

Institutul de Științe ale Educației

UNIVERS PEDAGOGIC

*Revistă științifică
de pedagogie și psihologie*

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chișinău, 2010

Colegiul de redacție

Mariana Șlapac,

doctor habilitat, vicepreședinte al Academiei de Științe a
Moldovei

Loretta Handrabura,

doctor în filologie, Ministerul Educației al Republicii Moldova

Lilia Pogolșa,

doctor în științe istorice, conferențiar universitar

Nicolae Bucun,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

Stela Cemortan,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Aglaida Bolboceanu,

doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător

Vladimir Pâslaru,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Tatiana Callo,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Vladimir Guțu,

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Ion Botgros,

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar

Angela Cara,

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

Nelu Vicol,

doctor în filologie, conferențiar universitar

Valentina Pascari,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Viorica Andrițchi,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Aliona Paniș,

doctor în pedagogie

Ion Achiri,

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar

Maria Volcovschi,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Ala Stângă,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Stela Luca,

cercetător științific

Ludmila Școlear,

doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia

Laurențiu Șoitu,

doctor în pedagogie, profesor universitar, România

Adrian Neculau,

doctor în pedagogie, profesor universitar, România

Iurie Maximenco,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

Echipa redacțională:

Lilia Pogolșa – director

Nicolae Bucun – redactor-șef

Zinaida Lipcanu – redactor coordonator

Mihai Burdilă – coperta

Elvira Țăganaș-Pânte – corectoare

Tipografia Prag-3. Com

Cuprins

Actual

- 3 **Lilia POGOLȘA.** Renovarea educației prin modernizarea curriculumului școlar

Teoria educației: inovație și modernizare

- 14 **Tatiana CALLO.** Modernitatea axiologică a pedagogiei kantiene. Întoarcere în viitor
21 **Veronica BĂLICI.** Funcția transgresivă a competenței scripturale
24 **Zinaida STANCIUC.** Particularizarea conceptuală a CD-zării constructiviste
29 **Valeriu VOLCOV.** Evoluția sistemului de învățământ extrașcolar/complementar și dezvoltarea funcțiilor sociale

Învățarea pentru experiență

- 36 **Ion BOTGROS, Angela GORDIENCO.** Contextul formativ al învățării problematizate în cadrul orelor de fizică
41 **Ina BAXAN.** Axiologia educației economice

Psihosociologia educației

- 48 **Nicolae BUCUN, Victoria MAXIMCIUC,** Formarea reglării emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică
55 **Oxana PALADI.** Acțiuni psihologice de formare a conștiinței de sine la adolescenți
63 **Valentina OLĂRESCU, Angela CUCER.** Aspecte aplicate ale Sindromului dizabilităților de învățare nonverbală

Dezvoltarea profesională

- 71 **Nelu VICOL.** Educația lingvistică între realitățile lingvistice și extralingvistice

Cultura educației

- 78 **Virgil MĂNDĂCANU.** Reflecții pedagogice: paradigma umanistă subiect-subiect a managementului de formare a culturii învățării

Adresa noastră:

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

Telefon de contact: 400717

e-mail: univerrs2@mail.ru

Tiraj: ex. ISSN 1811-5470

Renovarea educației prin modernizarea curriculumului școlar

Lilia POGOLȘA,

doctor, conferențiar universitar, director
al Institutului de Științe ale Educației

Rezumat

În lucrare sunt prezentate strategia și metodologia de modernizare și implementare a curriculumului școlar. Lucrarea abordează procesul de dezvoltare a curriculumului școlar prin prisma pedagogiei competențelor și demonstrează metodologii eficiente de implementare.

Învățământul preuniversitar din Republica Moldova se află la o nouă etapă de dezvoltare și aprofundare a reformelor demarate în anii 90, reforme care vizează modernizarea standardelor educaționale și a curriculumului școlar.

Pentru modernizarea acestor documente reglatorii a fost realizată o evaluare complexă și valorificate opiniile referitoare la calitatea lor, parvenite din raioanele republicii, de la experții naționali și din rezultatele chestionării elevilor, părinților și cadrelor didactice. Rezultatele evaluării au permis determinarea acțiunilor de modernizare a curriculumului existent.

Procesul de revizuire și modernizare s-a axat pe:

- Concretizarea/operationalizarea progresivă a idealului educațional în finalități, trepte de învățământ, arii curriculare;

Abstract

The paper presents the strategy and methodology for updating and implementing the school curriculum. The paper addresses the development of school curriculum in terms of pedagogy skills and demonstrates effective implementation of methodology.

- Racordarea lui la cerințele reale ale vieții, asigurarea calității educației și ralierei sistemului educațional la valorile și standardele europene;
- Valorizarea competențelor pentru viață, prezentate prin modul în care elevii știu să gândească, să acționeze, să învețe, să transfere, să aplice cunoașterea și să caute în mod independent soluții noi și originale la problemele concrete care apar în contexte reale de existență;
- Modernizarea modelelor de organizare a obiectivelor într-o manieră integrată pentru transformare și derivare a competențelor;
- Abordarea diferențiată, individualizată a elevului în scopul instruirii unei școli prietenoase copilului, centrate pe elev;
- Orientarea spre realizarea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții, spre

potențarea unei cetățenii active și incluzive, pentru angajabilitate în piața muncii;

- Dezvoltarea abilității de a acționa autonom, de a folosi instrumente în manieră interactivă, a funcționa în grupuri socialmente heterogene, a dezvolta deprinderi necesare societății;
- Dezvoltarea potențialului educațional al curriculumului, asigurarea reproducerii valorilor naționale reprezentative concomitent cu deschiderea spre valorile europene și universale;
- Asigurarea unei treceri armonioase de la o treaptă de învățământ la alta;
- Deschiderea și liberalizarea actului didactic, ameliorarea la nivelul strategiilor, metodologiilor, practicilor de predare-învățare; promovarea intensă a metodelor interactive;
- Comutația dinspre un sistem de evaluare în care se testa capacitatea elevilor de a memora secvențe de cunoștințe, către o evaluare care valorizează competențele pentru viață; de la o învățare centrată pe informație către una în care importante sunt capacitățile de articulare creativă a cunoașterii, deprinderilor, atitudinilor în situații diverse de viață privată, profesională, publică;
- Reflectarea celor patru piloni ai învățării: a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești cu ceilalți, a învăța să fii, a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea.

O deosebită atenție a fost acordată procesului de proiectare a Curriculumului școlar. Concluziile desprinse au demonstrat că centrarea proiectării curriculare pe obiective educaționale a devenit nesatisfăcătoare în raport cu scopurile și finalitățile pe care le înaintază societatea contemporană în fața

școlii și deci a elevului pentru o viață personală și socială conștientă.

Aceste situații au condiționat proiectarea curriculumului școlar preponderent centrat pe:

- *achizițiile finale* ale învățării – competențele școlare/disciplinare;
- *dimensiunile acționale* ale activității de formare a personalității elevului;
- *stabilirea clară a ofertei școlii* în raport cu *interesele, aptitudinile* elevului și cu așteptările sociale.

Adoptarea pedagogiei competențelor și stabilirea, prin standardele educaționale, a finalităților educaționale din aceeași perspectivă furnizează procesului de învățământ direcții mult mai clare de formare-dezvoltare a personalității elevului, asigurând armonizarea finalităților educației din R.Moldova cu finalitățile din sistemele de învățământ din Europa.

Conceptul de competență dezvoltat în Curriculumul școlar actual oferă calea cea mai sigură de eficientizare a educației, dat fiind faptul că anume competențele pot integra domeniile: cognitiv, psihomotor, atitudinal și social.

Învățarea din perspectiva competențelor marchează o schimbare strategică dinspre obiectivele pedagogice spre competențele școlare și o mutație de accent dinspre evaluarea sumativă/normativă spre evaluarea formativă și formatoare, sugerând o abordare integratoare a activității de formare-evaluare a competențelor școlare și realizarea acesteia după cerințele instruirii și evaluării autentice.

Conceptele de competență școlară, instruire și evaluare autentică câștigă tot mai mult teren, grație faptului că sunt racordate la nevoile de formare a elevului și la cerințele vieții sociale.

Centrarea curriculumului pe formarea/evaluarea de competențe schimbă misiunea

școlii în condițiile societății bazate pe cunoaștere. În acest context, școala formează cetățeni productivi și devine prietenul copilului; individul devine înzestrat pe parcursul școlarității cu un ansamblu de competențe funcționale, care îi va permite îndeplinirea unor sarcini semnificative din viața reală.

Curriculumul modernizat și axat pe competențe prevede în măsură mai mică asimilarea de către elevi a unor sisteme de cunoștințe din diferite domenii ale cunoașterii, prin studiere monodisciplinară, vizând înzestrarea acestora cu ansambluri de competențe de tip funcțional, care favorizează transferul și mobilizarea cunoștințelor în vederea accentuării dimensiunii acționale a instruirii.

Realizarea modernizării curriculumului prin dezvoltarea de competențe marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la *o cultură a acțiunii contextualizate*. Această schimbare conduce la focalizarea actului didactic pe achizițiile finale ale elevului și posedarea de către acesta a competențelor-cheie formate ca urmare a parcurgerii unui curriculum și necesare elevului în viață.

Curriculumul școlar modernizat pentru implementare adoptă un nou model de stabilire a finalităților educaționale, formulate în termeni de competențe, având ca punct de plecare profilul de formare a absolventului din învățământ secundar general, trecând prin finalitățile treptelor de învățământ, pentru a se ajunge la competențele specifice și subcompetențele disciplinei de studiu. Modelul propus articulează toate componentele curriculare angajate în acțiunea integrată de predare-învățare-evaluare, proprii paradigmei curriculare.

Curriculumul școlar modernizat ia în calcul construcția finalităților în învățământul preuniversitar:

1. Elevul, cu nevoile sale de formare/dezvoltare a personalității.
2. Profilul de formare a absolventului de învățământ secundar general, conceput în raport cu idealul educațional și cu nevoile de formare.
3. Sistemul de principii și de valori ale educației angajate în acest scop.
4. Sistemul de competențe-cheie (generale).
5. Sistemul de competențe transversale/transdisciplinare, stabilite pe trepte de învățământ (primar, gimnazial, liceal), care se regăsesc în profilul de formare, ce derivă din competențele-cheie.
6. Sistemul de competențe specifice/pe discipline școlare.
7. Sistemul de subcompetențe școlare la disciplina de studiu.

În procesul implementării curriculumului modernizat se va acționa spre:

- centrarea clară a tuturor componentelor curriculare pe rezultatele finale – competențe generale și specifice disciplinei respective (sau: multi-, inter- și transdisciplinare) pe care elevii le vor practica în viață;
- oferirea unui referențial de evaluare cu criterii clare și standarde de performanță;
- individualizarea învățării, pornind de la convingerea că toți elevii pot avea succes;
- achizițiile finale pe care le propune o disciplină școlară sau unele achiziții cu caracter multi/pluri-inter-transdisciplinar vor fi centrate, respectiv, pe conținuturi specifice disciplinelor școlare sau pe conținuturi cu abordări care pune accentul pe diferite niveluri de integralizare a acestora.

În scopul formării competențelor la elev se va persevera ca acesta:

- să posede un ansamblu de *cunoștințe fundamentale* în dependență de problema care va trebui rezolvată în final;
- să-și dezvolte deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații simple pentru a le înțelege, realizând astfel *funcționalitatea cunoștințelor* obținute;
- să rezolve diferite situații-problemă, *conștientizând* în așa fel cunoștințele funcționale în viziunea proprie;
- să rezolve situații semnificative în diverse contexte care prezintă anumite probleme din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale, adică *competențe*.

Procesul de formare a competenței va parcurge anumite etape, prin următorul algoritm:

Cunoștințe → **Funcționalitate** →
→ Conștientizare → **Aplicabilitate** →
→ Comportament/Atitudine = COMPETENȚĂ

Profesorul, în procesul realizării Curriculumului centrat pe competențe va stimula valorile promovate de școala contemporană, cu deschidere spre conținuturi pluri-interdisciplinare; va mobiliza resursele interne achiziționate în cunoștințe fundamentale, abilități cognitive și psihomotorii, atitudini și comportamente, pe care elevul le aplică la rezolvarea unor situații problematice.

Predarea-învățarea ca proces al formării în curriculumul modernizat câștigă prin raportarea achizițiilor dobândite treptat și permanent în contexte concrete. În procesul predării crește libertatea profesorului care organizează și utilizează pe larg problematizarea, descoperirea, investigația, lucrul pe proiecte, comunicări științifice etc., iar învățarea devine un proces clar orientat spre motivațiile prin acțiune.

Evaluarea în condițiile noului curriculum devine formativă la fiecare etapă a învățării, iar competența fiind centrată pe achizițiile finale ale procesului educațional oferă elevului libertate în manifestarea și valorificarea intelectului personal.

Competențele, în calitatea lor de finalități microstructurale, determinate ca răspuns la nevoile practicii actuale și valabile la scara întregului proces de instruire, exprimă și dimensiunea socială a educației, astfel încât absolvenții înzestrați cu competențe funcționale vor rezolva cu succes unele probleme din viața cotidiană.

Activitatea în baza Curriculumului modernizat vizează proiectarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ din perspectiva unui sistem de valori educaționale, care trebuie să se regăsească în profilul de formare a absolventului, și care are în vedere promovarea prin toate formele și dimensiunile educației a unui referențial axiologic ce include:

1. Valori general-umane: Viață, Adevăr, Bine, Frumos, Dreptate, Libertate, Egalitate, Sacru etc.
2. Valori naționale: țara, poporul, simbolică statului (imn, stemă, drapel), limba națională, conștiința națională, istoria națională, cultura națională, credința, tradițiile, arta populară etc.
3. Valori educaționale stabilite pe dimensiunile educației: intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice etc.
4. Valori curriculare stabilite pe arii curriculare și/ sau discipline: obiective, conținuturi, tehnologii etc.
5. Valori instrumentale: competențe-cheie de tip transversal/transcurricular, general/pe trepte de învățământ, disciplinar etc.
6. Valori colective: ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale, ale familiei etc.

7. Valori individuale, care sunt definitorii pentru orice ființă umană: identitatea, familia, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera etc.

Acțiunile de implementare a Curriculumului bazat pe competențe vor reflecta așteptările sociale referitoare la ceea ce *va ști*, *va ști să facă* și *cum va fi elevul* la o anumită treaptă de învățământ într-un anumit domeniu de studii.

În activitatea de formare a competențelor, profesorul își va focaliza atenția asupra valorii acestora, reprezentate printr-un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elev prin învățare și mobilizate în contexte specifice, în vederea rezolvării unor probleme cu care se poate confrunta în viața reală.

Activitatea de formare a competențelor va fi orientată spre un nivel necesar și suficient pentru a se realiza dezvoltarea deplină a personalității elevului și a permite accesul acestuia la următoarea etapă /treaptă a învățământului și /sau inserția lui socială.

În procesul instructiv-educativ, prin intermediul Curriculumului axat pe competențe școlare, se vor forma-dezvolta la elevi competențe transversale-cheie (generale), transdisciplinare pe trepte de învățământ, specifice sau disciplinare și subcompetențe.

Competențele transversale-cheie sunt competențele cu care trebuie înzestrați toți elevii din învățământul preuniversitar. Ele reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini, de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Aceste competențe au cel mai înalt grad de generalitate, ele se definesc pe toată durata școlarității și se formează prin toate disciplinele de învățământ.

Competențele transdisciplinare au și ele un grad înalt de generalitate și complexitate, se definesc și se formează pe durata unei trepte de învățământ.

Competențele specifice sau disciplinare se definesc pe obiecte de studiu. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora.

Subcompetențele se definesc ca precondiții pentru formarea competențelor transversale, transdisciplinare și specifice, reprezentând etapa incipientă în formarea lor.

În procesul instructiv-educativ profesorii vor forma sistemul de competențe-cheie (generale):

1. Competențe de învățare/a învăța să înveți;
2. Competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat;
3. Competențe de comunicare într-o limbă străină;
4. Competențe acțional-strategice;
5. Competențe de autocunoaștere și autorealizare;
6. Competențe interpersonale, civice, morale;
7. Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie;
8. Competențe digitale și în domeniul tehnologiilor informaționale;
9. Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori);
10. Competențe antreprenoriale.

Conținutul comprehensiv al acestor competențe se prezintă în felul următor:

1. Competențele de învățare/de a învăța să înveți – vizează disponibilitatea elevului de a organiza și a reglementa propria învățare, atât individual, cât și în grup; abilitatea de a organiza eficient timpul; de a achiziționa, a procesa, a evalua și a asimila noi cunoștințe; de a aplica noile cunoștințe și deprinderi într-o varietate de contexte –

acasă, la școală, în educație și instruire. În termeni mai generali, „a învăța să înveți” contribuie în mod eficient la managementul traseului personal și profesional.

2. Competențele de comunicare în limba maternă/limba de stat - presupun abilitatea elevului de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală, cât și în scris (ascultare, vorbire, lectură și scriere), și de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale – în educație și instruire, acasă sau în timpul liber.

3. Competențele de comunicare într-o limbă străină – vizează aceleași dimensiuni ca și comunicarea în limba maternă: se bazează pe abilitatea de a înțelege, de a exprima și de a interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală, cât și în scris (ascultare, vorbire, lectură și scriere), într-o gamă potrivită de contexte sociale – acasă, pe stradă, la școală etc., în educație și instruire – conform dorințelor sau nevoilor individului. Comunicarea într-o limbă străină, de asemenea, apelează la abilități de mediere și înțelegere culturală.

4. Competențele acțional-strategice – vizează capacitatea elevului de a identifica și a rezolva probleme, de a-și planifica activitatea, acțiunile, de a determina scopurile și a prognoza rezultatele așteptate, de a alege instrumentele necesare de lucru, de a realiza activitatea conform planului, a aprecia rezultatele ei; de a-și forma deprinderi de colaborare.

5. Competențele de autocunoaștere și autorealizare – vizează capacitatea elevului de înțelegere și apreciere a Sinelei; de reflecție asupra comportamentului său în societate; valorificarea propriilor talente și capacități; autodeterminarea școlară, profesională, socială; construirea unui plan al vieții sale etc.; formarea personalității sale.

6. Competențe interpersonale, civice, morale. Competențele de relaționare interpersonală cuprind toate formele comportamentale care trebuie stăpânite pentru ca un individ să fie capabil să participe eficient și constructiv la viața socială și să rezolve conflictele, dacă e cazul. Abilitățile interpersonale sunt necesare pentru interacțiunea efectivă, în mod individual și în grup, și sunt utilizate atât în domeniul private, cât și în domeniul publice.

7. Competențele de bază în matematică, științe și tehnologie – vizează alfabetizarea în matematică, abilitatea de a aduna, scădea, înmulți și împărți mental sau în scris pentru a rezolva o gamă de probleme în situațiile vieții de fiecare zi. Accentul se pune mai degrabă pe proces decât pe rezultat, pe activitate decât pe cunoaștere. Alfabetizarea științifică se referă la abilitatea și dorința de a utiliza cunoștințele și metodologia menită să explice lumea naturală. Competența în tehnologie e văzută ca înțelegere și aplicare a acelor cunoștințe și metode care pot modifica cadrul natural ca răspuns la nevoile și doleanțele oamenilor.

8. Competențele digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, vizează utilizarea cu încredere, la școală, în timpul liber și pentru comunicare, a mijloacelor electronice. Aceste competențe se referă la formarea gândirii logice și critice, la abilitățile de căutare, procesare, analiză și selectare, management al informației la standarde înalte și la abilități dezvoltate de comunicare.

Pentru nivelul de bază, abilitățile TIC cuprind utilizarea tehnologiei multimedia pentru a primi, a evalua, a stoca, a produce, a prezenta și a schimba informații și pentru a comunica, a participa în rețele prin intermediul Internetului.

9. Competențele culturale, interculturale (a recepta și a crea valori) – vizează

aproprierea valorilor culturii (naționale și general-umane) pe care elevul trebuie să le cunoască și să le interiorizeze: aprecierea particularităților culturii naționale, a etniilor conlocuitoare și a celei universale; bazele culturologice ale fenomenelor și tradițiilor de familie, sociale; rolul științei și religiei în viața omului, influența lor asupra lumii; cultura timpului liber. Exprimarea culturală cuprinde aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzând muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice.

10. Competențe antreprenoriale, spirit de inițiativă și antreprenoriat. Antreprenoriatul are o componentă activă și una pasivă: cuprinde atât capacitatea de a induce schimbări, cât și capacitatea de a le primi, sprijini și adapta la inovația adusă de factorii externi. Antreprenoriatul vizează capacitatea de analiză a situației pe piața muncii, abilitatea de a acționa în corespundere cu profilul personal și social, implică asumarea responsabilității pentru acțiunile cuiva, pozitive și negative, dezvoltarea unei viziuni strategice, stabilirea obiectivelor și realizarea lor, precum și motivarea de a reuși.

Competențele-cheie propuse cuprind aspectele fundamentale ale vieții:

1. *Împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții (capital cultural):* competențele-cheie trebuie să dea posibilitate oamenilor să-și urmeze obiectivele individuale, conduși de interesele și aspirațiile personale, de dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;

2. *Cetățenia activă și incluziunea (capital social):* competențele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi; angajarea într-un loc de muncă (capital uman): capacitatea

fiecărei persoane de a obține o slujbă decență pe piața forței de muncă;

3. *Participarea și funcționarea în grupuri sociale eterogene.* Aceste competențe vizează dependența omului de ceilalți semeni, necesitatea stabilirii unor relații interpersonale pentru a da sens existenței în comunitate. Percepția corectă a rolurilor și responsabilităților proprii și ale celorlalți, negocierea și compromisul, acceptarea diferențelor culturale sunt descrieri ale acestei competențe-cheie.

Competențele propuse pot fi adaptate la cadrul social, lingvistic și cultural al indivizilor.

Pentru a atinge scopul – formarea competențelor, cadrele didactice vor consulta Profilul de formare a personalității absolventului învățământului preuniversitar, care se prezintă în felul următor:

1. posedă atitudine binevoitoare față de ceilalți oameni, respectarea libertății și demnității lor;
2. manifestă abilități de colaborare constructivă;
3. se implică în dezvoltarea unei societăți democratice;
4. respectă legile, obligațiunile și responsabilitățile sale civice;
5. se percepe ca parte a poporului său, cetățean; percepe legăturile sale cu Europa și cu întreaga comunitate umană;
6. respectă cultura poporului său, deține idei și reprezentări despre cultura altor popoare, manifestă atitudine respectuoasă, fără prejudecăți;
7. manifestă atitudine responsabilă față de mediu și resursele naturale în activitatea sa și viața cotidiană;
8. manifestă încredere în forțele proprii, demnitate și spirit autocritic;
9. demonstrează responsabilitate pentru propria formare;

10. se orientează la valorile etice fundamentale în activitate și viața cotidiană: sacralitatea ființei umane, refuz la violență, libertate, dreptate, onestitate, responsabilitate;
11. demonstrează receptivitate relativă la valorile estetice, își cultivă sentimentul sublimului;
12. valorifică modul sănătos de viață, își dezvoltă corpul și spiritul;
13. demonstrează gândire sistemică, creativă și critică, deține capacități de auto-dezvoltare;
14. tinde să conceapă esența, să descopere cauzele fenomenelor, legăturile dintre ele; manifestă abilități și motive de învățare;
15. este capabil să-și găsească locul său într-o lume în schimbare; este conștient de necesitatea de a munci pentru dezvoltarea sa și a societății; este gata să-și caute un loc de muncă potrivit.

Formarea personalității absolventului conform acestui profil se realizează, dezvoltând competențele prevăzute pentru fiecare treaptă de învățământ.

Competențe și elemente de competențe, formarea cărora se urmărește în clasele primare

Spre sfârșitul primei trepte de învățământ elevul:

1. manifestă atitudine pozitivă față de sine, analizează și evaluează acțiunile și faptele sale, încercând să devină mai eficient;
2. manifestă politețe în interacțiunea cu oamenii din jur;
3. are atitudine grijulie față de lucrurile făcute prin muncă de oameni;
4. are o atitudine grijulie față de natură;
5. menține curățenia și ordinea, are grijă de înfățișarea și sănătatea sa, vrea să fie sănătos;
6. vrea să fie sincer și corect, îndeplinește promisiunile, distinge proprietatea personală de proprietatea altora și de obiectele de uz comun;
7. valorifică diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile semenilor, manifestă compasiune;
8. valorizează familia, clasa, școala, tinde să fie un prieten adevărat;
9. identifică apartenența sa națională, își stimează poporul său, țara, simbolurile Republica Moldova, respectă normele de comportament legate de acestea;
10. observă frumusețea, manifestă creativitate, primește satisfacție de la mișcare și activitate creativă; utilizează mijloace plastice pentru autoexprimare;
11. tinde să rezolve conflictele pe cale pașnică, ascultă partenerul, exprimă recunoștință;
12. urmărește fenomene, evenimente, procese pentru a le cunoaște, compară obiecte și evenimente, descrie asemănări și deosebiri; le grupează după 1-2 criterii, descifrează planuri simple, tabele, diagrame, hărți;
13. respectă regulile de securitate, evită situații periculoase, iar la apariția acestora cheamă în ajutor, apelează în instanțele potrivite;
14. utilizează programe simple de calculator;
15. învață cu plăcere lucruri noi, independent și împreună cu alții, în pereche și în grup;
16. alcătuiește un plan al zilei și îl respectă, distribuie timpul pentru învățare, distracție, îndeplinirea obligațiilor casnice și odihnă;
17. în activitatea de învățare și ocupațiile cotidiene, depune efort volitiv, își organizează acțiunile învățând independent.

Competențele și elemente de competențe, formarea cărora se urmărește în gimnaziu

La absolvirea gimnaziului elevul:

1. se autoapreciază adecvat; își planifică învățarea de mai departe, cunoscându-și posibilitățile și interesele și ținând cont de tendințele de pe piața muncii;
2. este deschis pentru autodezvoltare;
3. manifestă loialitate în raport cu patria sa, înțelege principiile de funcționare a societății și statului, cunoaște drepturile și obligațiile cetățeanului;
4. respectă demnitatea și drepturile omului, exclude și se opune violenței ca soluție în relațiile cu alte persoane;
5. valorifică diversitatea culturală a lumii, locul națiunii și culturii proprii printre alte națiuni și culturi;
6. valorifică cultura, arta și calitățile creative ale omului, posibilitățile de cunoaștere și exprimare a eu-lui prin mijloace artistice;
7. valorifică modul de viață chibzuit, influența activității umane asupra naturii;
8. alege modul sănătos de viață, are grijă de sănătatea sa psihică și fizică;
9. stabilește scopuri de învățare, selectează și utilizează modalități adecvate de învățare, evaluează rezultatele învățării;
10. face concluzii despre legăturile de bază în natură, legăturile între natură, activitatea umană și tehnologie;
11. deține reprezentări despre cele mai importante modalități de manipulare socială, înțelege necesitatea abordării critice a informației din mijloacele comunicării în masă;
12. utilizează rezultatele analizei și generalizării asupra evenimentelor, situațiilor și problemelor în planificarea activității personale, luarea deciziilor și evaluarea rezultatelor;
13. determină scopurile activității în comun, planifică acțiunile necesare pentru satisfacerea acestor scopuri, distribuie sarcinile de lucru, elaborează orarul;
14. utilizează independent computerul în calitate de mijloc pentru învățare și muncă;
15. comunică, ținând cont de situație și interesele partenerilor de comunicare, analizează în grup întrebări și probleme;
16. formulează, argumentează, apără și, în caz de necesitate, își schimbă punctul său de vedere;
17. folosește diverse sisteme de semne pentru obținerea, păstrarea, interpretarea elaborarea informației necesare;
18. utilizează regulile simple de elaborare a unor proiecte de cercetare și dezvoltare.

Competențele, formarea cărora se urmărește în liceu

La absolvirea liceului elevul:

1. își corelează aspirațiile cu aptitudinile și posibilitățile sale;
2. dobândește informații despre posibilitățile de învățare și obținere a lucrului în continuare; își planifică cariera pe baza cunoștințelor despre diverse sfere de muncă, tendințele de pe piața muncii;
3. respectă legile, se comportă demn, respectă drepturile omului și legile Republicii Moldova;
4. manifestă poziție civică formată, se simte membru al societății, apt către dialog în Moldova, Europa și în întreaga lume;
5. manifestă independență și responsabilitate pentru obligațiunile sale, alegerea efectuată, deciziile luate; respectă libertățile altor oameni și libertățile personale;
6. poate preveni și duce la minim activitatea care cauzează daună mediului înconjurător; emite soluții pe baza unificării eforturilor și a cunoștințelor despre problemele globale;
7. adoptă un mod sănătos de viață, păstrează forma sa psihologică și fizică, iar în caz de necesitate, aplică metode accesibile pentru a o restabili;
8. valorifică sacralitatea vieții umane;

9. valorifică cultura, deține reprezentări despre regiunile și perioadele de bază ale culturii europene;
10. interpretează cultura sa națională în contextul culturii europene și a celei mondiale;
11. tinde către originalitate, utilizând mijloace artistice;
12. apreciază ideea dezvoltării cruțătoare și stabile, are o concepție despre lume formată cu caracter științific;
13. anticipă posibilul succes sau eșec, evită conflictele, le rezolvă constructiv, manifestă toleranță;
14. poate să se opună manipulării sociale;
15. poate utiliza diverse strategii de învățare;
16. selectează și folosește diverse sisteme de semne pentru utilizare, păstrare, interpretare, transmitere, elaborare a informației și utilizare a acesteia;
17. analizează și evaluează calea gândirii și acțiunilor sale; utilizează gândirea critică în luarea deciziei asupra diferitelor puncte de vedere;
18. discută argumentat;
19. poate elabora și prezenta lucrări de cercetare și proiecte;
20. poate utiliza computerul în calitate de mijloc de învățare și lucru, precum și în calitate de mijloc pentru planificare și

prezentare a rezultatelor activității sale de studiu sau muncă.

Fiecare competență transversală-cheie se concretizează prin una sau câteva competențe transdisciplinare, ținând cont de ponderea treptei de învățământ pentru formarea acestei competențe.

Fiecare competență transdisciplinară se va concretiza prin una sau câteva competențe specifice pe disciplină pentru fiecare treaptă de învățământ, ținând cont de ponderea disciplinei pentru formarea acestei competențe.

