



**Doamna Eudochia Șveț la frumoasa aniversare  
de 70 de ani**  
**Mrs. Eudochia Svet to beautiful anniversary of 70  
years**

Pe bună dreptate, instituțiile cu profil pedagogic pregătesc cadre didactice pentru școală. Însă adevărații dascăli, care ar fi devotați acestei meserii, nu se formează doar prin instruire, ci se nasc și se dedică totalmente acestora. Este cazul doamnei Eudochia Șveț.

Eudochia Șveț s-a născut la 26 iulie 1946 în satul Saharna, raionul Rezina. Primele studii le face la școala de 7 ani din satul natal, iar 11 clase – la școala medie din Rezina<sup>1</sup>. Ultima era o școală moldo-rusă, în care învățau atât clase ruse, cât și moldovenești. Din cauza lipsei de specialiști, dar și a politicii educaționale sovietice, care își impunea influența propagandistică, predarea se realiza în limbile rusă și „moldovenească”. Orice activitate extrașcolară se desfășura în limba rusă. Deseori și unele obiecte școlare se predau în limba rusă.

În perioada în care își făcea studiile la școala din Rezina, vara, activa în taberele pionierești, în calitate de instructoare. Paralel cu studiile la școală, îndeplinea atribuțiile de educatoare la grădinița de copii<sup>2</sup>. De aceea, după absolvirea a 11 clase, concomitent cu diploma de absolvire a școlii medii de cultură generală, primește și o diplomă de educatoare, în baza căreia avea dreptul să se angajeze în instituțiile educaționale.

Fiind pasionată de biologie și chimie, se gândea să devină medic. De aceea, a plecat la Chișinău, pentru a depune actele la Institutul de Medicină. A susținut examenele de admitere, dar din motiv că concursul era foarte mare, circa 16 candidați pe un loc, nu a avut norocul să înceapă cariera de medic<sup>3</sup>. Considerăm că soarta îi pregătea misiunea de dascăl al tinerilor și persoană care va fi responsabilă de formarea profesională a noilor generații de pedagogi.

Se întoarce în Rezina, unde este angajată în calitate de instructoare superioară de pioneri. Peste un an, în 1965, este trimisă de către Comitetul raional al comsomolului din Rezina la Școala de Instructori Superiori de Pioneri de pe lângă Comitetul Central al Comsomolului din Moldova, unde studiază un an. Dat fiind faptul că era o studentă perseverentă și străduitoare, a fost trimisă la

---

<sup>1</sup> Arhiva curentă a UPS „Ion Creangă”. Eu. Șveț – Dosarul personal.

<sup>2</sup> Interviu cu Eudochia Șveț, realizat de Gherghelejiu Alexandru, Chișinău, 16.05.2015. Arhiva curentă a Catedrei de geografie și patrimoniu cultural a UPS „Ion Creangă”.

<sup>3</sup> Ibidem.

practică în tabăra unională „ARTEK” din Crimeea. Acolo, timp de șase luni, a realizat stagiul pedagogic, primind diploma de lucrător comsomolist. După absolvirea studiilor, se întoarce în Rezina și începe activitatea pedagogică la Casa raională de pionieri, în funcție de conducător al cercului naturalist. Urmează angajarea în – Comitetul raional al comsomolului, în calitate de șefă a secției studii.

În toamna anului 1968, este admisă la Facultatea de Istorie a Universității de Stat din Moldova, pe care o absolvă în anul 1974<sup>4</sup>. Realizând că pedagogia este ocupația căreia poți să-ți dedici întreaga viață, după absolvire rămâne să activeze în Chișinău, la școala nr. 45, în calitate de instructoare superioară de pionieri. Predă și ore de istorie la școala medie din Costești și la școala nr. 45 din Chișinău.

În luna octombrie 1976, este invitată de către Antonina Lucinschi, Șefa Catedrei de teorie și metodică a lucrului educativ de la Facultatea de Istorie și Pedagogie a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă”, să țină cursul *Metodica lucrului pioneresc și comsomolist*<sup>5</sup>. Cu toate că era un obiect ideologizat, totuși, prin prisma acestuia, Eudochia Șveț atrăgea atenția asupra formării și valorificării capacităților individuale ale studenților. La facultate, era susținută de către șefa catedrei Antonina Lucinschi, care, mai târziu, i-a devenit și coordonatoare a tezei de doctor, Vasilii Cojocaru – în acea perioadă decanul facultății, Ala Mironic – un bun coleg de muncă<sup>6</sup>. Buna înțelegere și colaborarea, care existau din cadrul facultății, au fost motivul principal care au convins-o pe tână profesoară să rămână devotată acestei instituții de învățământ, facultatea devenindu-i a doua casă.<sup>7</sup>

A început să se ocupe de pregătirea și realizarea cursurilor de bază și opționale, elaborând lecții, sarcini practice la disciplinele de specialitate, alcătuind programe, participând la conferințe, fiind coautorul mai multor lucrări didactice<sup>8</sup>. Este membru al grupurilor de lucru pentru elaborarea curriculumului la disciplinele școlare, la recenzarea lucrărilor didactice. Este un entuziast organizator al numeroaselor activități educaționale, un neîntrecut tutore al grupelor academice de la facultate.

Fiind o persoană mereu activă, care se implică în diverse programe, a avut deplasări peste hotare, atât în perioada sovietică, cât și după anul 1991. Prima a fost în Crimeea, atunci când a

---

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 1940-2000*, red. coord. B. Vizer, Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al UPS „Ion Creangă”, p. 85.

<sup>6</sup> Interviu cu Eudochia Șveț, 16.05.2015. Arhiva curentă a Catedrei de geografie și patrimoniu cultural a UPS „Ion Creangă”.

<sup>7</sup> *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 1940-2000*, red. coord. B. Vizer, Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al UPS „Ion Creangă”, p. 150, 185, 200-204.

<sup>8</sup> Eu. Șveț, *Recomandări metodice pentru lecțiile practice la Metodica muncii educative*, Chișinău, 1988, 116 p., coautoare V. Ursu, V. Samoilenko; N. Chicuș, Eu. Șveț, *Ghidul studentului. Facultatea de Istorie și Etnopedagogie*, Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al UPS „Ion Creangă”, 2004-2006.

plecat la stagiul în tabăra „Artec”, apoi beneficiază de câteva stagii de formare profesională la Moscova. După destrămarea Uniunii Sovietice, a realizat stagii didactice și de cercetare la Iași, Cluj-Napoca, unde a studiat literatură dedicată etnologiei românilor, tradițiilor populare, sărbătorilor calendaristice și familiale, etnopedagogiei, din motiv că la noi, la începutul anilor `90 ai secolului XX, nu existau lucrări în acest domeniu <sup>9</sup>. Abia după declararea independenței, specialiștii în etnologie din Republica Moldova au avut posibilitate să învețe și să se informeze în mai multe centre științifice prestigioase europene. Începând cu anul 1995, în colaborare cu specialiștii din România, a început elaborarea lucrărilor proprii în domeniul istoriei, obiceiurilor și tradițiilor populare românești.

