного общения, развивают коммуникативные навыки, которые

являются основой для успешного партнерства в любой сфере деятельности. Именно благодаря любви к Родине нашему народу удавалось выходить из самых сложных ситуаций в тяжелые периоды истории. Поэтому задачей учителя также является и возрождение высоких гражданских чувств. А начинать эту работу и лучше, и логично с родного порога, с „малой родины”.

Уже первые шаги в изучении прошлого семьи, школы, города показали, что наши дети не знают своих корней, истории района, города. А ведь теряя связь с национальным прошлым, предками, мы утрачиваем и чувство Родины. Восстановлению и развитию этих связей и чувств призвана способствовать краеведческая работа в школе.

Можно выделить три уровня краеведческой познавательной работы учащихся:

1. Получение готовых знаний о родном городе со слов учителя на уроке.
2. Самостоятельное приобретение знаний. Их источниками могут быть учебные пособия, научно-популярная литература, публикации в местной периодической печати, средства Интернет, материалы музея и т.д.
3. Изучение истории родного края в ходе углубленного поиска, когда ребята фактически выступают в роли исследователей.

Основные достоинства историко-краеведческой работы в школе, на мой взгляд, следующие:

1. В ходе изучения истории города в распоряжение школы предоставляется собранный учащимися краеведческий материал, который найдет применение в учебной работе. На его основе, например, учитель истории может подготовить раздаточный материал (публикации из районной газеты, воспоминания, письма), что, несомненно, пригодится для уроков локальной истории.

2. Краеведческий материал с успехом используется в воспитательной внеурочной работе. На основе собранного материала ребята готовят доклады, рефераты, пишут заметки в газеты, организуют классные часы.

3. Принимая участие в изучении истории края, страны (работа в библиотеках, походах, оформление экспозиций музея, встречи с ветеранами и т.д.), школьники развивают имеющиеся и приобретают новые умения и навыки интеллектуальной и оформительской работы, учатся ответственности, развивают эстетический вкус. Таким образом, краеведческая работа позволяет развивать личность ребенка.

4. Изучение истории края предполагает историческое самообразование учителя.

5. Применение краеведческого материала помогает осуществлять творческий подход к разработке уроков и внеклассных мероприятий, что позволяет, в свою очередь, повышать их эффективность и интерес к предмету.

В 2007 году в лицее им. Петру Мовилэ был создан школьный краеведческий кружок **„Мой белый город”** (под руководством Докиной С.А.). Для организации целенаправленной эффективной деятельности была разработана авторская программа работы краеведческого кружка. Ее основу составляет изучение истории Кишинева, самостоятельные исследования учеников. Уже в первый год работы краеведческого кружка учащимися были проведены следующие мероприятия:

- Подготовлены материалы к общелицейскому классному часу, посвященному Дню города, на тему *„Выдающиеся зодчие Кишинева”* (А. Плэмэдялэ, А. Щусев, Р. Курц);
- Проведены классные часы среди 1-4 классов на тему «Как учились кишиневские дети в XIX веке»;
- Согласно плану работы кружка было проведено более 18 познавательных экскурсий по улицам города;
- Участниками кружка был создан макет Кишинева XVIII века (холм с Мазаракиевской церковью);
- Начата работа по созданию школьного музея (примерный план экскурсий, компьютерная презентация);
- Участниками кружка был составлен ряд рефератов, посвященных истории Кишинева (для проведения общелицейских классных часов, посвященных истории Кишинева).

В 2008 году силами кружковцев был проведен общелицейский классный час на тему: „*Ботаника. Район, в котором я живу*”, а также ряд экскурсий по музеям города.

Ознакомление с фактами из истории края, города, сопричастность к ним помогают школьникам лучше усвоить общие закономерности развития нашей страны, сделать их более понятными, близкими, органически связать изучаемый материал с прошлым и настоящим своего района, города и тем самым способствуют формированию глубоких идей и превращению их в убеждения.

Ярким примером этого утверждения служит тот факт, что часть учащихся, которые были активными кружковцами, организовали в социальной сети „В контакте” группу под названием „Территория неравнодушной молодежи”. Участники этой группы по собственной инициативе организуют уборку городских парков своими силами. Деятельность их нашла отражение пока только в фотографиях. Но это реальный пример того, как изучение истории родного города превращается для учеников в реальные убеждения. Школьники руководствуются девизом Дж. Кеннеди: „Не спрашивай, что может сделать для тебя твоя страна, спроси, что ты можешь сделать для своей страны”.

Учащиеся получают возможность самореализации через исследовательскую деятельность, приобретают знания об особенностях работы с историческими источниками, о структуре творческой, реферативной и исследовательской работы, умение анализировать различную информацию и создавать собственную работу, включая постановку целей и задач, их реализацию, редактирование, рецензирование и защиту. Темы „*Что такое магала?*”, „*История улицы Штефана чел Мааре*” вызвали живой интерес учащихся, активизировали их научный поиск, поскольку в ходе исследовательской работы зачастую возникали очень актуальные, а порой и неожиданные вопросы, требовавшие креативного подхода и нестандартного мышления для их разрешения.

Закономерным итогом подобной работы становится приобретение и развитие новых знаний, умений, навыков, а также формирование опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к происходившим в мире (стране, городе) историческим событиям. В ходе работы учащиеся получают ценный опыт, трансформирующийся в компетенции работы с различными источниками информации, определения ментальности эпохи по ее культурным памятникам, понимания важности исторического контекста для осознания глубинных причин и предпосылок исторических событий, их влияния на развитие человеческого общества. Несомненно, краеведческая работа является необходимым условием для формирования уважения и любви к локальному и национальному наследию в контексте универсального. Каждый учитель истории может организовать краеведческую работу как в рамках урока (его элемента), так и в рамках отдельного курса с четкой постановкой целей и задач. Перспективы, которые открывает эта работа, сторицей оправдают затраченные усилия, а интерес наших учащихся – лучший стимул для развития их познавательных и творческих способностей. В процессе творчества происходит слияние ребенка с его делом, если, конечно, оно захватывает и увлекает его.

Библиография

1. *Chişinău*, enciclopedie. Chişinău, 1992.
2. Colesnic Iu. *Basarabia necunoscută*. Chişinău, 1997, 2002.
3. Выршиков А.Н. и др. *Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников*. М.: «Глобус», 2007.
4. *Кишинев*, энциклопедия. К., 1984.

ÎNVĂȚAREA INTERCULTURALĂ - PREMISE ȘI TENDINȚE

Inga EDU,

doctorand, ASM

profesoară, Colegiul de Industrie Ușoară, Bălți

Abstract

Nowadays society needs a force to demonstrate its capacity of evolution. The cultural and political context represents the level of development. Started in the postwar period, the intercultural education seems to be today a necessary and an evaluative process. The young are the future of the country and for them we should implement modern educative strategies. In spite of the problem of identity, the intercultural learning ought to be used in order to improve the comparative level with other historical models.

Actualitatea ne determină să asistăm zilnic la un spectacol al sincronizării, a cărei desfășurare polimorfă este mediată de pătrunderea-i fuzibilă în toate sferile de existență ale unei societăți. Problema nu implică o doză mare de noutate, în schimb este provocatoare de răni culturale. În perioada cuprinsă între anii 1945 și 1985, Occidentul și Orientul s-au privit reciproc drept inamici. Dezvoltarea socială, politică și economică a determinat ca Vestul să devină un „loc exotic pentru Est: strălucitor, evoluat, civilizată” și Estul însuși să ia „locul întunecat, înapoiat, barbar.” [4, p. 33] Strategia dialogală dintre aceste două emisfere este guvernată de relația parte – întreg. În momentul în care Estul își apăra ființa în fața presiunilor politice, în Occident, transformarea direcționa unitățile de cultură de tip umanistic spre cele de factură tehnologică.

Obișnuți să învinuim istoria pentru crearea unor astfel de situații, afirmăm că am devenit victime ale funcționalității ei. Cu siguranță, și după al doilea război mondial, a existat, printre rândurile populației, o tendință dublu ramificată: una care își dorea sincronizarea cu Occidentul, și alta era dornică de obediență tradițiilor existente. Ambele însă au fost adăpostite de o blocadă ideologică ce le-a schimbat traiectoria evoluției socio-culturale. Această vină este totuși polarizată. Pe de o parte, bariera psihologică este produsul unei căderi în mrejele evenimentelor, iar de cealaltă parte, am fost tratați în Occident ca o „Europă a triburilor, din cauza puseelor naționaliste apărute după căderea cortinei de fier.” [4, p. 41] În condițiile socio-politice în care *am evoluat* nici nu puteam fi priviți altfel.

Evident, integrarea europeană – subiectul favorizat al politicului și socialului – nu poate trece indiferentă față de temelia culturală – literatura, care constituie cea mai durabilă punte de legătură cu lumea din Occident. Dacă am dori să găsim răspunsul la întrebarea de ce nu suntem înțeleși de către Vest (din punct de vedere al culturii / literaturii), nu ar fi complicat să identificăm soluția: un lector occidental nu poate percepe o literatură care a fost nevoită să arunce în subtext ceea ce nu putea fi lăsat în puterea textului. În schimb, cititorul din Est s-a specializat într-o lectură pe care Octavian Paler o numește „radioscopică, descoperitoare de sensuri subversive.” [8, p. 30] Intelectualii din partea estică a Europei sunt conștienți de faptul că afirmarea culturală este direct proporțională factorilor extraculturali, printre care istoria ocupă locul de frunte.