Formulate în termeni de competențe concrete, aceste noi finalități ale educației se suprapun parțial peste cele formulate anterior în termeni de obiective, dar sunt gândite deja din perspectiva nevoilor de formare a elevului și ale exigențelor sociale, vizează *finalizarea* educației – formarea integrală a personalității, iar ca punct de plecare au *Profilul de formare a absolventului*.

Implementarea Curriculumului bazat pe competențe implică anumite schimbări în procesul de proiectare.

Pentru proiectarea de lungă durată privind corelarea competențelor specifice, sub-competențelor, conținuturilor și evaluării la disciplina de studiu se propune următoarea structură a proiectului de activitate:

Indicatorii competențelor specifice (CS) și sub-competențelor (SC)		Nr. crit.	Conținuturi	Nr. ore	Data	Observații
CS	SC					
	1.1, 1.2, 1.3 1.6, 1.7 1.3, 1.5	I 1. 2. 3. 4.	Capitolul Evaluarea sumativă	7 1-2 3		

Proiect de lungă durată

În procesul de elaborare a proiectului de lungă durată profesorul va ține cont de următoarele cerințe:

- 1) Pentru fiecare capitol profesorul determină competențele specifice prioritare pentru acest capitol și le fixează în prima rubrică.
- 2) Pentru fiecare secvență la capitol profesorul determină subcompetențele care vor fi realizate prin conținutul concret.
- 3) Pentru secvențele de conținuturi recapitulative se prevăd 1-2 ore, iar pentru conținuturi noi – cel puțin 3 ore per unitate.
- 4) Fiecare capitol va conține, în mod obligatoriu, cel puțin 1 oră de sinteză a materiei din capitolul respectiv și 1 oră de sinteză integratoare a materiei din capitolele anterioare.

În proiectul de lungă durată se fixează orele de evaluare inițială și cele de evaluare sumativă la capitol, semestru, an.

În urma aprobării proiectului de lungă durată ca document de lucru, profesorul are dreptul să efectueze modificări, fixate în rubrica “Observații” (în dependență de situația concretă creată în clasă).

Pentru predarea-învățarea disciplinei, în scopul formării competențelor, se propune:

- a) Pentru fiecare lecție profesorul va formula obiective (operaționale) care rezultă din subcompetențele formulate în curriculum și fixate în proiectarea de lungă durată, la rubrica Subcompetențe.
- b) Operaționalizarea obiectivelor se va realiza în conformitate cu modelele Mager sau Landsheere.
- c) Strategiile și tehnologiile pentru realizarea obiectivelor preconizate sunt la discreția profesorului, corelate cu cele recomandate de Curriculum, la rubrica “Activități de învățare și evaluare”.

În contextul dezvoltării competențelor evaluarea rezultatelor școlare la disciplina de studiu se va realiza în felul următor:

- a) Accentul se va pune pe evaluarea formativă în cadrul fiecărei lecții.
- b) Evaluarea sumativă la capitol, trimestrială și anuală se va axa pe determinarea nivelului de formare a subcompetențelor și competențelor specifice respective.
- c) Strategiile de evaluare vor fi corelate cu cele propuse în curriculumul modernizat, la rubrica „Activități de învățare și evaluare”, pentru fiecare clasă, și în secvența VIII „Strategii de evaluare”.
- d) La realizarea evaluării rezultatelor școlare la disciplină se va ține cont de standardele de competență pentru fiecare treaptă de învățământ.

Suportul didactic va fi corelat cu curriculumul modernizat, iar la fiecare disciplină vor fi:

- a) precizate manualele elaborate în conformitate cu Curriculumul modernizat.
- b) evidențiate schimbările survenite în conținuturile curriculare și utilizarea manualelor existente în conformitate cu curriculumul modernizat.
- c) precizată lista manualelor recomandate.

Bibliografie

1. *Evaluarea curriculumului școlar – perspectivă de modernizare*. Coord.: Pogolșa L., Bucun N., Chișinău, 2009.
2. Guțu V., *Cadrul de referință a Curriculumului național. Ghid de implementare a Curriculumului modernizat*. Chișinău, 2007.
3. Guțu V., *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadrul conceptual*. Chișinău, 2000.
4. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrată”*. Chișinău, 2009.

Recenziți:

1. **Vladimir GUȚU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, USM**
2. **Angela CARA, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE**

Modernitatea axiologică a pedagogiei kantiene. Întoarcere în viitor

Tatiana CALLO,

doctor habilitat,

profesor universitar, CNAU

(continuare)

Rezumat

Materialul prezintă o „familie de idei” de referință în domeniul educației valorice, anunțând o viziune reactualizatoare, care se înscrie în procesul de modernizare a educației, adică de distincție a re/noutății ideilor lui Im. Kant, detașate de timpul trecut și asociate cu valorile care semnifică o notă de superioritate timpului la prezent a educației.

În felul acesta, în stilistica modernității educației se înscriu un șir de „relevanțe”, ca principii sau reguli de acțiune. Nu se demonstrează, ci doar se justifică ideile, concluziile fiind formulate din interpretarea neteodiceică, care are menirea de a inspira optimism, a spori credința într-un sistem de valori educaționale.

Modernizarea educației prin valorizare implică și promovarea unei educații kantiene, care se realizează pe un set de principii extraordinare, valabile azi mai mult ca oricând. Im.Kant a antamat un șir de probleme deosebite, care vizează pedagogia în general și educația axiologică în particular, care sunt și azi valabile, având un impact deosebit în perimetrul pedagogiei actuale. În lucrarea sa “Despre pedagogie” (1803) el complineste moralul cu problemele concrete ale educației, ale “aplicării” moralei în viața reală. El pune

Abstract

The paper presents a reference „thoughts family” in the field of axiological education, announcing a modernised vision, what is inherent to the process of education modernisation, namely the distinction of re/novelty of Im. Kant ideas, detached from the past and associated with the values what means a note of a present time superiority of education.

Thus, in the stilistics of education modernity were included some „relevances”, as a principles or action rules. There is not demonstrated, but it justifies the ideas, the conclusions being formulated by neteodicaic interpretation, what is meant to inspire optimism, consolidating the belief in the educational values system.

semnul egalității între cultură și educație, afirmând că “putem denumi instrucția cultură” [1, p.18]. De asemenea, tratează aspecte în legătură cu diferite valori ale educației: *libertatea, datoria, disciplina, răspunderea*.

Este foarte important că filozoful rezervă educației o dezvoltare ascendentă: “Poate că educația va deveni tot mai bună. De acum înainte acest lucru se poate înfăptui, căci abia acum începe judecata dreaptă și priceperea lămurită pentru ceea ce-i într-adevăr necesar pentru o bună educație. Ne încântă gândul că

natura umană se va dezvolta tot mai bine prin educație, căreia îi putem da o formă potrivită umanității” [Ibidem, p. 18].

Iar educația trebuie să „se încânte”, în această ordine de idei, de posibilitatea de a se însufleți din ideea fundamentală a spiritului kantian.

Cu statut de nonreplică, Im.Kant afirmă că “educația trebuie să fie o educație *spre personalitate*, educație a unei ființe care *acționează cu libertate*, care se poate susține singură și poate fi *membru în societate*, dar având *pentru sine valoare intrinsecă*” [Ibidem, p.31].

Evident, valoarea este întotdeauna valoarea pentru cineva, fiind un fel de proprietate a lucrului în raport cu subiectul care evaluează și percepe axiologic. Nu există deci valoare în sine, ci numai valoare pentru cineva. Raportul dintre realitate și valoare este deosebit de complex, complexitatea aceasta fiind dată de faptul că același lucru, fără a suferi nici un fel de modificare, este purtătorul succesiv sau simultan al unor valori foarte diferite unele de altele.

Filozoful a conferit un loc aparte științei educației, căci, în viziunea lui, “schița unei teorii a educației este un mărgeț ideal și nu strică cu nimic dacă nu suntem în stare să-l înfăptuim chiar de îndată. Noi putem lucra la un plan al unei educații mai potrivite, lăsând urmașilor instrucțiuni pentru ea” [1, p.19].

Din ideea uniformizării, Kant a anticipat actuala *idee a integrării*, afirmând: “Cât de diferit trăiesc oamenii. O uniformitate între dânșii nu se poate înfăptui decât dacă acționează după aceleași principii, iar aceste principii ar trebui să le devină o a doua natură” [Ibidem, p.19].

Filozoful atribuie educației trei domenii de bază:

- Formarea didactică, de care omul are nevoie spre a deveni **abil** pentru atingerea scopurilor sale; ea îi dă o

valoare cu privire la sine însuși ca individ;

- Formarea pragmatică, a **prudenței**; omul e format ca cetățean și prin aceasta el dobândește o *valoare publică*, el învață a cârmui societatea civilă după intenția sa, precum și a se adapta societății civile;
- Formarea morală, în vederea **moralității**, prin care el dobândește o valoare în vederea întregului gen uman [Ibidem, p.31].

Chiar din primele pagini ale lucrării sale, Im. Kant formulează unul dintre principiile sale fundamentale, **principiul devenirii ființei umane**: ”Omul este singura ființă care trebuie educată pentru a deveni om. Omul poate deveni om numai prin educație. El nu e nimic decât ceea ce face educația din el. Dacă odată, cândva, o ființă de gen superior ar lua asupra sa educația noastră, am vedea atunci ce se poate face din om [1, p.15-17].

În devenirea sa, omul are anumite trăiri axiologice din care apar valorile, însă atât apariția valorilor cât și sentimentul valoric rămâne, deocamdată, o enigmă de nedezlegat. Mai important este faptul că există emoțiile axiologice ale ființelor umane, care se structurează într-o ordine ierarhică a valorilor.

Toate orientările axiologice sunt de acord că există *valori superioare* și *valori inferioare*, însă disputele se ivesc atunci când o anumită ierarhie de valori este prezentată ca absolută [5, p.344].

Dacă ne referim la **principiul disciplinei și libertății**, Im. Kant afirmă: ”Omul are din natură o atât de mare înclinare spre libertate încât, obișnuindu-se doar puțină vreme cu ea, îi aduce orice jertfă. Chiar de aceea disciplina trebuie să se aplice foarte de timpuriu, căci, nefăcând astfel, în urmă omul greu se poate schimba. Omul trebuie deprins de timpuriu să se supună preceptelor rațiunii. El păstrează

toată viața sa o anumită sălbăcie și i se va opune din toate părțile o rezistență îndârjită și pretutindeni va primi lovituri când se va amesteca în afacerile lumii [1, p. 16-17]. De aici și ideea: eu trebuie să-l obișnuiesc pe elevul meu să rabde o constrângere a libertății sale. Fără de aceasta, totul e numai mecanism, iar cel ieșit din sfera educației nu știe să se servească de libertatea sa.

Dacă pedagogianalizăm *principiul menirii umanității*, constatăm că filozoful afirmă următoarele: ”Copiii trebuie educați nu potrivit cu starea prezentă, ci cu starea mai bună, posibilă în viitor a genului uman, adică potrivit cu ideea umanității și cu menirea ei întregă. Supremul bine universal nu este o idee care ne poate păgubi în ceea ce considerăm a fi binele nostru suprem particular. Astfel sporim și bunăstarea noastră actuală. *Buna educație* e tocmai izvorul din care iese tot binele în lume [1 p. 21]. De asemenea: „Proveniența a voit ca omul să scoată binele din sine însuși și să i se adreseze cu aceste cuvinte: ”Pășește în lume. Ești înzestrat cu toate dispozițiunile spre bine. Ție ți se cuvine să le dezvolți și astfel propria ta fericire și nefericire de tine însuși depinde”. A se face mai bun, a se cultiva pe sine însuși și, dacă e rău, a înfăptui în sine moralitatea, asta trebuie să facă omul”. Totodată, filozoful conchide că trebuie să ne orientăm spre aceea ca elevul nu numai să săvârșească binele, ci să-l facă fiindcă e bine [1, p. 52].

Datoriile pe care le are de îndeplinit copilul nu sunt decât datoriile obișnuite față de sine însuși și față de alții. Datoria lui este de a face să se arate în persoana sa proprie demnitatea umanității. Omul trebuie să păstreze, în persoana sa proprie, *demnitatea umanității* [1, p. 66].

R e l e v a n t :

Educația kantiană pune semnul egalității între cultură și educație, care trebuie *să devină permanent tot mai bună*.

Este important ca elevul să conștientizeze că poate deveni om numai prin educație și că *omul poate deveni uman numai prin valori*.

Buna educație e izvorul din care iese tot binele în lume și elevul trebuie *să învețe să facă binele pentru faptul că este bine*, răbdând o anumită constrângere a libertății sale.

Im. Kant poate fi considerat primul gânditor care a pus temeiurile filozofiei valorilor și ale culturii, formulând *principiul autonomizării și diferențierii* în cultură. Conceptul de valoare la Kant este strâns legat de analiza valabilității din sfera teoreticului, a normativității și a creației estetice.

Comparația dintre valori intervine atunci când conștiința urmează să opteze pentru una sau altă valoare. Alegerea este de obicei o acțiune spontană. Ierarhia valorilor nu este ceva dat, ci rezultatul unui proces istoric, în care valorile autentice sunt mereu amestecate cu nonvalorile, iar valorile superioare coexistă cu cele inferioare. Ierarhia valorilor se formează, în ultimă instanță, în actul spontan al conștiinței, ea este vie și dinamică și, atunci când a căpătat un caracter sacru, a simbolizat o ordine spirituală.

Școala, acceptând principii ca toleranța, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor, fructifică diferențele culturale și valorile spirituale locale, dar le racordează, simultan, la cele generale ale umanității. Și aceasta, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără însă a-l lipsi de cele grupale sau specifice, prin care, de fapt, va intra și se va insera în orizontul tot mai larg, mai nuanțat al culturii mondiale.

Axiologia este o ramură a filozofiei care se ocupă de *teoria valorilor* (*axios* – valoare și *logos* – teorie). Axiologia a fost inițial dezvoltată de filozoful german Lotze (sec. XIX) și de Școala de la Baden. Axiologia pedagogică, în acest context, rezultă din

conexiunea disciplinată a pedagogiei cu axiologia, cu estetica, etica, antropologia, care are ca preocupare delimitarea valorilor educaționale dezirabile ale travaliului educației.

Competența axiologică este capacitatea elevului de a evalua operativ noii stimuli culturali și de a-i integra sau conexează într-un sistem, capacitatea de punere în evidență a noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în câmpul valorilor. *Conștiința axiologică* este aspectul intențional al conștiinței umane de instituire a sensului valoric pentru un obiect sau fapt imanent, este puterea conștiinței de a extrage un obiect sau eveniment din neutralitatea existenței ontice și de a le înnobila prin introducerea acestora într-un regim existențial nou, ce conferă sensuri și funcții superioare, depășirea datului real prin supraadăugarea perpetuă de calități noi la cele vechi. *Referențialul axiologic* include totalitatea valorilor încorporate de subiect, totalitatea premiselor atitudinale și comportamentale față de valorile ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare. Referențialul axiologic include atât elemente stabile, capitalul cultural achiziționat deja cât și aspecte variabile, circumstanțiale.

După cum am menționat, nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toți subiecții și toate contextele educaționale. De aici și problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de latură a educației. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Ceea ce a ființat ca valoare autentică la un moment dat (filozofică, artistică, științifică etc.), poate fi eclipsată de timp și contextul sociocultural sau poate fi convertită în nonvaloare. A face educație pentru valori fixe, chiar dacă sunt justificate de climatul socioistoric sau pentru valori certe, sancționate ca atare de o scurtă sau mai îndelungată tradiție culturală, este un lucru bun, dar insuficient pentru exigențele educației

axiologice. O astfel de educație se realizează nu numai în spiritul unei culturi existente, ci, mai ales, în perspectiva unei culturi posibile, generatoare de noi aspirații și idealuri, parțial atinse în prezent. Educația axiologică poate constitui premisa, treapta de jos a creației de valori.

Inițierea în valoare și dobândirea instrumentelor valorice sunt cerințele de bază pe care școala trebuie să le îndeplinească. Elevul trebuie să știe să se cultive, să distingă falsul de adevăr, răul de bine, frumosul de urât etc. Această nevoie se intensifică ea însăși de îndată ce este stimulată. La un moment dat, nici nu mai este nevoie de a o tutela. Cumulul valoric odată interiorizat, trezește noi apetente și deschide noi posibilități. *Valoarea naște valoare*. Elevul trebuie învățat să utilizeze ceea ce știe pentru a se comporta inteligent și a da existenței sale o orientare de care nu va regreta niciodată.

În planul acțiunii educaționale, nu impunerea valorilor poate fi o strategie bună, ci o acționare indirectă, prin crearea și stimularea *nevoilor pentru valori*, astfel încât elevul să adere la ele „natural”, neforțat, să distingă momentul trăirii valorii ca *trebuiețură umană, ca interes și aspirație*. Fără aceasta, cultura va rămâne un conglomerat de idei abstracte, lucruri despre care toată lumea vorbește, o aspirație fără perspectivă. Mutarea accentului *actului paideutic* spre potențialul spiritual al ființei umane, descoperirea spiritualității ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării active în realitate și în formarea sinelui, aceste lucruri preîntâmpină o educație care își propune să domine gândirea și activitatea individului.

În acest context, pot fi definite următoarele obiective generale ale educației pentru valori:

- Formarea instrumentelor pentru apropierea intelectuală și spirituală a realității.

- Autonomizarea elevilor, deschiderea lor la valorile care nu sunt cunoscute sau experimentate.
- Formarea abilității de a conexe valorile culturale și cea de abordare comparativă ale diverselor segmente ale culturii.
- Formarea atașamentului pentru valorile fundamentale și a admisibilității valorilor posibile.

Dezvoltarea competenței emiterii și evaluării judecăților de valoare.

Utilizarea valorilor în procesul educațional presupune cunoașterea valorilor și *punerea valorilor în valoare*, adică recunoașterea și valorificarea lor. Anume prin aceste două procese – valorizarea și trăirea realității, se unesc. Primul proces explică valoarea, întemeiază valoarea pentru a fi cunoscută prin împrejurările vieții, prin experiența personală, prin instruirea școlară sistematică, al doilea proces presupune actualizarea și aprecierea valorilor în societate și viața personală a subiectului. [6, p. 111]

În acest context, una dintre ideile cele mai progresiste în educația axiologică este excluderea notării pentru materiile de învățământ spirituale (muzica, desenul, literatura etc.). Altă idee vine din practica kantiană a predării: manualul să fie nu ca bază în predare, profesorul nu să predea direct ce este scris în ele, ci *manualul/curriculumul să fie un punct de pornire pentru idei proprii*.

Relevant:

Este nevoie ca în procesul educațional *să fie dezvoltată nevoia pentru valori* a elevului astfel ca el să adere la ele natural, neforțat de nimeni.

Trebuie să se facă deosebire între educația axiologică și educația valorică.

Educația axiologică pornește de la ideal ca exigență a rațiunii într-o lume categorială,

într-un spațiu axiologic de proiectare atitudinală și referențială la lume; este *o educație pentru valori*.

Educația valorică pornește de la real, ca lume spațio-temporală, căreia elevul i se deschide, valorizând-o și devenind și el valoros, adică puternic. Este *o educație în și prin valori*.

Dacă raportăm aceste definiții la domeniile educației kantiene, atunci prima vizează *moralitatea*, iar a doua – *abilitatea și prudența*.

Școala poate răspunde realității vieții printr-o modernizare, adică printr-o reconciliere totală a școlii cu viața „așa cum este ea”. Pentru realizarea acestui deziderat nu este nevoie decât de a-l învăța pe elev **e l e v i t a t e a!** Aceasta ar presupune deschiderea conținuturilor învățământului spre **valorile specifice faptului de a fi elev**.

Stendhal spunea despre Colosseum că este mai frumos în ruine decât atunci când nu era decât un teatru de dimensiuni colosale. Din punct de vedere estetic, ruina, într-un anumit context, aduce un plus de semnificație și de valoare. Atâta timp cât avea o valoare utilitară, Colosseum-ul era lipsit de frumusețe. *Valoarea estetică a apărut odată cu ruina*, cu pierderea valorii utilitare. Ruinele exercită asupra spiritului uman o atracție magică, iar contemplarea lor estetică este însoțită de o satisfacție paradoxală. Dacă omul de rând ar avea acces la un monument, l-ar distruge. Plăcerea de a ruina nu este totuși naturală, ci una indusă de o educație deficitară, în vreme ce plăcerea de a contempla ruinele este autentică. Omul necivilizat nu distruge decât monumentele dușmanilor, dar le acordă cea mai mare atenție celor ale propriei comunități [5, p. 258]. De aici prima idee a elevității: elevul trebuie format nu printr-o valoare utilitară, ci prin una estetică, care provoacă plăcere.

Societatea actuală, de exemplu, necesită alte calități, promovând mai multe diferențe

de cunoștințe și de dobândire a cunoștințelor. Metodele diferite se potrivesc cu necesitățile unei societăți aflate în constantă schimbare și care are nevoie de *capacitatea de schimbare* ca de o valoare intrinsecă. Premisa principală de proiectare a procesului schimbării pornește de la rolul strategic al educației ca sistem public, fiind un generator de resurse umane înalt competitive. La disconfortul schimbării *de a învăța*, asumată integral, responsabil, irevocabil, ca altă idee a elevității. Schimbarea adaptivă a educației constituie un exercițiu profund participativ, de învățare la scara întregii societăți, fundamentat pe următoarele valori: încredere, onestitate, competență, performanță, curaj. Aproximarea de cultură, îmbogățirea conținutului cu noi competențe și orientări, creșterea importanței componentelor sale fac din educație un fenomen în continuă dezvoltare și perfecționare, o preocupare permanentă a societății.

Poate acum e timpul unui *Institut de Axiologie*? Sau anume acum este timpul *valorii-scop* pe care Im. Kant a văzut-o ca *model viitor de educație* și anume aceea de a crește copiii după starea ideală a omenirii, a-i conduce spre perfecțiunea naturii umane, spre umanitate, deoarece umanitatea este valoare culturală sintetică, care exprimă valoarea *demnității umane*?

Școala urmează să se axeze pe faptul că ierarhizarea valorilor se produce pe baza câtorva criterii sau principii ale *conștiinței axiologice*, formulate, la timpul său, de M. Scheler:

Valorile par a fi cu atât mai înalte cu cât sunt mai durabile, *durabilitatea* fiind persistența unei valori într-un purtător material sau spiritual. Valorile cele mai joase sunt cele de o clipă, iar cele mai înalte sunt cele care durează mult timp. De exemplu, iubirea față de o persoană poate dura o zi sau o viață întreagă. Aceasta din urmă este o valoare superioară celei dintâi.

Valorile sunt cu atât mai înalte, cu cât sunt mai puțin divizibile. Prezența aceleiași valori materiale în mai multe bunuri este posibilă numai prin împărțirea ei însăși. De exemplu, valoarea nutritivă a două jumătăți de pâine este egală cu valoarea nutritivă a unei pâini întregi. În sfera spirituală acest lucru nu se produce, deoarece o valoare spirituală chiar dacă apare în mai multe obiecte, se menține totuși întreagă în fiecare dintre ele, distribuindu-se fără să se împartă.

O valoare este cu atât mai înaltă cu cât mai profundă este satisfacția asociată realizării ei, iar o satisfacție este mai profundă atunci când existența ei se dovedește a fi independentă de realizarea altor valori. Satisfacția care se ia în calcul pentru ierarhizarea valorilor este nu în sensul obișnuit al cuvântului, ci ca o trăire a împlinirii.

O valoare este cu atât mai înaltă cu cât are mai puțină nevoie de un suport la care să adere.

Între valorile superioare, spirituale, și cele inferioare, materiale, există un veșnic conflict, care ține de însăși esența valorilor. În sfera eticului, de exemplu, nu numai valorile se opun nonvalorilor, ci valorile pozitive se opun altor valori pozitive. Poate exista aceeași opoziție între libertate și dragoste, între dragoste și dreptate. *Tragicul vieții umane* rezidă înainte de toate nu în conflictul dintre bine și rău, ci în conflictul dintre valorile pozitive. În numele libertății, omul poate sacrifica dragostea, iar în numele justiției sociale el își poate sacrifica libertatea etc. Și dacă valorile materiale sunt uneori amenințate, cele spirituale sunt amenințate mereu. Pericolul face parte din însăși esența valorilor spirituale, valori care *ne obligă astfel să le apărăm întotdeauna, fiind un fel de provocare continuă a conștiinței*. Tot ceea ce întreține și afirmă viața are valoare, fiindcă viața însăși este condiția fundamentală a tuturor valorilor. Însă nu este

nevoie să li se amintească oamenilor valoarea existenței, a vieții, a alimentului, deoarece este suficient instinctul pentru a nu uita acest lucru. Valorile spirituale, morale, estetice însă riscă întotdeauna de a fi sacrificate, ele nu pot fi menținute decât dacă sunt apărate [5, p.350]. Atunci când conștiința axiologică receptoare este insuficient cultivată sau când este pervertită, pervertește și valorile pe care le cuprinde.

Atitudinea pseudovalorică a elevului este un mare pericol, fiindcă astfel el nu numai că pierde sensul de a fi elev, dar se adâncește în lipsa de sens a întregii sale vieți, se abrutizează, încetează de a mai fi bun, cade în disperare. *Un elev care nu are o conștiință axiologică justă devine primejdios*, fiindcă lipsa de sens a vieții lui transmite în lume, de asemenea, lipsa de sens. Atunci când spiritul nu este ajutat să se elibereze din materia care-l ține captiv, devine el însuși un factor distructiv, prefăcând valorile în nonvalori.

Celuia care întreabă ce trebuie să facă pentru ca viața sa să aibă sens, i se poate răspunde: "Ajută-i Adevărului, Binelui, Frumosului și Sacralului să capete ființă prin personalitatea ta. Valorile te cheamă. Ele strigă după realizare prin tine. Fii deci un realizator de valori, un purtător de valori, un om de valoare" [Apud 5, p. 355].

În sensul celor expuse, cunoștințele, virtuțile perfecționările ființei umane nu ne pot încă determina să-i atribuim calitatea reală de a fi cult, dacă acestea acționează numai ca adosuri, care ajung la personalitatea sa dintr-un domeniu al valorilor aflate în afara lui și care rămân, în fond, tot în afara lui. Omul cultivat se caracterizează printr-un anumit echilibru sufletesc al valorilor. Interesul lui este la fel de viu pentru valorile artei, științei, filozofiei, moralei. Pentru omul cultivat valorile morale sunt cele în jurul cărora se constituie echilibrul axiologic. Im. Kant punea în evidență

dimensiunea morală a culturii, afirmând că ideea de moralitate aparține culturii. Ceea ce deja știa încă Kant, astăzi abia de este apreciat îndeajuns. Poate a venit timpul ca în școală să apreciem aceste lucruri știute și spuse de marele filozof?

Sensul lumii este legat deci de valori, el constă în raportarea la valori, în realizarea valorilor, în intuiția și crearea valorilor, având în vedere valorile spirituale. A tinde spre *bine*, spre *adevăr*; spre *frumos* înseamnă a avea un sens.

Relevant:

Reușita educației axiologice și valorice rezidă, eminentamente, și în promovarea unei educații kantiene.

Educația axiologică este un principiu de acțiune axat pe valori validate într-o anumită practică socioculturală.

Valorile spirituale sunt o permanentă provocare a conștiinței elevului.

Bibliografie

1. KANT Im., *Despre pedagogie*. București: Paideia, 2002. 80 p.
2. MACAVEI E., *Tratat de pedagogie. Propeutică*, București: Aramis, 2007. 256 p.
3. VLĂSCLEANU L., *Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă*. Iași: Polirom, 2007. 300 p.
4. ANTONESEI L., *Polis și paideia*. Iași: Polirom, 2005. 191 p.
5. RÂMBU N., *Tirania valorilor. Studii de filozofia culturii și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 420 p.
6. CĂLIN M.C., *Filozofia educației*. București: Aramis, 2001. 144 p.

Recenzent: Maria Hadârcă, doctor, conferențiar cercetător, IȘE

Funcția transgresivă a competenței scripturale

Veronica BĂLICI,

doctor în pedagogie,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Competența scripturală este o formă de utilizare conștientă a limbajului prin faptul că reflectă nu doar gândirea, dar și întreaga ființă a elevului asigurându-i mijloace eficiente de codificare a experienței și de transformare a capacităților intelectuale superioare.

Orice schimbare din învățământ trebuie privită cu optimism, atâta vreme cât ea creează condiții tot mai favorabile pentru afirmarea personalității elevului. Cu atât mai mult că actualele transformări, punând accentul pe dezvoltarea competențelor, devin mărturia faptului că elevul *este el însuși în ceea ce face*. În domeniul educației lingvistice, acest fapt este relevat de redimensionarea scrierii – activitate intelectuală esențială având ca finalitate integrarea socială a elevilor, dar și exersarea rațiunii, deoarece, odată cu ea începe, de fapt, existența acestei rațiuni. Competența scripturală folosește la restabilirea unității ființei umane și învățământul va trebui să îndeparteze din practicile sale tot ceea ce l-ar scuti pe elev de reflecție [2, p. 190-194].

Competența scripturală îndeplinește o *funcție transgresivă*. Este o posibilitate de metamorfoză profundă și de acces la o personalitate evoluată. Actul de a scrie este cel mai fin, unic, meticulos, care nu are nimic

Abstract

Written competence is a form of conscious utilization of language because it reflects not only the thinking but the entire being of a pupil assuring him with efficient ways of encoding of experience and the transformation of superior intellectual skills.

de spus decât pe sine însuși. M.Foucault notează că scrisul este intelectul agent, „principiul masculin” al limbajului. [4, p. 10-23, p. 81, p.355]. El caută sinele nostru lărgit și astăzi, în procesul educațional, scrisul oferă „salutara constrângere la o redactare mai chibzuită”.