Odată cu reorganizarea facultății în Facultatea de Istorie și Etnopedagogie, Eudochia Șveț pune accentul pe tradițiile neamului nostru, care în perioada regimului sovietic au fost date uitării. A pregătit și a ținut mai multe cursuri de bază și opționale, dintre care menționăm: *Sărbătorile calendaristice ale românilor*, *Sărbătorile de familie la români*, *Etnopedagogie*, *Obiceiuri populare de peste an*, *Tradiții populare la popoarele conlocuitoare în Republica Moldova*, *General și particular în sărbătorile laice și creștine*, *Sărbătorile Domnești* etc.<sup>10</sup>

Numeroși studenții au avut prilejul să elaboreze și să susțină tezele de licență având-o pe profesoara Eudochia Șveț în calitate de conducător științific. Menționăm câțiva dintre aceștia: Nadejda Cernean, *Alimentația rituală la sărbătorile de peste an (pâinea)*; Anastasia Groza, *Nunta la români. Specificul sărbătorii în Dubăsarii Vechi*; Rodica Ganganu, *Apa – element primordial în cadrul sărbătorilor calendaristice și de familie la poporul român*; Natalia Fantaziu, *Ritualul vegetației în datini și credințe*; Angela Cociorvă, *Elementul agrar în obiceiurile de peste an*; Oxana Popa, *Semnificații străvechi legate de cultul focului în obiceiuri și datini*; Tatiana Stepan, *Locul darurilor și jertfelor în obiceiul calendaristic*; Nicolae Frecăuțan, *Colindatul ca tradiție la Crăciun*; Inga Garștea, *Tradițiile și obiceiurile agrare la români*; Mariana Vetrilă, *Istoria satului Ghiduleni, Orhei*; Liliana Ichim, *Luminațiile în calendarul popular*; Raisa Dănilă, *Personaje feminine în calendarul popular*; Ludmila Fântânar, *Ramura verde peste an*; Victoria Cosmin, *Personaje masculine în calendarul popular*; Natalia Grosu, *Copiii în datini și obiceiuri la români* etc.

Munca Eudochiei Șveț este demnă de tot respectul. Din anul 1986 și până în 2006 a activat în calitate de prodecan al facultății. Pe parcursul activității sale, a pregătit o pleiadă de promoții de succes, ținând cursuri în fața majorității profesorilor care actualmente predau la facultate, precum și numeroșilor specialiști din instituțiile academice și educaționale: N. Chicuș, S. Culea, L. Papuc, Al.

<sup>9</sup> Arhiva curentă a Catedrei de geografie și patrimoniu cultural a UPS „Ion Creangă”.

<sup>10</sup> Eu. Șveț, L. Pogolșa, *Sărbătorile calendaristice și familiale*, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 1999; Eu. Șveț, L. Pogolșa, *Etnopedagogia. Recomandări metodice*, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2000; Programe analitice la specialitatea *Etnologie*, Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al UPS „Ion Creangă”, 2007, pp. 48-67; 137-141.

Furtună, Ol. Levițki, J. Nastas, I. Negrei, V. Enachi, V. Ursu, V. Samoilenko, V. Burlacu, V. Didencu, Au. Tverdohleb, A. Cemârțan, L. Pavlov, N. Petrovschi, L. Pogolșa, I. Dulschi, C. Solomon, An. Lisnic, R. Solovei, I. Moldovanu, L. Ciobanu, Oc. Munteanu, G. Bodareu, Ol. Serebrian, S. Musteață, S. Cataraga, D. Dumitru, L. Noroc, V. Bolduma, Al. Gherman, V. Melinte, Eu. Cernenchi, B. Țârdea, M. Țaranu, L. Argint, El. Grițcan, I. Ștefăniță, N. Grădinaru, C. Cotoman și mulți alții.

Aportul Eudochia Șveț în istoria universității este enorm. Din ianuarie 1977 și până în iunie 2013 a activat permanent în cadrul facultății ca lector superior, în componența Catedrei de etnopedagogie și educație, ulterior denumită Catedra de etnologie și istoria culturii. A fost unul dintre pilonii Facultății de Istorie și Etnopedagogie, care a sprijinit activitatea acesteia pe parcursul a circa 35 de ani. Cu toate că nu a obținut titluri științifice, a fost șefă de catedră în câteva rânduri și în diferite perioade. A îndeplinit cu multă dăruire atribuțiile de prodecan al facultății, timp de 20 de ani.

Fiind întrebată dacă și-a dorit vreodată să plece să activeze în altă instituție, Eudochia Șveț a mărturisit: „*Nu mi-am dorit din motiv că mereu îmi plăcea să fiu profesoară. Dacă activezi în instituții de învățământ, totdeauna ești o persoană tânără în suflet. Am prins rădăcini aici, la facultate, trăind cele mai frumoase clipe. Sărbătoream zilele de naștere, sărbătorile tradiționale, Anul Nou, ceea ce ne-a făcut o familie*”<sup>11</sup>.

Optimistă, binevoitoare și plină de energie, Eudochia Șveț mereu a inspirat colegii și studenții prin devotament față de meseria de pedagog și abnegație în îndatoririle ce-i reveneau, mergând în pas cu timpul.

Cu prilejul aniversării de 70 de ani, colectivul Catedrei de geografie și patrimoniu cultural, cu mult drag și respect, îi urează distinsei profesoare Eudochia Șveț sănătate, prosperare și noi realizări! La mulți și frumoși ani! Să rămâneți mereu tânără, precum v-au știut toți cei cu care ați pășit umăr la umăr pe tărâmul anevoios al profesiei de pedagog.

Valentina Ursu, *conf. univ. dr.*,  
*Șefa Catedrei de geografie și patrimoniu cultural*

---

<sup>11</sup> Interviu cu Eu. Șveț. 16.05.2015. Arhiva curentă a UPS „Ion Creangă”.

## Державно-приватне партнерство як умова практичної підготовки майбутніх галузевих фахівців на засадах кластеризації

Тетяна Григоріївна Постоян,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри управління освітніми закладами та державної служби,  
Державний заклад „Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”,  
м. Одеса, Україна

### Abstract

*On the basis of the world positive experience of the of professional training, there are offered the system of practical training of specialists of viticulture and winemaking industry of agricultural industrial complex on the basis of Center for Applied qualifications within the structure of viticulture cluster.*

*The implementation of practical training on the basis of the center will facilitate the transition to a qualitatively new level of training and retraining of highly skilled workers and specialists, ensuring competitiveness and demand for professionals in the industry market, the development of an effective system of public-private partnership in the field of vocational education.*

**Keywords:** *viticulture and winemaking industry, agribusiness cluster, public-private partnership, the Center for Applied qualifications, practical training.*

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси в суспільстві, інтеграція економічних досліджень науковців країн з розвиненими ринковими та перехідними економіками, входження країни в світове наукове співтовариство зумовлюють необхідність проведення комплексного інституційного аналізу проблем формування та розвитку трудових ресурсів в аграрній сфері, що забезпечують основу людського капіталу; дослідження та приведення в дію тих факторів, які є визначальними для цього в умовах становлення ринкової соціально орієнтованої економіки України. Історія соціально-економічного розвитку вже не однієї країни засвідчує, що саме завдяки накопиченим та збереженим суб'єктивним знанням забезпечується відтворення втраченого матеріального багатства. Саме якісні характеристики трудових ресурсів, що формують складові елементи людського капіталу, стають визначальними чинниками ефективного розвитку аграрно-промислового комплексу (АПК) країни.