Pentru culturile estice, *istoria* postbelică a dezvoltat ideea de integrare europeană ca pe un complex; apreciate ca „întârziere” față de modelele occidentale, ele (culturile) ar trebui să utilizeze un sistem de simboluri recunoscut de artiștii din Vest. Acesta este un risc al re-pierderii identității abia regăsite și a originalității intraductibile. Nici o direcție literară nu se impune în acest Est fără a-și dovedi descendența occidentală. În context, „retardarea istorică cristalizează o receptare nedreaptă, de provincialism și de inferioritate valorică, pentru operele produse în Est.” [2, p. 17]

S-ar părea că astăzi avem conștiința mai mult decât polarizată – monopolizată de o singură idee: de a fi ca europenii. Consider că spațiul privilegiat în care aceasta viziune integratoare se manifestă în mod divers și armonios, rămâne cultura. În raport cu evoluția noastră ca popor, Europa trebuie să-și definească un nou rol în societatea românească din Basarabia. Ea trebuie să-și îndreptățească misiunea de actor constructiv și responsabil în realizarea finalității de traversare a prăpastiei dintre Est și Vest.

Domeniul educației este un domeniu receptiv la provocările noului, dar această dinamicitate din cadrul educației nemulțumește încă pe cei care au crescut sub protectoratul blândeii Uniunii Sovietice. Nu este tocmai momentul propice de a frâna procesul de evoluție al educației și de a ne opune prin nonconformism. Schimbarea ar trebui filtrată din interior ca să se poată extinde în afară. Nu putem accepta ca societatea să pășească cu un pas înaintea noastră, dar să tindem la a-i depăși așteptările. La noi lupta cu Uniunea nu s-a sfârșit deși căderea ei este datată la 1989.

Rolul primordial în ascensiunea poporului îl au tinerii. Ei sunt cei care se modelează după principiile modernizării și readuc, în context contemporan, o nouă Renaștere și un Neumanism. Ei sunt cei mai dezinformați în problemele legate de tradiție cultural fiindcă ei au crescut în tempoul accelerărilor relațiilor cu Occidentul, iar tradițiile au rămas undeva în perimetrul internetului.

Strategiile actuale presupun adaptarea educației la normele și cerințele europene, dar accentuează totodată necesitatea păstrării unui spirit autohton. Ne întrebăm cum este posibil ca ele să coexiste? Deja am început să demonstrăm că ne pasă prea puțin de ele atunci când migrăm motivat sau nemotivat, lăsând acasă copiii doar în grija școlii.

Ca și orice alt proces social, integrarea întrunește o serie de avantaje și dezavantaje. Dacă putem deveni o societate multiculturală, învățând de la vecinii noștri din Europa, la fel de lesne ne amenințăm identitatea noastră națională, atât cât a mai rămas din ea. Modelele tradiționale de apartenență se destramă și se reunesc pentru a forma noi expresii ale culturii. Deci, suntem din nou precum „nomazii” în căutare de noi referințe, bazate din ce în ce mai mult pe individual.

Acum mai mult ca oricând este nevoie de „capacitatea noastră de învățare interculturală”. În acest context, învățarea interculturală este un proces personal de creștere cu implicații colective, fiindcă nu ne putem rupe de matricea noastră spirituală. Luată nu doar ca o achiziție personală sau un lux, învățarea interculturală este relevantă pentru modul în care trăim în societățile noastre.

Există o serie de lucruri pe care societatea actuală nu le realizează pentru a obține rezultate în domeniul educației tinerilor, dar pe care le putem facilita prin educația interculturală adecvată [8].

<ul style="list-style-type: none"> • Cultura modernă prezintă lumea ca o serie de evenimente intense fără continuitate. Această supradoză emoțională contrastează cu nevoia de explicații raționale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea interculturală este un proces de învățare constant și încet, plin de rupturi, în care trebuie să-și găsească loc și valorificarea tradițiilor proprii. • Învățarea interculturală presupune diversitate și diferență, pluralism complexitate și întrebări deschise, în final reflecție și schimbare.
<ul style="list-style-type: none"> • Nesiguranța profesională și economică întărește concurența. 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea interculturală presupune tu și eu, legătură și solidaritate.
<ul style="list-style-type: none"> • Tineretul găsește mai puține puncte de referințe de-a lungul adolescenței; experiențele de viață și percepția realității sunt mai mult fragmentate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea interculturală presupune formarea și alternarea identității personale, distingerea înțelesului schimbărilor, acceptarea tensiunilor și contradicțiilor.
<ul style="list-style-type: none"> • Societatea dă tinerilor puține exemple și le acordă puțin spațiu pentru a exprima și încuraja diversitatea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea interculturală presupune multă diferență, contexte de viață diferite și relativism cultural.
<ul style="list-style-type: none"> • Tineretul se simțea mai degrabă neputincios în ceea ce privește viața publică. 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea interculturală presupune democrație și cetățenie, implică atitudine împotriva opresiunii, excluderii și mecanismelor lor de bază.
<ul style="list-style-type: none"> • Discuțiile politice și publice tind să simplifice realitatea și rareori caută cauzele. Memoria istorică transmisă tinerilor este scurtă și 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea interculturală presupune implicarea memoriei, amintirea și reactualizarea amintirilor din perspectiva unui nou viitor.

<p>unilaterală.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ambii factori nu pregătesc tinerii pentru o realitate complexă. 	<ul style="list-style-type: none"> Învățarea interculturală, într-un context european, înseamnă de asemenea o profundă reflecție asupra relației Estului cu Vestul și pregătirea intrării într-un dialog real asupra istoriei noastre comune și diferite.
---	--

Procesul învățării interculturale pentru tineri ar trebui bazate pe realitatea lor. O învățare interculturală planificată va trebui mai degrabă să se preocupe și să integreze tendințe contradictorii. Atunci când ele sunt discutate deschis, pot constitui potențiale puncte de plecare de-a lungul unui dialog intercultural. Contextual social de azi este provocator pentru tineri, pentru Europa, dar și pentru învățarea interculturală.

Tocmai aceasta este premisa necesității unui accent stabil asupra problemei. Atunci când orientarea educativă are o direcție corectă, societatea beneficiază de salturi evolutive atât la nivel teoretic cât și aplicativ. Fundamental ideologic al tinerilor trebuie să fie puternic pentru a rezista șocurilor culturale atunci când pleacă în alte țări. Ideea unei bunăstări materiale este obsedantă în societatea de astăzi, dar consider că ideea forte ar fi cea a unui comparativism istoric, deoarece ne putem cunoaște mai bine doar prin raportare la alte modele sociale, politice, culturale, etc.

Bibliografie

- Alexandrescu S. *Privind înapoi, modernitatea*. București: Editura Univers, 2000.
- Ciobanu V. *Complexele culturilor din Europa Centrală și de Est și integrarea europeană. Cazul românesc*. In: *Contrafort*, Anul VIII. Nr.7-8, 2001, p. 17.
- Foucault M. *Cuvintele și lucrurile*. Trad. Din franceza: Bogdan Ghiu, Mircea Vasilescu. București: Editura Univers, 1997.
- Kockel U. *Cultura și regimurile totalitare. Câteva gânduri îndreptate spre dialogul contradictoriu*. In: *Caiete critice: revistă lunară de critică literară și informație științifică*, Nr. 1-4 (122-125). București: Editura Univers Enciclopedic, 1998, p. 33.
- Newcomb J. *Rădăcinile culturii se regăsesc în timp și conștiință*. In: *Caiete critice: revistă lunară de critică literară și informație științifică*, Nr. 1-4 (122-125). București: Editura Univers Enciclopedic, 1998, p. 21-23.
- Paler O. *Este posibil, azi, un dialog Est-Vest?* In: *Caiete critice: revistă lunară de critică literară și informație științifică*, Nr. 1-4 (122-125). București: Editura Univers Enciclopedic, 1998, p. 40-42.
- Schachinger C., T-Kit. *Învățarea Interculturală*. Council of Europe publishing: www.books.google.md.
- Titu Al. *Ideologii în conflict*. In: *Secolul 21*, Nr. 10-12, 2006, p. 30.

Abstract

The major objective of history education consists in to prepare active and responsible citizens, promoters of democratic values. In this article are presented some ideas about the formation of civic attitudes in history classes.

Educația este o cultură a caracterului, o obișnuință contra naturii, dar și singura care-i distinge pe oameni. Este o artă, care face să treacă conștientul în subconștient, este un fapt al școlii, și al unei virtuți, pe care o porți cu tine.

„...săracă este activitatea unei școli care se îngrijește numai de „umplerea” capului elevului cu cunoștințe, având convingerea că în acest mod, se va dezvolta cel puțin inteligența acestuia.” spunea V. Jincenty Okon. Așadar, vocația învățământului modern este de a forma cetățeni activi și responsabili, posesori ai competențelor de a utiliza cunoștințele – abilitățile - atitudinile achiziționate în cadrul procesului educațional, pentru o dezvoltare personală și profesională durabilă și pentru beneficiul comun.

Singurul factor important, competent și responsabil de mersul înainte al societății rămâne a fi școala, care este mediul de formare a cetățeanului și locul unde elevii își pot dezvolta această calitate.