Trebuie să înțelegem bine diferența dintre *limbajul scris și cel oral*. Scrierea este o abstracție de gradul al doilea, spune G. Bruner citându-l pe L. Vâgotski. Cu adevărat devine un instrument al formării gândirii, doar limbajul manevrat conștient. Iar forma scrisă a lui este un mijloc „de ordonare a gândurilor despre lucruri și a gândurilor despre gândire”, ea „reflectă cele mai complexe raporturi existente în timp și spațiu”. Perfecționarea scrierii determină un progres considerabil al gândirii, fapt remarcat de G.Bruner: „Când gândim până la limita capacităților de gândire, o facem luptând cu cuvintele sau chiar purtați înainte de cuvinte”, deci,

actul scrierii „creează o nouă conștiință despre natura și forța limbajului” [1, p. 124-132].

Ceea ce este mai important de făcut, consideră J. Bruner, este să-i învățăm pe elevi a scrie și a gândi în limba maternă. Un limbaj clar, elegant și exact este singura modalitate de a comunica *cu noi înșine*. Implicațiile relației dintre limbaj și gândire, mai exact, dintre limbajul scris și gândire, sunt un mod special de interacțiune între limbaj și intelect. Este mai ușor să adormi în timpul cititului și ascultatului, scrie el, și aproape imposibil în timpul scrisului. Ni se sugerează, prin urmare, că asemenea tipuri de activități, care ne mențin „treji”, implică mai multă conștiință. Știm de la Socrate, certifică G. Bruner, cât de profund putem gândi în dialog; tot astfel, explică el mai departe, L. Vâgotski și G. Mead au sugerat că „gândirea este adeseori o versiune interioară a acestei arte a dialogului”. Ceea ce o poate ajuta este „dialogul dintre gânditor și propriile sale cuvinte scrise”, reluate ulterior spre meditare. Acest mod de reflecție trebuie, cu siguranță, susținut, încurajat, dezvoltat. Va să zică, „esența procesului de învățământ constă în asigurarea de mijloace și în provocarea scrierii pentru transpunerea experienței în puternice sisteme de notare și ordonare” [1, p.30-33].

E.Coșeriu spune că atunci când scrii crezi că ceea ce îți este ție cu totul clar, fiindcă ai gândit mult la asta, e clar pentru oricine [3, p.37]. Ideea formulată în scris poate fi privită, analizată, reformulată. *Revenind* la cele scrise, poți vedea structura sau poți *să te gândești* la ceea ce percepi. În scris, atestă M.Golu, accentul se pune, de obicei, pe idee, fiind „mai obiectiv, mai dens, mai relevant în plan cognitiv decât cel oral” [5, p. 431]. Limbajul scris este forma cea mai intelectualizată a limbajului

lui, caracterizându-se prin rigurozitate și formulări dintre cele mai clare și mai expresive. Dar scrierea înlocuiește expresivitatea prin exactitate, deoarece ea pretinde corectitudine, relevanță, structură estetică, ea necesită multă precizie și atenție în selectarea cuvintelor, în constituirea propozițiilor.

Relațiile dintre gândire și limbaj nu formează o legătură originară, apriorică, dar sunt rezultatul devenirii omului. L. Vâgotski analizează relația dintre gândire și cuvânt procesual, mișcarea de la gândire la cuvânt și de la cuvânt la gândire realizându-se în faze. Această dezvoltare funcțională săvârșește gândirea prin cuvânt, cu alte cuvinte, gândirea devine în cuvânt. Ideile se mișcă în funcție de activitatea desfășurată, ele rezolvă sarcini. Oprindu-se asupra fazelor prin care trece această mișcare și asupra aspectului de semnificare, L. Vâgotski examinează limbajul extern și limbajul interior și demonstrează că *limbajul interior* este o formație specială, un limbaj pentru sine, iar limbajul extern este un limbaj pentru alții. Limbajul interior servește scopurilor orientării intelectuale, conștientizării, el susține în modul cel mai intim gândirea. Această formă de limbaj adeverește existența capacității de a gândi prin cuvinte, de a ni le reprezenta. Dat fiind faptul că limbajul intern este subordonat unei sintaxe predicative, iar ideea se exprimă, de obicei, într-o formă concentrată, în dialog este foarte importantă înțelegerea problemelor. În consecință, procesul de trecere de la limbajul interior la cel exterior, fiind o transformare dinamică complexă, ajută la descifrarea procesului de gândire. Acest lucru poate fi observat, mai ales, în limbajul scris. Limbajul scris este un limbaj dezvoltat la maximum, foarte complex sub aspectul sintaxei. În plus, pentru a exprima

idei, folosim mai multe cuvinte decât în cazul exprimării orale. Limbajul scris are un caracter conștient, este legat de intenție și favorizează desfășurarea limbajului în general. Recapitulând, L. Vâgotski afirmă că limbajul interior reprezintă o funcție specifică, independentă, autonomă, originală a limbajului [6, p.250-300]. Deci, competența scripturală este baza dezvoltării intelectuale, faptul constând, așadar, în virtualități din ce în ce mai mari de interiorizare a limbajului.

Este relevant faptul că însuși Seneca a fost preocupat intens de idealul modelării de sine prin scris. El afirma că „nimeni nu umblă după un medic elocvent, ci după unul care să-l însănătoșească”. Nu știm exact ce avem în spirit decât atunci când aliniem termenii unii lângă alții. Până nu ne exteriorizăm în forma obiectivă a limbajului scris, gândirea rămâne confuză, deci, cuvintele să fie folosite și să semene cu fapta. Le Breton relevă că în tăcerea actului de a scrie se manifestă emergența interiorității. M.Eliade spune: „Scrisul mă exprimă, mă păstrează și mă rezumă”. El conține tot ce e transmisibil în experiența

și conștiința ființei. Iar W.Hegel accentuează că anume prin scris vorbirea capătă o existență fermă și individul se poate exprima *mai dezvoltat în afară*, arătând ce a devenit el prin cultură.

Bibliografie

1. Bruner G., *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
2. Cerghit I., *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006
3. Coșeriu E., *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1966.
4. Foucault M., *Cuvintele și lucrurile*. București: Editura Univers, 1996. 471 p.
5. Golu M., *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației „România de Măine”, Vol 1, 2000.
6. Vâgotski L.S., *Opere psihologice alese*. Vol II. București: Editura didactică și pedagogică, 1972.

Recenzent: Vlad PÂSLARU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, IȘE

Particularizarea conceptuală a CD-zării constructiviste

Zinaida STANCIUC,

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În acest articol este tratată problema comunicării didactice ca proces – CD-zarea, fiind un concept cu largi perspective educaționale. Este formulată una dintre premisele de eficientizare a CD-zării: aspectul trifuncțional al comunicării didactice raportată la cele educă, ca influențare.

Într-o definiție destul de cuprinzătoare, **comunicarea didactică (CD-zarea)** este procesul prin care un conținut cognitiv se transmite de la profesor la elev prin semne care au aceeași semnificație atât pentru emițător cât și pentru receptor. Comunicarea cuprinde informații, impresii, trăiri afective, judecăți de valoare, etc. și se realizează cu scopul de a stabili un comportament existent sau de a produce modificări comportamentale la elevi.

Astăzi, a comunica, a informa și a fi informați reprezintă trăsătura definitorie a existenței fiecăruia dintre noi, devenită într-atât de pregnantă, încât nici măcar nu mai este percepută în mod conștient ca fiind o activitate distinctă. Împărtășind în permanență ceva celorlalți sau nouă înșine trăim într-o continuă stare de comunicare printr-o multitudine de forme și modalități.

Abstract

The article deals with the problem of didactic communication as a CD-using process, being a far reaching educational perspective concept.

It formulates one of the premises of the effectiveness of CD-using process:

The three-functional aspect of didactic communication related to those who educate, as a influence.

Modelele constructiviste ale comunicării iau în considerare alternanța participanților la procesul de comunicare în rolurile deconstrucții, deosebirile individuale în stăpânirea codurilor de comunicare, rolul opiniilor și al atitudinilor în procesul comunicării, importanța contextului social și cultural al schimbului, inclusiv în cazul comunicării didactice.

Comunicarea didactică în cadrul comunității educaționale poate fi considerată în termenii rolurilor legate funcțional, ca moduri de acțiune atribuite subiecților în acest proces. Fiecare rol este caracterizat prin anumite indicii atribuite celor ce îndeplinesc rolurile. Comportamentul de rol variază după situația de interacțiune, contextul de situație sau ambianță. Totalitatea rolurilor de comunicare dintr-un proces educațional o putem numi după J.Gumperz *matrice de comunicare*. Comunicarea ca act și

sistem stă la baza organizării și dezvoltării personalității, influențând raporturile pe verticală și pe orizontală între subiecții educaționali, intervenind chiar în aspirațiile lor și în cunoașterea realității.

Definițiile comunicării pot fi împărțite în definiții de *natură instrumentală*, care descriu comunicarea prin componentele sale, așa cum se produce aceasta, și definiții de *natură analitic-investigativă*, care încearcă să observe comunicarea dincolo de activitatea strictă de transmitere-receptare a unui mesaj. Procesele de comunicare sunt esențialmente sociale, se întemeiază pe fenomene de interacțiune și sunt determinate de acestea. Orice comunicare didactică, fiind o interacțiune, implică o influență reciprocă a profesorului și elevului, aceștia, fiind doi termeni ai relației, sunt de fapt doi locutori care simultan transmit și receptează semnale. Deliberat sau involuntar, conștient sau nu, orice comportament al subiecților educaționali are valoare de mesaj și, ca atare, are o finalitate explicită sau implicită.

Este un fapt bine cunoscut că procesul educațional se realizează *prin și pentru* comunicare, fiind, în ultimă instanță, un act de comunicare. A instrui, înseamnă atât a transmite, a comunica informații, cât și a construi cunoașterea și comunicarea.

În acest context de referință trebuie să menționăm și faptul că *criteriile, valorile și credințele* sunt trei elemente pe interferența cărora este întemeiată comunicarea în parte. Aceste trei sisteme – procesul intern (cognitiv), statutul intern (credințele) și comportamentul extern interacționează permanent, deoarece profesorul, comunicând, poate stimula și motiva pozitivarea elevului în raport cu cerințele sale, subliniază Șoitu L. [5,p.132]

Comunicarea didactică la rândul său conține prin ea însăși *potențial educațional*:

transmitere de cunoștințe, formarea gândirii și facilitarea operațiilor intelectuale, autoreglarea activității intelectuale, transmiterea codurilor caracteristice fiecărei științe etc., între comunicare și educație existând un raport de interdependență.

În încercarea de a sintetiza mulțimea variabilelor identificate în definițiile comunicării, ne-am focalizat atenția asupra comunicării didactice: CD-zarea, interesul central fiind atribuit componentelor prin care sursa, cadrul didactic transmite un mesaj elevului/studentului cu intenția de a-i forma/dezvolta un comportament comunicativ, utilizând doar acele elemente din aria comunicării ce oferă un plus de claritate și concretizare specificului acestui câmp de cercetare. Această perspectivă generează oportunitatea reflecției didactice în legătură cu viziunea asupra actului de comunicare drept cadru structurat instrumental, comunicarea referindu-se la acțiunea de construire a mesajelor care au loc într-un context, presupunând anumite efecte.

În accepția lui O.Ciobanu *comunicarea didactică* este o formă particulară a comunicării umane, indispensabilă în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată, ce presupune un raport bilateral profesor – elev și vizează o interacțiune de tip *feedback*, privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Printre *caracteristicile definițiilor ale comunicării didactice sunt menționate*:

- caracterul explicativ pronunțat, acordându-se o mare importanță înțelegerii de către elevi a mesajului;
- structurarea conform logicii pedagogice a științei predate;
- rolul activ al profesorului, în selecția informațiilor accesibilizându-le, organizându-le și, mai ales,

personalizându-le în funcție de elev și de cadrul în care se transmit;

- funcția autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, fiind axate pe atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor.

Tot în acest cadru referențial, C. Cucuș prezintă *comunicarea didactică* drept „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informației între două entități ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de constructor, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului educațional. [2,p.177]

Comunicarea, didactică rămâne o problemă deschisă pentru cercetare în privința posibilităților de realizare a unei comunicări integrale, o comunicare în care pierderea de informații să fie minimă, obținându-se o satisfacție pentru ambii participanți, și în care ceea ce se receptează să coincidă într-o măsură semnificativă cu ceea ce se vrea a transmite.

Un șir de specialiști consideră că însăși învățarea este o problemă de comunicare. Pe acest fundal se dezvoltă o pedagogie a comunicării, care pune accentul nu pe simplul transfer indirecțional de cunoștințe, ci de angajare activă a ambilor parteneri ai procesului educațional, pe realizarea prin comunicare a interactivității. Cercetările actuale de pedagogie a comunicării urmăresc stabilirea componentelor și caracteristicilor actului de comunicare educațional și mai ales a condițiilor bunei lui realizări în raport cu varietația situațiilor educaționale existente.

Comunicarea didactică este o parte vitală a procesului educațional și se bazează pe limbajul pedagogic, care optimizează transmiterea exactă a informației fiind poli-funcțional și asimetric. Polifuncționalitatea comunicării didactice constă în încercarea

de valorificare a anumitor funcții, cum ar fi: euristico-educative, reglative, de control și evaluare, iar asimetria se datorează repertoriului pe care îl reprezintă partenerii aflați în interacțiune.

După cum am menționat procesul educațional este o formă specifică de comunicare și întrunește toate caracteristicile modelului oferit de teoria comunicării. În plus, comunicarea didactică se particularizează prin anumite trăsături date de scopul propriu al activității educaționale, de caracteristicile psihosociale individuale și de vârstă ale educaților și de contextul psihosocial în care are loc. În legătură cu aceasta M. Ionescu și I. Radu precizează că „reușita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare, ceea ce presupune anumite cerințe precise pentru lecția orală, pentru dezbateră sau convorbire etică, pentru elaborarea manualului etc.”

Mesajul trebuie să fie transpus într-un cod, semne și reguli de combinare a acestora, comun profesorului și elevului. Repertoriul, ca ansamblu de semne și reguli logico-gramaticale de folosire a acestor semne, trebuie să fie parțial comun. Partea comună a repertoriului se lărgește continuu ca efect al învățării.

În cercetările tradiționale s-au tratat, de regulă, separat cele două roluri: profesorul a fost mereu considerat ca emițător, transmițător de informații, iar educatul ca receptor al acestora. Orientările constructiviste pun accentul pe interacțiunea locutorilor. Chiar dacă în momente reale comunicarea pare unidimensională, de la educator spre elev în predare și de la elev spre educator în verificarea cunoștințelor, aceasta se referă la un flux informațional principal. În același timp, funcționează o conexiune inversă prin care emițătorul este informat permanent despre efectele comunicării

asupra partenerului: învățătorul „citește” reacțiile elevilor, iar elevii „citesc” atitudinea învățătorului cu privire la reacția elevului și fiecare dintre locutori își adaptează conduita comunicațională ulterioară în funcție de ceea ce receptează. Astfel, comunicarea didactică este bilaterală și constructivă. Comunicarea didactică este în același timp ierarhică și reciprocă, profesorul fiind cvasipermanent inițiator al mesajului și ca organizator, al actului comunicațional.

Mesajul pedagogului este codat după principiile științei și ale legităților psihopedagogice, este previzibil și prescriptiv. Elevul este coparticipant la actul comunicării, lui fiindu-i transmise nu doar informații, ci și fiindu-i formate competențe de însușire a informațiilor și de utilizare a acestora, nu atât pentru aplicarea în prezent a informațiilor în contexte noi, cât, mai ales, pentru a deveni în stare de formare și autoformare ulterioară și permanentă. Cel care învață trebuie să-și interiorizeze rostul actului de învățare, să devină doritor de a învăța și capabil de a o face. Pentru aceasta, firește, el are nevoie de reciprocitate în comunicare. Educatorul urmărește un efect progresiv: un plus de informații, un plus de capacități, un plus atitudinal. Reciprocitatea relației comunicaționale didactice trebuie înțeleasă în primul rând, dar nu exclusiv, în sensul că inițiativa mesajului aparține, într-o viziune interactivă procesului educațional și elevului. Elevul este, în egală măsură cu educatorul, agent al comunicării didactice, dar inițierea mesajului de către elev se referă mai puțin la conținutul cognitiv al științei pe care trebuie să și-l însușească și mai mult la *cum* poate face acest lucru. El nu poate să ceară explicit „învață-mă cum să pricep mai mult, mai bine”, dar întreabă „cum se rezolvă acest exercițiu?”, „de ce se întâmplă acest fenomen?” etc. Când profesorul recepționează acest mesaj transmis de

educat și îl decodifică, răspunzând pentru sine întrebării „de ce?”, atunci reciprocitatea comunicațională este asigurată și potențează eficiența actului didactic.

Comunicarea didactică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele și partenerii implicați, ea apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată.

Dacă ne raportăm la altă viziune în particularizarea CD-zării, putem constata că L. Iacob propune o posibilă definire a comunicării didactice debutând cu ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare*. În acest sens, sunt eliminate *restricțiile de conținut* pentru că învățarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, competențe, motivații, atitudini etc. și, de *cadru* instituțional. Într-adevăr, precizează autoarea, nu prezența personajelor, profesor-elev imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legităților proprii unui act sistematic de învățare”, acestea fiind orientate spre optimizarea raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației, dintre obiectivele-conținuturile-metodologia-evaluarea activității educaționale.

Relevantă circumstanțelor menționate devine ideea lui V. Dospinescu, potrivit căreia comunicarea didactică presupune întâlnirea a doi actori, în care fiecare și-a asumat un rol și pe care îl interpretează cât poate de bine. Profesorul urmărește printr-o *comunicare participativă* să transfere elevului un *obiect de valoare*, asumându-și, în acest sens, diferite roluri: animator, interpret al informației, evaluator, negociator; astfel, „educatorul și educatul intră într-un proces de *tranzacție educativă*”. [4, p. 57-61]

Clasa de elevi și colectivitatea școlară în general, este un mediu de comunicare prieluit de sarcina comună și de relațiile interindividuale ale membrilor. O comunicare deschisă, fără restricții, fără formalism și ritualuri inutile mărește încrederea membrilor în activități educaționale.

Funcționând normal, pe principiul feedbackului procesul de comunicare facilitează realizarea sarcinii, asigură coeziunea participanților, valorizează pe fiecare membru, acționând ca factor de omogenizare. Dacă, prin comportamentul său, profesorul se face „acceptat” de elevi se creează condiții ca grupul școlar să devină receptiv și deschis cooperării. Prin intermediul feedbackului, influențarea devine bilaterală și, după cum spune Leon Bloy, nu se știe “cine dă și cine primește”.

Astfel, cadrele didactice trebuie să învețe deopotrivă cu elevii și chiar de la aceștia. În acest mod profesorul și elevii/studentii trebuie să se influențeze unul pe altul, dialogul devenind mai viu și mai nuanțat în funcție de așteptările ambilor termeni ai relației implicate în activitatea didactică și nu în mod unilateral.

În asemenea relații de influențare a elevilor sau studenților prin comunicare, cadrul didactic poate să exercite comportamente de rol constructive, cu efecte pozitive. Prezentând aspectele definitorii ale fenomenului de comunicare pedagogică putem concluziona:

- Comunicarea didactică este matricea în care sunt cuprinse toate activitățile procesului educațional, un proces complex, bilateral, capabil să provoace reacția formativă a celui ce învață.
- Semnificația comunicării didactice păstrând în centru actul educațional și punându-l în valoare pe cel ce învață, generează acceptarea diversității în învățământ drept premise ale eficienței.

- Prin comunicarea didactică profesorul „își realizează” meseria.
- În cazul când profesorul nu afectează spiritual spiritul celui implicat în procesul educațional nu putem vorbi de o comunicare didactică reușită.
- Comunicarea didactică este o influență reciprocă, este o construcție la care participă în egală măsură cei doi – educatorul și cel educat.
- Comunicarea didactică este polifuncțională, lărgind partea comună a repertoriului profesorului și celui care învață.
- Prin urmare la valorificarea comunicării didactice este necesar să se pornească de la premise, deoarece CD-zarea, raportată la profesor cuprinde 3 aspecte esențiale:
 - profesorul își exercită influența asupra conținutului cognitiv;
 - asupra personalității elevului ca atare;
 - și tot el „suferă” influența exercitată de elev sau student.

Bibliografie

1. Abric J., *Psihologia comunicării*, Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Cucuș C., *Pedagogia*, Iași: Editura Polirom, 2002.
3. Dafinoiu I., *Personalitatea. Metode calitative de abordare*, Iași: Editura Polirom, 2002.
4. Dospinescu V., *Semne și cunoașterea în discursul didactic*, Iași: Editura Junimea, 1998.
5. Laurențiu Șoitu, *Pedagogia comunicării*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.

Recenzent: Tatiana CALLO, doctor habilitat, conferențiar universitar

Evoluția sistemului de învățământ extrașcolar/complementar și dezvoltarea funcțiilor sociale

Valeriu VOLCOV,

doctorand, Institutul de Științe ale Educației,
director al Muzeului Pedagogic Republican

Rezumat

Articolul în cauză prezintă analiza funcțiilor sociale în dezvoltare ale sistemului de învățământ extrașcolar/complementar din perspectiva istorică a sistemului. Se elucidează schimbarea funcțiilor sociale ale acestui sistem și tendințele de dezvoltare ale acestora. Se analizează locul învățământului complementar în cadrul sistemului de învățământ general.

Evoluția sistemului de învățământ extrașcolar a fost analizat prin prisma funcțiilor sociale ale acestui sistem și relațiilor lui cu sistemul de învățământ. Primele modele practice de învățământ extrașcolar se raportau la activitățile de voluntariat în instruirea și educarea adulților și a copiilor. Anume această activitate de iluminare/instruire, inițiată de organizațiile obștești și de persoane particulare, a început să se numească „învățământ extrașcolar”. Apariția primelor instituții extrașcolare amintește de numele lui S.T. Șațchii și A.U.Zelenco, care în anul 1905 au deschis în Moscova un club pentru copii, având drept scop satisfacerea necesităților culturale și sociale ale copiilor și tinerilor din rândurile populației puțin asigurate, care practic erau lipsiți de posibilitatea de a primi instruire școlară.

Abstract

The article shall submit:
– the analysis of the social functions of complementary (out-of-school) education system through its historical perspective;
– the changing of social functions and of their developing tendencies;
– the analysis of complementary education place within the general education system.

Activitatea practică cu copiii era bazată pe concepția pedagogică elaborată de fondatori și ținea de necesitatea creării condițiilor, menite a fi de ajutor copiilor să trăiască o viață emoțională și spirituală bogată. În procesul de instruire accentul era plasat pe însușirea cunoștințelor practice semnificative pentru viața copiilor. Relațiile dintre pedagogi și copii erau percepute ca relații colegiale. O mare semnificație se acorda educației sentimentului de prietenie, solidaritate și colectivism.

În Basarabia, pe lângă Seminarul Teologic din Chișinău, în anul 1916 este deschisă prima pensiune pentru copiii oamenilor înstăriți, care avea drept scop cultivarea de maniere, studierea dansului și a cântului.

Inițial, învățământul extrașcolar al copiilor și maturilor nu făcea parte din sistemul învățământului public de stat și avea astfel de forme

precum lecțiile publice, școlile serale, bibliotecile și teatrele populare, universitățile populare, cursurile profesionale, clasele repetate etc.

La nivel de stat, hotărârea despre dezvoltarea învățământului extrașcolar a fost primită în noiembrie 1917, când în cadrul Comisariatului norodnic pentru învățământ a fost creată o secție specială a învățământului extrașcolar, al cărei misiuni de bază era organizarea lucrului cultural-iluminist, mai întâi de toate, în rândurile adulților analfabeți. Prima instituție extrașcolară de stat pentru copii *Stația tinerilor iubitori ai naturii*, a fost deschisă în anul 1918, or. Moscova. Anume acest an și această instituție sunt acceptate ca primele în istoria sistemului de învățământ extrașcolar pentru copii.

Semnificativ este faptul că în perioada interbelică (1918-1940), tot ceea ce era mai valoros în domeniul pedagogiei universale, românești, rusești, s-a asimilat și s-a adaptat în gândirea pedagogică basarabeană. Astfel, în pedagogia clasică au fost redescoperite principii și metode care au contribuit și la evoluția gândirii pedagogice din perioada interbelică, dar care continuă să se impună și astăzi ca valori durabile ale științelor și practicii educației. Basarabia dobândise personalități generatoare de idei și în domeniul educației, inclusiv activității extrașcolare: Ap.D. Culea, N. Olaru, C. Narly, ș.a.

Analiza publicațiilor din revistele pedagogice editate și/sau răspândite în acea perioadă în Basarabia (revista *Școala*, organ al Asociației Corpului didactic din Basarabia (Chișinău); revista lunară *Școala Basarabiei*, publicație oficială a Directoratului Instrucțiunii Publice Basarabia ș.a.) demonstrează că acestea reflectau probleme de organizare națională și de administrare a școlii, elucidau concepții pedagogice, descriau experiențele avansate ale cadrelor didactice școlare, *formele de activitate extrașcolară*, activitatea comitetelor școlare, evidențiau problemele cu care se confruntau

cadrele didactice, publicau creații literare semnate de pedagogi și de elevi etc.

Printre cei mai activi colaboratori ai acestor publicații – autori și titluri de materiale publicate la problematica activității extrașcolare în Basarabia, au fost: C.N. Tare: *Activitatea extrașcolară în Basarabia (a. 1812-1917), (a.1817-1918, după unire)*, *Școala* (nr.7, 1922, p.p. 43-48), (nr.8, 1922, p.p.20-26); I. Nica: *Instrucția Extrașcolară, Școala* (nr.1-5, 1921, p.p.31-38).

Astfel, instrucția extrașcolară și primele instituții extrașcolare în mare măsură îndeplineau funcția de compensare – activitățile în aceste instituții compensau instruirea copiilor în școală. În același timp aceste instituții erau de ajutor în organizarea timpului liber al copiilor, contribuiau la îmbogățirea activităților comunicative. Caracterul inovativ al primelor instituții extrașcolare a fost condiționat de motivele întemeietorilor, precum și de noile viziuni pedagogice față de problemele educației copiilor.

Formarea rețelei de instituții extrașcolare

Învățământul extrașcolar al copiilor a parcurs drumul de la cluburi și case de activitate artistică a copiilor (anii 20 ai sec. al XX-lea), Palatele, Casele de pionieri și școlari în perioada activă de funcționalitate a organizației pionierești (anii 30-80 ai sec. al XX-lea), până la Palatele, Casele, Centrele de Creație a Copiilor și Adolescenților, tineretului din perioada contemporană.

Anii 20-30 ai sec. al XX-lea sunt o perioadă de trecere la noua interpretare a misiunii, scopurilor și sarcinilor, strâns legate de ideologia tânărului stat sovietic. Lucrul extrașcolar nu se considera în afara activității instructiv-educative a școlii și a organizației pionierești, destinat pentru a ajuta la dezvoltarea multilaterală a personalității, a contribui, prin toate modalitățile, la iluminarea culturală și educația

prin muncă în masă a generației în creștere, la însușirea bazelor măiestriei profesionale.

În anii 30, în RASSM, a fost deschisă prima stație tehnică pentru copii, în care au început să activeze cercurile de aero- și navo-modelism, de radioamatori.

Începând cu 1940 prioritatea organizării timpului liber al copiilor în școli aparținea organizațiilor de pionieri și comsomoliste, precum și instituțiilor extrașcolare – Palate și Case de pionieri, ca bază pentru activitatea instructivă a acestora, centre organizatorice și metodice ale mișcării pionierești. Activitatea acestora nu se reducea numai la îndeplinirea funcției ideologice. Ele au devenit centre de dezvoltare a creativității copiilor, de organizare a timpului liber al copiilor, de dezvoltare a legăturilor interșcolare. Palatele și Casele de pionieri și școlari au devenit un mijloc important de formare a atitudinii de mare valoare a societății față de copii și copilărie, deoarece întemeierea acestor centre pentru copii a devenit cauza întregului popor.

Au apărut și alte tipuri de instituții extrașcolare. Astfel, în anul 1940, la Chișinău, este fondat Palatul Republican al Pionierilor și Elevilor, în 1944 – Stația Republicană a Tinerilor Turiști, în 1946 – Stația Tehnică Orașenească pentru copii. În anii 50-60 ai secolului trecut procesul de fondare a instituțiilor extrașcolare se răspândește în întreaga republică, diversificându-și formele și profilurile, iar în anii 70-90 se poate de confirmat că s-a creat un sistem întreg de lucru educativ cu copii, adolescenții și tineretul în instituțiile extrașcolare, orientat la dezvoltarea inițiativelor copiilor. Acest sistem, în esență, era maximal apropiat de natura copilului, orientat spre dezvoltarea și satisfacerea intereselor cognitive ale acestora și, în principiu, lipsit de formalism. În anul 1975 a fost fondată de către ministerul de resort Stația Republicană a Tinerilor Tehnicienii, iar în 1976 – Centrul Republican al Tinerilor Naturaliști. Rețeaua instituțiilor extrașcolare în perioada anilor 1950-1990 este ilustrată în tabelul ce urmează:

Denumirea instituției	1950	1960	1970	1980	1990
Palate/Case ale pionierilor; Centre de Creație a copiilor și Adolescenților	33	60	66	72	64
Stații ale Tinerilor Tehnicienii	4	6	16	28	46
Stații ale Tinerilor Naturaliști	3	5	5	15	29
Stații ale Tinerilor Turiști	1	1	1	11	34
Școli, Cluburi Sportive pentru Copii și Tineret	-	-	72	109	152
Școli de Muzică și de Arte pentru Copii	-	-	56	97	138
Total:	41	72	216	332	463

În afară de instituțiile extrașcolare, create în cadrul sistemului de învățământ, au progresat și instituțiile cultural-iluministe pentru copii, printre care, mai întâi de toate – bibliotecile și teatrele pentru copii. De rând cu instituțiile extrașcolare, instituțiile cultural-iluministe au început să joace un rol important în familiarizarea copiilor cu valorile culturale.

Taberele pionierești au devenit o componentă importantă a sistemului de instituții ex-

trașcolare pentru copii, care erau privite ca instituții educaționale și de întremare a sănătății, ce lucrau, luând în considerare principiile de bază ale activității organizației pionierești.

Taberele pionierești erau organizate și finanțate de sindicate, organizațiile gospodărești, secțiile de învățământ, școli.