На думку П.Г. Щедровицького зростає потреба на ринку праці не у вузькопрофільних фахівцях, налаштованих на певний вид діяльності, а у так званих мета-професіоналах, котрі здатні до роботи на стику різних професій і спроможні управляти „різним” – там де жодна професія не працює спрацьовує сукупність професій, їх певна кооперація [10]. Фахівець у

галузі виноградарства і виноробства повинен бути саме таким мета-професіоналом і цю сучасну проблему професійної підготовки потрібно вирішувати на основі інтеграції освіти, науки і виробництва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Нині окремим аспектам проблеми інтеграції освіти, науки і виробництва присвячено широке коло досліджень, серед яких дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців: Ф. Зєєра, П. Кубрушка, В. Ледньова, Г. Мухаметзянової, В. Приходька, В. Іщенко, З. Сазонової та ін.

Зокрема, Ю. Левицький розкриває значення та місце освіти у зв'язках з наукою і виробництвом, О. Голіченко розглядає процес інтеграції з позиції налагодження ефективних схем кооперації та спеціалізації між учасниками процесу, О. Амоша, А. Землянкін, Г. Моїсеєв пропонують удосконалити взаємодію науки, освіти і промислового виробництва шляхом створення науково-освітніх або освітньо-наукових комплексів асоціативного типу із залученням підприємств промисловості, О. Катаєв досліджує питання інноваційної діяльності науково-освітніх комплексів, І. Лікарчук – педагогічний аспект управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні [2].

Проблеми професійної освіти, зокрема практичної підготовки, привертають увагу вчених, педагогів і роботодавців.

Питання теорії професійної і практичної підготовки розглядали Д. Тхоржевський, К. Катханов, Ю. Якуба, В. Байденко, А. Киверялг, М. Махмутов, Н. Думченко, З. Решетова, Н. Ничкало, В. Симоненко, С. Шапоринський, В. Шипунов, Б. Мотрук, А. Захарцев, Б. Борисов, Н. Розина, А. Фурсенко, В. Коркин, М. Саєнко, С. Котляров, А. Гаврилов, В. Саюшев, Р. Бабалова, К. Марквардт, С. Батишев, А. Беляєва, В. Беспалько, Е. Бойко, П. Лауш та ін [3].

В сучасних умовах важливого значення набула проблема практичної підготовки фахівців у галузі виноградарства і виноробстві, котра відповідала б сучасним вимогам світових стандартів виробництва.

**Мета статті** полягає у висвітленні переваг практичної підготовки майбутніх фахівців на базі Центрів прикладних кваліфікацій, що організовується на засадах дуальної системи навчання у структурі галузевих кластерів. Незважаючи на значний науковий матеріал з дослідження різнобічних питань інтеграції науки, освіти і виробництва, аналіз організації практичної підготовки майбутніх фахівців у такому аспекті обмежений.

**Виклад основного матеріалу.** Виноградарсько-виноробний комплекс (ВВК) – це міжгалузеве утворення, в основі якого лежить виробничий цикл, що включає на визначеній території усі виробництва і види діяльності пов'язані з вирощуванням винограду, його транспортуванням, збереженням, переробкою, одержанням і реалізацією готової до

споживання продукції. Вітчизняною економічною географією ВВК визначається як спеціалізований АПК у межах концепції агропромислового комплексоутворення, розробленої українською географічною школою на чолі з М. Паламарчуком [5]. ВВК розглядався як абстрактна модель для обґрунтування процесу територіальної організації виноградарсько-виноробного виробництва. Ця модель утворилася з взаємозалежних функціональних ланок: виноградарства (столового і технічного), виноробства (первинного і вторинного), збереження і реалізації готової продукції, а також ланки, що є навчально-науковою базою і здійснює підготовку кадрів для комплексу.

Сучасний рівень розвитку і структура ВВК Одеського регіону не відповідає сучасним потребам суспільства і потенційним можливостям регіону. Стан виноградарства і виноробства характеризується: зниженням показників площ виноградників, їхньої врожайності й валового збору винограду, зниженням обсягів його переробки, завантаженості виноробних підприємств, рівня споживання продукції.

Для стабілізації та динамічного розвитку ВВК Одеського регіону в сучасних економічних умовах необхідна оптимізація його територіальної структури, з урахуванням трансформацій що відбулися останнім часом.

На базі виділених виноградарсько-виноробних районів необхідно сформувати нові моделі територіальної організації виноградарсько-виноробної системи. У ролі такої моделі перспективного розвитку виступають територіальні виноградарсько-виноробні кластерні утворення, що формуються на рівні адміністративних районів Одеської області, серед яких: Болградський, Татарбунарський, Білгород-Дністровський та ін.

Об'єднуватися в виноградарський кластер повинні споріднені, пов'язані між собою, взаємодоповнюючі одна одну організації та підприємства, що займаються виробництвом, реалізацією винограду і вина. Метою кооперації є взаємна підтримки і координація дій. Об'єднавшись у виноградарський кластер господарства і підприємства створюють власну матеріальну інфраструктуру, спеціальні центри послуг за різними напрямками економічної діяльності, що дозволяє успішно конкурувати на ринку. До виноградарського кластеру входять рекламні, інформаційні та фінансові організації, котрі підтримують його діяльність. Завдяки об'єднанню зусиль партнерів активніше залучаються покупці і продавці, збільшуються масштаби експортно-імпортних операцій.

Невід'ємною складовою виноградарського кластеру Одеського регіону має бути наукове забезпечення та професійна підготовка кваліфікованих кадрів. На Одещині наукове забезпечення виноградарства і виноробства здійснюють: Національний науковий центр „Інститут виноградарства і виноробства імені В.Є. Таїрова”, Державний проектно-

конструкторський інститут „Плодхарчопром”, Інститут „Укргіпросад” з проектування та закладки садів і виноградників, НПО „Плодмашпроект”. Підготовку кадрів здійснюють Одеський аграрний університет та Одеська харчова академія, Білгород-дністровський сільськогосподарський технікум, що готують фахівців для виноградарства і виноробства.