Ce înseamnă să fii un cetățean activ? Ce rol are istoria în procesul de formare a unei asemenea personalități? Care este misiunea profesorului? Iată doar câteva întrebări la care vom încerca să căutăm răspuns.

A fi „un bun cetățean” înseamnă a-ți cunoaște și exercita cât mai deplin drepturile, a avea inițiativă și a întreprinde pe cont propriu acțiuni care pot conduce la optimizarea și progresul vieții comunitare, a-ți asuma răspunderi și obligații care să vină în sprijinul satisfacerii unor nevoi sociale generale. A-i ajuta pe elevi să se dezvolte ca cetățeni activi înseamnă mai mult decât a le prezenta informații cu privire la constituirea țării și la sistemul de justiție. În formarea atitudinilor civice se implică, de asemenea, cunoștințe practice și conceptuale, un ansamblu de *capacități, aptitudini, atitudini și valori*.

În procesul de predare-învățare-evaluare a istoriei, pot fi promovate următoarele valori, atitudini și comportamente:

- *Coerență și rigoare în gândire și acțiune;*
- *Gândire critică și flexibilă;*
- *Relaționarea pozitivă cu ceilalți;*
- *Respectarea drepturilor fundamentale ale omului;*
- *Dezvoltarea atitudinilor pro-active în viața personală și cea socială;*
- *Antrenarea gândirii prospective prin înțelegerea rolului istoriei în viața prezentă și ca factor de predicție a schimbărilor;*
- *Rezolvarea pe cale non-violentă a conflictelor;*
- *Acceptarea reprezentărilor multiple asupra istoriei, culturii, vieții sociale;*
- *Asumarea diversității etnice, sociale, religioase și culturale [8].*

Astfel, în cadrul orelor de istorie, copilul află atât despre modul de organizare a societății umane din cele mai vechi timpuri până în epoca contemporană precum și învață din exemplele de eroism ale înaintașilor noștri, modele pozitive de viață, manifestând atașament față de valorile istorice și naționale. Formarea atitudinilor și comportamentelor democratice, în special în ceea ce privește comunicarea socială, trebuie și poate să înceapă din clasele mici, astfel încât deprinderile pozitive să fie exersate în contexte diferite și consolidate în timp.

Adevărații dascăli ai istoriei știu să găsească calea prin care adevărul istoric, chiar citit printre rânduri sau subînțeles dintr-o expunere verbală să ajungă la conștiința elevilor, iar aceștia să subînțeleagă realitatea așa cum era sau este. Educația civică, patriotică, democratică persistă la fiecare oră de Istorie, începând cu clasa a V-a și apoi zi de zi, oră de oră elevilor li se cultivă și dezvoltă sentimentul mândriei și demnității naționale, ale patriotismului, frumoasele însușiri morale ale omeniei și onestității tradiționale, dragostea pentru cultura și limba română, pentru tradițiile poporului.

Filosoful american R. Nierbuhr menționează că „înclinația omului către dreptate face posibilă democrația, iar înclinația omului către nedreptate face necesară democrația”. Iată de ce formarea atitudinii civice începe cu studierea primelor noțiuni despre democrație în clasa a V-a în cadrul temei *Trăsăturile societății primitive*, unde elevii află că oamenii primitivi erau egali în drepturi și se ajutau între ei. La capitolul **Grecia Antică**, lecția *Reformele lui Solon și Clistene* elevii se familiarizează cu noțiunea de democrație și cu caracteristicile generale ale unui regim democrat, prin explicarea noțiunii de “democrație” și analiza reformelor lui Clistene, care au însemnat primul pas spre democrația antică, prin acordarea drepturilor egale tuturor atenienilor liberi, indiferent de avere, chiar și metecilor care au devenit cetățeni. Tot aici putem face o comparație între democrația antică și cea modernă, actuală, arătând asemănările și deosebirile între acestea.

Este benefic ca elevii să cunoască că la polul opus regimului democratic atenian se află regimul despotismului oriental, iar la capitolul **Roma Antică** clarificăm cu elevii noțiunile de dictatură, dictator și analizăm caracteristicile acestei forme de conducere din timpul Republicii romane – concentrarea puterii politice și militare în mâna unei persoane [5].

La lecțiile de Istorie Universală, clasele a VII-a – a IX-a, avem posibilitatea de a explica caracteristicile democrațiilor moderne și contemporane din perioada interbelică sau din perioada de după al doilea război mondial. Totodată lecțiile de istorie la clasa a IX-a ne oferă prilejul să punem în evidență și opusul democrației, regimurile totalitare, militarizate de tip fascist sau nazist (de extremă dreapta) sau de tip comunist (de extremă stânga). Prin metoda comparației, elevii înțeleg superioritatea regimului democratic chiar dacă acesta mai are și unele lipsuri (corupție, trafic de influență, crize economice etc.) dar, după formula celebră rostită într-o cuvântare de Winston Churchill în Camera Comunelor, “democrația este cea mai rea formă de guvernământ cu excepția tuturor celorlalte forme care au fost experimentate din timp în timp” [2].

La clasa a VIII – a IX-a la temele ce țin de spațiul românesc reliefăm caracterul democratic al societății românești, al legislației, în primul rând, Constituția din 1866 și 1923, pluralismul politic, sistemul puterilor în stat, rolul monarhiei în cucerirea independenței de stat și făurirea României Mari, doctrinele politice și economice, marile personalități ale epocii și progresul înregistrat de România în perioada interbelică. De asemenea este important să explicăm că datorită unei conjuncturi externe, dar și a unor factori interni au făcut ca apoi să urmeze perioada de regimuri totalitare, mai întâi regimul de autoritate monarhică al lui Carol al II-lea, urmat de regimul de dictatură militară în condiții de război al lui Ion Antonescu și regimul comunist până în anul 1989.

Astfel, prin lecțiile de istorie putem concluziona că noțiunea de democrație și-a schimbat și-și schimbă în continuare conținutul de la o epocă la alta – de la democrație militară (în perioada de tranziție de la orânduirea comunei primitive la orânduirea sclavagistă) la democrația sclavagistă, până la formele democrației cunoscute astăzi în lume.

Educației pentru democrație i se acordă un interes sporit la nivel european și mondial, fapt confirmat de o serie de Declarații și Programe ale Consiliului Europei, în care se menționează că experiența democrației se învață pe parcursul întregii vieți, în familie, în școală, la locul de muncă etc. Prin lecțiile de istorie, elevii trebuie să înțeleagă că „o societate democratică este o societate a cooperării, solidarității și legalității”

Un alt aspect, o altă problemă a perioadei prin care trecem și care trebuie dezbătută și rezolvată prin lecțiile de istorie este a-i ajuta pe elevi să se integreze în funcțiile practice ale societății democratice, pentru a le crea sentimentul răspunderii față de sine, pentru a-și fauri singuri, prin efort propriu, condiția unei vieți decente, demne. Prin lecțiile de istorie avem posibilitatea să formăm cetățeni cu adevărat activi. La lecția

Republica Moldova la clasa a IX-a, în secvența *Societatea civilă*, am concluzionat cu elevii că existența unei societăți civile puternice ne vorbește despre spiritul de inițiativă al cetățenilor, care pot să rezolve problemele de mare importanță socială. Astfel, asistența acordată persoanelor cu handicap sau grupurilor defavorizate (orfani, bolnavi de SIDA, bătrâni din azile etc.), protecția mediului, protecția consumatorului, problema diverselor minorități sunt domenii în care activează cu succes organizațiile nonguvernamentale. [7]

Acest aspect va dezvolta spiritul comunitar al elevilor, precum și respectul față de valorile naționale și general umane ca: bunătatea, hărnicia, dragostea de aproape, sinceritatea și solidaritatea umană, devotamentul, altruismul, corectitudinea și cinstea, ajutorarea semenului la nevoie, generozitate și sprijin în realizarea omului ca om și profesie, civism și familism.

Predarea-învățarea studiului de caz *Constituția Republicii Moldova din 1994* ne oferă prilejul să explicăm principiile generale ale Constituției, acelea care definesc caracteristicile esențiale ale statului nostru și ale ordinii civice: caracteristicile statului Republica Moldova ca „stat suveran și independent, unitar și indivizibil”, forma de stat – Republica, noțiunile “stat de drept”, „stat democratic și social” etc.

În baza aceluiași studiu se explică drepturile, libertățile și îndatoririle fundamentale, garantate prin lege, constituirea, funcționalitatea, competențele și structurile organelor puterii, condițiile legalității acestora, atribuțiile lor. Evoluția acestor conținuturi asigură formarea/ dezvoltarea unui ansamblu de achiziții sub forma unor „virtuți personale” ca - sinceritate, punctualitate, curaj, onestitate și virtuți sociale - atitudini civice: politice, naționale, umaniste, juridice etc.

Din cele expuse mai sus, putem deduce că rolul istoriei în promovarea valorilor democratice este considerabil. Această disciplină contribuie la socializarea tinerilor, prin transmiterea experienței de veacuri, care au pentru ei valoare orientativă și stau la baza unor modele comportamentale și acționale impuse de interacțiunea socială.

Misiunea unui profesor de istorie constă în crearea condițiilor de instruire conștientă, în baza unor conexiuni logice, între trecut și prezent, pentru că cine gestionează trecutul poate stăpâni mai eficient prezentul.