Una dintre sarcinile principale ale taberei pionierești era considerată – educația social-politică a copiilor: familiarizarea cu

evenimentele din viața țării și de peste hotare, cele mai de valoare lucrări ale scriitorilor, compozitorilor, pictorilor din țară și de peste hotare. O mare importanță se acorda și educației prin muncă a copiilor. În același timp, în cadrul evaluării activității taberei, o importanță considerabilă avea realizarea sarcinilor de întremare a sănătății copiilor.

Astfel, pe parcursul anilor s-a format sistemul de instituții extrașcolare, care dispunea de un mare potențial social-pedagogic. Acest potențial era bazat pe posibilitățile organizatorice ale sistemului, fundamentul căruia îl constituia rețeaua variată de instituții extrașcolare: Palate și Case ale pionierilor, centre specializate de creație a copiilor, școli sportive, tabere pionierești. Instituții de acest gen funcționau în toate raioanele republicii. Împreună cu instituțiile cultural-iluministe pentru copii, rețeaua de instituții extrașcolare activ contribuia la soluționarea diverselor sarcini în dezvoltarea spirituală, intelectuală și fizică a copiilor.

Activitatea instituțiilor extrașcolare se dezvolta în trei direcții de bază: activitatea instructiv-educativă (activitatea în cercuri), activitatea în masă și activitatea metodică (mai întâi de toate – în problemele de activitate a organizației pionierești).

De rând cu crearea rețelei de instituții extrașcolare a început și formarea cadrelor de specialiști profesioniști în acest domeniu, mai cu seamă fiind evidențiați acei care mai profund se orientau în interesele și problemele copiilor și care erau în stare să realizeze în activitatea cu copiii principiul atitudinii individuale.

Sistemul de instituții extrașcolare era privit ca un instrument ideologic important de consolidare a sistemului socialist: instituțiile extrașcolare pentru copii, de rând cu alte instituții sociale, aveau menirea să contribuie la educarea cetățeanului societății socialiste, la construirea activă a comunismului cu propriile

convingeri ferme, cu morala și interesele, cultura muncii și purtarea proprie.

Unul dintre principiile de bază în activitatea instituțiilor extrașcolare pentru copii era considerat direcționarea ideinică a activității cu copiii: în instituțiile extrașcolare se creau structuri speciale (muzee, săli, camere leniniste), se foloseau forme de lucru educațional specifice (excursii, marșuri, călătorii prin locurile leniniste, pe căile războaielor civil și celui pentru apărarea patriei). Orientarea la acest principiu își găsea amprenta în tematica sărbătorilor pentru copii, conținutul programelor de evoluare a colectivelor de activitate artistică a copiilor etc.

În același timp activitatea ideologică a instituțiilor extrașcolare pentru copii prezenta în sine un „modul” relativ independent în sistemul de activitate extrașcolară.

În continuare vom enumera câteva funcții pedagogice de bază, care se realizau în perioada de până în anii 80:

Prima funcție – autodeterminarea profesională și civică a copiilor. Instituțiile extrașcolare creau condiții pentru descoperirea talentelor, dezvoltarea aptitudinilor creative ale copiilor, determinarea planurilor de instruire profesională. Realizarea acestei funcții se asigura prin diversitatea asociațiilor pentru copii, care nu repetau conținutul obiectelor de studiu din școala generală.

Autodeterminarea civică, poziția de viață a educabililor din cadrul instituțiilor extrașcolare s-au format în diverse ocupații practice: organizarea asociațiilor de muncă, participarea la măsuri de protecție a naturii, desfășurarea sărbătorilor și concertelor pentru populație, participarea la lucrările de cercetare etc. Un rol important în formarea personalității copiilor, a poziției lor sociale îl jucau contactele directe cu lucrătorii din sfera productivă și a celor din știință, cultură, conducătorii organelor de conducere. Copiii se încadrau în realizarea

proiectelor sociale majore, ei încercau să trăiască cu interesele țării. O mare importanță se acorda studierii ținutului natal.

A doua funcție a instituțiilor extrașcolare – învățământul complementar. Aceasta ține de funcția autodeterminării profesionale, dar nu este identică. În instituțiile extrașcolare elevii primeau studiile care nu le putea da școala (nu le putea da în general sau în măsura dorită): estetice, tehnice, sportive, științifice. În unele cazuri aceste studii deveneau mijloc de autodeterminare profesională, dar deseori acestea completau componentele lipsă din învățământul general, contribuind la o dezvoltare mai armonioasă a personalității, inclusiv și pe calea corectării unor lacune.

A treia funcție – comunicativă, crearea condițiilor pentru dezvoltarea contactelor comunicative la nivel interpersonal, interșcolar, interregional și internațional. Asociațiile de creație a copiilor în devenire primeau specificul cluburilor. Relațiile de prietenie, care se dezvăluiau între aceste cluburi, deseori se păstrau pentru mulți ani. Astfel de contacte îmbogățeau experiența de conduită socială a elevilor, deoarece în școală și în instituția extrașcolară ei jucau diferite roluri sociale, era diferit caracterul de interacțiune a acestora cu semenii și cadrele didactice.

O altă funcție, care se evidențiază pe parcursul activității instituțiilor extrașcolare – formarea modului spiritual de viață. Participarea la activitatea asociațiilor pentru copii influența asupra structurii timpului liber al elevilor, deoarece ținea atât de activitățile individuale la domiciliu, cât și de schimbarea conținutului acestor activități. Activitatea extrașcolară a copiilor influențează asupra cercului lor de comunicare, asupra problemelor personale semnificative – altfel spus, asupra întregului sistem de valori spirituale ale personalității. Studiul în timpul liber a devenit o orientare specială în formarea modului spiritual de viață. În activi-

tatea de masă a instituțiilor extrașcolare erau răspândite diverse genuri de jocuri: jocuri-călătorii, jocuri-ghicitori, victorine, jocuri mobile și sportive. Pentru copiii mici erau create săli-poveste, pentru adolescenți – cluburi pentru zilele de odihnă, cluburi de discuții, în care se discutau eternele probleme filozofice și spirituale ce țin de esența (rostul) vieții, de menirea omului în societate ș.a. Toate acestea contribuiau nu numai la dezvoltarea personalității, dar și la formarea deprinderilor de a-și autoorganiza timpul liber.

Transformarea rețelei de instituții extrașcolare în sistem de învățământ complementar al copiilor

Schimbările din societate parvenite în anii 90 au condus la o criză social-economică acută. La dezvoltarea sistemului de învățământ, inclusiv și a instituțiilor extrașcolare, au influențat doi factori: schimbul de orientări valoroase, refuzul de la multe delimitări în domeniul activității educaționale, cât și reducerea resurselor financiare, alocate pentru necesitățile învățământului. Drept urmări ale acțiunii acestor factori au purces schimbările în rețeaua de instituții extrașcolare, în funcțiile acestora, în conținutul și amploarea activității inovatoare.

Cu regret, fenomenul optimizării cheltuielilor destinate genurilor de activitate extrașcolară, care a derulat din primii ani de independență a Republicii Moldova, a provocat la comasarea/lichidarea unui număr substanțial de instituții extrașcolare de nivel republican și raionale, dispariția în unele teritorii a cercurilor cu profil tehnico-aplicativ, turistic și naturalist, reducerea continuă a normelor didactice, înstrăinarea de spații etc.

Astfel, numai în perioada anilor 1992-2003, numărul instituțiilor extrașcolare s-a redus cu 65 de unități, diminuând în aproximativ aceeași proporție și numărul copiilor. În anul 2005 comparativ cu 1990 s-a redus numărul

de școli și cluburi sportive cu 86 de unități, al școlilor muzicale și de arte – cu 46 de unități. În proporție de mai mult de 60% a fost redus serviciul metodic al instituțiilor extrașcolare, limitând astfel asistența respectivă a pedagogilor animatori ai activităților extracurriculare din unitățile de învățământ. Lipsind influența metodică din partea instituțiilor extrașcolare de profil, ca rezultat al comasării/lichidării acestora, se înregistrează o descreștere cu 43% a numărului elevilor antrenați în activitățile turistice și de studiere a ținutului natal; cu 37% – a celor antrenați în activitățile tehnico-aplicative, cu 22% – în cele ale tinerilor naturaliști, precum și în cele de creație artistică.

Legea Învățământului din Republica Moldova (1995) substanțial a schimbat statutul instituțiilor extrașcolare, a creat bazele legale de trecere de la sistemul de învățământ unitar, ideologizat, totalitar la un sistem variativ, umanist, democratic.

Articolul 14 al Legii nominalizate este dedicat învățământului complementar. Necesitatea modificării paradigmei învățământului complementar la etapa contemporană este dictată de un șir de circumstanțe și, în mod deosebit, de creșterea importanței diferitor tipuri de educație nonformală atât în viața oamenilor, cât și a societății în ansamblu, de tendințele și orientările pe plan mondial și național în domeniul educației. Procesul de diferențiere a instituțiilor de învățământ complementar, început în anii 90, a fost condiționat, pe de o parte, de orientarea la necesitățile educaționale ale copiilor și părinților, iar pe de altă parte, de tendința ce ține de realizarea plenitudă a potențialului pedagogic a instituțiilor educaționale. În structura instituțiilor de învățământ complementar s-au creat noi genuri de asociații ale copiilor, orientate la atragerea grupurilor noi de copii, cum ar fi cei cu vârsta preșcolară (școli de dezvoltare timpurie). Au fost fondate noi tipuri de instituții educaționale. Procesul de diferențiere

a instituțiilor de învățământ complementar s-a transformat în proces de „individualizare” a acestora: diferența consta nu numai în componență, profilurile asociațiilor de copii, dar și a programelor didactice, ideile conceptuale ale acestor programe.

Schimbări au parvenit și în funcțiile instituțiilor de învățământ complementar. A decăzut funcția educației ideologice, orientate spre formarea poziției de concepție a lumii și a politicii din timp impusă. Acest fenomen se raportează la întreg sistemul de învățământ. Însă, în scurt timp s-a constatat că societatea nu poate să se dezvolte în lipsa unui spațiu ideologic unic – valori comune, ce includ și atitudinea față de trecutul istoric al țării, față de simbolurile ei naționale, rolul țării în comunitatea internațională. Politica de dezideologizare și depolitizare a sistemului educațional a condus la aceea, că potențialul de formare a spațiului ideologic unic al instituțiilor educaționale se folosea la un nivel redus.

O mai sporită atenție se acordă preîntâmpinării lipsei de supraveghere a copiilor, deoarece criza economică din țară a condus la creșterea numărului de copii lipsiți de tutela părinților și celor cu necesități de supraveghere. Însă realizarea acestei funcții nu corespunde necesităților sociale, deoarece instituțiile de învățământ complementar nu dispun de resursele financiare și umane necesare pentru activitatea cu astfel de copii. Rămâne semnificativă funcția de relevare și susținere a copiilor cu aptitudini creative în activitate. Din funcțiile didactice – funcția ce revine învățământului complementar. S-au păstrat funcțiile autodeterminării, de formare a modului spiritual de viață, de realizare a necesităților comunicative a copiilor, dar s-a schimbat atitudinea în determinarea căilor de realizare a acestora (de bază, se examinează realizarea programelor educaționale, dar în același timp, însăși noțiunea „program educațional” este tratată pe larg).

Instituțiile de învățământ complementar realizează funcția de asigurare organizațional-metodică a proiectelor pedagogice republicane, cum ar fi concursurile republicane în domeniile cultural-artistic, tehnico-aplicativ, turismului etc.

Astfel, putem concluziona, dacă la începuturi instituțiile extrașcolare compensau lipsa studiilor generale la copii și după caracterul activității pedagogice se prezentau ca și alternativă a școlii tradiționale, atunci odată cu lărgirea rețelei de școli, trecerea la școlarizarea generală a copiilor de vârstă școlară, se realizează transformarea instituțiilor extrașcolare în instituții de învățământ complementar, iar învățământul complementar devine o componentă importantă a învățământului general.

Actualmente, conform datelor statistice din anul 2007, în republică funcționează 68 de instituții extrașcolare subordonate Ministerului Educației, cu un efectiv general de 43812 de participanți, ceea ce constituie 8,9 % din numărul total de elevi din instituțiile de învățământ preuniversitar, inclusiv: 47 de Centre de Creație a Copiilor (32777 de elevi), 9 Centre de Creație Tehnico-științifică (5897 elevi), 5 Centre ale Tinerilor Naturaliști (2191 elevi), 4 Centre ale Tinerilor Turiști (1452 elevi), altele 3 (1495 de elevi). În anul 2007 instituțiile extrașcolare de rang republican (4 la număr) au fost comasate într-o singură instituție – Centrul Republican pentru Copii și Tineret. Majoritatea instituțiilor extrașcolare activează după vechile standarde și conținuturi, fără ca acestea să fie coordonate între ele și adaptate necesităților actuale ale copiilor și tinerilor – fapt pentru care aceste instituții contribuie într-o măsură prea mică la diminuarea problemelor existente ale copiilor și adolescenților. Calitatea serviciilor educaționale și de timp liber suferă din cauza lipsei financiare, a motivației scăzute a cadrelor didactice, a lipsei unui serviciu de asistență metodică pentru

specialiștii care lucrează cu copiii, elaborarea și promovarea practicilor/modelelor pozitive de lucru cu copiii, a bazei materiale precare și a lipsei/insuficienței echipamentelor necesare pentru activitatea cercurilor, asociațiilor după interese, atelierelor de creație etc.

În același timp, învățământul complementar constituie o dimensiune fundamentală a procesului de instruire continuă/de-a lungul vieții, joacă un rol important în reducerea inegalităților și excluderii sociale, și în promovarea unei participări active în viața democratică.

În noile condiții social-economice, anume, învățământul complementar se arată a fi un sistem social-pedagogic flexibil, capabil nu numai să se adapteze la relațiile de piață, dar și să propună o varietate largă de servicii educaționale, care oferă șanse egale și crează condiții pentru dezvoltarea personală, profesională, creativă a copiilor și tinerilor, și care necesită sprijin din partea statului întru modernizare și dezvoltare.

Bibliografie

1. Cerghit I., *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii*. Ed. a 2-a rev. – Iași: Polirom, 2008
2. Axentii I. A., *Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940)*: st. Ist.-pedagogic/, Univ. De Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul, Ch.: Civitas, 2006
3. Логинова Л.Г., *Историческая ретроспектива теории и практики внешкольного образования*, Москва, 2007
4. Золотарева А., *Дополнительное образование. Теория и методика социально-педагогической деятельности*. Ярославль: Академия развития: 2004

Recenzenți:

1. **Vladimir GUȚU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, USM**
2. **Ion BOTGROS, doctor, conferențiar universitar, IȘE**

Contextul formativ al învățării problematizate în cadrul orelor de fizică

Ion BOTGROS,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

Angela GORDIENCO,

profesoară de fizică, grad didactic I

Rezumat

Articolul descrie modalități de aplicare a conceptului de problematizare la orele de fizică din gimnaziu și tendințe de utilizare în liceu, ca metodă interactivă în formarea competenței de cunoaștere științifică.

Direcționarea reformei învățământului secundar-general actual spre o nouă etapă de dezvoltare a curriculumului de fizică (dezvoltare în termeni de competență) prevede centrarea procesului educațional pe următoarele cerințe:

- pe achizițiile finale ale învățării;
- pe dimensiunile funcționale/acționale în formarea personalității elevului;
- pe definirea clară a ofertei școlii în raport cu interesele, aptitudinile elevului și așteptările societății.

Pentru ca un elev să-și formeze competența respectivă trebuie:

- să stăpânească un ansamblu de cunoștințe fundamentale în dependență de problema care va trebui rezolvată;
- să-și formeze deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații concrete

Abstract

The article describes the modality of application of the problematical concept at physics lessons, and the tendency of using in lyceum level as an inter-active method in forming the ability of scientific knowledge.

pentru a le înțelege, realizând astfel funcționalitatea lor;

- să rezolve diverse situații-problemă, conștientizând în așa mod funcționalitatea cunoștințelor într-o viziune proprie;
- să rezolve situații semnificative în diverse contexte care reprezintă anumite probleme complexe din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale – competențe.

Din aceste cerințe rezultă că crearea și rezolvarea situațiilor-problemă ce aparțin domeniului de cunoaștere a fizicii stimulează progresiv procesul de formare a competenței de cunoaștere științifică, deoarece la baza situațiilor-problemă se află un conflict cognitiv generat de raportul dintre cunoscut și necunoscut. Acest conflict cognitiv generează

contradicții, dificultăți și incertitudini care pot fi înlăturate numai datorită efortului de gândire și acțiune independentă depusă de elev pe parcursul rezolvării situațiilor-problemă [2].

În acest context, organizarea procesului educațional bazat pe un sistem de situații - problemă care trebuie soluționate conduce la ideea că modernizarea predării - învățării în context formativ devine posibilă în măsura în care acestea recurg la tehnica problematizării.

După cum se știe esența problematizării o constituie „problema” care semnifică că în fața sinelui există ceva ce împiedică avansarea în cunoaștere sau ceva ce provoacă discuție și devine obiect de dezbatere [2,4,5].

În [1] problematizarea se definește, ca fiind „un ansamblu de procedee și realități operaționale care impulsionază cunoașterea”. În cadrul orelor de fizică, activitățile didactice cu caracter problematizat, trebuie să fie selectate de profesor astfel încât să provină din situații credibile, iar soluționarea lor să provoace satisfacerea trebuințelor vitale ale elevilor, să formeze cunoștințe științifice care să conducă la crearea motivației și interesului elevului.

Într-adevăr, aplicând problematizarea în cadrul orelor de fizică, elevul este plasat în situația de a reflecta asupra problemei, de a întreba și de a se întreba, a căuta soluții logice și de a le verifica experimental, reprezentând pentru procesul educațional o activitate didactică activă de cunoaștere a realității la nivelul științific respectiv[3].

Situațiile-problemă pot fi clasificate în:

- situația surprizei;
- situația conflictului;
- situația presupunerii;
- situația discordanței;

- situația nedeterminării;
- situația dezmințirii[6].

În continuare prezentăm câte un exemplu de fiecare tip de situație-problemă care se pot aplica în procesul fizicii.

Exemplul 1. O situație-surpriză cu caracter provocator poate fi creată la studierea temei: „Fenomene termice”(cl. a VI-a) când elevilor li se propune să explice cauza micșorării volumului de suc în borcanele în care el a fost conservat. Pentru soluționarea acestei situații elevii cercetează imaginar condițiile de conservare și de păstrare a sucului, stabilesc procesele termice care au loc în acest caz și descoperă că micșorarea volumului de lichid are loc datorită răcirii lui.

Exemplul 2. O situație de conflict poate fi creată în cazul experimentului la studierea temei: „Presiunea atmosferică”(cl.a VII-a). „Cunoscutul” pentru elev este faptul că toate corpurile sunt atrase de Pământ, fiind lăsate liber vor cădea, iar „necunoscutul” constă în descoperirea cauzei echilibrului sistemului apă-foaie în experimentul care se realizează cu un pahar plin cu apă acoperit cu o foaie de hârtie ce se întoarce brusc cu fundul în sus. Această situație „conflictuală” din punct de vedere științific se înlătură numai datorită efortului personal al elevului în gândire și acțiune depus în procesul cercetării experimentale, care îl conduce la formularea răspunsului corect, redescoperind adevărul științific – aerul din atmosferă exercită o presiune asupra foii de hârtie, ceea ce condiționează starea de echilibru.

Exemplul 3. O situație a presupunerii se creează în cazul, când elevii sunt puși să aplice cunoștințele științifice însușite în

contexte noi față de cele în care aceste cunoștințe au fost formate. În clasa a VIII-a, elevii formându-și cunoștințe despre existența câmpului magnetic în jurul unui conductor parcurs de curent electric continuu (experimentul lui Ch. Öersted) și despre câmpul magnetic al bobinei, elevii sunt capabili să presupună caracteristicile unui electromagnet, principiul de funcționare a electromacaralei. Însă aceste presupuneri trebuie verificate experimental pentru a demonstra corectitudinea lor, iar ca consecință – de a oferi elevilor o satisfacție a reușitei în cunoaștere.

Exemplul 4. În procesul de predare-învățare a fizicii situația discordanței apare în cazul când rezultatele unui experiment sunt în contradicție cu cunoștințele teoretice, servind ca excepție. La studiul contractării termice se stabilește că în procesul de răcire corpurile își micșorează volumul, ceea ce cauzează mărirea densității acestuia. În baza acestui experiment se demonstrează că această legitate nu se respectă în cazul răcirii apei, densitatea maximă fiind atinsă la $+4^{\circ}\text{C}$. Continuând răcirea apei până la 0°C , ea își mărește volumul, ceea ce condiționează micșorarea densității. Pe baza acestei excepții se poate explica de ce la fundul lacurilor iarna se menține o temperatură constantă și egală cu $+4^{\circ}\text{C}$ și din ce cauză vasele din sticlă pline cu apă la înghețare se sparg.

Exemplul 5. Situația nedeterminării apare atunci când problema formulată nu dispune de date suficiente în claritate pentru a fi soluționată. Studiind forța de greutate (cl. a VI-a) se analizează problema: „Într-o expediție geologii au găsit un pui de urs cu masa de 10 kg și greutatea de 98.3N. Ce culoare are ursul?”. În acest

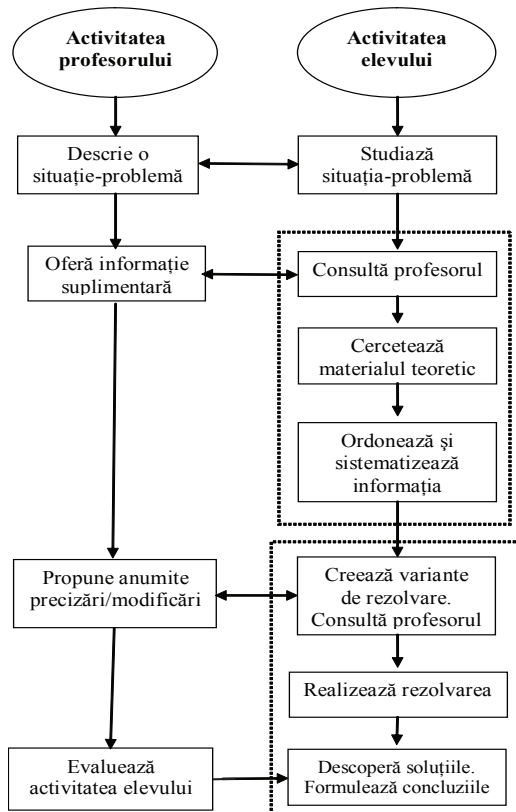
caz, elevii își pun întrebarea: „De unde să încep?”. Existența unui grad de neclaritate a datelor prezentate și a modalităților de rezolvare, conduc elevii la studierea aprofundată a situației, la o activitate independentă orientată spre descoperire, la cunoștințe interdisciplinare.

Exemplul 6. În cazul când elevii demonstrează netemeinicia unei idei sau a unui proiect, li se propune o situație a cărei soluționare provoacă dezmințiri. Studiind căderea liberă a corpurilor, profesorul stabilește că unii elevi posedă cunoștințe greșite. E suficient ca profesorul să le propună elevilor o cercetare imaginară a zborului unui parașutist: în primul caz – cu parașuta deschisă, iar în al doilea caz – cu parașuta închisă, ca elevii să intuiască rapid, că variația vitezei corpului în cădere liberă nu depinde de masa lui.

În studiul fizicii raportat la curriculumul perfecționat în contextul formării competențelor specifice, este bine venită combinarea diverselor situații-problemă ce țin de un anumit domeniu, raportate la condițiile reale ale vieții, dându-le un aspect semnificativ. Ca un exemplu convingător poate servi studierea compartimentului „Mecanica” (cl. a X-a). Se poate propune adolescentului să trăiască imaginar acele clipe când el fiind șoferul unui autovehicul în care se află toată familia sa să-și asume responsabilitatea, să decidă dacă va fi posibilă depășirea unui camion în diverse condiții climaterice și de traseu. Rezolvarea situației semnificative favorizează formarea diverselor competențe, pregătindu-l astfel spre o viață activă.

Aplicând metoda problematizării în cadrul lecțiilor de fizică, apare riscul ca numai un număr redus de elevi să parcurgă calea rezolvării situațiilor-problemă în

intervalul de timp programat. De aceea profesorul are funcția de îndrumător a elevului în această activitate comună care are ca obiectiv de a învăța să rezolve o situație-problemă și poate fi prezentată prin următoarea schemă:



Conform acestei scheme se observă că relația profesor-elev poate fi diversă în dependență de complexitatea problemei care se rezolvă:

- profesorul creează situația-problemă și tot el sugerează calea spre rezolvare, iar elevii rezolvă sub conducerea profesorului;
- profesorul creează situația-problemă, apoi oferă informații la etapa inițială, răspunde la întrebările elevilor pe

parcursul rezolvării, evitând situația de blocaj;

- profesorul creează situația-problemă, oferă la etapa inițială unele informații, iar apoi elevii lucrează independent;
- profesorul creează situația-problemă, iar elevii o rezolvă independent.

Construcția și emiterea tuturor soluțiilor se întemeiază pe activitatea proprie a elevilor ce corespunde unui act de „redescoperire” a adevărului. În final, elevii trebuie să reușească însușirea cerințelor noi, superioare celor precedente de a rezolva noi tipuri de situații-problemă.

Cele menționate mai sus, privind rezolvarea situațiilor-problemă, sunt binevenite pentru studiul fizicii la etapa gimnazială. Generalizându-le, la această etapă putem evidenția două niveluri ale problematizării:

Profesorul formulează și rezolvă o situație-problemă sau demonstrează cum a fost rezolvată aceasta în știință, adică prezintă un model de rezolvare a situației-problemă.

Profesorul creează situații-problemă și le rezolvă împreună cu elevii, formând deprinderi de a le rezolva.

În ce privește aplicarea problematizării în studiul fizicii la etapa liceală se propune de asemenea două niveluri de rezolvare, anume:

Profesorul formulează împreună cu elevii situații-problemă și-i implică activ în căutarea independentă a soluției.

Profesorul le propune elevilor să formuleze situații-problemă și să le rezolve de sine stătător.

Aplicarea cu dibăcie a problematizării în cadrul lecțiilor de fizică asigură un progres rapid și de durată în cunoașterea științifică, fiind o metodă interactivă de mare randament; intensifică procesul de căutare

și de elaborare a soluției, fiind o învățare prin cercetare; oferă elevului satisfacția reușitei și-i formează astfel interesul și motivația învățării; dezvoltă competența de cunoaștere științifică, pregătindu-l pe elev pentru viață.

Bibliografie

1. BOCOȘ, M., *Metodele euristice în studiul chimiei*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 1998.
2. MINDER, M., *Didactica funcțională*. Chișinău, Editura Cartier educațional, 2003.
3. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L., *Pedagogia interactivă - condiție de bază în formarea competențelor de cunoaștere științifică la liceeni*. Revista *Univers Pedagogic*, 2006, nr.4(12), p36-39.
4. BONTAȘ, I., *Pedagogie*, București, All, 1998.
5. BOTGROS, I., FRANȚUZAN L., GORDIENCO A., *Conceptul de problematizare și semnificațiile lui în procesul educațional la fizică* În: *Materialele Conferinței științifice Internaționale, 22-23 octombrie.2009, "Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală"*, Chișinău, 2009, p.81-85.
6. МАЛАФЕЕВ, Р. И., *Проблемное обучение физике в средней школе*, Москва, Просвещение,1993.

Recenziți:

1. **Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar**
2. **Vladimir DONICI, doctor, profesor de fizică, grad didactic superior, Colegiul Tehnologic, or.Chișinău**

Axiologia educației economice

Ina BAXAN,

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

În articolul de față sunt reliefate următoarele idei:

– educația în spiritul economic este o valoare determinată de provocările lumii contemporane;

– teleologia, conținutul, metodologia și epistemologia educației economice sunt esențial centrate pe valori și reprezintă sisteme de valori proiectate a fi formate celui educat;

– fundamentarea valorilor praxiologice ale Educației economice din perspectiva lanțului praxiologic al lui T. Kotarbinsky,

– sistematizarea valorilor praxiologice ale Educației economice din perspectiva curriculară;

– prezentarea dimensiunilor și caracteristicilor Educației economice din perspectiva axiologică.

Privită ca un răspuns la transformările societății, educația economică vine să pregătească un comportament adecvat, care să atenueze în parte șocul viitorului, având un rol de a pregăti subiecții educaționali pentru a se integra într-un sistem economic și a participa la edificarea lui, astfel locul educației economice este justificat de nevoia de a studia problematica economiei de piață, încât tinerii:

– să dobândească competențele necesare unei orientări eficiente în mediul

Abstract

In the present article there are expressed following ideas:

– the education in the economical spirit is a value determined by modern world challenges;

– the teleology of economical education is essentially centered on values, and represents a values system deigned to be formed to the educated, there are the ideal, the purpose, the objectives, the standards, of this education dimensions;

– the substantiation praxiologice values of economical Education in perspective of praxiologice chain of T. Kotarbinsky;

– the systematization of praxiologice values of economical Education from perspective curricula;

– dimensional presentation, characteristics of economical Education axiologice perspective.

economic, valorificându-și resursele personale în acord cu exigențele proprii și cu cele ale comunității în care trăiesc;

– să-și dezvolte motivația și disponibilitatea de a reacționa pozitiv la o realitate în continuă schimbare.[15]

Educația economică se constituie în dimensiunile moderne ale educației, prezente în viața socială și a școlii în forme explicite (discipline de învățământ) sau implicite (programe nonformale, module, companii-persoane). Vizează formarea și

cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile economiei de piață și a mediului concurențial și de afaceri. Acționează la nivelul mentalităților și convingerilor omului modern, pe care le compatibilizează cu mutațiile produse pe piața muncii și în sfera activităților economice.¹

Astfel putem confirma că educația economică vizează două obiective prioritare [după M. Duțu, 3 p. 54]:

a) la nivel axiologic: mentalitatea, convingerile, transmiterea unor valori, informații, date, cunoștințe etc. privind dezvoltarea, necesitatea, conținutul, scopurile și semnificațiile acestora în plan individual și colectiv și obținerea unor atitudini, adeziuni în favoarea promovării sale la toate treptele societății și prin orice formă.

b) la nivel praxiologic educația economică vizează formarea și afirmarea unor comportamente economice în favoarea dezvoltării exprimate în competențe și acțiuni capabile să promoveze obiectivele dezvoltării, să o realizeze în datele sale esențiale.[3, p. 54]

„Valorile educației angajează toate tipurile de valori, create sau necreate de om, cu condiția ca acestea să reprezinte mesajul promovat de *teleologia, conținuturile, metodologia și epistemologia educației*”.[9]

Economistul polonez Eugeniusz Sluki a publicat în 1926 un articol privind bazele praxiologice ale economiei, în care arată în mod clar și convingător că conceptele economice se întemeiază pe noțiunile unei discipline mai generale, adică ale praxiologiei, economia fiind un caz particular al acțiunii.