Слід зазначити, що в Україні формування та розвиток виноградарського кластеру можливі за умови державно-приватного партнерства. Роль державної підтримки кластеру полягає в:

- усунення бар’єрів;
- сприяння експорту;
- реалізації програми професійної підготовки та перепідготовки кадрів;
- розвитку зв’язку з наукою;
- розвитку інфраструктури кластера;
- стандартизації;
- стимулюванні інвестицій;
- здійсненні антимонопольної політики;
- наданні пільг на видатки; ін. (Рис. Модель державно-приватного партнерства в межах кластера).

В межах кластера здійснюється професійна підготовка кадрів для виноградарства та виноробства на замовлення роботодавців – членів кластеру. Професійна освіта є соціальним середовищем, що формує особистість в її ставленні до праці в цілому і до власної професійної кваліфікації зокрема. Випускник повинен не тільки володіти відповідною кваліфікацією, а й бути носієм світогляду професійного середовища, що, формує професійну культуру, культуру виробництва.

З огляду на необхідність державної підтримки на законодавчому рівні здійснення професійної підготовки в цілому і практичної підготовки зокрема в межах кластеру, доцільно проаналізувати нормативні документи, що нині регламентують практичну підготовку майбутніх фахівців.





**Рис. Модель державно-приватного партнерства в межах кластера**

Наказом Міністерства освіти України № 13 від 19.01.94 року для поєднання зусиль навчальних закладів, наукових, проектних організацій і підприємств, для спільного використання матеріально-технічної бази, відповідно до ст. 43 Закону України „Про освіту”, було затверджено типові Положення „Про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекс”. Метою створення таких комплексів було упорядкування процесу та підвищення ефективності взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг [2].

Однак, професійні заклади освіти здебільшого втратили навчально-виробничі бази через Закон № 2163-ХІІ „Про приватизацію державного майна” від 04.03.1992, який був спрямований на врегулювання правової, економічної та організаційної основи приватизації державного майна з метою створення багатокладної соціально орієнтованої ринкової економіки України [7]. З прийняттям цього закону паралельно з приватизацією державного промислового сектору відбулася і приватизація навчально-виробничих потужностей вищих

навчальних закладів. Навчальні заклади залишилися без виробничо-технологічних баз та засобів практичного і виробничого навчання студентів.

У Законі України „Про вищу освіту” № 1187-2 від 01.07.2014р. відсутні статті, котрі визначили б принципи організації практичної підготовки, правові, фінансові, соціальні засади співпраці професійних закладів освіти з підприємствами – базами практики, що забезпечували б реалізацію принципів дуального навчання [6].

Одним з документів, що до сьогодні регулює практичне навчання у професійних закладах освіти, є наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.93 р. про затвердження Положення „Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” [9].

Згідно з Положенням практика студентів є невід'ємною складовою процесу підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах і проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного управління [9]. Положення нерегулює відносини навчальних закладів та підприємств – баз практики, не визначає фінансове відшкодування підприємствам, організаціям та установам, котрі беруть безпосередню участь у підготовці фахівців за рахунок своїх виробничих, технологічних та адміністративних потужностей. В нових реаліях сьогодення цей документ не забезпечує реалізацію завдань інноваційної системи практичної підготовки в умовах кластеризації.

У зв'язку з цим, на часі розробка нормативних документів, котрі забезпечували б реалізацію Закону „Про вищу освіту” щодо основних правових, організаційних, фінансових засад практичної підготовки системи професійної освіти; співпраці державних органів і приватного бізнесу з вищими навчальними закладами; на поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [6].

Як приклад, у Німеччині (ця країна, за оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили (Швейцарія), є одним з лідерів за рівнем кваліфікації кадрів), професійна освіта діє на засадах дуальної технології підготовки і регламентується переважно трьома законами і положенням, а саме:

- закон про професійне навчання (BBiG);
- закон про сприяння професійному навчанню (BerBiFG);
- молодіжний закон про охорону праці (JArbSchG);
- положення про професії (HWO).

Окремі професії регламентуються навчальними приписами (Ausbildungsverordnungen) для професій, що вимагають спеціальної підготовки [1].

Необхідно звернути увагу на те, що нині немає системної підготовки кадрів різного кваліфікаційного рівня для виноградарсько-виноробної галузі виробництва – радянську систему підготовки зруйновано, нову систему не створено. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на позитивний світовий досвід створення галузевих Центрів прикладних кваліфікацій організованих за засадах дуальної системи навчання (далі Центр), у структурі галузевих кластерів, котрі забезпечать якісну підготовку галузевих кадрів.

Вочевидь, що система практичної підготовки майбутніх фахівців в структурі кластеру забезпечить підвищення рівня ефективності практичної підготовки фахівців з урахуванням загальнодержавних і регіональних потреб та відповідно до Болонської декларації створить передумови для посилення мобільності студентів, розширить можливості їх працевлаштування, забезпечить навчання протягом життя [8].

Створення Центрів це перспективний напрямок вирішення завдань кадрового забезпечення галузей економіки, що мають вирішальне значення для модернізації та технологічного розвитку економіки АПК і її суб'єктів. Створення Центрів має забезпечити подолання розриву між потребами економіки в кваліфікованих робітниках і реальним рівнем їх підготовки в системі професійної освіти і професійного навчання.

В Одеському регіоні пріоритетною є підготовка висококваліфікованих кадрів для АПК в цілому і для виноградарства та виноробстві зокрема, що забезпечить модернізацію і технологічний розвиток АПК регіону. Організувати Центри можна на базі існуючих підвідомчих організацій шляхом створення нових або реорганізації існуючих підрозділів закладів професійної освіти. Створення Центрів потребує неупередженого аналізу з метою визначення освітніх та виробничих організацій на базі яких доцільно організувати Центри.

Діяльність будь-якого багатофункціонального Центру здійснюється на підставі локального нормативного документу – Положення про багатофункціональний Центр прикладних кваліфікацій в галузі виноградарства і виноробства. Нормативний документ визначає структуру і організацію діяльності Центру, що створюється на засадах державно-приватного партнерства у сфері економіки і професійної освіти з метою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням актуальних і перспективних потреб ринку праці, що обумовлені завданнями технологічної модернізації та інноваційного розвитку АПК (винаградарства і виноробства) Одеського регіону.

Завданнями Центру є:

- підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації за професіями та спеціальностями, що потребує регіональний ринок праці, в тому числі за запитом учасників виноградарського кластеру, служб зайнятості населення та організацій;
- забезпечення трудової мобільності шляхом прискореної підготовки персоналу для роботи на новій посаді, опанування технологій роботи з новим обладнанням, суміжних професій та спеціальностей;
- забезпечення практико-орієнтованої підготовки студентів за основними професійними програмами підготовки магістрів, бакалаврів, фахівців середньої ланки і кваліфікованих робітників;
- підтримка професійного самовизначення громадян шляхом надання відповідних послуг загальноосвітнім навчальним закладам і населенню, організація професійних проб;
- навчально-методичне забезпечення реалізації освітніх програм професійного навчання та інших практико-орієнтованих освітніх програм, апробація та експертиза програм, дидактичних матеріалів, інформаційної бази засобів оцінювання, технологій навчання та ін.;
- кадрове забезпечення реалізації освітніх програм, спрямованих на оволодіння та вдосконалення професійної кваліфікації, шляхом організації курсів підвищення кваліфікації та стажувань на робочому місці педагогічних кадрів;
- забезпечення впровадження професійних стандартів; стимулювання мотивації робітничих кадрів до неперервної професійної освіти; зниження ризику незатребуваності робітничих кадрів з причини професійної некомпетентності;
- створення багатофункціонального інноваційного майданчика для трансляції сучасних (інноваційних) виробничих технологій виноградарства і виноробства.