Bibliografie

1. Albuлесcu I., Albuлесcu M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*. Iași: Editura Polirom, 2000.
2. Balutoiu V., Vlad C. *Istorie pentru clasa a V-a. Ghidul profesorului*. București: Editura All, 1997, p. 48-49.
3. Chicuș N. ș.a. *Istoria românilor. Epoca modernă. Partea II. (1850-1918). Manual pentru clasa a VIII-a*. Chișinău: Prut Internațional, 2003.
4. *Istoria. Curriculum școlar*. Chișinău: Editura Știința, 2010.
5. Gonța G. et al. *Istoria universală. Istoria românilor manual pentru clasa a V-a*. Chișinău: Editura Știința, 2000.
6. Tănase Gh. *Metodica predării - învățării istoriei în școală*. Iași: Editura Spiru Haret, 1996.
7. Vizer B., Nagnibeda-Tverdohleb T. *Istoria românilor. Epoca contemporană, material didactic pentru clasa a IX-a*. Chișinău: Editura Știința, 2004.
8. www.edu.ro, *Programe școlare pentru gimnaziu, Istorie*.

RECONSIDERAREA MANAGEMENTULUI FINANCIAR - O POSIBILITATE DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

Diana CALDARE-RAICU
doctorandă, U.P.S. "I. Creangă"

Abstract

This article denotes the importance of restructuring the financial management of the educational institutions in Moldova, which will help to ensure a better quality in education all this with the condition of developing well-founded policy for restructuring the education system. Some specific directions are proposed that are followed by the components which are presented in this article accordingly to the system will be improved the quality in education.

O analiză retrospectivă a procesului de dezvoltare a sistemului de învățământ în țara noastră în ultimele decenii denotă faptul că progresul general al societății se bazează din ce în ce mai mult pe produsele educației care face posibilă și temeinică dezvoltarea tuturor etapelor sistemului școlar „cu condiția” de a fi adaptată trebuințelor societății respective și exigențelor viitorului. Obținerea rezultatelor scontate în calitatea educației depinde de „timpul și mijloacele financiare investite în educație și instruire”. Astfel se explică și diferențele de randament dintre elevi, clase, națiuni și țări. Acest fapt, constatat de Bloom în studiul său „All children”, a fost menționat și de către G. Văideanu [5, p. 46].

În contemporaneitate, calitatea și eficiența educației pretinde la o altă metodologie și presupune o schimbare radical, sistematică a politicii financiare din învățământ. Astfel cei implicați în procesul structurării și gestionării procesului educativ-instructiv sunt puși în fața unei „problematici complexe” vizând nu numai caracterul sistemelor educative și a metodologiei didactice, ci și crearea unor condiții care orientează tânăra generație spre învățare continuă și autoeducație (A. Leontiev) [6].

Analiza situației învățământului din Republica Moldova pe parcursul anilor a fost efectuată de diferiți cercetători. O apreciere adecvată o face cercetătorul Vasile Cojocaru care în lucrarea „Reforma învățământului” menționează că „pe parcursul mai multor decenii prioritatea învățământului în țara noastră a avut un caracter propagandistic, declarativ” [2]. În același context, autorul analizează și aspectul financiar, menționând că ponderea reală a finanțării învățământului de către stat în anii 90 constituia în mediu 3,74% de la Produsul Intern Brut, pe când majoritatea țărilor europene alocă pentru învățământ peste 6,5% din P.I.B., nivelul minim fiind de 5,5%.

Aceste date și rezultatele situației finanțării învățământului între anii 1990 și 2010 argumentează elocvent faptul că sistemul moștenit din perioada sovietică și promovat de Guvernul republicii până în prezent și-a pierdut punctele de reper ale dezvoltării sale și a încetat să mai corespundă noilor cerințe social-economice.

Pe parcursul ultimilor ani Ministerul Educației a inițiat în domeniul managementului financiar un experiment special, care se realizează în raioanele Râșcani și Căușeni. În cadrul acestui experiment se încearcă restructurarea asigurării financiare a unităților de învățământ cu orientare pe elevi și necesitățile fiecărui aparte.

Unul din scopurile fundamentale ale acestui experiment este și reconsiderarea managementului financiar din perspectiva asigurării calității în educație.

Paralel cu schimbările care se realizează în activitatea școlilor din aceste raioane, pentru lichidarea deficiențelor existente în învățământ și în prezent, considerăm că este necesar:

- Să se revadă structurile dogmatice de distribuire a mijloacelor financiare.
- Să se restructureze conținuturile procesului educativ-instructiv, acordându-se o atenție primordială dezvoltării personalității în devenire.
- Să se revadă obiectivele și finalitățile sistemului de învățământ aducându-le în corespundere cu nivelul de dezvoltare a științei și tehnicii din lume.

- Să se modernizeze tehnologiile educaționale orientându-le la principiile democratice, umaniste.
- Învățământul să fie interpretat ca domeniu prioritar în politica statului.

Aceste direcții ar contribui la asigurarea unei calități mai bune în educația și instruirea tinerei generații cu condiția că în Țară se va elabora o politică bine întemeiată a restructurării sistemului de învățământ cu toate componentele lui, inclusiv și cel financiar.

Cele expuse anterior vizează câteva direcții specifice necesare și reformării sistemului de management financiar din educație, și anume:

1. Elaborarea unei noi strategii de reconsiderare a managementului financiar.
2. Trecerea de la un experiment local în managementul financiar la o reformă totală.
3. Stabilirea unui echilibru între centralizarea și descentralizarea resurselor financiare.
4. Extinderea tendinței de a asigura pe deplin necesitățile fiecărui elev.
5. Orientarea spre asigurarea deplină, didactică și tehnică a fiecărei unități de învățământ.
6. Stabilirea unui parteneriat în relațiile familie - școală - comunitate, orientate spre reconsiderarea managementului financiar.
7. Contribuirea societății la asigurarea calității în educație în procesul reformării învățământului orientându-l în următoarele direcții:
 - Structurarea sistemului educativ-instructiv în baza Teorii Noilor Educații;
 - Centrarea conținuturilor educației pe elev;
 - Individualizarea instruirii;
 - Orientarea procesului educativ - instructiv spre formarea personalității.

Bibliografie

1. *Ghidul conducătorului unității administrativ-teritoriale*. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
2. Cojocaru V. *Reforma învățământului*. Chișinău, 1995.
3. Platon C. *Teoria și metodologia evaluării în învățământul universitar*. Chișinău, 2005.
4. Șavga L. *Concepția sistemului de management al calității în instituțiile de învățământ*. Chișinău: Editura Poligraf, 2006.
5. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.
6. *Словарь ассоциативных норм русского языка*. под редакцией Леонтьева А.А. Москва, 1977.
7. *Управление качеством образования*, под редакцией М. Томашкина., Москва 2000

EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE LA FIZICĂ ÎN CICLUL GIMNAZIAL

Vlad SOROCOVICI,
Liceul Teoretic "Spiru Haret", Chișinău

Abstract

The proposed evaluations refer greatly to the studying results and are not realized with the application of the psycho-motor aspect. The lack of an evaluative system with the application of the psycho-motor aspect creates obstacles in the appreciation of the school results for physics.

Mediul socio-economic este locul de manifestare a fiecărui individ, aici el se afirmă ca personalitate, își găsește împlinirea, capătă valori noi și deosebit de importante.

Reușita reformei inițiată în Republica Moldova depinde de respectarea anumitor cerințe față de procesul educațional. Nu este de ajuns ca profesorul să cunoască strategiile și metodele de implementare a

curriculumului, a sistemului de evaluare, după cum este de ajuns să poată implementa efectiv aceste strategii și metode [4].

Învățământul formativ impune procesului didactic schimbări în toate elementele constitutive ale acestuia, și în primul rând, face posibil un schimb de accente: cel care învață este considerat agentul principal. Elevul este cel care „se formează” sub îndrumarea și cu sprijinul profesorului, de aceea activitatea lui trebuie situată pe primul plan. În acest context, este importantă cunoașterea “pașilor mici” pe care îi face elevul în procesul învățării. Finalizat, în mod necesar, prin achiziționarea cunoștințelor, abilităților, procesul didactic presupune, pentru o derulare mai eficientă, un control al efectelor. Evaluarea, a cărei principală virtute este cea de a permite confirmarea unui rezultat proiectat printr-un obiectiv se impune, deci ca o necesitate.

Din această perspectivă activitatea didactică este un sistem al interferenței celor trei activități: predare – învățare - evaluare ce se desfășoară simultan și asigură eficiența doar în cazul în care formează o unitate.

Evaluarea deci este un proces și nu un produs prezent în orice moment al realizării învățământului. Din perspectiva rolului și integrării didactice ca sistem, evaluarea furnizează informații pentru reglarea, ameliorarea acesteia ca un tot întreg, toate cu efect asupra subiectelor implicate în procesul educațional.

Fiind un act psihopedagogic, psihosocial și moral, evaluarea îndeplinește funcția de diagnosticare a efectelor educației. Rezultatele evaluării realizează o selecție și o clasificare a elevilor în contextul psihosocial al clasei, asigurându-i fiecăruia un anumit statut.

În general, evaluarea cunoștințelor elevilor se efectuează pe două căi:

- Examenelor care au loc la sfârșitul ciclului gimnazial și liceal;
- Evaluarea formativă prin teste de cunoștințe.