Aceasta ne permite să privim Educația economică prin prisma lanțului praxiologic elaborat de T. Kotarbinski.

După T. Kotarbinski acțiunea umană eficientă constituie: **AGENTUL -> EXECUȚIA -> OBIECTUL -> PRODUSUL**. În proiecția educației economice acest lanț capătă următoarea reflecție: **AGENTUL** (educator) -> **EXECUȚIA** (procesul educațional) -> **OBIECTUL** (educației) -> **PRODUSUL** (educației cu comportamente și competențe economice formate).

Natura subiectivă a obiectului acțiunii educative ne determină să evităm utilizarea termenilor definiți de praxiologie și să le înlocuim cu termenii de “educator” (părinte, profesor, formator, mentor) pentru agentul acțiunii și cel de “educat” (copil, adolescent, tânăr; elev, student, cursant ș.a.) pentru obiectul acțiunii educative.[1, p. 18-19]

Particularitatea acțiunii educaționale constă în următoarele fapte:

– acțiunea educațională este în esență o relație socială între două entități de natură subiectivă care urmărește realizarea unui scop cunoscut ambilor parteneri, dar în măsură diferită;

– relația are un caracter activ și creativ prin faptul că fiecare (profesor, elev) reacționează la manifestările celuilalt conform propriei identități;

– realizarea practicii educative este o permanentă intervenție în evoluția unei personalități, schimbările rezultă dintr-un demers anticipat și sunt efecte ale acțiunii educative la nivelul rezultatelor așteptate și a modului de realizare. [ibidem]

Atât educatorul (agentul) cât și educatul (obiectul) desemnează doi poli ai relației praxiologice, din care rezultă produsul. Agentul își desfășoară activitatea sa în raport cu obiectul, se orientează după

¹ I. Jinca, M. Diaconu, Pedagogie, București, ASE, 2004, p.198-199

anumite legi ale structurii și dinamicii acestuia, determină norme în baza respectării cărora se realizează eficiența scontată a unei acțiuni, condiționează momentele mai importante ale desfășurării acțiunii: stabilește scopul, alege mijloacele, apreciază rezultatele; astfel teleologicul corelează cu psihologicul conferind țelurilor un suport atitudinal și apreciativ, prin intermediul căruia se instituie o sinteză între teleologic și axiologic.[12] Cum menționează Cezar Bârzea sensul teleologic al acțiunii eficiente pune în evidență următoarele aspecte:

- libertatea subiectului de a alege mijloacele potrivite scopurilor date;
- caracterul intențional al „acțiunii eficiente”;
- raționalitatea deliberativă și comunicativă a acțiunilor umane.[2. p. 166-167]

După Vl. Pâslaru teleologia educației este esențial centrată pe valori, însuși scopul oricărei acțiuni educaționale reprezintă o anumită valoare (obiect al dorinței T. Vianu). „Scopul este o stare posibilă viitoare, urmărită de un agent, care nu se realizează de la sine dar este realizabilă printr-o conduită adecvată. Starea-scop are întotdeauna o marcă valorică, ea este preferabilă altor stări și trebuie să satisfacă două condiții: să fie realizabilă, sau accesibilă; să fie dezirabilă, să satisfacă un număr de cerințe valorice.”[10 p.28]

Ca **scop** educația economică își propune formarea personalității autonome, armonioase și creative în vederea dezvoltării libere a persoanei.[14]

Câteva dintre **obiectivele** Educației economice ar fi [4; p. 131-134, apud Landsheere, V., Vâideanu, G., Cozma T., Călin M.]

– „alfabetizarea” în materie: dobândirea cunoștințelor, a abilităților și atitu-

dinilor pe care fiecare cetățean trebuie să le stăpânească;

– *conștientizarea diversității și importanței problemelor economice*, ca și a diversității comportamentelor umane în cadrul diferitor sisteme economice;

– *înțelegerea corectă a relațiilor dintre indivizi* (producător-consumator, consumator-consumator, producător-producător) în economie de piață;

– *cultivarea respectului față de cei din jur și a responsabilității* – ca elemente definitorii pentru stilul individual de viață;

– analiza critică a problemelor economice la scara locală și mondială;

– dezvoltarea capacității de a lua decizii corecte în perspectivă economică.

Astfel teleologia educației economice „prezintă un sistem de valori proiectate a fi formate celui educat” [7]: **competențele** educației economice. „Competențele reprezintă un sistem de valori în actul, care îl raportează pe om la propria activitate”[9 p. 14]

Educația economică prevede în primul rând formarea competențelor antreprenoriale din cadrul competențelor CE: „*Competențele antreprenoriale în acest sens au o componentă pasivă și una activă: tendința individului de a introduce schimbări precum și abilitatea de a accepta și susține inovația adusă de factorii exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfârșit a ceea ce s-a început, stabilirea obiectivelor și realizarea lor și motivarea pentru a reuși aprecierea exprimării creative a ideilor, gândurilor, sentimentelor și opiniilor manifestate printr-o varietate de mijloace de comunicare incluzând muzica, literatura, artele și sportul*”. În continuare propunem structura competențelor antreprenoriale. [19]

Cunoaștere	Abilități	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> – identificarea oportunităților pentru dezvoltarea activităților profesionale sau a afacerilor; – cunoașterea elementară a unor manifestări ale artei și culturii; – cunoașterea elementară a convențiilor și exemplarelor din cadrul fiecărui mijloc de comunicare creativ-expresiv și dezvoltarea istorică a acestora. 	<ul style="list-style-type: none"> – a planifica, a organiza, a analiza, a comunica, a evalua a face de-briefing și a raporta; – abilitatea de a dezvolta și implementa proiecte; – coopera în calitate de membru al echipei; – își identifică propriile puncte tari și slabe; – discută și dezbate asupra unei game variate de subiecte cum sunt: literatura, muzica, filmul, arta dramatică, artele plastice, fotografia, design-ul, moda, arta video, arhitectura, urbanismul, peisagistică, moștenirile istorice; – cultivă o capacitate estetică care susține participarea și interesul continuu față de viața culturală; – își confruntă propriile puncte de vedere expresiv-creative cu ale altora. 	<ul style="list-style-type: none"> – evaluează și își asumă riscuri; – are inițiativă și inovează; – își asumă diferite roluri într-un grup, inclusiv pe cel de lider dar și pe acel de susținător; – apreciază rolul inițiativei și a abilităților de inițiativă într-o varietate de contexte: acasă, la locul de muncă și în comunitate – manifestă un puternic simț al identității combinat cu respectul pentru diversitate.

Structura competențelor antreprenoriale

În această ordine de idei considerăm că în cadrul educației economice trebuie formate următoarele competențe :

- *Competența de fi agent al schimbării*
- *Identificarea unor soluții inovatoare*
- *Competențe decizionale*
- *Orientarea către rezultat*
- *Atitudinea proactivă în rezolvarea problemelor*
- *Gândirea creativă*
- *Competențe de formator*

Competențe de a influența, negocia, media pe alții.

Competențele prezintă atât sisteme de valori reactualizate de cei educați cât și finalitățile actului educativ, ce specifică conținutul termenului final al lanțului praxiologic – **produsul**, în structura căruia se încorporează sub forma transformată energia agentului și a obiectului acțiunii, în procesul de modificare a ultimului.

Procesul de transformare presupune **execuție**, care prevede realizarea unor

strategii în care demersurile teleologice și nomologice formează cadrul metodologic prin proiectarea și realizarea planurilor, programelor etc.

În perspectiva educației acestea pot fi realizate prin intermediul următoarelor dimensiuni ale Educației economice:

- *dimensiunea explicativ-informativă*, vizând însușirea cunoștințelor despre activitatea economică, despre comportamentul rațional al consumatorului și al producătorului, precum și despre mecanismele de funcționare a 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.[15]

În raportul *Education the Next Wave of Entrepreneurs* este prezentat cadrul metodologic al Educației economice, care reflectă următoarele:

- Centrarea pe instruirea interactivă;
- Programe și proiecte cross-disciplinare;
- Studii de caz, jocuri, simulări, competiții, alcătuirea bussines-plan(ului);
- Aplicarea activă a mijloacelor multimedia;
- Aplicarea principiului învță-te făcând;
- Instruirea experimentală (prin încercări și greșeli);
- Consiliere și antrenare;
- Colaborarea cu antreprenorii.[17]

Cum deja s-a remarcat tehnologiile vehiculează conținuturile educaționale: „Conținuturile educației sunt valori prin definiție, căci reprezintă achizițiile deja făcute de omenire în domeniile științelor, literaturii și artelor, tehnologiilor (domeniile din care se constituie conținuturile), până la momentul declanșării actului educațional.” [7] Conținutul Educației economice reflectă următoarele concepte de bază:

- Consumatorul și comportamentul său rațional.
- Producătorul/întreprinzătorul și comportamentul său rațional.
- Piața – întâlnire a agenților economici.
- Rolul statului în economie.
- Bani-inflație.
- Economia deschisă.[14, 15]

Execuția sau realizarea actului educativ este strâns legată de standardele acesteia. În context praxiologic standardul reflectă componenta nomologică a acțiunii umane (norma acțiunii umane), stabilește cum să acționeze un agent în condiții determinate,

reglementează activitatea, pentru a transforma starea inițială ce nu satisface anumite aspirații, valori în starea terminală adică starea-scop.

Standardele educaționale într-o viziune foarte largă reprezintă un mijloc (instrument) de normare socială a calității și a cantității învățământului [18], standardul conține componenta conținutului (standarde de conținut) specificată pentru fiecare obiect de studiu din perspectiva cunoștințelor și abilităților, care se doresc a fi dobândite și componenta performanțelor (standarde de performanță) a celor educați așteptate în achiziția definită de un standard de conținut la finele unei discipline sau ciclului de învățământ.

Council for Economic Education din SUA a identificat 20 de standarde naționale cu conținut orientativ pentru Educația economică, determinându-le ca enunțuri concise care specifică ce trebuie elevul să învețe încât să fie capabil să acționeze intelectual (înțelegere, decizie) și practic în domeniul economic. Fiecare dintre cele 20 de standarde este structurat în niveluri de performanță pentru clasa a IV-a, a IX-a, a XII-a.[16]

Standardul de conținut cuprinde: elemente de conținut, deprinderi intelectuale, capacități decizionale, deprinderi observabile de comportament, explicitatea principiilor gândirii economice, care se iau în vedere, justificare – beneficiile atingerii standardului. Exemplu de standard de conținut: Standardul Nr. 1 *În viața de fiecare zi facem alegeri. Analiza și evaluarea comparativă a acestora permit decizia responsabilă, în cunoștință de cauză, anticiparea consecințelor deciziilor proprii și ale celorlalți, alegerea celei mai bune alternative pentru consumatori, producători, investitori, deponenți, cetățeni. [ibidem]*

Elevii vor fi capabili:

La nivel de cunoaștere:

- să identifice resursele limitate;
- să înțeleagă că oamenii nu pot avea

toate bunurile și serviciile pe care le doresc, de aceea ei trebuie să aleagă unele bunuri și să renunțe la altele.

La nivel de aplicare: să utilizeze aceste informații pentru a identifica ce câștigă și ce pierde atunci când ia anumite decizii.

La nivel de integrare: să ia decizii adecvate, conștientizând ce câștigă și ce pierde.

Standardele de performanță prezintă criterii în scopul determinării nivelului **de bază** (elementar), **bun** sau **avansat** (nivel înalt), în atingerea, achiziționarea – utilizarea standardelor de conținut, nivel manifestat în comportament, de exemplu: la absolvirea clasei a IV-a elevii vor ști că:

Oamenii aleg între diferite lucruri pentru că nu pot avea tot ceea ce își doresc.

Bunurile sunt obiecte ce pot satisface trebuințele oamenilor.

Serviciile sunt activități care satisfac trebuințele oamenilor. [ibidem]

În această ordine de idei educația economică reflectă lanțul praxiologic al unei acțiuni eficiente: educația economică este o acțiune umană eficientă; ea rezultă din interacțiunea unui subiect individual sau colectiv (agentul acțiunii – educator) care o inițiază știind ce urmărește a obține (scopul – teleologia) cu un alt subiect individual sau colectiv (obiect al acțiunii – cel educat), se desfășoară într-un context organizat (execuția: cadrul metodologic, conținutul educațional) și produce anumite rezultate, modificări la nivelul sistemului psihocomportamental al celui educat (produsul: competențele celui educat). [1, p.19]

Așadar educația economică ca acțiune eficientă prin teleologia, conținuturile, tehnologiile, epistemologia sa conține, promovează, interiorizează valorile raportabile la conținutul fundamental al educației – adevăr economică, eficiența economică, echitatea economică, securitatea economică, utiliza-

rea/valorificarea creatoare a resurselor, creșterea economică, raționalitatea economică, munca, comportamentul economic activ și responsabil; spirit întreprinzător etc.

Conținuturile, finalitățile și obiectivele educației economice propun un demers educațional, prin care se încearcă să se producă o schimbare a actului educativ în favoarea educației bazate pe învățarea inovatoare, socială și adaptabilă. Provocând astfel de schimbări educația economică devine ea însăși o valoare, cu caracteristici proprii:

Educația economică este multidimensională, având forme imediate și simple ca și educația casnică, nutrițională, până la forme complexe ca educația profesională.

Un principiu al educației economice este echilibrul între venituri și cheltuieli, chibzuirea veniturilor astfel încât să nu se cheltuiască mai mult decât se câștigă.

Eficiența educației economice este dată de raportarea resurselor de ieșire la cele de intrare dintr-un anumit sistem economic. Analizată din acest punct de vedere, eficiența sistemului educațional se poate verifica prin raportarea calității obiectivelor anticipate a conținuturilor educaționale, a tehnologiei didactice la calitatea „produselor” realizate: capacități, aptitudini, atitudini, performanțe sociale și umane ale celui educat. Dacă compararea intrărilor cu ieșirile este pozitivă și benefică sistemul este eficient.

Educația economică este o educație pentru o economie de piață eficientă dar și o educație pentru om. Produsul final al acesteia nu este economia ci omul. Subordonarea omului economiei poate duce la sisteme economice totalitare. Educația economică a mileniului III este radical diferită de cele anterioare. Toffler deduce că educația economică corespunde modului de adaptare a omului în societate. Creșterea accelerată a transformărilor produse în economie și societate impu-

ne o adaptare din ce în ce mai rapidă la aceste schimbări. În acest sens educația devine cu necesitate o educație pentru schimbare.

Educația economică actuală ar trebui să fie o educație pentru inițiativă și responsabilitate. Inițiativa ca dispoziție rațională de deschidere către nou, de corelare a dorințelor individuale cu necesitățile sociale trebuie corelată cu responsabilitatea. În acest fel se păstrează echilibrul necesar între interesele individuale și cele de grup sau naționale, echilibrul între risc și câștig.

Educația economică într-o societate democratică trebuie să fie managerială, să dezvolte la subiecții educaționali capacitatea de

a lucra cu oamenii, de a organiza în mod eficient activitatea, de a conduce și rezolva problemele în mod democratic.[1, p. 147-149]

Pentru elevi, este foarte important să învețe să gândească economic. Demersul educațional de tip economic este specific și se deosebește în mod esențial de demersul realizat de unele discipline corelate, cum sunt istoria sau educația civică. O analiză economică validă îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine unele probleme din domeniul istoriei sau al educației civice și le oferă posibilitatea cercetării cauzelor diferitelor probleme istorice, politice, de afaceri sau de relații internaționale.

Bibliografie

1. Carcea M. I., *Introducere în pedagogie* (manual pentru educația tehnică și profesională), Iași, Gh. Asachi, 2001, 134p
2. Bârzea C., *Arta și știința educației*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 219 p.
3. Jinca. I., Diaconu M., *Pedagogie*, București, Editura ASE, 2004, p.603
4. Lupu M., *Oportunități ale educației economice*, Didactica Pro..., Nr. 3, iulie 2004,
5. Momanu M., *Introducerea în teoria educației*, Iași: Polirom, 2002, 169 p,
6. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*, Litera Internațional, Chișinău – București, 2000,
7. Pâslaru Vl., *Noile educații ca starea a conștiinței pedagogice*, Didactica Pro..., Nr.4, 2009,
8. Pâslaru Vl., *Valorile educației din perspectiva curriculară*, Didactica Pro..., Nr.4, 2000,
9. Pâslaru Vl., *Educația axiologică = educație pe/prin valori* (și pentru valori), Didactica Pro..., 2005, Nr.4
10. Pâslaru Vl., *Valorile educației*, Didactica Pro..., 2005, Nr.4
11. Popa C., *Începuturile praxiologiei în România*, Analele Universității Spiru Haret, Seria Studii de filozofie, nr. 3, 2001
12. Teodorof Gh., *Tehnici și metode de elaborare a deciziei administrative* (suport de curs), București, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, ed.II, an. 2007-2008
13. *Ontologie și praxiologie. Conținutul și structura acțiunii umane*, www.comunicare.gz.ro
14. *Proiect al Codului Educației*, www.edu.md
15. *Programe școlare pentru gimnaziu, Educația economică*, www.edu.ro
16. *Programe școlare pentru ciclul superior al liceului, Economia*, clasa a XI-a, Aprobate prin ordinul ministrului Nr. 3252 / 13.02.2006 , București, 2006
17. www.councilforeconed.org/ea/standards/]
18. Report of Education the Next Wave of Entrepreneurs, www.weforum.org
19. Tautu M. G., Standarde educaționale – precizări teoretice generale, www.isj.sv.edu.ro
20. *Survei, annex, kei competencies*, RO. doc, www.nepfoiskola.hu/pro-bls/docs/ Products/Romania

Recenziți:

1. **Angela CARA, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE**
2. **Maria Hadârcă, doctor, conferențiar cercetător, IȘE**

Formarea reglării emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică

Nicolae BUCUN,
doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației
Victoria MAXIMCIUC,
doctorandă,
UPS „I.Creangă”

Rezumat

În lucrare sunt prezentate modelele psihopedagogice de dezvoltare a reglării emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltare. Modelele implementate au dezvoltat reglarea emoțional-volitivă prin valorificarea percepției emoționale, categorizării și diferențierii emoționale, reglării volitive și autoreglării conștiente.

În urma experimentului de constatare (vezi *Univers Pedagogic*, Nr.2, Chișinău, 2010) realizat în grupele de copii cu RDP au fost stabilite un șir de particularități specifice ale procesului de reglare emoțional-volitivă: nematurizarea nivelară a reglării emoțional-bazale, imperfecțiunea percepției conștiente a emoțiilor și categorizării emoționale, instabilitatea emoțională, nedezvoltarea calităților volitive etc.

Rezultatele studiului ne-au permis nu doar să relevăm particularitățile individual-

Abstract

The paper presents the pedagogical models for regulating the development of children with emotional-volitional development restraint. Emotional adjustment models were developed, implemented by exploiting volitional emotional perception, categorization and differentiation of emotional adjustment and self-regulation volitional conscious.

tipologice ale reglării emoțional-volitivă la copiii cu RDP, dar și să propunem unele modele psihopedagogice de dezvoltare ale acestor procese.

Organizarea și conținutul modelelor psihopedagogice s-au bazat pe următoarele postulate teoretice:

1. Reglarea emoțional-volitivă are o structură unică și este condiția principală în dezvoltarea intelectului (Рубинштейн С.И., 1958).

2. Reglarea emoțional-volitivă reprezintă manifestarea voinței și a autoreglării

spontane a reacțiilor emoționale prin schimbarea reacțiilor emoționale și a atitudinii față de activitate (Иванников В.А., 1991).

3. Colaborarea dintre emoții și voință este în permanentă activitate psihică (Выготский Л.В., 1983).

4. Comportamentul emoțional are o organizare nivelară (Лебединский В.В., 1990).

5. Fiecare emoție are tabloul său specific de frământare și de expresie mimică (Izard K., 2006).

6. Reglarea volitivă presupune mobilizarea conștiință a capacităților fizice și psihice în scopul depășirii dificultăților în activitatea orientată spre un anumit scop (Селиванов В.И., 1982).

7. Dezvoltarea autoreglării conștiente diminuează eșecul școlar (Ульenkova У.В., 1990).

Reieșind din aceste orientări teoretice am stabilit următoarele funcții ale modelelor psihopedagogice de formare a reglării emoțional-volitiv:

- formarea percepției conștiente a emoțiilor;
- dezvoltarea capacităților de manifestare adecvată a stărilor emoționale;
- formarea aptitudinilor de diferențiere a stărilor emoționale;
- dezvoltarea reglării emoționale spontane, reglării volitive și autoreglării;
- diminuarea neliniștii;
- formarea aptitudinilor de activitate și susținere în grup etc.

În experimentul formativ au fost incluși copiii cu RDP forma psihogenă (18 copii – grup experimental și 17 copii – grup de control) și copiii cu RDP forma cerebrogenă (11 copii – grup experimental, 10 copii – grup de control). Copiii au fost incluși în activitatea psihocorecțională pentru o perioadă de 6 luni, cu frecvența de două

ori pe săptămână și durata activităților de 25-35 minute.

Pe parcursul experimentului s-au aplicat patru modele psihopedagogice de bază orientate spre:

1. dezvoltarea componentelor reglării emoționale;
2. formarea reglării emoțional-volitiv;
3. eficientizarea reglării volitive;
4. dezvoltarea autoreglării conștiente.

În continuare prezentăm secvențe de activități ale fiecărui model.

Modelul 1. Dezvoltarea componentelor reglării emoționale

Obiective:

1. dezvoltarea reglării emoțional-motivațional: dezvoltarea percepției emoționale; formarea expresiilor emoționale; formarea frământărilor emoționale;
2. dezvoltarea reglării emoțional-verbale: dezvoltarea categorizării emoționale; cunoașterea expresiilor emoționale;
3. dezvoltarea controlului emoțional: formarea diferențierii stărilor emoționale la sine și la maturi.

În scopul realizării acestor obiective modelul prevede acțiuni concrete.

Pentru dezvoltarea percepției conștiente a emoțiilor:

1. „Hora”. Copiii formează un cerc, se uită în ochi unul la altul, transmițând astfel propria dispoziție.
2. „Perceperea emoțională”. Psihologul, prin expresii mimice, prezintă copiilor din grup tristețea sau bucuria colegilor. Copiilor li se propune să numească cuvinte cu sens opus (antonime): vesel – trist, bucuros – supărat, liniștit – excitat, timid – curajos, lent – rapid.
3. „Desenele”. Copiilor li se pune la dispoziție niște desene cu animale și stăpâni. Pentru fiecare animal caută un

stăpân și îi unesc printr-o săgeată. Iar la final copiii își numesc dispozițiile.

Pentru dezvoltarea frământărilor emoționale:

1. „Desenul tematic”. Copiilor li se propune să realizeze un desen cu tematica „La școală”. Apoi se întreține o conversație pe marginea lucrării. Se pun întrebări de genul: Ce reprezintă desenul tău? Ce emoții ai simțit când l-ai realizat?
2. „Ochi în ochi”. Psihologul propune copiilor să formeze perechi și să se privească în ochi, încercând să-și transmită unul altuia diferite emoții. De exemplu: Eu sunt trist, ajută-mă! Eu sunt vesel, hai să ne jucăm!

Pentru dezvoltarea expresiei mimice:

1. „Ghicește emoția”. Psihologul reproduce diferite expresii mimice, iar copiii trebuie se le ghicească. Cine ghicește, conduce jocul.
2. „Harta dispoziției”. Copiilor li se propune să deseneze o expresie mimică (bucurie, tristețe, mirare), apoi să aleagă dispoziția prietenului său.

Pentru categorizarea emoțională:

1. „Reproducerea emoțiilor conform mimicii”. Psihologul prezintă fotografiile copiilor cu diferite dispoziții. Copiii trebuie se le reproducă prin intonații și mimică.
2. „După ciuperci”. Psihologul spune: „Am un coș pe care trebuie să-l umplu cu ciuperci. Sugați-mi prin mimică și gesturi care sunt comestibile și care nu. Cine a ghicit, este un bun ciupercar.
3. Copiilor li se propun câteva imagini și sunt rugați să aprecieze dispoziția motanului cu ajutorul calificativelor: liniștit, mirat, supărat.

Pentru dezvoltarea diferențierii emoționale:

1. „Dansul”. Copiii formează perechi. Un copil din pereche dansează un dans trist, altul – unul vesel. Apoi copiii inversează rolurile.

2. „Dansul animalelor”. Copiilor li se propune să danseze ca iepurașii veseli, ca ursul trist, ca lupul mirat.

Modelul 2. Formarea reglării emoțional-volitive

Obiective:

1. ridicarea nivelului reactivității polare: diminuarea încordării emoționale; formarea contactului senzorial;
2. dezvoltarea nivelului stereotipurilor: concentrarea copilului asupra senzațiilor; reproducerea stimulilor ritmici;
3. dezvoltarea nivelului expansiunii: formarea capacității de asumare a unui risc, de a participa la o competiție, de a rezolva unele conflicte; formarea reacțiilor emoționale adecvate în situații afectiv-importante cu perspectiva unei soluționări pozitive;
4. dezvoltarea nivelului controlului emoțional: dezvoltarea parteneriatului în grup; dezvoltarea reflexiei și a auto-controlului comportamentului.

Formarea predispoziției pozitive la activitate

1. „Salutul”. Inițial copiilor li se propune să formeze un cerc și să arunce unul altuia un balon, pronunțându-și numele. Apoi li se propune să arunce balonul aceluși copil, cu care ar dori să se joace.

2. „Ghicește cine este”. Copilul având ochii închiși își atinge colegii spunându-le pe nume.

Organizarea grupei

1. „Lănțișorul”. Copiii formează un cerc și își aleg conducătorul lănțișorului. Acesta aleargă schimbându-și în permanență direcția și distrugând cercul.

Dezvoltarea susținerii emoționale

1. Psihologul propune copiilor să aleagă unul dintre jocurile organizate la activitățile precedente. Copiii trebuie să ia o decizie.
2. „Telefonul stricat”. Psihologul alege moderatorul jocului și îi șoptește la ureche un cuvânt, iar acesta îl transmite mai departe. Se compară cuvântul care a fost spus inițial cu cel final.

Dezvoltarea reflexiei și autocontrolului emoțional

1. „Asociații”. Copiii își aleg conducătorul jocului, care ulterior trebuie să iasă din cameră. Copiii rămași în cameră decid pe cine să prezinte. După aceea conducătorul pune întrebări copiilor despre persoana aleasă. Este copac, floare, animal? Conducătorul trebuie să ghicească conform asociațiilor.
2. „Viceversa”. Psihologul demonstrează niște mișcări, iar copiii trebuie să reproducă viceversa. Cine greșește, iese din joc.

Consolidarea comportamentului spontan

1. „Reprezentarea unui animal”. Psihologul alege un copil și convine cu acesta ce animal va reprezenta. Copilul care a ghicit preia conducerea jocului.
2. „Reprezentarea obiectelor neînsuflețite” (în mod similar).
3. „Reprezentarea colectivă a unui animal”. Participă 2-3 copii. Ceilalți ghicesc. Copiii de sine stătător își aleg partenerii cu care vor reprezenta animalele.

Preluarea și frământarea emoțiilor negative

1. „Povestea groaznică”. Copiii, pe rând, spun povești groaznice.
2. Reprezentarea poveștilor: „Trei urși”, „Mașa și ursul”, „Scufița Roșie”.

Repartizarea pe roluri. Dramatizarea poveștilor.

3. „Bețișorul”. Un copil trebuie să-l prindă pe altul și să-i transmită bețișorul.
4. „De-a ascunselea”.

Dezvoltarea sentimentului de competiție și risc

1. „Cine a sărit mai departe”.
2. „Strânge cucuie”.
3. „Slalom gigant”. Se câte un rând de scaune în paralel. Copiii din două echipe trebuie să treacă prin spațiul dintre scaune și să nu le atingă. Cel care va atinge vreun scaun, se întoarce înapoi. Câștigă acela care nu greșește.

Rezolvarea conflictului

Copiii interpretează o „ceartă” cu schimbarea rolurilor. Se analizează diferite situații.

Doi băieți s-au certat, încearcă să-i împaci.

Tu și prietenul tău v-ați supărat. Propune o soluție de împăcare.

Învingerea fricii contactului tactil

1. „Palmă în palmă”. Copiii formează perechi, își unesc palmele și merg înainte până la o anumită țintă. Apoi pot fi aplicate diferite obstacole.
2. „Intră în cerc”. Copiii formează un cerc stând unul lângă altul. Un copil încearcă să pătrundă în cerc.

Dezvoltarea stereotipurilor afective

Se efectuează diferite mișcări: sărituri, lovituri ritmice, clătinări.

Dezvoltarea atitudinii adecvate față de sine

1. „Sentimentele noastre”. Copiilor li se prezintă denumirea diferitor sentimente pe care trebuie să le reproducă.
2. „Când voi deveni matur”. Fiecare copil se desenează pe el însuși matur.

Dezvoltarea percepției adecvate a des-părțirii

1. Selectarea jocului după dorință.
2. „Urarea”. Copiii formează un cerc și aruncă balonul unul altuia, spunând urări de bine.

Modelul 3. Eficientizarea reglării volitive

La elaborarea acestui model s-a luat în considerare faptul că imaturitatea reglării volitive are un impact negativ asupra reușitei școlare.

Obiective:

1. Eficientizarea atragerii emoționale a regulii.
2. Eficientizarea capacității de respectare a regulii.
3. Dezvoltarea controlului acțiunii.
4. Dezvoltarea reglării proceselor psihice (dezvoltarea atenției voluntare).
5. Relaxarea.
6. Formarea capacității de a trece prin dificultăți.

Acțiunile de bază

În scopul dezvoltării reglării volitive, în special, a atragerii emoționale a regulii, am aplicat interpretarea muzicală prin prezentarea vizuală și verbală. Acțiunile de bază ale acestui model prevăd:

1. „Figurile geometrice”. Copilului i se propun câteva figuri geometrice, în trei dintre ele trebuie să pună următoarele semne: în cerc – minus, în triunghi – plus, în steag – punct. Această probă solicită atenție maximă, rapiditate și corectitudine.