Для реалізації мети та вирішення зазначених завдань діяльність Центру пов'язана з освітнім, навчально-методичним, експертним, консультаційним та виробничим процесами.

Особливу увагу необхідно звернути на те, що головною умовою ефективної підготовки кваліфікованих робітників і фахівців на базі Центрів є їх оснащення необхідним сучасним обладнанням, або використання такого обладнання організацій – соціальних партнерів, що мають у наявності розвинений кадровий потенціал.

**Висновки.** Реалізація галузевим Центром прикладних кваліфікацій практичної підготовки сприятиме переходу на якісно новий рівень підготовки та перепідготовки висококваліфікованих робітничих кадрів та фахівців виноградарсько-виноробної галузі, забезпеченню конкурентоспроможності та затребуваності фахівців на галузевому ринку

праці, розвитку ефективної системи державно-приватного партнерства у сфері професійної освіти.

Подальші дослідження проблеми передбачають характеристику науково-методичного забезпечення навчально-виховної діяльності галузевого Центру прикладних кваліфікацій – учасника виноградарського кластеру.

### Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія/Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Амоша О.І. Сучасні підходи щодо здійснення взаємодії академічної науки, освіти і промислового виробництва/О.І. Амоша, А.І. Землянкін, Г.В. Моїсєєв//Економіка та держава. – 2007. – № 3. – С. 4-7.
3. Бойко М.Ф., Мазоренко Д.І., Тіщенко Л.М. Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. Харків. 2003 р. – 274с.
4. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання: Нормат. зб./За заг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – Т. 1. – 798 с.
5. Григор'єва В.А. Взаємодія суб'єктів управління: теоретичний аспект. Сучасні проблеми соціально-економічного розвитку регіонів: Монографія. – Дніпропетровськ: ІМА: прес, 2010. – С. 276-287.
6. Закон України „Про вищу освіту” 01.07.2014 р. № 1556-VII, Офіційний Вісник України 2014, 63 від 15.08.2014, С. 1728.
7. Закон України „Про приватизацію державного майна” 04.03 1992 р. №2163-XII. Відомості Верховної Ради (ВВР), 1992, № 24, С. 348.
8. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р./Упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – Ч. 2. – 188 с.
9. Положення „Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів” МОН України, наказ № 93 від 08.03.93 року.
10. Щедровицкий Г. П. „Организация, руководство, управление”/Г. П. Щедровицкий. „Организация, руководство, управление”. Електронний ресурс. Режим доступу:[http://bigc.ru/theory/books/sgporu/c\\_1](http://bigc.ru/theory/books/sgporu/c_1)

## **Oportunitățile pedagogiei interactive în formarea profesională a cadrelor didactice**

### **Les opportunités de la pédagogie interactif dans la formation professionnel des enseignants**

Veronica Oboroceanu,  
Catedra de științe ale educației,  
UPS „Ion Creangă”

#### **Rezumat**

*Formarea profesională a cadrelor didactice, axată pe pedagogia interactivă, are la bază nu doar un considerent funcțional-aplicativ. Condițiile existente și integrarea într-o societate postmodernă, tehnologică și informațională generează problema formării profesionale a cadrelor didactice într-o varietate a surselor și conținuturilor educaționale. Prezentul articol relevă oportunitățile pedagogiei interactive de formare profesională a cadrelor didactice, de dezvoltare a spiritului critic, activ și creativ.*

**Cuvinte-cheie:** *pedagogie interactivă, instruire interactivă, învățare, formare profesională.*

#### **Résumé**

*La formation des enseignant scentréessur la pédagogie interactive est basée non seulement del'approche fonctionnelle. Les conditions d'intégration dans la société postmoderne, technologique et informationnelle génèrele problème de la formation des enseignants dans une variété de sour ceset le contenu éducationnel. Cet article releve les opportunités de la pédagogie interactive de formation professionnelle des enseignants, de développement de la pensée critique, active et créative.*

**Mots-clés:** *pédagogie interactive, l'instruire interactive, apprentissage, formation professionnelle.*

Pedagogia interactivă semnifică trecerea de la pedagogia implicită la pedagogia explicită, în care se negociază raportul dintre cunoștințe și achiziții, se poate accepta, critica sau chiar refuza. Astfel, pedagogul român S. Cristea abordează modelul educației interacționiste, ce corespunde cerințelor culturii societății postindustriale, informaționale, reflectate pedagogic prin inițiativa și realizarea saltului valoric de la formare-dezvoltare la autoformare-autodezvoltare permanentă [4, p. 122].

Pedagogia interactivă oferă posibilitate cadrelor didactice de a participa la propria formare profesională și reprezintă un model pe care-l plasează în centrul procesului, dezvoltând abilitățile de a învăța strategii. Potrivit specialiștilor McCombs și Whistler, „învățarea care îl situează pe cel ce învață în rolul central reprezintă o perspectivă care asociază accentul pus pe particularitățile celui ce învață (ereditate, experiențe, perspective, pregătire, talente, capacități și nevoi) cu accentul pus pe învățare” [15, p. 8]. Învățarea este un proces complex; din toate timpurile, a fost și continuă să fie subiect de investigație pentru cercetători din diverse domenii. Astfel, autoarea D. Sălăvăștru menționează următoarele: (a)

neurologii cercetează mecanismele neurofiziologice ale învățării și indică trei tipuri de mecanisme: anatomice (rolul anumitor nuclee ai encefalului), bioelectrice (rolul secvențelor de impulsuri care circulă de-a lungul neuronilor) și biochimice (legate de acțiunea mediatorilor creierului și a sintezei proteice); (b) psihologii studiază, în condiții de laborator sau în mediul natural de învățare, modul în care se produc modificările în comportamentul persoanei, condițiile în care are loc învățarea și legile care o guvernează; (c) sociologii abordează dimensiunea socială a învățării și analizează mediul în care se produce învățarea; (d) pedagogii sunt orientați în organizarea învățării școlare și încearcă să transpună teoriile psihologice ale învățării în modele ale instruirii [16, p. 12].

O analiză succintă a accepțiunilor conferite fenomenului învățării/instruirii ne relevă faptul că „a învăța înseamnă a însuși scheme sau structuri cognitive (J. Piaget), concepte (L.S. Vîgotski), forme (W. Kohler), reprezentări (G. Bachelard), conexiuni (G. Tiberghiev), cunoștințe relaționale și procedurale (J.F. Richard)”. F. Frumos consideră că învățarea este o activitate care se exercită asupra mediului exterior, dar și asupra propriei persoane; acesta este sensul definițiilor care fac apel la conștiință și înțelegere [Apud 8, p. 24].