Evaluarea permite compararea, sub aspect calitativ a rezultatelor obținute la nivel de clasă și de școală, pe baza cărora sunt stabilite intervențiile necesare, care să-i ajute pe elevi să realizeze obiectivele preconizate. Studiarea sistemelor de evaluare a țărilor din Europa arată, că pe lângă deosebiri, acestea au și tendințe comune. Una din tendințe vizează caracterul democratic a sistemelor de evaluare, începând cu Franța și terminând cu Olanda, unde C.I.T.O. nu este unicul care elaborează materiale pentru evaluare.

Evaluarea privește toate componentele sistemului de învățământ: curriculum; procesul instructiv-educativ; rezultatele școlare, personal didactic; sistemul în întregime și instituțiile educaționale. Din perspectiva evaluării, „rezultatele școlare” dețin un rol deosebit în ansamblul componentelor sistemului școlar, deoarece celelalte componente pot fi apreciate și prin utilizarea datelor obținute din această evaluare.

Din aceste considerente, evaluarea rezultatelor școlare este primordială în sistemul de învățământ, fiind privită ca o componentă de bază a acestui sistem [6].

În condițiile reformei învățământului din Republica Moldova, un sistem de evaluare modern, cu un înalt grad de obiectivitate devine o necesitate tot mai stringentă.

Evaluarea rezultatelor procesului de învățământ în cadrul lecțiilor de fizică se efectuează cu ajutorul unor instrumente și tehnici elaborate prin prisma unor criterii pedagogice și psihologice. Din categoria instrumentelor de evaluare, testul este un instrument al metodei experimentale folosit cu precădere în investigațiile cu caracter aplicativ în care se verifică capacitățile, deprinderile și priceperile elevilor (subiecții evaluați). Însuși cuvântul „test” în traducere din engleză înseamnă „încercare, probă, experiment, control”.

Testul este o proba standardizată care asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare, ce implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toți subiecții de examinat, în conformitate cu o strategie precisă. De aici decurge marele avantaj al aplicării testelor: sistemul de raportare valorică este unic.

Multiplele cercetări a sistemului de evaluare a rezultatelor școlare prin notă constată diferențe foarte mari în notarea elevilor. În literatură se propun diferite soluții pentru obținerea diminuării subiectivismului notei, în care una din ele constă în dezvoltarea și perfecționarea tehnicilor de evaluare bazate pe teste. În ultimii ani testele încep să fie aplicate tot mai des în învățământul atât preuniversitar cât și cel universitar. Acest fenomen se bazează pe faptul că într-un test sunt bine definite cantitativ și calitativ comportamentele prin care elevul poate demonstra nivelul de pregătire al sau la o secvență a programei precis delimitată. Aplicarea testelor face posibilă o individualizare și diferențiere a procesului de instruire.

Pe lângă testele ce reflectă o pregătire teoretică este important de a elabora teste ce evidențiază o pregătire practică a elevilor. Aceste teste urmăresc dacă elevul are formate anumite deprinderi cum sunt: să proiecteze o experiență, să facă observație, să realizeze și să explice rezultatele unui experiment. `

Aplicând teste referitoare la metoda experimentală de cunoaștere vom obține avantajul pedagogic principal al testului - caracterul analitic, precis, cuantificat al conținutului teoretic (cunoștințe) și aplicativ (deprinderi) pe care testul îl solicită elevului.

Ca disciplină școlară „Fizica” urmărește două obiective majore:

1. Educarea unei personalități cu o gândire bazată pe principiile logicii dialectice;
2. Formarea concepției științifice despre natură.

Formarea gândirii creatoare a elevilor se face prin:

- a) Asimilarea independentă și dirijată de cunoștințe;
- b) Studiul experimental al fenomenelor fizice;
- c) Realizarea de referate privind teme teoretice și practice.

Unul din obiectivele majore ale procesului de instruire la fizică este formarea competențelor de aplicare în practică a cunoștințelor.

Disciplina școlară „Fizica” utilizează două metode de studiu și cercetare: metoda teoretică și experimentală.

Experimentul poate fi un component în majoritatea tipurilor de lecții, deoarece îmbinând teoria cu experimentul poate fi stabilit adevărul. În majoritatea surselor referitoare la predarea fizicii se afirmă că circa 50% din activitatea didactică la fizică trebuie să se bazeze pe un experiment care poate fi demonstrativ, la verificarea unei legi, fenomen.

La treapta întâi de gimnaziu (clasa a VI-a) „Fizica” este o continuare a disciplinei „Științe” (clasele a II-a – a IV-a) și „Științe” (clasa a V-a). Împreună aceasta determină un curs propedeutic de familiarizare cu conceptele fizice fundamentale, fenomenele naturii și deprinderile practice de cercetare și cunoaștere experimentală.

Astfel putem afirma că la treapta întâi de gimnaziu studiul fizicii este mai mult axat pe observări, experimente (de laborator și la domiciliu), exerciții și problemele practice. Anume în această perioadă unde activitățile practice au o pondere mai mult de 70%, când formăm la elevi abilități, aptitudini și deprinderi practice este important, și chiar foarte util, de a aplica testele practice, deoarece evaluarea experimentului fizic conform programei curriculare are un spectru foarte îngust.

Metoda de evaluare a achizițiilor practice permite de a constata la ce nivel elevii și-au format și dezvoltat anumite deprinderi practice, capacitatea de „a face” nu doar de „a ști”. Această metodă se realizează printr-o mare varietate de forme în care poate fi realizată și prin testele de ordin practic.

Numai testele cu caracter practic deschid posibilitățile de a evalua abilitățile, aptitudinile și deprinderile obținute de elevi în studiul nu numai a obiectului „Fizica”, dar și a altor științe, precum „Chimia”, „Biologia”.

La elaborarea testelor, de evaluare la disciplina „Fizica”, itemii se construiesc în concordanță cu obiectivele propuse la o temă anumită.

La elaborarea testelor cu caracter practic, itemii propuși elevilor ar trebui să respecte următoarele cerințe:

- să conțină etapele de pregătire a unui experiment;
- să se formuleze astfel, încât problema pusă în fața elevului să o transforme într-o experiență;
- să conțină astfel de sarcini, încât datele obținute din experiment să fie utilizate pentru alcătuirea tabelelor; pentru construirea graficilor sau după graficul propus să restabilească datele experimentale;
- să ofere posibilități, ca elevul pe parcursul efectuării experimentului să aleagă sau să obțină informațiile necesare;
- să conțină sarcini din care elevul să poată explica observațiile făcute sau operațiile îndeplinite;

- să conțină întrebări referitoare la importanța practică a aparatelor utilizate în experiment în studierea fenomenului dat;
- să conțină și elemente de creativitate:
 - să indice posibilități de a îmbunătăți experimentul dat;
 - să indice o experiență alternativă celei propuse.
- să orienteze la evaluarea competențelor specifice.

Bibliografie

1. Botgros I. *Curriculum școlar la Fizică, Astronomie pentru clasele X-XII*. Chișinău: Știința, 2010.
2. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2000.
3. Meyer I. *De ce și cum evaluăm*. București, 2000.
4. Pâslaru VI., Cabac V. *Ghid metodologic*. Chișinău, 2002.
5. Pâslaru VI. *Concepția evaluărilor rezultatelor școlare*. Chișinău, 2002.
6. Radu I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura didactică și pedagogică, 2000.
7. Spinei I. *Concepția evaluării rezultatelor școlare în instituțiile preuniversitare din Republica Moldova*. Chișinău: Lumina, 2002.
8. Stoica A., Musteața S. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Ghid metodologic. Chișinău, 1997.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Диана МАСЛЕННИКОВА, аспирант

Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина

Abstract

The concept of scientific (physic's) knowledge's is refined in the article. Components of physical knowledge's are held.

Новейшие учебные программы по физике для общеобразовательных школ отражают разнообразные знания культурно-научной направленности, которые формируют представление учащихся о физической картине мира, способствуют пониманию физических явлений и процессов, раскрывающих историю становления физики как науки о природе. Тем самым проявляется значение знаний, в частности физических, в нашей жизни.

Понятие „знание” относится к философской категории. Я.А. Пономарев отмечает, что „знание – это отражение в сознании индивида образов предметов и явлений объективной действительности, их свойств, отношений между ними и закономерностей развития в процессе усвоения общественного опыта познания. Усвоение результатов познавательной деятельности, которые накопило человечество в форме понятий, суждений, теорий и т.д., осуществляется на основе умственных и практических действий в процессе познания или целенаправленной деятельности индивида при условии взаимодействия с другими людьми. Этот процесс продолжается на протяжении всего жизненного пути человека. Вся предыдущая познавательная деятельность общества предстает перед человеком как готовое знание, которое он должен усвоить, применить на практике, развить дальше” [6, с. 96].

В философском словаре под редакцией И.В. Блауберг знания рассматриваются как „..духовная деятельность, отражение объективной деятельности с точки зрения процесса, а не результата” [3, с. 97].

В философском словаре под редакцией М.М. Розенталя знания классифицируются как продукт общественно-трудовой и умственной деятельности людей, который является идеальным воспроизведением в языковой форме объективных, закономерных связей объективного мира [9, с.