2. „Da” și „Nu”. Este interzisă pronunțarea cuvintelor „Da” și „Nu”. Copiilor li se pun întrebări provocatoare la care nu au voie să răspundă cu „Da” și „Nu”.

3. „Colorează figurile”. Copiilor li se propun fișe cu figuri pe care trebuie să le coloreze îngrijit, respectând marginile, doar cu o singură culoare (colorația monotonă).

4. „Copierea exemplului”. Copilului i se propun modele desenate pe pătrățele pe care ulterior trebuie să le reproducă.

5. „Proba de corectură”. Timp de 5 minute trebuie găsite și încercuite anumite litere.

6. Proba de relaxare „Fluturașii”. Psihologul propune copiilor să închidă ochii și să-și imagineze cum zboară fluturașii de la o floare la alta.

7. „Desenează bețișoare”. Copiilor li se propune să deseneze cu creionul bețișoare îngrijit, repede și atent.

8. „Trei culori”. Copiilor li se propun imagini cu palme de trei culori: roșie, albastră, galbenă. Când psihologul arată palma de culoare roșie – copiii strigă, când arată palma galbenă – copiii vorbesc în șoaptă, iar când o arată pe cea albastră – copiii înmărmuresc. Cine nu respectă regula, iese din joc.

9. „Măinile atente”. Psihologul citește niște cuvinte. Dacă în cuvânt există niște litere „i”, copiii ridică mâna dreaptă; litera „e” – ridică mâna stângă, dacă nu este nicio literă, copiii țin mâna pe genunchi.

10. „Dezvoltarea reglării locomotorii.” Psihologul spune: „Inițial încordați corpul, apoi relaxați-vă și în final încordați mâinile”.

11. Proba de relaxare. „Floarea”. Imaginați-vă că sunteți o semință din care răsare o floare frumoasă. Floarea se bucură de soare. Vă întoarceți cu toții spre soare.

12. „Construirea conform modelului”. Din cubușoare, conform exemplului, copiii urmează să construiască o imagine din poveste.

13. „Râsul”. Copiii formează perechi, fiecare se străduie să-l facă pe partener să râdă.

Modelul 4. Dezvoltarea autoreglării conștiente

Acest model include patru etape cu diverse scopuri și obiective.

Prima etapă

Scopul: formarea motivației emoțional-pozitive și reorientarea ei de la motivul de joc la cel orientat spre conținutul sarcinii.

Surse: activitatea de joc „În oșpeție la creionul vesel”, colorarea desenelor conturate conform regulilor, desenul „Prietenul meu cu patru picioare”, colorarea conturului eroilor din poveste și dramatizarea.

Organizarea în grup.

A doua etapă

Scopul: formarea autoreglării conștiente a activităților executive (formarea și păstrarea procedurii acțiunii conduse de adult).

Surse: construirea conform exemplului, jocuri și exerciții pentru dezvoltarea atenției, exerciții pentru relaxare.

Organizarea activităților în mod individual.

A treia etapă

Scopul: formarea autoreglării conștiente a etapei prognostice (planificarea acțiunilor).

Surse: elaborarea planului, sarcinile cu mai multe trepte cu repartizarea funcțiilor (organizator, controlor, executor).

Organizarea în grup.

A patra etapă

Scopul: formarea autoreglării conștiente ce ține de hotărârea și menținerea scopului.

Surse: activitățile aplicate în etapele precedente construite pe principiul activității *profesor mic*.

Organizarea în grup.

Modelele propuse au fost folosite în funcție de nivelul de dezvoltare psihofizică a fiecărui copil. Rezultatele estimate în urma experimentului formativ dovedesc accesibilitatea, eficiența și necesitatea aplicării acestor modele. Ca urmare, are loc creșterea indicilor la toți parametrii psihologici.

Parametrii	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	z	P
perceperea emoțională 1	0,000	55,000	-3,871	0,000
perceperea emoțională 2	0,000	55,000	-3,905	0,000
perceperea emoțională 3	0,000	55,000	-3,854	0,000
perceperea emoțională 4	0,000	55,000	-3,886	0,000
categorizarea emoțională 1	0,000	55,000	-3,891	0,000
categorizarea emoțională 2	0,000	55,000	-3,838	0,000
dif. st. emoț. pr.	4,500	59,500	-3,509	0,000
dif. st. emoț. ad. 1	4,500	59,500	-3,496	0,000
dif. st. emoț. ad. 2	4,000	59,000	-3,547	0,000
DSE total	5,500	55,500	-3,609	0,000

Tabelul 1. Diferențele statistice la subiecții din grupul experimental cu RDP cerebrogenă în faza test-retest la testul „Diagnosticarea stărilor emoționale”

În tabelul 1 prezentăm rezultatele obținute la analiza comparativă test-retest prin metoda „diagnosticarea stărilor emoționale” la copiii cu RDP cerebrogенă.

În urma prelucrării statistice s-au constatat diferențe statistic-semnificative la următorii parametri: perceperea emoțională 1: $z = 3,871$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; perceperea emoțională 2: $z = -3,905$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; perceperea emoțională 3: $z = -3,854$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; perceperea emoțională 4: $z = -3,886$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; categorizarea emoțională 1: $z = -3,891$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; categorizarea emoțională 2: $z = -3,838$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; diferențierea stărilor emoționale proprii: $z = -3,509$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; diferențierea stărilor emoționale ale adultului 1: $z = -3,496$, $p = 0,000$, $p < 0,05$; diferențierea stărilor emoționale ale adultului 2: $z = -3,547$, p

$= 0,000$, $p < 0,05$; DSE total: $z = -3,609$, $p = 0,000$, $p < 0,05$.

Generalizând rezultatele obținute în urma experimentului formativ, putem concluziona că modelele dezvoltativ-corecționale propuse inserează obiective, conținuturi, strategii, metodici de evaluare efective pentru dezvoltarea reglării emoțional-volitivă la copiii cu RDP. Datele obținute relevă dezvoltarea tuturor nivelurilor structurii reglării emoționale și, mai cu seamă, a nivelurilor care formează structura reglării emoțional-volitivă. Remarcăm creșterea reglării volitive a activității, autoreglării conștiente, la copiii din grupul experimental.

Modelele psihopedagogice prezentate pot fi pe larg aplicate și în situațiile altor stări de nereușită școlară pentru dezvoltarea reglării emoțional-volitivă și orientării acestor categorii de copii spre succes.

Bibliografie

1. BUCUN N., MAXIMCIUC V., Particularitățile dezvoltării sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. // *Univers Pedagogic*, Nr. 2, Chișinău, 2010, p. 10-17.
2. ИВАННИКОВ В.А., Психологические механизмы волевой регуляции. Москва: МГУ, 1991. 140 с.
- ИЗАРД К., Психология эмоции. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 460 с.
3. ЛЕБЕДИНСКИЙ В.В., Нарушение психического развития у детей. Москва: МГУ, 1985. 165 с.
4. РУБЕНШТЕЙН С.Л., Основы общей психологии. Москва: Наука, 1946. 704 с.

5. СЕЛИВАНОВ В.И., Волевая регуляция активности личности. Избранные психологические произведения. Рязань: Изд-во Рязан. пед. ин-та, 1992, с. 208-225.

6. УЛЬЕНКОВА У.В., Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития. In: *Дефектология*, 1982, № 4, с. 46-50.

Recenzent:

Domnica GÂNU, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS „I.Creangă”

Acțiuni psihologice de formare a conștiinței de sine la adolescenți

Oxana PALADI,

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

(continuare)

Rezumat

În lucrare sunt prezentate acțiunile psihologice de formare a conștiinței de sine la adolescenți. În urma aplicării modelelor psihologice de formare a conștiinței de sine a crescut nivelul conștiinței de sine, iar în ierarhia sistemului de valori predominantă este valoarea „dezvoltarea sinelui”.

Particularitățile dezvoltării conștiinței de sine la adolescenți, stabilite în procesul experimentului de constatare (vezi *Univers Pedagogic*, Nr. 2, Chișinău, 2010, pag. 57-64) oferă posibilități de eficientizare a procesului de formare a conștiinței de sine, prin acțiuni speciale orientate asupra variabilelor interne și externe ale tinerilor. La modelarea acestor acțiuni am presupus că dacă se va lucra în scopul creșterii nivelului conștiinței de sine, atunci ierarhia în sistemul de valori la adolescenți va avea predominant în față valoarea „dezvoltarea sinelui”, iar persoanele cu un nivel înalt al conștiinței de sine sunt apte să-și structureze un sistem de valori ce duce ușor spre succes.

Pentru demonstrarea celor presupuse am formulat anumite obiective ce țin de cunoștințele, capacitățile și atitudinile

Abstract

In this work are presented psychological actions of self-consciousness formation of the adolescents. The level of self-consciousness rose after applying of psychological self-consciousness formation models, but in hierarchic value system predominate value was “self-developing” value.

participanților la acest experiment: auto-cunoașterea și dezvoltarea sentimentului de deținere a unei imagini de sine unice, irepetabile, originale, marcate de particularitățile oportune propriilor trebuințe și așteptări; dezvoltarea încrederii în sine și a experiențelor membrilor grupului; dezvoltarea capacității de autoacceptare, încredere în propriul potențial, de autodirijare a trăirilor, raționamentelor și comportamentelor; identificarea și actualizarea propriilor valori, scopuri și coordonarea lor cu așteptările mediului social; dezvoltarea abilităților sociale și încadrarea armonioasă în conformitate cu potențialul și scopurile proprii în contextul social; învățarea modurilor eficiente de relaționare cu altul, de organizare a conduitelor în conformitate cu așteptările lui, dar menținând autenticitatea și autonomia personală.

Aceste obiective au devenit componente funcționale ale modelelor de acțiuni psihologice pentru formarea conștiinței de sine. Modelele de acțiuni psihologice preconizate ne-au permis să constatăm, în urma implementării lor, modificările asupra nivelului dezvoltării conștiinței de sine și schimbările în ierarhia valorilor și sferelor vieții.

În scopul promovării modelului psihologic au fost selectați adolescenții care în cadrul experimentului de constatare au obținut indici de nivel scăzut al conștiinței de sine.

În experimentul formativ au participat 54 de subiecți de la USM, care au fost repartizați în 2 grupe (experimentală și de control). Toți subiecții selectați au manifestat interes, exprimându-și dorința de a participa la ședințele de training în scop formativ.

Aplicând modelul psihologic de formare ne-am axat pe ideea că conștiința de sine poate fi dezvoltată prin acțiuni speciale, paralel influențează personalitatea în scopul analizei valorilor vieții, astfel încât acestea să contribuie la motivarea către succes.

Principiile pe care ne-am bazat încorporează dezvoltarea tuturor particularităților specifice de dezvoltare a conștiinței de sine precum: încrederea în sine, congruența de sine, imaginea de sine, autoaprecierea. Paralel modelul psihologic s-a bazat și pe principiile de dezvoltare a potențialului de reușită.

Modelul psihologic de formare a conștiinței de sine ține cont de faptul că însușirea permanentă a diferitor cunoștințe, prezența situațiilor problematice în rezolvarea unor sau altor obiective educaționale, necesitatea comparării, generalizării, analizei și sintezei permanente a materialului studiat în procesul instructiv-educativ este cea bază pe care se dezvoltă conștiința de sine a oricărei persoane.

Conținutul, structura, activitățile formative ale Modelului psihologic de formare a conștiinței de sine sunt construite prin prisma caracteristicilor psihologice ale conștiinței de sine:

- conștiința de sine este structură integrală, componentele căreia sunt dependente între ele și interacționează reciproc; acest postulat ne-a orientat să preconizăm sarcinile pentru dezvoltarea tuturor elementelor structurale ale conștiinței de sine;
- dezvoltarea conștiinței de sine are loc doar în procesul de activitate; programul formativ a ținut cont de faptul că pentru dezvoltare, fiecare componentă a conștiinței de sine necesită o activitate corespunzătoare;
- pentru dezvoltarea conștiinței sunt importante cunoștințele, varietatea experienței, a impresiilor acumulate și obținute direct sau indirect;
- în scopul formării conștiinței de sine sunt importanți și factorii de personalitate: motivația, interesul, orientarea intereselor, tendințele de autodezvoltare a adolescenților.

În procesul de elaborare a ședințelor formative pentru dezvoltarea conștiinței de sine s-au luat în considerare și condițiile generale, stipulate de psihologia dezvoltării, educațională și corecțională:

- informarea prealabilă a participanților referitor la scopul, conținutul activităților, rezultatele preconizate și condițiile de participare;
- evidența particularităților psihologice individuale și de vârstă;
- accesibilitatea obiectivelor și conținutului pentru adolescenți;
- evidența experienței adolescenților;
- consolidarea pozitivă în procesul formării (consolidarea succesului,

- transformarea nereușitelor în motiv pentru a reuși în continuare);
- stima față de personalitatea adolescentului;
 - participarea absolut voluntară, bazată pe acordul adolescenților;
 - abordarea individuală a membrilor grupului, susținerea lor morală, încurajarea tendințelor de creștere spirituală;
 - asigurarea comunicării permanente cu semenii, combinarea formelor individuale și de grup ale activităților;
 - valorificarea potențialului formativ al jocului;
 - schimbarea sistematică de rezultate și procedee intelectuale între colegi, ceea ce asigură o îmbogățire esențială, reciprocă a tuturor participanților cu diverse tactici și strategii;
 - atmosferă emoțională binevoitoare, climat psihologic favorabil, de susținere, încurajare.

Modelul psihologic de formare a conștiinței de sine a fost implementat prin ședințe de training. Am considerat eficientă această modalitate, deoarece sunt eficiente formele de grup în scopul dezvoltării conștiinței de sine, a capacităților de evaluare a imaginii de sine, congruenței de sine, autoaprecierii atât prin exercitarea unei influențe din partea metodelor și tehnicilor utilizate de către moderator, cât și prin forța proceselor intragrupale, care amplifică considerabil posibilitățile de autoevaluare prin comparare și prelucrare a experiențelor altuia. Grupul facilitează procesul autoanalizei și autocunoașterii prin amplificarea reprezentărilor despre sine, oferă o experiență pozitivă de comunicare și acceptare a persoanei. În grup funcționează anumite mecanisme de influență asupra conștiinței de sine: susținerea emoțională, autocunoașterea și autodirijarea,

legătura inversă, controlul și autocontrolul, experiența emoțională, dezvoltarea reflexiei, acumularea informației, perfecționarea deprinderilor și priceperilor sociale, activitatea prin colaborare și compromis.

Modelul psihologic reprezintă un sistem de exerciții și tehnici organizate în ședințe de training orientat spre cunoașterea, acceptarea și dezvoltarea conștiinței de sine și a potențialului către succes [1, 2, 5, 6, 7, 9] și include în structura sa 16 ședințe a câte 1 oră și 20 min. fiecare, divizate în 5 componente:

1. Conștiința de sine:

- Ședința 1. Ce este conștiința de sine?
- Ședința 2. Laturile conștiinței de sine.
- Ședința 3. Persoanele cu nivel diferit de dezvoltare a conștiinței de sine.

2. Încrederea în sine:

- Ședința 4. Conștiința de sine – încrederea în sine (I).
- Ședința 5. Conștiința de sine – încrederea în sine (II).
- Ședința 6. Conștiința de sine – încrederea în sine (III).

3. Imaginea de sine:

- Ședința 7. Conștiința de sine – imaginea de sine (I).
- Ședința 8. Conștiința de sine – imaginea de sine (II).
- Ședința 9. Conștiința de sine – imaginea de sine (III).
- Autoaprecierea:
- Ședința 10. Conștiința de sine – autoaprecierea (I).
- Ședința 11. Conștiința de sine – autoaprecierea (II).

4. Potențialul către reușită:

- Ședința 12. Imaginea personală în centrul reușitei.
- Ședința 13. Să te cunoști pentru a te schimba.

- Ședința 14. Sistemul de valori.
- Ședința 15. Ghidul succesului.
- Ședința 16. Conștiința de sine (finalizare).

În lipsă de spațiu editorial prezentăm conținutul uneia dintre ședințele realizate și anume ședința a 4-a.

Ședința 4. Conștiința de sine – încrederea în sine (I)

Obiective:

- determinarea rolului încrederii în sine în dezvoltarea conștiinței de sine;
- dezvoltarea încrederii în sine a personalității adolescentului.

Înviorarea

Exercițiul Prezentarea noutății

Se repartizează fișe cu imaginile *Modalități de prezentare* (în această fișă sunt vederi cu diverse tipuri de prezentări în care persoanele sunt încredzute, autoritare...).

– Ce prezentări ai alege drept model atunci când vei prezenta un mesaj și de ce?

– Care sunt aspectele prez entării unei persoane încredzute în sine?

Raportați asupra a două situații în care ați prezentat un raport, eseu, fiind încrezuți în voi și a unor situații în care nu manifestați încredere în ceea ce spuneți.

– De care situație vă amintiți cu deosebită plăcere?

– Discutați în perechi și prezentați-vă reciproc situațiile;

– Prezentați, la dorință, cazurile discutate în grupul mare;

– Formulați concluzii pe marginea cazurilor discutate.

Concluzii

Conținutul de bază al ședinței

Variabile care fac să crească nivelul conștiinței de sine:

- Încrederea în sine;
- Autoaprecierea pozitivă;
- Motivarea către succes;

- Congruența de sine;
- Imaginea de sine pozitivă, înaltă.

Exercițiu

Am utilizat metoda Ф.Зимбардо pentru înlăturarea autoaprecierii scăzute și obținerea încrederii în sine. Această metodă include 15 pași către obținerea încrederii în sine:

1. Recunoaște-ți părțile forte și cele slabe ale personalității și respectiv formulează-ți scopurile.
2. Reliefați-vă valorile; cum vă vedeți viața în perspectivă. Analizați-vă planurile și apreciați-le din punctul de vedere al zilei de astăzi, pentru a le folosi când se va stabili un progres.
3. Răscolii până la rădăcini. Analizându-vă trecutul, clarificați ce v-a adus la situația de astăzi. Străduiți-vă să-i înțelegeți și să-i iertați pe cei care v-au făcut să suferiți sau nu v-au oferit ajutor chiar dacă au avut posibilitate. Iertați-vă greșelile anterioare, rătăcirile și păcatele. După ce ați descoperit în amintirile apăsătoare măcar un folos, „îngropați-le” și nu vă mai întoarceți la ele. Trecutul neplăcut se păstrează în amintirile voastre până în momentul când vă decideți să le izgoniți; faceți loc amintirilor ce țin de succesele obținute, fie că acestea au fost chiar foarte mici.
4. Simțul de vinovăție și rușine nu vă va ajuta să obțineți succese. Nu vă consacrați acestora.
5. Căutați cauze ale comportării în aspectele fizice, sociale, economice și politice ale situației actuale și nicidecum în neajunsurile propriei persoane.
6. Nu uitați – fiecare eveniment poate fi interpretat diferit. Realitatea nu este ceea ce vede fiecare individual, ci e mai mult decât rezultatul acordului dintre oameni în a numi lucrurile cu aceleași nume.

- Această părere vă permite să aveți o atitudine mai tolerantă față de alți oameni și să treceți mai ușor peste ceea ce vi se pare jignitor.
7. Niciodată nu vorbiți rău despre sine; îndeosebi evitați să vă atribuiți calități negative cum ar fi: „prost”, „urât”, „incapabil”, „ghinionist”, „incorrigibil”.
 8. Acțiunile proprii pot obține orice apreciere, dacă acestea sunt supuse criticii constructive – utilizați spusele în favoarea voastră, dar nu permiteți nimănui să vă critice personalitatea.
 9. Rețineți, oricare înfrângere – este un succes, din aceasta concluzionând că ați urmărit scopuri false, care nu au meritat efort, iar neplăcerile grave care ar fi urmat le-ați evitat.
 10. Nu fiți de acord cu persoanele, activitățile și situațiile care vă fac să vă simțiți depreciați (de valoare relativă). Dacă nu vă reușește să-i schimbați pe ei sau pe dumneavoastră într-atât încât să vă simțiți încrezut, e cel mai bine să-i evitați, plecând. Viața este foarte scurtă și nu face s-o trăiești în tristețe!
 11. Permite-ți să te relaxezi, să-ți ascuți gândurile, să te ocupi cu ceea ce-ți place, în patru ochi cu tine însuși. Astfel te vei înțelege mai bine pe tine însuși.
 12. Comunați. Primește plăcere de la energia cu care se schimbă oamenii – care sunt atât de diferiți și originali. Imaginează-ți că și ei pot manifesta frică și neîncredere și străduie-te să-i ajuți. Apreciază-te ce dorești tu de la ei și ce le poți tu oferi, apoi dă de înțeles că ești deschis pentru astfel de schimb.
 13. Încetează să-ți păzești excesiv Eul propriu – acesta este mult mai tare și mai plastic decât ți se pare; acesta se presează, dar nu se strică. Lasă-l mai bine să simtă o lovitură emoțională de scurtă durată, decât să se afle în pasivitate și izolare.
 14. Determină-ți câteva scopuri de lungă durată, pentru atingerea cărora va trebui să-ți îndeplinești alte scopuri mai mici, intermediare. Cântărește bine și alege mijloacele de care ai nevoie pentru a-ți satisface aceste scopuri intermediare. Atrage atenția la fiecare pas al succesului, nu uita să te încurajezi și să te lauzi. Nu-ți fie teamă că vei părea lipsit de modestie, doar nimeni nu te va auzi.
 15. Tu nu ești un obiect pasiv, asupra căruia se aruncă toate neplăcerile, nu ești un fir de iarbă care așteaptă cu înfiorare să nu-l calce cineva. Tu ești vârful piramidei evolutive, tu reprezintă întruparea speranțelor părinților tăi, tu ești chipul și întruparea lui Dumnezeu. Tu ești o personalitate irepetabilă, ești creatorul vieții personale, tu ești cel care îți conduci acțiunile.
- Dacă ești încrezut în sine, atunci obstacolele devin pentru tine provocare, iar provocarea te stimulează spre realizare. Timiditatea va ceda pentru că în loc să te neliniștești gândindu-te cum să trăiești te vei scufunda în desigurul vieții.
- Conștiința de sine este o funcție foarte importantă a psihicului uman, care dirijează, gestionează cu tot sistemul individualității persoanei. Alcătuiind programa educației omului, nu trebuie să uităm că aceasta este posibil prin dezvoltarea și educarea autoconștiinței acestuia.
- Nava succesului este condusă de încrederea omului în sine. Cine se îndoiește de reușita sa rareori câștigă. Nu încrederea navivă, oarbă, pătimașă sau orgolioasă, ci siguranța de sine rațională și senină, dobândită în experiența de viață, prin autocunoaștere, conferă suport „de stâncă” acțiunilor și deciziilor în condiții de incertitudine.

Încrederea în sine este o atitudine extrem de importantă în structura și funcționarea armonioasă a personalității, ea condiționând interacțiunea eficientă cu ceilalți, cu sarcinile și situațiile cu care se confruntă fiecare.

Reglarea nivelului motivațional optim, învingerea stresului cu efect disfuncțional, realizarea stabilității emoționale sunt de asemenea fenomene psihologice complexe în care încrederea în sine joacă un rol central.

Ca orice variabilă psihologică și aceasta se distribuie pe un continuum, intensitatea sa având efecte și corelații diferite.

Astfel, o încredere prea mare în sine poate duce la asumarea unor riscuri exagerate, la relații interpersonale defectuoase sau conflictuale etc., după cum încrederea foarte mică în forțele proprii duce la timiditate, blocaje funcționale, pasivism ș.a.

Optimismul funcțional strict al acestei atitudini poate varia de la situație la situație, în schimb se poate stabili „un interval al valorilor de eficiență”. La rândul său, încrederea în sine reprezintă efectul unor perseverente eforturi de educație și autoeducație, de învățare socială, acțiuni cu rezultate pozitive mai ales la vârstele tinere [8].

Exercițiul (Proba) Cine sunt Eu?

Instructajul verbal adresat subiecților:

Vă rog să răspundeți, în scris, la întrebarea „Cine sunt Eu?”. Imaginați-vă că fiecare dintre voi și-a formulat o asemenea întrebare și trebuie să răspundă în scris la ea. Relatați cât mai multe lucruri despre voi, așa cum vă știți, așa cum și cât vă cunoașteți până acum. Dacă cineva nu vrea să vorbească despre el este liber să n-o facă.

Analiza rezultatelor se poate realiza conform diferitor sisteme de clasificare a răspunsurilor. Conform lui M. Zlate răspunsurile evidențiază: 1. Identitatea (nume, vârstă, sex, ocupație); 2. Înfrățirea

fizică; 3. Trăsăturile psihice (temperamentale, aptitudinale, caracteriale, tendințe psihonevrotice); 4. Rezultatele la învățătură sau la muncă; 5. Preferințe, dorințe; 6. Sistemul relațional; 7. Opinii și experiențe; 8. Căutarea de sine; 9. Unitatea persoanei; 10. Unicitatea persoanei; 11. Izolarea și închiderea în sine; 12. Adaptarea și integrarea socială; 13. Atitudini față de viață și problemele ei; 14. Valoarea autocunoașterii, reacțiile provocate de ea; 15. Devenirea personalității; 16. Nevoia de autoperfecționare și autodepășire; 17. Atitudinea față de sine (autonemulțumire, insatisfacție însoțită de descurajare, autoacceptare și resemnare, revoltă și respingere, încredere, proiectare a trăsăturilor pozitive); 18. Filtrarea personală a ideilor, acțiunilor, evenimentelor; 19. Nevoia de autenticitate; 20. Sistemul orientativ de valori (convingeri, credințe); 21. Marile întrebări și frământări specifice vârstei sau persoanei în cauză; 22. Conflicte și contradicții; 23. Idealul de sine (sensul vieții, scopul vieții, modelul sau prototipul ideal); 24. Sistemul de imagini despre alții (Eul reflectat); 25. Statutul persoanei în lume (certitudinea statului, incertitudinea lui); 26. Eul (definirea Eului, locul Eului în structura personalității, funcțiile Eului, fațetele Eului, relațiile dintre fațetele Eului, devenirea Eului, cunoașterea Eului, semnificația cunoașterii Eului); 27. Tipurile de personalitate (unitar și armonios dezvoltat; instabil, dedublat, accentuat), [4].

După L. Zurcher pot fi grupate patru tipuri de răspunsuri:

A. propoziții ce conțin caracteristici generale sau particularități de ordin fizic;

B. propoziții ce se referă la caracteristicile statutului social actual al subiectului;

C. propoziții ce cuprind caracteristicile de ordin psihic ale individului;

D. propoziții ce includ identificări mai complexe, chiar de ordin filozofic, cu lumea, natura, societatea.

Dominanța unui tip de propoziții printre toate celelalte indică prezența la subiect a unor tendințe accentuate. De exemplu: dominanța propozițiilor de tip A evidențiază prezența unor tendințe egocentrice, narcisiste.

U. Șchiopu și M. Gârboveanu, dezvoltând mai departe analiza lui L. Zurcher clasifică răspunsurile subiecților în: descriptive, evaluative, reflectate, condiționate, restrictive, situative.

Reflexia

– Care dintre variabilele enumerate considerați că contribuie în cea mai mare măsură la formarea conștiinței de sine înalte? Argumentați.

– Gândiți-vă dacă ați mai adăuga vreun pas la cei 15 pentru a vă forma încrederea în sine.

Extensia

– Ce este mai important: să ai încredere în tine sau să ai încredere în cei care te înconjoară.

După realizarea activităților prevăzute de cele 16 ședințe au fost repetate probele de determinare a nivelului de dezvoltare a conștiinței de sine, congruenței de sine, autoaprecierii, imaginii de sine, de determinare a valorilor și sferelor vieții.

Pentru evaluarea pragurilor semnificației diferențelor obținute între grupul experimental și de control ne-am folosit de testul U (Mann-Whitney), pentru compararea diferențelor dintre medii obținute la faza inițială și finală am aplicat testul Wilcoxon.

În urma implementării modelului psihologic s-au determinat schimbări în variabilele conștiinței de sine, nivelul de congruență, motivația către succes, autoaprecierea în dependență de ideal și antiideal. Datele

din tabelul 1 ne arată că trainingul realizat a provocat o dezvoltare mai intensă a sinelui potențial – sinelui actual, congruență, motivația către succes.

Variabile	Media rangurilor	
	Gr. experimental	Gr. de control
Conștiința de sine	29,88	27,14
Sine potențial	28,13	26,91
Sine actual	29,44	25,70
Congruența	29,31	25,82
Motivație către succes	31,63	23,66
Autoapreciere după ideal	31,21	24,05
Autoapreciere după antiideal	22,71	31,95

Tabelul 1. Schimbările conștiinței de sine în grupul experimental și de control

Rezultatele obținute ne demonstrează diferențe semnificative în funcție de nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine și valorile vieții.

După cum observăm din tabelul 2, condițiile psihologice propuse pentru grupa experimentală orientează personalitatea într-o măsură mai evidentă spre prestigiul personal, contactele sociale, creativitate, satisfacție spirituală.

Rezultatele obținute în urma experimentului formativ demonstrează o relație semnificativă dintre motivarea către succes și tipurile de imagine de sine. Cu cât motivația către succes a persoanelor este mai înaltă cu atât este mai înaltă imaginea de sine profesională, adică este important statutul profesional, precum și trăsăturile de personalitate care încep să fie conștientizate la această etapă. Cu cât e mai înaltă motivația către succes cu atât

e mai înaltă și imaginea de sine psihologică, adică cu cât subiectul manifestă mai mult interes pentru a obține succese, cu atât sunt mai încrezuți în sine, nu se abat de la drumul lor, nu pot fi enervați ușor, sunt răbdători, optimiști, energici, întreprinzători, în permanență se supra-vează, își stăpânesc bine emoțiile.

Variabile	Media rangurilor	
	Gr. experimental	Gr. de control
Dezvoltarea sinelui	32,76	22,97
Satisfacție spirituală	33,64	22,21
Creativitate	30,78	24,67
Contacte sociale	30,14	25,22
Prestigiul personal	28,62	26,53
Aptitudini	30,72	24,72
Situație materială	28,06	27,02
Nivelul personal de individualitate	31,56	24,00

Tabelul 2. Schimbările sistemului de valori în grupul experimental și de control

Analizând dendrogramele obținute din ambele grupe observăm schimbarea ierarhiei valorilor vieții. Prioritare devin: dezvoltarea sinelui, prestigiul personal, nivelul personal de individualitate.