*Pedagogia interactivă* promovează un model de instruire de tip comunicativ și reflexiv-activ care stimulează introspecția individuală și colectivă, precum și dezbateră variatelor probleme, experimentarea directă a obiectelor, fenomenelor și proceselor realității, ca o pregătire pertinentă pentru integrarea în societate.

În teoria și practica educațională contemporană, problematica pedagogiei interactive cunoaște noi abordări științifice, complexe și interdisciplinare. Abordarea metodelor active și interactive, în formarea profesională a cadrelor didactice și a îmbinării studiului independent cu metodele de învățare prin colaborare, este analizată științific din punct de vedere pedagogic, psihologic, sociologic și biologic [2, p. 27]. Conceptul de „pedagogie interactivă” este propus pentru prima dată de cercetătorul german H. Fritz, în 1975; după O.B. Иванова, obiectul de studiu fiind construirea unei interacțiuni concentrate și reciproce între agenții procesului educațional [Apud 25, pp. 136-142], însă *teoria interacțiunii pedagogice* este determinată de bazele conceptuale elaborate de autoarea B. Мяснищева. În acest context, principalele categorii de interacțiune se referă la: a) *raportul față de alții*; b) *atitudinea față de sine* și c) *față de lucruri*.

Cercetătoarele И. Черкасова și Т. Яркова consideră că atitudinea față de oameni este critică și ține de natura relațiilor bazate pe trăsăturile de personalitate, dezvoltată de L. Vîgotski; ideea unei forme de existență dialogată, abordată de M. Bahtin; teoria interacțiunii sociale, cercetată de П. Сорокин; teoria gândirii activității colective aparține lui П. Щедровицкий etc. [Apud 26, p. 6].

Relevanța cercetărilor complexe ocupă un loc central în pregătirea profesională a cadrelor didactice, întrucât în ele se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale – cum sunt înțelese și descrise finalitățile educației, prin ce conținuturi, strategii, metode se preconizează realizarea acestora, cu

ce resurse, dar și în ce condiții. Importanța pedagogiei interactive este relevată, pe de o parte, în studiile comparative internaționale și, pe de altă parte, prin aplicarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de pregătire inițială a cadrelor didactice. Pornind de la acest deziderat, *pedagogia raportată la cel ce învață și centrată pe acesta* constituie *pedagogia interactivă*, prezentată ca o caracteristică a constructivismului și socioconstructivismului, promovând descoperirea noului de către cei care învață și stabilind relații dintre ei. Pedagogia interactivă le oferă cadrelor didactice oportunitatea de a fi nu simplu receptor pasiv de informații și de moduri de gândire descrise și prezentate de alții, dar experimentează dispozitive pedagogice inspirate de *abordarea interacționistă și constructivistă* a cunoștințelor, punând, astfel, accent pe formarea profesională [2, p. 20].

Obiectivele și principiile pedagogiei interactive sunt în concordanță cu practicile pedagogice centrate pe activitatea de învățare individuală sau colectivă; astfel, participă implicit la modelarea personalității, în vederea dezvoltării încrederii în sine prin autoinstruire eficientă. Grație propriilor experiențe, cadrele didactice conștientizează existența diverselor moduri de formare cognitivă și afectivă, orientându-se, în felul acesta, spre participare interactivă. Pedagogia interactivă este o pedagogie prin obiective, care pune accentul pe libertatea intelectuală a cadrelor didactice și pe autonomie, considerate valori fundamentale în educație; instituția de formare este asimilată cu un spațiu de libertate, creativitate, motivare intrinsecă pentru actorii educației, în care exersează spiritul activ, critic și creativ și construiesc autonomia cognitivă, educativă și acțională [Idem, p. 30].

Pedagogia interactivă integrează pe larg metode de predare cu accentul pe cel ce învață. În cadrul pregătirii profesionale inițiale a cadrelor didactice, învățarea centrată propune să se dezvolte autonomia și independența cursantului [20], bazată pe responsabilitatea celui ce învață [22, pp. 57-76; 19, pp. 11-23].

În contextul analizei conceptului de „instruire interactivă”, în literatura de specialitate, modelele instruirii sunt racordate la teoriile instruirii.

I. Neacșu grupează aceste modele de instruire în felul următor: *a) modelul behaviorist* (asociaționist-comportamental): *Teoria condiționării operante* (B.F. Skinner); *Teoria conexionistă* (E.L. Thordinke); *Teoria behaviorismului intențional* (E. Tolman); *Teoria mediației* (C.E. Osgood); *Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentului* (C. Hull); *Teoria revizuită a celor doi factori* (O.H. Mowrer); *b) modelul cognitivist*: *Teoria genetic-cognitivă* (J. Bruner); *Teoria organizatorilor învățării* (D.P. Ausubel, F.C. Robinson); *Teoria învățării cumulativ-ierarhice* (R.M. Gagné); *c) modelul integrativist*: *Teoria holodinamică asupra învățării* (R. Titone); *Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale* (J. Nuttin); *Teoria integratorie și deterministă a învățării* (J. Linhart); *Teoria învățării depline* (J. Carroll, B.S. Bloom); *Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării* (J. Nisbert) [Apud 12, pp. 24-25].

Prin urmare, pedagogia interactivă creează oportunitate în vederea formării profesionale inițiale a cadrelor didactice, dezvoltând spiritul critic, activ și creativ. Așadar, cadrul didactic poate să realizeze un



laborator de verificare și validare a eficienței diverselor metode și procedee de formare profesională inițială, analizate critic, constructiv, activ și creativ, însă trecute prin filtrul reflecției personale și adaptate la situațiile concrete de instruire.

În cadrul procesului de formare profesională inițială, *reflecția* are un rol determinant, orientând cadrul didactic spre introspecție, autosinteză a rezultatelor activității profesionale, dar și spre o analiză a comportamentului propriu, a interacțiunilor interpersonale, precum și spre remedierea corelației obiectelor și fenomenelor educabilității [23].