Приведенное многообразие определения «знаний» как философской категории дает возможность ученым, методистам и педагогам выделить, систематизировать и провести классификацию „учебных знаний”, которые являются фундаментальной основой создания учебных программ школьных дисциплин, в частности физики. Проблема определения и классификации физических знаний были и являются предметом внимания А.И. Бугаева, Г.М. Голина, А.И. Ляшенко и других. Известные ученые рассматривают научные (физические) знания, которыми овладевают ученики, как шаг к самореализации, социализации и развития творческих способностей учащихся. Ими подчеркивается важность понимания учителем физики общеобразовательной школы тех видов (научных, учебных, практических и др.) знаний, которые должны усвоить учащиеся в процессе достижения учебных, воспитательных и развивающих целей физического образования.

В современной эпистемологии рассматриваются перцептивные, повседневные и научные знания:

- перцептивные знания (воспринимаются органами чувств) отражают выходной контакт человека с реальностью;
- повседневные знания (знание здравого смысла) первичны в концептуальном отношении (именно в среде объектов обычного практического опыта сложилась наша речь, сформировались основные понятия, в том числе и те, которые широко используются в науке);
- научные знания – знания об объектах науки [8, с. 162].

Исходя из этой классификации, можно заключить, что знание необходимо и помогает нам составить общую картину представления и познания объективной реальности, мира культуры и науки.

Учитывая расширенное понимание знания как полиструктурного и поликультурного феномена, академик А.И. Ляшенко выделяет в этом толковании несколько концептов:

- 1) философский, который позволяет исследовать гносеологический, логический и семиотический аспекты знания. Первый рассматривает внешний рационально-логический уровень познавательной деятельности человека, изучает вопрос возникновения, становления, функционирования и развития знания в практической действительности субъекта познания; второй определяет его как специфичный продукт познания – мнение, воссозданное языковыми структурами, третий характеризует его в контексте взаимосвязей «знак-субъект-предмет»;
- 2) социологический, который выявляет особенности функционирования знания как общественно-исторической категории. Он исследует особенности отражения окружающей действительности – „научной картины мира” – в сознании человека и его передачи молодому поколению;
- 3) дидактический, который выявляет общие закономерности процесса обучения как наиболее действенной формы усвоения полученного общественного опыта;
- 4) психологический, изучающий механизмы усвоения знаний и связанного с этим психического развития ребенка на разных этапах его онтогенеза;
- 5) методический, выступающий как прикладной к дидактическому и призванный реализовать предметно-содержательную специфику знания в реальной учебном процессе [4, с. 21-22].

Для установления научного концепта знания Е.В. Островский выделяет его основные признаки: идеальность; опора на понятия; системность; вероятность; новизна; опора на эксперимент. Тем самым научное знание определяется как система объективных идей, предельно достоверно отражающих проверенные факты, признается большинством специалистов данной отрасли, является достоянием общественности и получено особыми, специальными методами, главным из которых является эксперимент [5, с. 12].

„Проблема объективного обоснования научного знания, которая доминировала еще со времен Аристотеля” [4, с. 22], остается актуальной. „Одна из характерных черт эволюции представлений о научном знании заключается в гуманизации образа науки, который выявляет все больше параметров, связанных с его [там же] «очеловеченной» и социокультурной направленностью (С. У. Гончаренко, Ю.И. Малеванный, А.И. Ляшенко, О.Я. Савченко и др.). Общее образование предусматривает

формирование у учащихся системы знаний из различных отраслей науки. Системообразующим фактором такой системы, по нашему мнению, с одной стороны, являются требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся общеобразовательной школы, а с другой стороны - методологические, теоретические, практические, культурно-научные и т.д. составляющие научного достояния человечества, которые являются основными и необходимыми факторами в процессе сохранения и передачи знаний от поколения к поколению.

В процессе обучения физике перед учителем встает проблема формирования у учащихся целостной системы физических знаний, умений и навыков, которые предусматриваются учебной программой. Но педагогам понятно, что решение этой проблемы невозможно без привлечения учащихся к познавательной деятельности. Именно в процессе самостоятельной познавательной деятельности формируется система физических знаний учащихся, которая выполняет мировоззренческие функции при изучении физики. Вместе с системой физических знаний у учащихся формируются умения и навыки использовать полученные знания на практике, которые учитель, как собственно и знания, оценивает при проведении контрольных, лабораторных, практических работ и т.п. Таким образом, система физических знаний включает в себя научные знания разной направленности, умения и навыки их использования в процессе познания законов природы, самостоятельной учебно-познавательной и творческой деятельности, в повседневной жизни на протяжении обучения и дальнейшей жизнедеятельности.

Как отмечал А.И. Бугаев, физические знания – это конкретно-научные знания. Они являются результатом познания человеком окружающей среды [1, с. 71]. Выделим учебные составляющие физического знания, которые являются обязательными элементами для овладения учащимися в процессе изучения физики в школе. По нашему мнению, такими составляющими являются:

- *общенаучные знания* – совокупность знаний, раскрывающих сущность законов и закономерностей физических явлений и процессов;

- *методологические знания* – совокупность эвристических и эмпирических методов познания, освоение которых „...служит сознательному усвоению физических знаний, углубленному пониманию сути изучаемых явлений и закономерностей; способствует выработке научного мировоззрения; раскрывает характер и диалектику научного познания; способствует преодолению практического понимания физики как науки, показывая последнюю как один из аспектов общечеловеческой культуры и основу современной техники, что приводит к развитию интереса к овладению знаниями, творческих способностей и физического мышления, интеллектуальных умений” [2, с. 28];

- *теоретические знания* – совокупность знаний, умений и навыков теоретических методов познания природы по анализу, систематизации, моделированию, обобщение полученных знаний с использованием межпредметных связей с математикой и математических приемов теоретического анализа; понятийный аппарат физики;

- *экспериментальные знания* – совокупность умений и навыков планировать, выполнять, описывать эксперимент; проводить наблюдения и делать выводы;

- *практические знания* – совокупность знаний, умений и навыков использовать полученные знания на практике (при выполнении лабораторных, практических работ, составлении и решении задач, наблюдении природных явлений, в повседневной жизни и т.д.);

- *прикладные знания* – совокупность знаний, раскрывающих связь полученных знаний с производством, развитием техники и технологий;

- *культурно-исторические знания* – совокупность знаний об истории науки и техники с точки зрения развития культуры; о жизнедеятельности и творчестве выдающихся и малоизвестных ученых, инженеров, изобретателей и о значении их открытий в научной и культурной эволюции; о значении научного знания для будущего человека.

В логической структуре физического знания различают два уровня: эмпирический и теоретический. *Эмпирический уровень физического знания* составляют данные опыта (научные факты), эмпирические понятия, законы и закономерности. Изучая явления природы с помощью наблюдений и экспериментов, физики устанавливают научные факты, которые затем анализируют и

описывают, формулируют на их основе закономерности и законы. Физическое описание бывает, как правило, количественным: каждое свойство и явление оценивается численно и поэтому строго однозначно. Для количественной оценки явлений и объектов вводят особые числовые характеристики – меры их свойств – физические величины [1, с. 71].

Теоретический уровень физического знания составляют теории, основные идеи, принципы, гипотезы. Физическая теория – это прежде всего теоретические законы, выраженные в форме математических уравнений, отражающих сущность определенной области физических явлений (в состав теории входят и некоторые компоненты, например константы и универсальные постоянные). Теоретические законы отличаются от эмпирических не только большей степенью общности, но и тем, что они включают теоретические понятия, более удаленные от непосредственного опыта [там же, с. 72].

В физической теории выделяют следующие структурные части: основание, ядро, следствия (воспроизведение, выводы). Каждая из этих частей охватывает определенную группу элементов, а над всеми ними надстраивается специфический элемент, представляющий собой общую интерпретацию (трактовку) основного содержания теории [1, с. 72-74]. Основание теории составляет эмпирический базис, идеализированный объект, физические величины. Переходным мостом от эмпирического базиса к новой теории служит идеализированный объект [4, с. 45-46]. Ядро физической теории составляют система общих законов, выражаются в математических уравнениях, постулатах и принципах. Следует различать составляющие физической теории и составляющие физической науки, которые изучаются учащимися общеобразовательной школы. К ним относятся научные, практично-технические и культурно-исторические последствия физических теорий:

- „...система дискурсивного знания, полученная в процессе воспроизведения ядра теории во время объяснения и предсказания природных явлений и объектов” [4, с. 45];
- примеры использования научного знания в развитии общества, техники, технологий, промышленности и производства;
- основные вопросы истории становления естественных наук;
- взаимосвязь истории развития научных исследований и общей человеческой культуры;
- примеры истории жизнедеятельности выдающихся ученых-естествоиспытателей, инженеров-изобретателей и установления исторического значения их деятельности на развитие соответствующих эпох и современности;
- культурно-научное наследие выдающихся ученых [7, с. 21-22].

Согласно вышесказанного можно заключить, что научное, практически-техническое и культурно-историческое наследие физических теорий составляют основу создания учебных программ по физике в общеобразовательной школе.

Подробный анализ и осознание понятий „знание”, „научные знания” и „физические знания” поможет учителю более глубоко понимать и творчески подходить к планированию различных этапов учебно-воспитательного процесса.