Aplicarea modelului psihologic a arătat că subiecții grupului formativ manifestă diferență semnificativă la valoarea „dezvoltarea sinelui”, ceea ce ne permite să conchidem că la persoanele cu conștiință de sine înaltă ierarhia valorilor vieții începe de la dezvoltarea sinelui.

Congruența de sine înaltă aduce la creșterea nivelului imaginii de sine fizică;

imaginii față de vârstă; imaginii profesionale; imaginii psihologice; imaginii sociale și imaginii filiale.

Nivelul înalt de dezvoltare a conștiinței de sine, care poate fi obținut prin aplicarea modelelor psihologice științifice bazate, contribuie la schimbarea ierarhiilor în sistemul de valori la adolescenți.

Bibliografie

1. COLWELL P., *Cheia succesului. Drumul tău către reușită*. Trad. Cogeaneu O. – Polirom, Iași, 2003.
2. MISSOUM G., *Am reușit! Strategii, tehnici și metode*. Trad. Galan E. – Polirom, Iași, 2003.
3. PALADI O., *Caracteristica relațiilor dintre conștiința de sine și sistemul de valori la adolescenți*. // *Univers Pedagogic*, Nr. 2, Chișinău, 2010, p. 57-64.
4. ZLATE M., *Eul și personalitatea*. – Ed. Trei, București, (1999), (2002), 2004.
5. ГРЕЦОВ А.Г., *Психология жизненного успеха для старшеклассников и студентов*. – Питер, Санкт-Петербург, 2008.
6. ГРЕЦОВ А.Г., *Тренинг общения для подростков*. – Питер, Санкт-Петербург, 2009.
7. *Практическая психология*. Под ред. проф. М.К.Тутушкиной. Санкт-Петербург, 2000.
8. *Самосознание и защитные механизмы личности*. Хрестоматия. Издательский Дом Бахрах-М, Самара, 2000.
9. ТРОШИХИНА Е.Т., *Тренинг развития жизненных целей*. Санкт-Петербург, 2001.

Recenzent:

Nicolae BUCUN, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, IȘE

Aspecte aplicate ale Sindromului dizabilităților de învățare nonverbală

Valentina OLĂRESCU,

doctor în psihologie, conferențiar,

UPS „Ion Creangă”

Angela CUCER,

doctor în psihologie,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Scopul acestui articol este de a familiariza cititorul cu sindromul DÎNV. Se pune accent atât pe recomandări practice în scopul identificării copiilor din grupul de risc, evaluării și diagnosticării sindromului, cât și pe recomandări practice privind tratamentul. La final, se propune un studiu de caz ilustrat printr-o serie de rezultate ale testărilor.

Sindromul dizabilităților de învățare nonverbală (DÎNV) este recunoscut actualmente în domeniul neuropsihologiei. Totuși, unii psihologi cu alte specializări nu sunt familiarizați cu această tulburare. Sindromul DÎNV include o serie de simptome specifice grupate de Rourke (1995) în trei domenii majore: deficiențe neuropsihologice, deficiențe școlare și deficiențe social-emoționale/de adaptare.

Deficiențele **neuropsihologice** includ deficiențele percepției tactile și vizuale, coordonării psihomotorii, atenției tactile și vizuale, memoriei nonverbale, raționamentului nonverbal, funcțiilor executive

Abstract

The goal of this article is to familiarize the reader with the syndrom of Nonverbal Learning Disability and the current stage of research of this topic. The focus is put on practical recommendations for the identification of children in the risk group, evaluation and diagnosis of the syndrom and on practical recommendations for the treatment. At the end, a study case illustrated through a series of test results, is offered.

și anumitor aspecte ale vorbirii și limbajului.

Deficiențele școlare includ dificultățile în calculul matematic, raționamentul matematic, citire, aspecte concrete ale limbajului scris și caligrafie, adică țin în primul rând de situația școlară.

Deficiențele sociale includ probleme ce țin de percepția și interacțiunea socială. Copiii cu această tulburare prezintă un risc sporit de forme internalizate de psihopatologie, în primul rând anxietate și depresie, risc sporit de sinucidere.

Probleme pedagogice și de performanță școlară. De obicei, copiii cu

DÎNV au rezultate mai bune la recunoașterea cuvântului și la ortografie decât la matematică. Primul motiv este faptul că matematica depinde mai mult de concepte spațiale și nonverbale decât lectura sau ortografia. De exemplu, conceptul de fracție nu poate fi înțeles în absența reprezentării mentale a unui obiect divizat în părți. Psihometric, măsurătorile formale indică, frecvent, discrepanțe standard între rezultatele la matematică și cele la lectură/ortografie.

Deoarece au deseori abilități fonologice adecvate, ei ar putea să aibă mai mult succes la lectură și la ortografierea fonetică decât la învățarea limbilor străine sau la recunoașterea cuvintelor cu ortografie neobișnuită. O altă descoperire clasică este discrepanța dintre ariile de conținut ale disciplinelor școlare și aspectele mai aplicate. Domeniile de conținut pot fi definite ca aspecte de bază și mecanice ale unei discipline școlare. Ele includ recunoașterea cuvintelor la lectură; calculul aritmetic la matematică; ortografia, morfologia și sintaxa. Prin contrast, aspectele aplicate ale disciplinelor școlare includ comprehensiunea la lectură, aplicațiile matematice (inclusiv problemele ce implică cuvinte și algebra) și compunerea.

La copiii cu DÎNV, decodarea lecturii este deseori medie, în timp ce comprehensiunea ei este deseori slabă. Raționamentul matematic este deseori mai afectat decât calculul matematic. Poate să le fie dificil să rezolve probleme ce implică cuvinte și se confruntă întotdeauna cu dificultăți la algebră. În domeniul limbajului scris, ortografia, utilizarea vocabularului și construcția propoziției pot fi adecvate. Totuși, copiii și adulții cu DÎNV au deseori dificultăți în generarea ideilor.

B. P. Rourke (comunicare personală, septembrie, 1991) menționa că studenții cu DÎNV din universități pot realiza deseori teze de an lungi, compuse din propoziții bine construite, dar care nu formulează nici o idee importantă. Sub acest aspect, textele lor sunt deseori “goale” și superficiale. Același fenomen poate fi observat deseori și în ceea ce ține de limbajul lor pragmatic, în special atunci când li se impune o anumită temă de discuție. Problemele cu funcțiile executive, integrarea și sintetizarea informației și generalizarea cunoștințelor stau la baza discrepanței dintre aspectele de conținut și cele aplicate (Rourke, 1995).

Probleme de performanță socială.

Unul dintre cele mai debilitante aspecte practice ale sindromului DÎNV este prezența tulburărilor sociale. Deoarece o mare parte din comunicarea socială este nonverbală, implicând “limbajul trupului”, expresii faciale și tonul vocii, persoanele cu DÎNV au un dezavantaj semnificativ din cauza problemelor lor cu procesarea vizuală și percepția vizual-spațială. Ele pot pierde indiciile importante în interacțiunea socială și de obicei nu reușesc să aprecieze nuanțele de comportament și indiciile subtile pe care le pot transmite acestea. Dificultățile în înțelegerea intonației afective îi fac să le fie și mai greu să beneficieze de feedback verbal. Aceste puncte slabe conduc la deficiențe semnificative în ceea ce ține de percepția socială.

Judecata socială și soluționarea socială a problemelor sunt și ele afectate. Unele dintre insuficiențe sunt un rezultat direct al problemelor de percepție. În principiu, atunci când persoanele cu DÎNV sunt incapabile să perceapă în mod corect o situație

socială, ele sunt într-un dezavantaj semnificativ atunci când vine vorba să aleagă un răspuns adecvat. Deficiențele în raționament și în generalizarea cunoștințelor contribuie și ele, în mod direct, la dezavantajele în soluționarea socială a problemelor. Mai mult decât atât, răspunsul lor comportamental la situații similare ce apar la momente diferite poate să pară inconsecvent sau chiar contradictoriu.

Intimitatea interpersonală este și ea frecvent afectată, deși problemele în formarea unor relații afective apropiate personale pot să nu fie observate decât în copilăria târzie sau chiar în adolescența timpurie. Rourke (1995a) presupunea că dificultățile în stabilirea unor relații intime țin direct de lipsa “abilităților tactil-perceptuale și psihomotorii necesare pentru întâlnirile afective funcționale” (p. 17). Pot apărea și dificultăți în menținerea unor prietenii semnificative. După cum s-a menționat deja, problemele de prozodie a vorbirii și ale limbajului expresiv pot conduce la un grad sporit de respingere din partea semenilor.

O altă caracteristică importantă a persoanelor cu DÎNV este lipsa adaptabilității (Rourke, 1995a). În general, copiii, adolescenții și chiar adulții cu această tulburare răspund inadecvat la circumstanțe noi. Abilitatea de a te confrunta cu situațiile schimbătoare constituie un aspect fundamental al competenței sociale și al dezvoltării sociale normale. Dificultățile de raționament, flexibilitate și rezolvare a problemelor în cazul persoanelor cu DÎNV, combinate cu celelalte deficiențe cognitive grave ale lor, le creează mari dezavantaje atunci când se confruntă cu circumstanțele schimbătoare ale vieții cotidiene.

Probleme emoționale. Mai mulți autori au menționat riscul sporit de tulburări emoționale în cazul persoanelor cu DÎNV (Rourke, 1988; Rourke & Fisk, 1981; Rourke, Young & Leenars, 1989). Aceste persoane, ca și cele cu tulburări ale funcționării emisferei drepte par să fie în categoria de risc sporit pentru practic toate tipurile de tulburări emoționale, de la problemele de adaptare la probleme psihotice active. Există și probe care sugerează că grupul copiilor cu DÎNV este mai susceptibil să internalizeze tulburări psihologice, precum anxietatea și depresia, decât copiii cu alte tipuri de dizabilități de învățare. Dificultățile de socializare, dificultățile în menținerea unor relații interpersonale apropiate și șansele scăzute pentru crearea unor relații intime contribuie semnificativ la sentimentul propriei inutilități. Ca și grup, persoanele cu DÎNV au un risc sporit atât de depresie, cât și de suicid (Rourke, Young, Stang & Russell, 1986).

Problemele de învățare și cele de funcționare socială cu care se confruntă persoanele cu DÎNV pe parcursul înțregii lor vieți au un efect direct asupra problemelor lor de adaptare emoțională. Dificultățile ce țin de internalizarea problemelor emoționale pot să se manifeste chiar în copilăria timpurie. Totuși, anxietatea și depresia sunt mult mai comune în timpul adolescenței și maturității. Rourke a arătat că frustrările cu care se confruntă multe persoane cu DÎNV ajung la punctul culminant atunci când încearcă să se angajeze la serviciu; s-ar putea și să se înțeleagă greu cu colegii de serviciu. Dificultățile vizual-spațiale și problemele de raționament și judecată le fac să fie mai predispușe la accidente și să aibă mai puține șanse de succes în diferite ocupații.

Dinamica dezvoltării. Unul dintre cele mai bune articole care descriu cursul dezvoltării în cazul sindromului DÎNV, dar destul de puțin citat, îi aparține lui Johnson (1987). Johnson menționa că dezvoltarea se caracterizează frecvent prin pasivitate, cu puțină explorare a mediului. În primii ani, copiii cu DÎNV pot să interacționeze mai puțin cu adulții și să demonstreze mai puțin interes față de stimulii verbali și nonverbali. Acestor copii le lipsește dorința de joc explorator cu obiectele; pot fi mai puțin susceptibili la verbalizarea ludică din partea îngrijitorilor.

Pe măsură ce cresc și încep să li se dezvolte abilitățile motorii mai avansate, acești copii suferă deseori de lipsă de coordonare. Ei pot participa doar în măsură minimă la joc și chiar la alimentare. Obținerea abilităților simple de acțiune autonomă deseori întârzie. Mai mult decât atât, atunci când încep să meargă, ei pot părea nesiguri și se pot lovi de obiecte sau le pot sparge. După cum menționa Rourke (1995a), acești copii sunt uneori etichetați ca hiperactivi sau diagnosticați cu Tulburarea Deficitului de Atenție și Hiperactivității în perioada preșcolară. Judecata socială prost dezvoltată poate fi interpretată ca problemă de impulsivitate. Mai mult decât atât, coordonarea motorie slabă, care rezultă din deficiențele lor tactile și vizual-spațiale, sporește riscul de a considera comportamentul lor ca distructiv.

Dificultățile în ceea ce ține de abilitățile zilnice – mâncare, îmbrăcare, igienă – se manifestă și ele. În special, abilitățile motorii necesare pentru îmbrăcare – încheierea nasturilor și legarea șireturilor – sunt cele care suferă. Obținerea unor abilități preșcolare timpurii de colorare,

decupare și lipire întârzie. În mai multe cazuri, acești copii manifestă un interes scăzut sau chiar absent față de lucrul cu mozaicul, cuburile, Lego sau alte materiale adecvate vârstei. Din păcate, experiența noastră demonstrează că poate fi dificil să se obțină informații exacte referitor la abilitatea copilului de a construi puzzle-uri, a practica alte jocuri de construcție doar în baza interviurilor cu părinții. Uneori, conform părinților, copilul lor manifestă interes și performanțe normale în aceste tipuri de sarcini, chiar dacă rezultatele testelor sunt slabe. În general, părinții prezintă mai exact nivelul de performanță al copiilor la îmbrăcare, decupare, colorare și lipire.

Copiii cu DÎNV manifestă frecvent dificultăți inițiale la obținerea abilităților școlare timpurii. Sunt deosebit de răspândite problemele ce țin de recunoașterea literelor și numerelor, dificultățile de numărare și problemele ce apar la copierea literelor și numerelor. Abilitățile de desenare sunt și ele scăzute. Cu o practică susținută, majoritatea copiilor cu DÎNV ajung la o performanță aproape normală în cazul acestor tipuri de sarcini. Rourke (1995a) sugera că acești copii ajung la nivelul respectiv indiferent dacă beneficiază sau nu de intervenții fizice timpurii, precum terapia ocupațională.

La vârsta preșcolară și școlară mică, copiii cu DÎNV manifestă, deseori, dificultăți la matematică, citire și scris. De obicei, ei au dificultăți la recunoașterea literelor și cifrelor din cauza aspectelor vizual-spațiale inerente la momentul învățării lor. Odată cu practica frecventă, copiii obțin mai mult succes la aceste sarcini și, în cele din urmă, își dezvoltă sistemele de simbolizare necesare pentru obținerea conceptelor implicate în citire

și matematică. După cum s-a observat deja, chiar dacă scrisul și caligrafia sunt inițial problematice, ele se îmbunătățesc odată cu trecerea timpului.

În clasele primare, copiii cu DÎNV pot manifesta performanțe școlare medii sau peste medie. Desigur, este vorba de cazurile ușoare, deoarece copiii cu forme grave pot chiar să nu ajungă niciodată la acest nivel. Din păcate, atunci când acest grup de copii care reușesc mai bine la învățătură ajunge în gimnaziu, mai ales în clasele a V-a – a VII-a, ei încep să-și mențină tot mai greu succesul școlar. În special la matematică, persoanele afectate depășesc foarte rar nivelul clasei a șasea, chiar și ca adulți (Rourke, 1995a). Dificultățile privind funcționarea executivă, soluționarea de probleme și memoria în cazul materialului verbal și nonverbal complex și semnificativ fac dificilă menținerea nivelului lor anterior de performanță (Rourke 1995a). Autorul a întâlnit mai mult de o situație în care personalul școlar a fost reticent să diagnosticheze cu DÎNV elevii de gimnaziu sau de liceu, în ciuda unor discrepanțe semnificative între intelect și reușită, deoarece ei nu manifestaseră această deficiență în primii ani de școală.

După cum am menționat deja, conștiința fonologică este un avantaj al copiilor cu DÎNV. Ei sunt în general mai buni la recunoașterea cuvintelor și la ortografie decât la matematică. Totuși, această discrepanță poate să nu fie evidentă până în clasa a IV-a – a V-a, în mare măsură pentru că sarcinile de matematică ce li se prezintă sunt simple. Deși întâmpină dificultăți la reproducerea rapidă a faptelor matematice, în special a tăbliței înmulțirii, variabilitatea normală a copiilor din școala primară face posibil ca elevii cu

DÎNV să obțină rezultate medii până în clasa a VI-a. Dificultățile la comprehensiunea lecturii, raționament, soluționarea unor probleme noi și exprimarea scrisă sunt deseori mai evidente pe măsură ce acești copii ajung în gimnaziu.

Deseori, numărul deficiențelor practice crește, mai ales privind unele abilități cotidiene legate de matematică – timp, bani, măsurare. Acești copii întâmpină deseori dificultăți la înțelegerea conceptului de timp. Faptul se aplică atât calendarului, cât și ceasului. E greu ca acești copii să învețe să distingă ora. Le vine greu și să numească în ordine zilele săptămânii, lunile anului, dar, după multă practică, reușesc. Problemele de organizare a timpului pot persista chiar și la maturitate. Se dezvoltă greu și capacitatea de a distinge monedele. Mai mult decât atât, au dificultăți la achiziționarea conceptelor legate de bani. Dificultățile persistă frecvent și la maturitate și se manifestă ca dificultăți la crearea bugetului, transferul de bani, compararea prețurilor. Dificultățile în asimilarea conceptelor de măsurare sunt cele mai evidente în cazul sarcinilor ce solicită estimarea. Copiii și adulții cu DÎNV sunt deseori confuzi din cauza sistemelor și unităților de măsură și pot estima greșit mărimea, distanța sau cantitatea, pot avea probleme la pregătirea mâncării și ordinea în casă.

Din cauza abilităților lingvistice relativ avansate, unele persoane cu DÎNV pot să absolutească facultatea sau chiar să obțină titlul de magistr. Totuși, dificultățile în abilitățile sociale și procesele cognitive superioare conduc frecvent la frustrări la locul de muncă sau la dificultăți în angajare. Problemele de planificare și cele ce țin de abilitățile organizatorice pot să le afecteze și mai mult abilitatea de

a funcționa la serviciu și acasă. Relațiile sociale nesatisfăcătoare și dificultățile în construirea unor relații intime, după cum am menționat deja, pot fi deosebit de frustrante. Din aceste motive, sunt desul de răspândite simptomele depresiei și anxietății.

Recomandări pentru tratament și intervenție. Nu există un tratament care ar putea reduce simptomele DÎNV. Unele deficiențe timpurii de dezvoltare se compensează odată cu trecerea timpului. Totuși, deficiențele neuropsihologice primare în percepția tactilă și cea vizuală sau de coordonare motorie nu sunt rezolvate complet. Cele mai eficiente planuri de intervenție se axează pe ajutorarea indivizilor, astfel încât ei să-și compenseze deficiențele. Pentru eficientizarea acestui proces, este necesar un diagnostic adecvat, ceea ce solicită aproape întotdeauna o evaluare neuropsihologică completă, pentru a evidenția punctele slabe și cele puternice ale persoanei date.

Prezentăm în continuare unele atitudini standard pe care le utilizăm pentru a ajuta familiile care au copii cu DÎNV să monitorizeze domeniile potențiale de dificultate. Pentru a modifica percepția socială inadecvată și abilitățile slabe de soluționare în comun a problemelor ar putea fi necesară o intervenție comportamentală în domeniul abilităților sociale. Activitățile practice cotidiene solicită uneori mai mult efort din partea copiilor și adulților cu DÎNV, care manifestă dificultăți la realizarea operațiunilor motorii mecanice sau fine (de ex., repararea obiectelor, utilizarea uneltelor simple, construirea de modele sau puzzle-uri) sau dificultăți la realizarea unor sarcini obișnuite care solicită abilități matematice și nonverbale, precum gătitul. Uneori pot fi

utile tehnici compensatorii precum utilizarea busolei, cererea de indicii pentru parcurgerea unui drum, urmarea atentă a rețetelor și listelor de instrucțiuni, realizarea de note procedurale în timpul sarcinilor pentru a fixa etapele deja parcurse.

Deseori, din cauza aspectului lor spațial, este dificilă citirea graficelor și hărților. Prin urmare, poate fi utilă solicitarea de comentarii scrise ce să explice graficele, obținerea de explicații verbale sau lectura atentă a legendelor. Instruirea muzicală poate solicita și ea mult efort. Lectura notelor, recunoașterea cântecelor, menținerea ritmului și urmarea modelelor sunt sarcini deseori solicitante pentru persoanele cu DÎNV. Atunci când se atestă asemenea probleme în domeniul muzicii, e important ca participarea la sarcinile muzicale să nu fie accentuată.

S-ar putea ca persoanele cu DÎNV să se confrunte cu dificultăți la ascultarea unor prezentări orale și la luarea de notițe. Dacă este cazul, pot fi luate în considerare tehnici compensatorii precum utilizarea unui reportofon în timpul prelegerilor. Testele cu limită de timp ar putea să nu reflecte adecvat cunoașterea sau aptitudinile reale ale persoanelor cu dizabilități, deoarece problemele ce țin de procesarea rapidă a informației vizual-spațiale și problemele cu procesele cognitive superioare fac deseori dificilă soluționarea testelor cu limită de timp. Extinderea timpului oferit sau eliminarea completă a limitelor de timp reduc problema. Explicațiile orale ar putea fi dificil de urmărit în cazul în care copilului nu-i este clar cum să procedeze perceptual. Dacă un copil cu dizabilități de învățare nonverbală nu-și poate construi o reprezentare mentală a sarcinii care îi este propusă, el ar putea să eșueze, indiferent de

capacitatea sa. Ar putea fi utilă verificarea de către un învățător sau coleg, pentru a determina dacă persoana avansează corect din punct de vedere procedural.

În sala de clasă pot fi observate multe dificultăți practice. Copierea problemelor de matematică sau a altor sarcini dintr-o carte sau de pe tablă, scrierea de rapoarte lungi sau desenarea de hărți ar putea să solicite prea mult efort. În general, activitățile ce presupun desenul, copierea și scrierea sunt dificile pentru copiii și adulții cu DÎNV. Ar putea fi necesar ajutorul altor persoane, eventual schițarea de către profesor a conturului sau împrumutarea de copii făcute de către colegi.

Abilitatea de a rezolva probleme de matematică este deseori scăzută, din cauza alinierii greșite a coloanelor de numere, amintirii greșite a faptelor matematice sau a lipsei de înțelegere conceptuală. Fiecare tip de dificultate poate solicita un tip diferit de intervenție, precum utilizarea hârtiei cu coloane, încurajarea utilizării calculatorului sau oferirea de exemple ale unor procedee corecte pentru rezolvarea problemei. Conceptual, temele matematice care țin de fracții, zecimale, procente, geometrie și trigonometrie sunt de obicei dificile. “Matematica de supraviețuire”, conceptele ce implică timpul, banii și conceptele de măsurare sunt deseori problematice și ele. Instruirea suplimentară poate fi o idee utilă și pot fi necesare modele fizice care să permită predarea conceptelor fundamentale. Unele persoane cu DÎNV au dificultăți la compunere, eseuri și teze. Grație abilităților verbale bune, aceste persoane scriu deseori pasaje lungi, utilizând vocabular bun și propoziții bine construite. Din păcate, rezultatul este deseori lipsit de conținut și plin de divagații, nu reușește să

transmită nimic substanțial și uneori poate să nu aibă o idee centrală. Poate fi utilă crearea de schițe și corectarea primelor variante. Persoanele cu DÎNV au deseori nevoie de timp suplimentar pentru a completa și corecta sarcinile scrise.

În plus, este important să se ia în considerare și varianta educației speciale. Nu există criterii formale care să definească eligibilitatea pentru educația specială a copiilor cu DÎNV. Discrepanța între scorurile IQ-ului verbal și de performanță, în cazul în care IQ-ul de performanță îl depășește pe cel verbal, prezintă o problemă deosebită. Dacă un copil manifestă abilități de performanță mai bune decât cele verbale, se administrează deseori măsurători nonverbale ale inteligenței. Mai mult decât atât, copiii cu probleme vizuale sau cu hemipareza membrilor superioare sunt evaluați doar în baza subtestelor verbale din testele de inteligență. Aceste măsuri de alternativă pentru evaluarea inteligenței generale sunt acceptate de aproape toate școlile. Totuși, unele departamente nu recunosc scorul IQ-ului verbal separat ca mijloc de calculare a discrepanței, necesară pentru intrarea copiilor în sistemul educației speciale. Faptul persistă, deși copiii sunt deseori incapabili să realizeze măsurători vizual-spațiale, ca și copiii cu tulburări de vedere. În plus, nu au fost puse în circulație teste pentru copiii cu dizabilități nonverbale care să fie asemănătoare cu testele de inteligență nonverbală.

În dependență de prezentarea concretă, copiii cu DÎNV ar putea fi diagnosticați cu dizabilități de învățare (în special la matematică), tulburări emoționale cauzate de problemele lor sociale și emoționale sau ca eligibili pentru terapia ocupațională, din cauza necesităților

lor motorii. Diagnosticul “dizabilități de învățare” atribuit copiilor cu DÎNV trece cu vederea necesitățile lor reale. La fel, trecerea lor în educația specială pe baza deficiențelor emoționale sau sociale este insuficientă pentru confruntarea globală cu problemele prezentate de această tulburare. O abordare holistă a intervenției trebuie să țină cont de problemele școlare, necesitățile motorii și senzoriale, competența socială și bunăstarea emoțională.

Remarci finale. DÎNV este un sindrom complex. Mai rămân multe de făcut pentru a-i clarifica etiologia, prevalența și consecințele practice. Totuși, lucrul efectuat până în prezent indică în mod clar că această tulburare este una debilitantă, cu multe consecințe nefavorabile pentru aspectele practice ale vieții cotidiene.

Bibliografie

1. Hamadek, M. C. S., & Rourke, B. P. (1994). *Principal identifying features of the syndrome of nonverbal learning disabilities in children*. *Journal of Learning Disabilities*, 27
2. Johnson, D. J. (1987). *Nonverbal learning disabilities*. *Pediatric Annals*, 16.
3. Reitan, R. M. (1979). *Manual for administration of neuropsychological test batteries for adults and children*. Tucson, AZ: Reitan Neuropsychological Laboratory.
4. Rourke, B. P. (1995a). *Introduction: The NLD syndrome and the white matter model*. In B. P. Rourke (Ed.), *Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations*. New York: Guilford Press.
5. Rourke, B. P., Young, G. C., Strang, J. D., & Russell, C. K. (1986). *Adult outcomes of central processing deficiencies in childhood*. In I. Grant & K. M. Adams (Eds.),

Dintr-o perspectivă pedagogică, ar putea fi necesară reevaluarea conceptului de tulburare debilitantă în contextul educației speciale. Pe măsură ce neuropsihologia s-a dezvoltat ca disciplină de studiu, am devenit tot mai conștienți de complexitatea învățării umane și de problemele asociate cu ea. În ciuda acestui fapt, definițiile curente privind educația specială pun deseori accent inadecvat pe procese cognitive discrete, concentrându-se mai ales pe discrepanțele în reușita școlară. Pentru ca elevii cu sindroame complexe precum DÎNV să primească un ajutor mai bun, este esențial ca pedagogii, clinicienii și administratorii să fie mai bine informați referitor la contribuția neuropsihologiei la înțelegerea învățării.

Neuropsychological assessment in neuropsychiatric disorders: Clinical methods and empirical findings New York: Oxford University Press.

6. Ryalls, J., Joannette, Y., & Feldman, L. (1987). *An acoustic comparison of normal and right-hemisphere-damaged speech prosody*. *Cortex*, 23,
7. Olărescu Valentina, Ciubarov Olimpiada, (2009). *Aspecte științifice ale dizabilităților de învățare*. În „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală”: Materialele Conf. Șt. Intern. IȘE, 22-23 oct. 2009/ coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Partea II. Chișinău. Ed. Print-Caro SRL

Recenzent:

Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, IȘE

Educația lingvistică între realitățile lingvistice și extralingvistice

Nelu VICOL,

doctor,

conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat

Educația lingvistică prefigurează două realități ale mediului educațional: cea lingvistică și cea extralingvistică. În acest context, vorbirea, limbajul, dialogul sunt valori individuale, iar limba și comunicarea semnifică valori sociale, extraindividuale. Textul avansează importanța privind identificarea caracteristicilor relevante de afinități și de interferențe ale acestor realități sau fapte în cadrul educației lingvistice a elevilor, prin explicitarea conceptelor sau noțiunilor dicotomice și tricotomice respective și a competenței de limbaj.

Din capul locului este necesar să menționăm că educația, fiind „un act general de învățare a lumii vii... și...ansamblu de modificări profunde, selective și stabile ale comportamentului, finalizate cu noi achiziții cognitive (de cunoaștere) și cu perfecționarea modalităților de răspuns la solicitările mediului”¹, avansează școlii sarični și obiective cât se poate de importante, deoarece formarea competențelor funcționale ale elevilor depinde ori este relaționată, în mod principal, de însușirea, formarea și dezvoltarea limbajului.

1 Bontaș Ioan, *Tratat de pedagogie*. - București, BIC ALL, 2007, p. 17

Abstract

Linguistic, psycholinguistic, pedagogical and psychological reference convey the idea that communication skills derived from one or two or all of these disciplines. Theoretical, scientific and experimental approaches raise another difficulty linked to the notions of "communicative competence" and "communicative competences". This dilemma interpretations and analysis (if there is one for some analysts!) submit one or the other concept.

Thus, our interpretations regard the concept of "communicative competences" through certain processes which are limited by psycholinguistic and pedagogical interactions in their formation, suitable for linguistic-didactic interactions either.

Funcțiile educației² asigură modelarea omului atât pentru activitatea social-utilă eficientă, cât și pentru cea în schimbare, flexibilă și creativă. Una dintre aceste funcții vizează însușirea limbajului și a specificului relațiilor socioumane necesare comunicării, a conversației interumane; aceasta prefigurează adaptarea la mediu și însușirea culturii, științei și tehnicii. De aceea scopul textului nostru rezidă în explicitarea pentru elevi și pentru profesori a instrumentariilor cu care aceștia operează în procesul instructiv-educativ la aria curriculară

2 Bontaș I., *Op.cit.*, p. 19

„Limbă și comunicare”. Avem întreaga certitudine că anumite realități lingvistice și extralingvistice sunt puțin conștientizate și sesizate în actul de educație lingvistică; de aici și explicitarea instrumentarului dicotomiilor și tricotomiilor corelative procesului de educație lingvistică: limbă, vorbire, limbaj, dialog, comunicare.