Privită ca tehnică a activității mintale, reflecția înseamnă o concentrare a intelectului și o iluminare ce se produce asupra unor cunoștințe, idei, sentimente, acțiuni etc., luate în analiză, în examinare [13, pp. 349]. *Reflecția* are ca premisă meditarea la ceea ce s-a învățat, raportând noile conținuturi la cunoștințele anterioare și, prin aceasta, reconstruindu-și schemele cognitive, pentru a integra noile achiziții, progresând astfel în cunoaștere și dezvoltându-se personal. Reflecția asupra gândirii și a proceselor implică gândirea agenților educației despre gândire (metacogniție), reflectarea asupra acțiunilor și proceselor, precum și transferul de cunoștințe în contexte noi, crearea alternativelor sau oferirea posibilităților. În opinia cercetătorilor P. Candy, S. Harri-Augstein și L. Thomas (1985), abordată de autoarea Vera L. Neyman (de la Universitatea Națională din Louis, Chicago, 2011), *reflecția metacognitivă* este o abordare specifică ce permite viitorilor pedagogi să analizeze propriul proces de învățare într-un mod sistematic, dar și să descopere propriile ipoteze și construcții cu referire la ceea ce realizează ca modalitate de a identifica și de a chestiona propriile strategii [27]. În baza cercetărilor științifice, *reflecția metacognitivă* este raportată la evaluarea, monitorizarea, controlul propriilor cogniții sau funcționalități mentale. Cercetătorii americani Flavell (1979) Veenman, Van HoutWolters, Afflerbach (2006) abordează problematica reflecției metacognitive, dar și a componentelor acesteia. Astfel, reflecția metacognitivă reprezintă propriile interpretări despre propria activitatea cognitivă [Apud 24, p. 106].

*Reflecția* este un concept frecvent întâlnit în cercetările științifice, în special atunci când sunt vizate paradigmele cadrelor didactice, când vorbim despre *practicianul reflexiv*. În formarea inițială a cadrelor didactice, *reflecția* permite orientarea spre scopul de a examina critic și a dezvolta în continuu acțiunile sale profesionale. Metodele aplicate pentru a stimula reflecția sunt adesea practicate ca metode de cercetare aferentă, de investigare.

Actualmente, timpul care este la dispoziție pentru procesarea și asimilarea noului este tot mai redus, iar complexitatea cunoașterii este tot mai accentuată, apelul la *pedagogia interactivă* și *metodele interactive bazate pe limbajul intern* este tot mai frecvent în contextul formării profesionale. Astfel, putem vorbi despre o *pedagogie interactivă* bazată pe reflecția personală, care studiază valorificarea și valorizarea metodelor de educație bazate pe dialogul intern, limbajul intern. *Reflecția personală* o constituie comunicarea, ce presupune focalizare, concentrare interioară, precum și acțiunea gândirii asupra

unei idei, probleme, a unui obiect, subiect, eveniment și succedarea dialogului interiorizat, comunicare cu propria lume interioară [2, p. 161]. Cercetătoarea franceză A. Lalanne afirmă că, în cadrul educațional, activitatea reflexivă este o mediere între toate experiențele, toate formele de *savoir*, care determină o posibilitate de a fi examinate și reunite, este ca un fir călăuzitor care manifestă sens și valoare [21, pp. 27-28]. În acest context, J. Piaget afirmă că *reflecția interioară* și *abstractă* reprezintă metoda activă și cu valoare euristică. În sens restrâns, reflecția intervine și în cadrul observației, al experiențelor efectuate în soluționarea problemelor. Elaborarea lucrărilor scrise, activitățile de creație, în timpul lecturii, pe parcursul realizării proiectelor, asociază activitățile practice cu munca, este prezentă în timpul formulării răspunsurilor și este asociată eficient cu alte metode și procedee de învățământ. Reflecția personală este foarte importantă pentru dezvoltarea cognitivă a cadrelor didactice. Construcțiile deliberate ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. Simpla informație lăsată în seama memoriei încă nu este cunoaștere adevărată; deci are nevoie și de reflecție, după abilitățile personale.

Ca formă interiorizată a inteligenței, reflecția este utilă pentru fiecare persoană, pentru a se putea detașa de cele citite, auzite sau văzute, întâlnite și observate, pentru a putea să pătrundă în esență, în conținutul de idei și semnificații ale studiilor parcurse, pentru a putea lua atitudine critică, în sensul formării unor opinii personale și judecăți de valoare. În ultima analiză, opiniile personale exprimă profunzimea cugetării. Reflecția personală înseamnă o concentrare a intelectului, urmată de o iluminare bazată pe combinarea cunoștințelor, ideilor, principiilor. Este o metodă de stimulare a gândirii creative, productive și de incitare la cercetări aprofundate. Are la bază dialogul cu sine însuși, valorificând structurile operatorii și cognitive, pregătind drumul unor construcții noi, folosind propria imaginație [3, p. 191]. Inițiatorul reflecției personale este însuși cadrul didactic, care presupune efortul concentrat asupra unui fapt sau a unei idei. Folosind virtuțile limbajului interior, în timpul meditației, subiectul are ocazia să întreprindă tatonări, să încerce supoziții, ipoteze și căi de rezolvare; în mintea lui se cristalizează mai multe variante de soluții posibile, se ajunge la noi elaborări sau concluzii, la redescoperiri de noi reguli, legi, principii. Prin urmare, tehnologiile comunicaționale favorizează dezvoltarea reflecției personale. Construcțiile din propria voință ale gândirii și imaginației sunt de neconceput fără meditație personală. În acest context, I. Cerghit evidențiază următoarele tipuri de *reflecție personală*: a) după *natura problemei, situațiilor de învățare*, reflecția poate fi valorificată în cadrul studiului individual sau colectiv, când este exprimată prin „reflecția individuală” și „reflecția colectivă”; b) după *acțiunile implicate în plan mental*, reflecția poate fi artistică, euristică (deductivă, analogică etc.), critică sau bazată pe experimentarea mentală a unor noi structuri cognitive – idei, modele, strategii etc.; c) după *caracter*, reflecția poate fi ocazională, spontană, metodică sau sistematică.

Prin urmare, reflecția ajută la construirea și dezvoltarea achizițiilor de cunoștințe și constituie un indicator valoros pentru demersurile evaluative realizate de cadrul didactic în contextul formării

profesionale, care practică, în special, o instruire activă și interactivă. În această ordine de idei, autoarea prezintă *reflecția personală* ca metodă didactică interactivă de dezvoltare personală și profesională, prin următoarele variabile:

- reprezintă *spiritul activ* ce caracterizează persoana, evidențiind faptul că acesta își adresează întrebări și se dovedește interesat de dobândirea unei cunoașteri active și profunde, bazate pe căutare și cercetare reflexivă;
- prezintă *activism individual*, datorită comunicării subiectului cu sine, comunicare bazată pe limbajul intern;
- operează în plan intern (interiorizat) cu obiecte, idei, probleme, evenimente etc., conduce la dezvoltarea *strategiilor reflexive și a gândirii reflexive*, teoretice, la apariția de noi structuri operatorii, cognitive și imaginative, la dezvoltarea gândirii independente și evaluative;
- corelează cu *introspecția*, cu dialogul interior, cu interogațiile și introspecțiile proprii, cu comunicarea cu sine și cu propria lume interioară, cu meditația personală și cu reculegerea, permite regăsirea propriului *eu* interior, investigarea propriilor trăiri, stări interioare, sentimente, motivații, trăiri afective etc., presupune autoobservare, autoapreciere, autocunoaștere, autoanaliză, autochestionare, automonitorizare, autoevaluare, autocritică, autoplanificare etc.;
- interacționează cu materialul de învățat, investigările, chestionările; reflecțiile și problematizările pe care le implică presupun trăirea unor momente de tensiune autentică, favorabile unei *învățări interactive*, independente, prin exprimare mentală, prin descoperire, precum și unei învățări creative;
- dezvoltă capacitățile de reflecție metacognitivă și formează strategii metacognitive flexibile, iar pe de altă parte, capacitatea de a gândi despre propria gândire, care duce la dezvoltarea capacității de a reflecta și de a-și evalua ideile și modul gândirii;
- dezvoltă inteligența reflexivă, inteligența intrapersonală;
- facilitează dezvoltarea spiritului critic, întrucât presupune utilizarea operațiilor gândirii într-o manieră critică și constructivă (reflecție critică și constructivă);
- participă la dobândirea autonomiei cognitive și educative.