„Физические знания” как система в своем составе объединяют:

- общенаучные (физические) знания, умения и навыки их использования;
- методологические, теоретические, экспериментальные, практические, прикладные, культурно-научные составляющие знания;
- научное, практическое, техническое и культурно-историческое наследие физических теорий.

Система „физического знания” является основой создания учебных программ и основой сохранения и передачи знаний от поколения к поколению.

Бібліографія

1. Бугаев А.И. *Методика преподавания физики в средней школе: теоретические основы: учебное пособие для студ. пед. ин.-тов по физ.-мат. спец.* М.: Просвещение, 1981.
2. Голин Г.М. *Вопросы методологии физики в курсе средней школы: книга для учителя.* М.: Просвещение, 1987.
3. *Краткий словарь по философии* / [под ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина]. – 4-е изд. М.: Политиздат, 1982.
4. Ляшенко О.І. *Формування фізичного знання в учнів середньої школи: логіко-дидактичні основи.* К.: Генеза, 1996.
5. Островский Э.В. *История и философия науки: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.* М.: Юнити-Дана, 2007.
6. Пономарев Я.А. *Знания, мышление, умственное развитие.* М.: Просвещение, 1967.
7. Попова Т.М. *Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту освітньої галузі «Природознавство»:* [монографія]. Керч: РВВ КДМТУ, 2011.
8. *Философия: учебник.* [под ред. В.Д. Губина, Т.Ю. Сидориной, В.П. Филатова]. М.: Русское слово, 1996.
9. *Философский словарь.* [под ред. М.М. Розенталя]. 3-е изд. М.: Политиздат, 1972.

C U P R I N S

<i>Lilia Pogolşa. Tentația vremurilor.</i> Institutul de Științe ale Educației în trecerea anilor	3
SECȚIUNEA I	
Stela Cemortan. Obiectivele majore ale procesului de socializare a copiilor în preșcolaritate	6
Nina Socoliuc. Pregătirea viitorilor învățători ai claselor primare pentru educarea modului sănătos de viață la elevii mici	9
Daniela Olar. Creativitate și inovație – cheia performanței în educație	12
Valentina Pascari. Dimensiuni specifice ale competențelor de învățare la vârsta de 6-8 ani	15
Elena Popa. Competența de comunicare - soluție eficientă în dezvoltarea armonioasă a personalității micului școlar	18
Жанна Раку. Эффективные стратегии социализации ребенка в дошкольном учреждении	21
Veronica Cârstea. Cultivarea creativității elevilor în activitatea de rezolvare și compunere de probleme	23
Mihaela Pavlenco-Pidleac. Jocurile didactice în continuitatea formării reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani	25
Mariana Marin. Exersarea gândirii creative prin metoda hermeneutică – <i>licitația de idei</i>	28
Emilia Moraru. Modalități de formare a culturii vocale la elevii de vârstă școlară mică	31
Natalia Secăreanu. Instruirea eficientă a elevilor ciclului primar prin metoda exercițiului în cadrul orelor de matematică	34
Stella Șimon. Migrația părinților – problemă în socializarea preșcolarilor	40
Natalia Carabet. Dezvoltarea gândirii logice la preșcolari prin metodele ludice	43
Silvia Șpac. Educația pentru mass-media: aspecte metodologice și praxiologice ale formării culturii mediatică la elevii din treapta învățământului primar	45
Ala Vitcovschi. Repere metodologice pentru dezvoltarea sensibilității cromatice la elevii claselor primare	49
Angela Dascal. Integralizarea domeniilor de cunoaștere în scopul socializării preșcolarilor	52
Stela Gînju. Competența profesională de educație ecologică a viitoarelor cadre didactice din învățământul preșcolar - bază a dezvoltării durabile a societății umane	57
Nadejda Baraliuc. Dimensiunea estetică a competenței de receptare artistică/ literar-artistică	60
Maria Braghiș. Familia în calitate de partener educațional - factor al inovării educației	62
Valentina Mîslițchi, Irina Ababii. Aspecte psihopedagogice ale adaptării școlare a elevilor din ciclul primar	65
SECȚIUNEA II	
Aglaida Bolboceanu. Consilierea psihologică: istorie și actualitate	69
Igor Racu, Iulia Racu. Contextul familial și anxietatea în preadolescență	73
Nicolae Bucun, Ala Nosafii. Acțiuni sociopsihopedagogice de influență în pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj	75
Dumitrana Magdalena. Spiritul inovator în educație - efect al meditației asupra istoriei educației naționale	81
Nicolae Andronachi, Cornelia Bodorin, Victoria Maximciuc. Asistența psihopedagogică a familiei care educă un copil cu dizabilități	84
Olga Morozaan. Introducing skype in adolescent efl classroom	86
Elena Losii. Particularitățile competențelor comunicative ale cadrelor didactice	89
Ольга Васильева. Некоторые аспекты профессионального развития личности студента	93
Valentina Bodrug-Lungu. Educația de gen – precondiție a unei societăți democratice	95
Aurelia Glavan. Etiologia ADHD. Studiile neurologice și genetice	98
Angela Cucer, Emilia Furdui. Asistență psihologică în educația copiilor cu nevoi speciale	102

Инна Мазоха. Исследование показателей агрессивности	106
Petru Jelescu, Raisa Jelescu. Formarea cadrelor didactice conform procesului Bologna: probleme, soluții, realizări	109
Людмила Анцибор, Вера Кириченко. Самопонимание как источник противостояния формированию манипулятивных установок личности в юности	112
Maria Rotaru. Elemente metodologice speciale vs educația incluzivă	116
Natalia Daniliuc. Trăirile empatice ale adolescenților cu diferite atitudini față de părinți	119
Людмила Прокофьева. Анализ современных коррекционных программ, направленных на развитие детей с разной степенью выраженности интеллектуальной недостаточности	123
Aglaida Bolboceanu, Lilia Pavlenko. „Cadou pentru ziua de naștere” - metodă sociometrică în diagnosticarea relațiilor interpersonale la vârsta preșcolară	126
Lucia Gavriliță. Stresul la părinții copiilor cu dizabilități	129
Diana Antoci. Motivația intrinsecă la studenții cu profil pedagogic	132
Лариса Зорило, Мария Перетятку. Формирование у студентов компетенций в составлении индивидуальных программ обучения школьников с особыми образовательными потребностями	136
Dragu Nor. Motivația performanței ca factor dinamizator al personalității	140
Aurelia Racu, Cornelia Bodorin, Victoria Maximciuc, M. Plămădeală. Aspecte în interacțiunea părinți - copil – specialist	146
Galina Chirică. Socializarea - condiție importantă în afirmarea personalității copilului	148
Larisa Stog, Marineta V. Dascălu. Maturizarea psihologică a copiilor de 6-7 ani în vederea școlarizării	150
Oxana Paladi. Structura conștiinței de sine și relațiile ei cu alte formațiuni psihice	154
Violeta Vrabii. Proiectarea viitorului și nevoile psihosociale ale individualității	157
Veaceslav Pulbere, Ana Zatușevschi. Integrarea funcțională a emisferelor mari și activitatea de învățare a stângacilor	161
Agnesia Eftodi. Abordarea individualizată a copilului în procesul educațional incluziv	164
Ina Moraru. Personalitatea contemporană prin prisma asertivității	168
Tatiana Vasian. Asistența social-psihologică a familiei copilului cu dizabilități	171
Людмила Дарий, Елена Озерова. К вопросу о коррекции стиля поведения девиантных подростков в конфликтных ситуациях	174
Aurelia Glavan. Sindromul <i>ADHD</i> – hiperactivitate cu deficit de atenție. Metode de intervenție	178
Maria Lazo. Violența domestică și consecințele ei asupra sistemului familial	181
Victoria Stratan. Formarea conștiinței și conduitei morale la elevii de vârsta școlară mică prin intermediul jocului didactic	183
Nicoletta Canțer. Modalități de reeducare a delincvenților minori prin intermediul justiției comunitare	185
Nadejda Chiperi. Rolul evaluării formative în dezvoltarea la elevii cu CES a capacităților de învățare – autocontrol – autoreglare	187
Viorica Cojocar. Interacțiunea dintre activitatea ocupațională și adaptarea psihosocială a adolescenților și tinerilor cu dizabilități	190
Diana Coșcodan, Lora Moșanu-Șupac. Repercusiunile stresului asupra stării emoționale și minutului individual la adolescenți	192
 SECȚIUNEA III	
Mihai Șlehtițchi. Cui îi este dat să fie lider? Mai multe modele interpretative cu același numitor - ideea de contingență	196
Anatol Rotaru, Lilia Florea-Donica. Contribuții privind utilizarea teoriei fractalilor în artă	198
Владимир Иноземцев. Воспитание и образование в древней Индии и современность	202