Vorbirea există doar la timpul prezent. De aceea ambii locutori - E_(mișcătorul) și R_(receptorul) - sunt prezenții schimbului desfășurat în procesul/în timpul vorbirii, însă ei fiind diferit „distribuiți” în situații, ambianțe și circumstanțe spațiale. Jean Caune precizează că în cadrul vorbirii fraza are un locutor; vorbirea îl plasează pe locutor aici și acum (hic et nunc), adică în spațialitate și temoralitate, și el se regăsește în categoria lui eu/ego³ atunci când vorbește⁴. Vorbirea trimite spre o lume și/sau o situație comună interlocutorilor, deci se realizează referința directă prin prezentarea directă a lumii înconjurătoare; or, această prezentare este limitată prin acel hic et nunc (aici și acum).

Vorbirea este un comportament relaționat de un ansamblu de practici bazate pe reguli, este „forma de viață” a limbii.

3 Notă. Eu/ego-ul se bazează pe o experiență subiectivă (conștiința de sine) care îi garantează unitatea și, în același timp, el este agentul ce guvernează raporturile persoanei cu lumea. Eu/ego-ul apare ca o instanță în cadrul personalității ale cărei funcții principale sunt adaptarea la realitate și păstrarea coerenței interne. El este totodată instanța integrată în care se elaborează reprezentările conștiente, și în special reprezentarea de sine, și instanța defensivă care, pentru a răspunde celor două exigențe ale principiului realității și coerenței interne, trebuie ca față de orice semnal de amenințare relativ la aceste două principii (provenind din reprezentări interne sau din percepții) să introducă mecanisme de refulare. Eu/ego-ul este, prin urmare, deopotrivă sediul conștiinței și agentul operațiilor conștiente și inconștiente (apud D. Widlöcher în: Doron R., Parot F., Dicționar de psihologie..., p. 299).

4 Caune J., Cultură și comunicare. – București, Cartea românească, 2000

Este nevoie să diferențiem alte două noțiuni strâns legate între ele și extrem de importante pentru comunicare: limba și limbajul.

Limba reprezintă totalitatea mijloacelor lingvistice (fonetice, lexicale și gramaticale); ea dispune de o organizare ierarhică, potrivit unor reguli gramaticale, dobândite social-istoric: “la langue constitue un système dont toutes les parties sont unies par un rapport de solidarité et de dépendance. Ce système organise des unités, qui sont les signes articulés, se différenciant et se délimitant mutuellement”⁵. De aici rezultă că limba semnifică un repertoriu de semne. Față de individul uman, care reprezintă un summum de însușiri și particularități individuale, limba este un dat obiectiv, nedepinzând de existența în sine a individului, ci de existența colectivității umane, a unui popor sau a unei națiuni. Limba este un câștig extraindividual, iar limbajul poate fi înțeles ca liant al vieții psihice, într-o societate umană. Pentru limbaj, limba reprezintă “inima” lui.

Putem deduce două diferențieri existente între limbă și limbaj, pe care le subliniem mai jos:

1. limba este un fenomen social, care apare la nivelul societății, limbajul este un fenomen individual, care apare la nivelul locutorului.

Singularizarea limbajului se realizează atât în plan fiziologic prin particularitățile aparatului fonator, cât și în plan psihologic prin manifestări individuale. În limbaj se percep diferențieri personale, chiar dacă materialul limbii este același; de asemenea, așezarea cuvintelor în frază și selectarea lor pentru emiterea unor judecăți și raționamente fac din actul comunicării un „coeficient personal”;

2. dacă acceptăm că limba este un fenomen extraindividual, atunci limbajul este mijloc de vehicularea ei. Limbajul presupune transformarea elementelor limbii în elemente

5 Vezi: Benveniste Émile, Problèmes de linguistique générale. – Paris, Gallimard, 1966

propriu locutorului; această transformare este posibilă datorită conștientizării de către locutor a laturii fonetice și fonologice, grafice și semantice a cuvintelor. Cu ajutorul limbajului, subiectul uman trece de la structuri semantice simple (cuvinte izolate) la structuri semantice complexe (propoziții, fraze, texte)⁶.

În mod sintetic, putem defini limbajul ca fiind activitatea psihică de comunicare între oameni, cu ajutorul limbii. După Sillamy (1965), limbajul este o activitate verbală, el reprezintă comunicarea prin intermediul limbii; este una dintre formele activității comunicative umane.

Limbajul se eliberează de limitele referințelor verbale ostentative, deschizându-se către o lume mai vastă prin tipurile de texte scrise, fiindcă intenția locutorului și cea a textului nu coincid: „viața textului se sustrage orizontului finit trăit de autorul lui”⁷. În această perspectivă, limbajul semnifică astfel modul de a înregistra, de a forma și de a dezvolta lecții ale experiențelor diverse din activitatea socioumană istorică.

Multitudinea definițiilor referitoare la limbaj, care însă nu cuprind toate caracteristicile acestuia, fac apel doar la una sau la alta dintre caracteristicile fundamentale ale limbajului fără a-l defini integral. Astfel, limbajul:

- „...este un instrument ce servește la intercomunicare...”;

- „...este un sistem de semne...”;

- „...este o funcție socială...”;

- „...este o facultate simbolică...”;

⁶ **Notă:** Acum 4 - 5 milioane de ani omul s-a detașat de maimuța datorită deplasării în poziție verticală pe membrele inferioare, însă au mai fost necesari încă 3 milioane de ani ca să folosească rațional și membrele superioare, devenind astfel *homo sapiens*. În aceste condiții s-au produs și schimbări fiziologice, și datorită acestora, cu 200.000 de ani în urmă laringele s-au deplasat în poziția inferioară a cavității bucale care i-au favorizat omului primitiv construirea vorbirii și schimbul verbal de experiență a vieții.

⁷ Wacquant L., *Reponses*. – Paris, Seuil, 1992 (citată de J. Caune, p. 102)

- „...este o activitate a spiritului...”;

- „...este o creație perpetuă...” etc.

Toate definițiile date limbajului devin complementare și interdependente.

Eugen Coșeriu⁸ constată că unele dintre formulările de mai sus consideră limbajul:

– în relațiile și determinările sale exterioare;

– în realitatea și structura sa intrinsecă;

– în realitatea sa „obiectivă”, pur fenomenologică;

– în perspective teleologice;

– în contextul întrebărilor „cum se produce?, cum se prezintă?, ce este limbajul?”.

Însă trebuie să considerăm că problematica fundamentală a limbajului este avansată la realitatea că el semnifică esența efortului de cunoaștere a lumii. Or, limbajul este în mod esențial activitate cognitivă. Doina Constantinescu⁹ menționează, susținând considerațiile lui Eugeniu Coșeriu, că limbajul este activitate (energică), însă nu este „cognoscibil” în mod științific, adică nu este „studiabil” decât ca produs (ērgon) și doar în felul acesta este sistematic. Astfel, limbajul semnifică o creație continuă, gerunzială și prezențială, a limbii, a formelor de cunoaștere în care el se manifestă. În această considerare sistematică limbajul este o dimensiune esențială și permanentă a ființei umane; el este nu numai un instrument, ci și un mod de a fi al omului. Așadar, limbajul reprezintă o formă a vieții noastre, deoarece noi trăim și lingvistic. Atunci când învățăm o limbă străină, noi de fapt ne implicăm într-un act creator pentru că învățăm în „spiritul” acelei limbi (învățăm a crea și „a trăi” într-o limbă).

Preocupat de vasta problematică înscrisă în ecuația tricotică limbă-limbaj-comunicare, Valer Mare (1985) consideră că între

⁸ Coșeriu E., *Lecții de lingvistică generală*. – Cluj-Napoca, Editura Echinox, 1999

⁹ Constantinescu D., *Limbaj și poezie în orizonturile coșeriene//Cercetări de limbă și literatură*. – Oradea, Editura Imprimeriei de Vest, 2000, Tomul XI, serie nouă, p. 15-21

comunicare și limbă există relații de coincidență parțială a sferelor lor, noțiunile de mai sus având și elementele proprii. Limbajul depășește limitele comunicării propriu-zise, desfășurându-se într-un fel sau altul când nu are loc comunicarea interumană (limbajul continuă să ființeze chiar și atunci când subiectul nu desfășoară actul comunicării cu nimeni). Totodată, comunicarea depășește sesizabil limitele limbajului verbal, angajând o serie de comportamente specifice umane (imitația, contaminarea, repetiția).

De comun acord cu autorul mai sus citat, subliniem că, deși reală, distincția între conceptele abordate este totuși relativă, acestea fiind indisolubil legate între ele. Limbajul odată elaborat, finisat, intervine prin verigile sale interne în desfășurarea tuturor formelor de activitate umană, inclusiv în procesul comunicării nonverbale.

Pornind de la certitudinea că școala pregătește pentru viață, că ea provoacă valorizarea contactelor cu mediul natural și familial al existenței individului, care îl duc astfel la adaptare, confirmăm adevărul că școala reprezintă pentru copil o lume deschisă, o lume percepută prin tatonare și prin învățare, elevul experimentând pentru a vedea și pentru a descoperi [C. Freinet, citat de Mihaela Șt. Rădulescu]. Dar școala cui dătează „deschiderea” lumii, ce metode avansează ea și care sunt competențele pe care le formează și le dezvoltă copiilor în „a deschide” lumea?

Educația semnifică un fapt social și cuprinde în sine anumite semnificații sociale¹⁰; ea este liantul principal al umanității. Or, educația se afirmă prin rolul social al diferitelor forme de expresie ale ei. Educația este un tip de activitate socială.

În sens desfășurat, despre educație, afirmă D. Popovici, se poate vorbi de când au apărut

oamenii: ei își rezolvau problemele ce surveneau în viața lor prin confruntarea repetată cu aceleași probleme, apelând fie la propria experiență, fie la experiența altora, prin procesul de comunicare.

În procesul comunicării, limbajul joacă rolul mijlocului psihic fundamental și servește la realizarea ei. De aceea în societatea umană totul (sau aproape totul) se transformă datorită utilizării limbajului, fie verbal, fie nonverbal; or, limbajul influențează educativ, adică el are rolul educativ [T. Slama-Cazacu] pentru transmiterea cunoștințelor, pentru formarea gândirii și facilitarea operațiilor intelectuale, pentru autoreglarea activității (prin mijlocirea limbajului interior, pentru reglarea din afară a activității intelectuale).

Procesul educativ se bazează în mare măsură pe limbaj și pe comunicare; limbajul atinge gradul definitiv de dezvoltare când individul ajunge la vârsta la care poate deveni un educator¹¹. Dezvoltarea limbajului ca proces natural nu se încheie odată cu „ieșirea” din copilărie sau odată cu finisarea școlii, iar dezvoltarea comunicării propriu-zise nu constituie un proces integral eficient. Așadar, atât limbajul, cât și comunicarea nu sunt părți integrante ale evaluării dialogate [C. Oprea] ce relevă procesul dezvoltării și schimbării elevului implicând judecata reflexivă a acestuia asupra propriilor demersuri cognitive și afirmându-i inteligența verbală/lingvistică.

Datorită comunicării, oamenii au început să-și schimbe modul de a gândi și de a simți; gândul a fost calificat ca expresie și valoare intelectuală, de aceea capacitatea lor de procesare, de prelucrare și de operaționalizare a informației se modifica neîntrerupt. Astfel procesul de schimbare s-a realizat prin interacțiunea umană axată pe obiective clar stabilite.

10 Bontaș Ioan, *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a revizuită și adăugită. – București, BIC ALL, 2007

11 Vezi mai detaliat: Vicol Nelu, *Valori psihopedagogice și psiholingvistice...*, p. 40-48

Interacțiunea umană a ridicat comunicarea ca etalon al gândului, al profunzimii gândului exprimat. Oamenii credeau/cred în cuvinte, însă numai clarificând ce fel de cuvinte sunt creditate și discreditate în procesul de comunicare: În sensul enunțat, C. Freinet, citat de M. Șt. Rădulescu, se referă la verbiozitatea sau verbalismul schimbului de experiență și de interacțiune umană ce stagnează activitatea productivă și socializată, adică munca reală, „vie”. Există, așadar, în procesul de interacțiune umană cuvinte ce blochează și cuvinte ce stimulează acțiunea ori experiența.

Noutatea cuvintelor utilizate în procesul de schimbare a modului de a gândi și de a acumula experiență de activitate și de viață se datorește comunicării interpersonale (sau interumane): „a ști să comunicîi înseamnă a ști să împărtășești altora (savoir partager) diferite experiențe, dintre care să nu lipsească experiența de viață” [L. Șoitu].; comunicarea este astfel un proces de învățare și de formare interpersonală, ea condiționează indivizii psihologic și sociologic.

În sens metodologic, tricotomia limbaj-dialog-comunicare interpersonală înseamnă orientarea psiholingvistică și pedagogică a cercetării noastre obligându-ne să căutăm argumente și motive ce pot explica fenomenele respective din interiorul tricotomiei, acestea valorizând integrarea socială a copiilor. Insistența și tensiunea acestei tricotomii își au sursa în una dintre afirmațiile Tatiane Slama-Cazacu, domnia sa menționând că o educație ce pune accentul pe socializarea copilului poate dezvolta mijloacele sale de comunicare dialogată și implicit limbajul său. Afirmația respectivă este acceptată și de prof.univ.dr. Olga Duțu, care menționează că dialogul a apărut și el din necesitățile activității în comun și are ca funcție esențială pe cea a comunicării pentru interacțiunea în diversele activități

umane. În sensul enunțat, autoarele citate se referă la comunicarea integrală și eficiență ca mijloc de integrare socială.

În contextul acestor afirmații, comunicarea integrează limbajul și dialogul, acesta din urmă fiind și el integrat în noțiunea de „comunicare dialogată”. Însă elementul „...dialogată” din „a dialoga” semnifică „a discuta unul cu altul” (în sintagmele „text dialogat”, „vorbire dialogată”) [Constantinescu Dobridor Gh.]. Dialogul înseamnă convorbire între doi vorbitori, schimb de opinii între reprezentanții a două partide, state etc., ansamblu de replici schimbate între personajele unei piese de teatru sau ale unui film, pasaj dintr-o operă literară ce reproduce convorbirea unor personaje, scriere redactată sub formă de dialog [F. Marcu]. În sens restrâns [Dicționar general de științe], dialogul reprezintă secvență de replici interconectate semantic, produse alternativ de cel puțin doi emițători care se adresează unul celuilalt. În sens larg, toate formele comunicării verbale sunt guvernate de un principiu dialogic, întrucât presupun existența unui destinatar care poate face uzaj sau poate fi privat de dreptul la replică. Dialogul este forma sub care se concretizează diversele tipuri de interacțiune verbală, cu funcție comunicativă sau fatică. Așadar, dialogul este o parte componentă a comunicării și datorită lui se produce reversibilitatea relației $E_{(mijător)}-R_{(receptor)}$ (receptorul poate oricând să devină emițător). Tatiana Slama-Cazacu precizează că de fapt această reversibilitate de relație semnifică esența comunicării umane care este dialogul.

Drept urmare a ceea ce reprezintă tricotomia limbaj-dialog-comunicare interpersonală pentru educație, apar și întrebările firești de ordin metodologic:

- ce face societatea cu limbajul și cu dialogul? [Nelu Vicol];

- ce tradiție este transmisă școlii de către societate din perspectiva acestei tricotomii? [Nelu Vicol];
 - la ce întrebuițează societatea limbajul, în ce scopuri și cu ce efecte? [E.M. Dobrescu];
 - cum dezvoltă școala limbajul și dialogul [Nelu Vicol]?;
 - cum tratează școala limba în comunicare [Nelu Vicol]?;
 - care este semnificația comunicării în înțelegerea culturii? [J. Canne]?;
 - cum se analizează situația de dialog în situația de comunicare interpersonală? [I. Chiru]?;
 - care sunt „secretele” comunicării? [L. King];
 - care ar fi teoriile, metodele și aplicațiile în formarea și dezvoltarea limbajului și a competențelor de limbaj și de dialog și a celor de comunicare ale elevilor? [J.-J. Boutand, L. Șoitu, Nelu Vicol];
 - ce sisteme și coduri ale comunicării sunt plauzibile studiului școlar? [U. Eco, Nelu Vicol];
 - care sunt sursele și resursele expresive și funcționale ale limbajului, dialogului și comunicării interpersonale? [Nelu Vicol];
 - ce aspecte ale pragmaticii lingvistice sunt compatibile pragmaticii comunicării? [Ionescu-Ruxăndoiu, Gh.-I. Fârte];
 - ce părți ale comunicării integrate și eficiente sunt edificatoare? [T. Slama-Cazacu, O. Duțu].
- În ultimă instanță,
- care este semnificația componentelor acestor tricotomii din perspectiva valorii funcționale în context educațional [Nelu Vicol]?

Răspunsul/răspunsurile la aceste întrebări vor elucida avansarea valorii funcționale a fiecărui element sau a fiecărei componente din corpusul tricotomiilor respective.

Rolurile comunicării apar cel mai bine în evidență când le raportăm la scopurile pe care aceasta le îndeplinește fiind realizate de funcțiile limbajului. Giambattista Vico (1988)¹² stabilește următoarele scopuri esențiale ale comunicării:

1. descoperirea personală (Homo interhominis sum Sunt om între oameni) care constă în raportarea la alții și obținerea de elemente pentru propria noastră evaluare;

2. descoperirea lumii externe care explicităză concret relațiile exterioare ale obiectelor și evenimentelor înțelese cu ajutorul comunicării;

3. identificarea relațiilor cu sens care ne arată că prin comunicare căpătăm abilitatea de a stabili și de a menține relații cu alții, deoarece în mod obișnuit ne place să ne simțim iubiți și apreciați de alții;

4. schimbarea atitudinii și comportamentelor care presupune ideea de comunicare, mai ales cea realizată prin intermediul mass-media, căreia îi este proprie schimbarea atitudinii și comportamentelor noastre și ale altora;

5. jocul și distracțiile care avansează comunicarea înțeleasă ca mijloc de destindere, de a face glume etc.

Autorul conchide arătând că acestea nu sunt singurele scopuri ale comunicării, însă pe acestea le consideră cele mai importante.

Limbajul, fiind o conduită umană de tip superior, restructurează profund activitatea și dezvoltarea tuturor celorlalte mecanisme psihice ale omului, mediatizându-le, indiferent dacă ele sunt conștiente sau inconștiente.

Sub influența limbajului, percepția capătă sens și semnificație, se îmbogățește, devine observație. Astfel, reprezentările devin generalizate atunci când sunt evocate

¹² Vezi: Butiurcă D., Giambattista Vico și cotitura antropologică a lui Humboldt. – Culegera “Limba și literatura. Repere identitare în context european”. Lucrările celui de-al V-lea Congres Internațional al Facultății de Litere, Pitești, Editura Universității din Pitești, 2007, Volumul I, p. 267-274

cu ajutorul cuvintelor. În absența limbajului, la un nivel mai profund, nu putem vorbi de formarea noțiunilor, judecăților și raționamentelor; nu este posibilă activitatea de tip „probleme-solving”.

Cu ajutorul formulărilor verbale avem garanția memorării de lungă durată. Omul, exprimându-se, reușește să transforme imaginile, să definească motivele și să-și ierarhizeze scopurile. Voința definită ca un proces de autoreglaj verbal, contribuie la formarea personalității, iar în mod global, subiectul uman, cu ajutorul limbajului, comunică idei, stări, dorințe, adică transmite semnale și coduri.

Mai frecvent, clasificările comunicării, efectuate după numeroase criterii, se referă la existența următoarelor tipuri de comunicare: (1) comunicare interpersonală, desfășurată între două persoane, și (2) comunicare de grup, divizată în intragrupal și intergrupal.

Bibliografie

1. BONTAȘ Ioan, *Tratat de pedagogie*. - București, BIC ALL, 2007, p. 17
2. BONTAȘ I., *Op.cit.*, p. 19
3. **Notă.** Eu/ego-ul se bazează pe o experiență subiectivă (conștiința de sine) care îi garantează unitatea și, în același timp, el este agentul ce guvernează raporturile persoanei cu lumea. Eu/ego-ul apare ca o instanță în cadrul personalității ale cărei funcții principale sunt adaptarea la realitate și păstrarea coerenței interne. El este totodată instanța integrată în care se elaborează reprezentările conștiente, și în special reprezentarea de sine, și instanța defensivă care, pentru a răspunde celor două exigențe ale principului realității și coerenței interne, trebuie ca față de orice semnal de amenințare relativ la aceste două principii (provenind din reprezentări interne sau din percepții) să introducă mecanisme de refulare. Eu/ego-ul este, prin urmare, deopotrivă sediul conștiinței și agentul operațiilor conștiente și inconștiente (apud D. Widlöcher în: Doron R., Parot F., *Dicționar de psihologie...*, p. 299).
4. CAUNE J., *Cultură și comunicare*. – București, Cartea românească, 2000
5. Vezi: BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale*. – Paris, Gallimard, 1966
6. **Notă:** Acum 4-5 milioane de ani omul s-a detașat de maimuță datorită deplasării în poziție verticală pe membrele inferioare, însă au mai fost necesari încă 3 milioane de ani ca să folosească rațional și membrele superioare, devenind astfel homo sapiens. În aceste condiții s-au produs și schimbări fiziologice, și datorită acestora, cu 200.000 de ani în urmă laringele s-au deplasat în poziția inferioară a cavității bucale care i-au favorizat omului primitiv construirea vorbirii și schimbul verbal de experiență a vieții.
7. WACQUANT L., *Reponses*. – Paris, Seuil, 1992 (citată de J. Caune, p. 102)
8. COȘERIU E., *Lecții de lingvistică generală*. – Cluj-Napoca, Editura Echinoc, 1999
9. CONSTANTINESCU D., *Limbaj și poezie în orizonturile coșeriene//Cercetări de limbă și literatură*. – Oradea, Editura Imprimeriei de Vest, 2000, Tomul XI, serie nouă, p. 15-21
10. BONTAȘ Ioan, *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. – București, BIC ALL, 2007
11. Vezi mai detaliat: VICOL Nelu, *Valori psihopedagogice și psiholingvistice...*, p. 40-48
12. Vezi: BUTIURCĂ D., Giambattista Vico și cotitura antropologică a lui Humboldt. – Culegerea “*Limba și literatura. Repere identitare în context european*”. Lucrările celui de-al V-lea Congres Internațional al Facultății de Litere, Pitești, Editura Universității din Pitești, 2007, Volumul I, p. 267-274

Recenzent: Maria Volcovschi, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Reflecții pedagogice: paradigma umanistă subiect-subiect a managementului de formare a culturii învățării

Virgil MÂNDĂCANU,

doctor habilitat, profesor universitar,

șeful laboratorului „Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice”

Rezumat

Experiența transformărilor învățământului pedagogic superior în formă și conținut prin procesul Bologna, conform noii arhitecturi a studiilor (licență, masterat, doctorat), bazat pe credite transferabile, pe standarde curriculare și profesionale, pe creșterea calității în educație și cercetare, acum doi ani, ne arată că procesul de formare inițială cât și de reciclare a cadrelor didactice nu poate fi asigurat și realizat păstrând accentul pe paradigma predării – învățării – evaluării, pe folosirea tehnologiilor informaționale (TIC), pe magistrocentrism orientat spre cunoaștere, mobilitatea în Europa fără a renunța la vechiul sistem de predare.

Conferințele, simpoziioanele teoretico-practice și științifice desfășurate în ultimii 5 ani în multe universități din țară și peste hotare ne permit să afirmăm sincer și deschis că Procesul Bologna cu toată substanța unei noi orientări, moderne, n-a transmis universităților o nouă respirație în trezirea adevărată a celor care actualmente vor să folosească în învățământul de masă aceleași pârgii, pe care le folosește învățământul de elită european.

Abstract

The experience of the transformations in the higher pedagogical educational system in its form and context through Bologna Process according to the new division of studies (license, master's degree, doctor's degree) based on transferable credits and the improving quality in education and the field of research demonstrates that only with the help of the Informational and Communicational Technologies (I.C.T.) it is not possible to form a competent and skillful, capable to entirely promote the values of antonomy and freedom. Modern educational technologies (M.E.T.) are required, which can provide the change of the emphasis from a system of teaching to the culture of study in the context of integrated knowledge.

Învățământul de calitate nu poate fi realizat dacă profesorii și studenții nu sunt implicați profund în procesul de cercetare-inovare, de dezvoltare a gândirii critice, creative, iar managementul interacțiunii subiect-subiect al învățării nu este asigurat de tehnologii educaționale moderne (TEM) care vor contribui:

– în primul rând, la comutarea accentului de la un sistem de predare la o cultură a învățării, adică comutarea de la

magistrocentrism la pedocentrism, când procesul de studii se bazează pe orientarea profesională, pe cunoașterea și dezvoltarea la maximum a potențialului individual creativ, pe învățarea individuală, în grup și colectivă cu caracter deschis, pe dezvoltarea gândirii critice, creative, pe motivarea și stimularea necesității învățării permanente, pe construirea/dezvoltarea cunoștințelor, capacităților, competenței profesionale a personalității umaniste. Acest sistem cere o pregătire specială în formarea culturii învățării atât a studenților, cât și a profesorilor. Sistemul respectiv nu se poate realiza calitativ doar prin credite transferabile și standarde curriculare/profesionale, ci neapărat și pe cunoașterea potențialului individual de performanță și excelență, prin folosirea tehnologiilor educaționale moderne;

– în al doilea rând, catedrele, cadrele didactice și studenții vor fi implicați profund în procesul de învățare prin cercetare – inovare. Aceasta cere o metodologie și tehnologie specifică în învățare. Finanțarea modestă a cercetărilor universitarilor; nefamiliarizarea studenților cu ideea de „bildung” în condițiile când deja înaintăm de la un sistem mai restrâns la unul de masă; desconsiderarea deplină a excelenței, performanței, preocuparea insuficientă a catedrelor de orientarea profesională, de cunoașterea potențialului creativ și posibilitatea gradului de angajare a absolvenților – toate acestea nu pot da viață Procesului Bologna în învățământul universitar.

Managementul învățării prin cooperare/colaborare, învățării individuale, învățării în grup, învățării euristice și problematizate, activității de cercetare poate contribui și la rezolvarea problemei-cheie – schimbarea morală, spirituală, intelc-

tuală a pedagogului ca rezultat al integralității dezvoltării profesionale.

În aceeași ordine de idei vom menționa că paradigma învățământului pedagogic umanist superior al interacțiunii subiect-subiect în managementul de formare a culturii învățării nu prezintă o noutate științifică în pedagogie. Aceasta vizează doar o întoarcere simbolică la modelul clasic al învățământului european care acum menține accentul pragmatic pe performanță, excelență și competitivitate doar în școlile de elită și în învățământul de masă se pretinde să devină normă. În anii 70-90 ai secolului trecut pedagogii sovietici au folosit această paradigmă în contextul „pedagogiei colaborării”, acum numită la noi „pedagogia cooperării”. Această problemă, în contextul Procesului Bologna, a devenit comună și actuală pentru toate țările Europei care tind spre competitivitate la nivel mondial în contextul integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Aplicarea acestei paradigme în condițiile comutării accentului de pe un sistem de predare pe un sistem al culturii învățării o putem acum numi „revoluționară”, deoarece este vorba despre o altă metodologie și tehnologie a pregătirii profesionale a cadrelor didactice. Punerea accentului de pe magistrocentrism pe pedocentrism și axiocentrism cere de la profesor o altă abordare metodologică – nu doar câte ore a predat, dar care sunt rezultatele învățării. Aceasta cere favorizarea unei culturi a învățării care ne impune să facem mari schimbări nu numai de ordin infrastructural, dar și organizarea studiilor prin implementarea TEM care ar favoriza dezvoltarea libertății, creativității, mentalității umaniste, abilităților intelectuale înalte de gândire critică a viitoarelor cadre didactice cu talent, vocație în domeniul educației.

Paradigma umanistă subiect-subiect a managementului culturii învățării impune renunțarea la centrarea pe transmiterea cunoștințelor și favorizează procesul la îmbunătățirea cunoștințelor, la îmbunătățirea procesului de predare, la tendințe de a avea, cât mai multe ore în normă (șargă). Se cere o nouă metodologie, se cere implementarea TEM în baza standardelor educaționale ce vor cuprinde fundamentele psihopedagogice ale educației care acum parțial nu sunt stimulate. Profesorii trebuie să-i atragă pe studenți să învețe pe cale experimentală folosind metodele: învățării interactive, euristice, problematice, de cercetare parțială, de cercetare în grup, individuale, colective, iar evaluarea și autoevaluarea cunoștințelor (competențelor) vor purta un caracter deschis și distinct. Aceasta poate avea loc numai în condițiile motivației și orientării profesionale încă din școală. Această muncă a profesorilor școlari și universitari cere mari eforturi și cheltuieli.

Conservatismul și tradițiile vechi, stereotipul ce se menține în învățământul

superior prin magistrocentrism, cercetările pedagogice din ultimii 15-20 de ani ce ocolesc procesul de interacțiune subiect-subiect al managementului învățării, neglijarea accentului umanist al formării personalității cadrului didactic, a specificului național, precum și lipsa tehnologiilor educaționale care ar contribui la realizarea acestor probleme – toate frânează dezvoltarea arhitecturii noi a învățământului superior. Competitivitatea învățământului cere ca de rând cu tehnologiile informaționale comunicaționale (TIC) care pun accentul pe învățământul pragmatic să fie asigurată, de asemenea, proiectarea și implementarea tehnologiilor educaționale noi (moderne) (TEM) care vizează pregătirea inițială a cadrelor didactice.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, de rând cu celelalte universități, angajate în crearea Spațiului Universitar Unic, conform Procesului Bologna, are misiunea de a aprofunda dezvoltarea noii arhitecturi a studiilor (licența, masterat, doctorat) participând într-o competiție logică de edificare a unui învățământ superior de calitate, competitiv cu cel european.