Vladimir Guțu, Argentina Chiriac. Cultura - variabila centrală în paradigma educațională	205
Gheorghe A. Rudic. Cum gândim azi - așa vom trăi după cincisprezece ani	210
Tatiana Callo. Tehnologia inovativă a fenomenului pedagogic total	214
Vasile Cioca. Interioritatea și exterioritatea imaginii (<i>reflecții despre educație și creativitate</i>)	217
Елена Золотарева. К вершинам нравственности: системная модель инновационного образования	223
Otilia Dandara. Sistemul de ghidare în carieră din Republica Moldova: între tradiție și perspectivă	227
Victor Țvircun. Logica timpului în redevinerea inovativă a educației	230
Rima Bezedo. Rolul <i>leadershipul</i> -ui educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice	234
Carolina Calaraș. Cultura autoeducației adolescentului în contextul devenirii continue a personalității umane	236
Simona Marin. Cercetare, inovație și schimbare în educația din societatea cunoașterii	240
Ștefania Isac. Deficit de competență sau lipsă de motivație în procesul de formare continuă a cadrelor didactice preuniversitare.	243
Larisa Sadovei. Formarea competenței de autonomie educațională a cadrelor didactice	247
Vladimir Guțu, Valentina Lungu. Dezvoltarea gândirii critice în contextul educației centrate pe copil	252
Larisa Cuznețov. Tendințe, orientări și perspective de reconfigurare a modelelor educaționale în postmodernitate	254
Анжела Курачицки. Продуктивность как важная составляющая современного образования	257
Vasile Flueraș, Liliana Cornelia Flueraș. Creativitatea – limite și dezvoltare	259
Adrian Ghicov. Internalizarea ca una dintre postpremisele creației intelectuale	264
Aliona Afanas. Rolul consilierii și orientării școlare și profesionale în formarea-dezvoltarea personalității elevului	268
Marcela Dilion. Asigurarea protecției drepturilor copilului din perspectiva educației incluzive	270
Aliona Paniș. Filosofia constructivistă în profesionalizarea cadrului didactic	273
Pavel Cerbușcă. Educația incluzivă în contextul formării competențelor sociale	277
Maria Savin. Erotetica pedagogică – implicații în procesul de învățământ	280
Lilian Orîndaș. Parteneriatul familie – școală (<i>aspectul legislativ</i>)	283
Sergiu Baciu. Asigurarea calității ofertei educaționale	286
Maria Ciubotaru. Instruirea diferențiată - cheia creativității și inovării actului didactic	289
Veronica Clichici. Aspecte teoretice ale integralizării educației pentru timpul liber în școală	292
Viorel Iustin. Rolul și mijloacele de protecție a invențiilor în Republica Moldova	295
Carmen Alexandrache. Alteritatea - ca fundament al educației	299
Victor Țâmpău. De la epistema valorii la educația axiologică	302
Gabriela Andrei. În slujba frumuseții prin creativitate și educație permanentă	306
Zinaida Stanciuc. Denotații conceptuale ale influenței formative în educație	309
Svetlana Nastas. Conexiunea inversă ca inițiere a procesului de optimizare	313
Liliana Dache. Educația integrală - componenta de bază a noilor educații	316
Flavia Mălureanu. Intercomunicarea - factor de eficientizare a activității educaționale	319
Ecaterina Țărnă. Educația studentului de azi pentru ziua de mâine – proces complex în adaptarea socială	322
Maria Hadîrcă. Cultura generală a elevului în postmodernitate	326

SECȚIUNEA IV

Lilia Pogolșa. Marketingul educațional – una din condițiile managementului de calitate a curriculumului	331
Maia Morel. Regard sur l'éducation artistique: une approche culturelle	335
Людмила Матвеева, Сергей Носиков. Полеты во сне и наяву	339
Irina Isabella Savin, Mioara Borza. Creativitatea cadrului didactic reflectată în ora didactică	343
Viorica Andrițchi. Dimensiuni ale paradigmei managementului resurselor umane în învățământ	346

Dumitru Patrașcu. Similitudini onomastice și calitățile manageriale	348
Анатолий Павленко, Татьяна Попова. Дидактические проблемы проектирования содержания естественнонаучного образования	352
Nicolae Silistraru. Curriculum și competență	356
Ion Botgros, Ludmila Franțuzan. Aspectele psiho-pedagogice ale educației științifice integralizate	359
Виталий Савченко, Елена Горобец. Роль физических задач в формировании мотивации учащихся	362
Stela Luca, Nicolae Luca. Inițierea cadrelor didactice în domeniul TICE	366
Maria Nicorici. <i>WebQuest</i> – tehnică eficientă de activitate independentă a studentului în cadrul orelor de biologie	368
Adelina Hadârcă. Dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză prin valorificarea TIC	371
Viorica Goraș-Postică Taxonomia obiectivelor - omniprezență în elaborarea și implementarea proiectelor educaționale	376
Alexandra Dragomirescu, Peana Sanda. Lectura critică în școala de azi	379
Нина Горбачева. Текстцентрический подход к формированию коммуникативной компетенции	382
Eugenia Apetroi. <i>Patternuri</i> de atitudini creative identificate în stilul managerial	385
Eduard Soropceanu, Maria Diacon. Formarea creativității - condiții și factori educaționali	388
Валентин Бригинец, Сергей Подласов, Алексей Матвийчук. Информационные технологии в практике преподавания физики	390
Ion Achiri. Educația de calitate în Republica Moldova: aspecte de politici educaționale	393
Marcela Vilcu. Lecția de comunicare interactivă versus învățământul scolastic	396
Nina Petroschi. Variabile ale unui demers pedagogic interdisciplinar	398
Viorica Crișciuc. Principiul funcțional-dinamic în predarea cunoștințelor muzicale la lecția de educație muzicală	402
Мария Волковская. Формирование и развитие ключевых и специфических компетенций на уроках русского языка в национальных школах Молдовы	406
Constantin Șchiopu. Formarea competenței literar-artistice a elevilor prin metoda comparativismului	409
Raisa Cerlat. Comunicarea interculturală - cale spre cunoaștere și îmbogățire valorică	411
Татьяна Чижская. Необходимость формирования научно-естественной компоненты знаний учащихся при изучении физики	415
Мария Веренич. Метод <i>Case-Study</i> как инструмент формирования профессиональных компетенций студентов-менеджеров на практических занятиях по социально-культурному проектированию	418
Nelu Vicol. Construcția identității umane prin limbaj	421
Marina Morari. Tematismul ca principiu de organizare a conținuturilor de învățare la educația muzicală	424
Mihai Floarea. Memorialistica – o cale de redresare morală ca fundament pentru educație în mileniul III	427
Liuba Cibotaru. Motivația - componentă importantă a învățării	430
Rita Godoroja, Aliona Gandrabur. Experimentul - metodă indispensabilă a unui sistem modern de educație	433
Victoria Voicu. Creativitate și inovare în predarea și învățarea matematicii prin utilizarea TIC	436
Сергей Скворцов. Методика обучения студентов расчёту сферических координат небесных светил	439
Aliona Zgardan-Crudu. Studierea textului liric - <i>create</i> și <i>re-create</i> a operei artistice	442
Ina Vaxan. Educația economică în cadrul curricula modernizate	444
Angela Cara. Perspectiva interdisciplinară în cadrul orelor de educație moral-spirituală	448
Liliana Saranciuc-Gordea, Ludmila Ursu. Referențialul competenței de educație ecologică (cee) în învățământul primar	452
Александр Прудкий. Экскурсионный метод в обучении физике	456
Ion Boian. Oportunitatea optimizării procesului educațional	459
Diana Caldare-Raicu. Factorii favorizanți în managementul financiar din unitățile de învățământ	461

Nelly Berezovschi, Liliana Chisari. Atitudinile și credințele parentale – factor prerogativ al educației interculturale a personalității în devenire	465
Ion Rabacu. Educația permanentă - o cerință a societății moderne	469
Larisa Plămădeală. Lecția - context favorabil pentru dezvoltarea competențelor	472
Carmen Ipate. Posibilități de manifestare a creativității folosind deșeuri textile	476
Ion Roșca. Centrul Metodic raional – partener activ în realizarea calitativă a procesului educațional	481
Olga Brăilă. Momentul lexical la lecțiile de limbă română	483
Petru Derescu, Stella Moraru. Valorificarea contextuală integrală a metodelor integrative de predare (metoda „6 De ce?”)	485
Анжела Лисник, Елена Горяну. Изучение локальной истории как необходимое условие для воспитания патриотизма в современных условиях	488
Cristina Butnaru. Formarea continuă a cadrelor didactice în sistem blended-learning - soluții de implementare și beneficii	491
Galina Bulat. Marketingul educațional din perspectivă managerială	493
Crenguța Simion. Creativitatea elevului - o necesitate în procesul de formare a competenței școlare la orele de biologie	496
Alexei Chirdeachin, Nicanor Babâră. Considerațiuni cu privire la predarea pronunției în contextul formării competențelor comunicative	499
Emilia Slavenschi. Jocul didactic - mijloc eficient de dezvoltare a competențelor	501
Elena Prunici. Metode didactice relevante educației centrate pe elev aplicate la lecțiile de chimie	505
Antonia Rusu. Valorificarea creației populare în scopul educației estetice a copiilor și tinerilor	509
Aurelia Feghiu. Formarea competenței antreprenoriale în procesul educațional la matematică în liceu: aspecte didactice	512
Анжела Лисник, С. Докина. Формирование творческих способностей учащихся на примере работы краеведческого кружка	515
Inga Edu. Învățarea interculturală - premise și tendințe	518
Angela Stariș. Formarea atitudinilor civice în cadrul disciplinei <i>Istoria</i>	521
Diana Caldare-Raicu. Reconsiderarea managementului financiar - o posibilitate de asigurare a calității în educație	524
Vlad Sorocovici. Evaluarea rezultatelor școlare la fizică în ciclul gimnazial	525
Диана Масленникова. Составляющие физического знания	528