Cele expuse confirmă că pedagogia interactivă oferă oportunitatea de a evolua în formarea profesională a cadrelor didactice, prin aplicarea instruirii active și interactive.

În pedagogia interactivă, reflecția personală vizează oferirea de ocazii/timp celor ce învață, pentru a se apleca asupra forului interior, pentru a găsi resursele necesare soluționării unor probleme propuse. Înseamnă o concentrare a intelectului, urmată de o iluminare bazată pe combinarea cunoștințelor, ideilor, principiilor, stimulează gândirea creativă, productivă și de incitare la cercetări aprofundate. Are la bază dialogul cu sine însuși, valorificând structurile operatorii și cognitive, pregătind drumul unor construcții noi, folosind propria imaginație.

În baza celor expuse, conchidem că, fără a reflecta, a gândi profund, a cugeta, a medita, nu există creație. În această ordine de idei, pedagogia interactivă facilitează dezvoltarea reflecției personale. Cadrele didactice își pot exercita reflecția personală din acțiunea propriei inițiative, fie în situații de învățare individuală, ce ține de reflecția proprie, fie în situația de învățare în grup; în cazul dat, ține de reflecția colectivă. Dezvoltarea spiritului creativ, optimizat de pedagogia interactivă, trebuie să fie alături de educarea gândirii, afirmă M. Ionescu, prin combaterea conformismului [9]. Astfel, progresul demersului cognitiv în soluționarea problemelor depinde de factorul *creativitate*. Educarea creativității presupune formarea unei atitudini pozitive față de progres, față de elementele noi și față de introducerea acestora în propriile acțiuni; pregătirea pentru a accepta noul ca un indiciu al progresului, al inovațiilor și al creativității umane; încurajarea prin caracter și rezultate originale; formarea și dezvoltarea aptitudinilor și capacităților de a crea, de a regândi strategiile de lucru și de a le integra în sisteme dinamice, flexibile și eficiente; formarea și dezvoltarea capacităților creative pentru a realiza ceva nou: conexiuni, idei, teorii, modele ideale sau materiale, produse materiale etc.

Importantă este și atitudinea cadrelor didactice în formarea profesională. O atitudine autoritară poate crea blocaje afective. Prin urmare, este de preferat o atmosferă democratică, ceea ce contribuie la dezvoltarea spiritului creativ. În cadrul formării profesionale, profesorul dezvoltă spiritul creativ pentru optimizarea demersului cognitiv pe următoarele direcții: a) *proiectarea/organizarea activităților educaționale*; b) *organizarea și realizarea activităților de învățare și predare*; c) *realizarea procesului de verificare și evaluare a randamentului educațional*; d) *reglarea demersurilor didactice proprii pe baza informațiilor obținute prin feedback*; e) *realizarea de cercetări științifice teoretice și practic-aplicative în domeniul specialității și psihopedagogiei și introducerea, valorificarea unora din rezultatele acestor cercetări în practica curentă* [9, p. 129].

Oportunitatea pedagogiei interactive în vederea dezvoltării spiritului creativ și critic este considerată ca punct esențial în formarea profesională a cadrelor didactice și constituie *exigența de neutralitate critică*, de aici, respectiv, tendința cadrului didactic să nu prezinte doar certitudini, adevăruri științifice demonstrate, cunoștințe elaborate și structurate, ci și diverse opinii subiective analizate critic. Cu referire la aplicarea acestora, se dezvoltă instrumentele intelectuale, se construiesc raționamente și judecăți, se construiește propriul mod de aplicare a metodelor interactive, pentru construirea progresivă a cunoștințelor noi, utilizând condițiile necesare [11, p. 139]. În acest sens, se face referire la *metodele real-active*, care presupun contextul conceptual și organizatoric nou și angajează cursantul în construcția cunoașterii, învățării, înțelese ca proces, exersează și dezvoltă priceperile, abilitățile, capacitățile. Prin urmare, reflectă rolul cadrului didactic în abordarea mecanismelor cognitive: să creeze climat stimulatив pentru învățarea activă și să motiveze pentru participarea directă în cunoaștere; să promoveze învățarea interactivă și responsabilă; să clarifice scopurile și obiectivele de realizat; să reactualizeze și să integreze cunoștințele; să

stimuleze autocunoașterea, autoanaliza și metacogniția; să echilibreze activitatea cognitivă; să ofere modele și să provoace noi căutări etc. [10, p. 141]

Cu referire la cele expuse, cercetătorul român I.Al. Dumitru propune strategii interactive care promovează dezvoltarea demersului cognitiv, reflectate în formarea profesională a cadrelor didactice [7].

Practicile și metodele pedagogiei interactive în vederea formării profesionale a cadrelor didactice sunt diversificate și aplicate prin variate procedee, care solicită intens mecanismele mentale. Fiecare persoană își adaptează metoda respectivă după particularitățile stilului său cognitiv, experiența anterioară, motivația cunoașterii, motivația profesională, voința de *a ști* și *a acționa*, capacitatea de cooperare și comunicare.

În concluzie, menționăm faptul că pedagogia interactivă oferă oportunitate în formarea profesională a cadrelor didactice, având rolul de a interacționa activ și interactiv cu informațiile din mediul socioprofesional, economic, politic și cultural, în societatea postmodernă. Ca instrumente în pedagogia interactivă, *spiritul activ*, *critic* și *creativ* ajută la evaluarea aserțiunii și argumentării raționamentelor în soluționarea dificultăților cognitive. Așadar, promovarea pedagogiei interactive în formarea profesională a cadrelor didactice orientează spre a răspunde interactiv, eficient și constructivist demersului educațional al națiunii și umanității în general.

### Referințe bibliografice

1. Bernat, S.E., *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară UBB, Cluj, 2003.
2. Bocoș, M.-D., *Instruirea interactivă*, Iași, Polirom, 2013.
3. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006.
4. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Iași, Polirom, 2010.
5. Dău-Gașpar, O., *Aspecte psihopedagogice și sociale ale creativității în funcție de diversitatea individuală. Rezumatul tezei de doctorat*, București, Universitatea din București, 2012.
6. Dulamă, M.E., *Metodologii didactice activizante. Teorie și practică*, Cluj-Napoca, Clusium, 2008.
7. Dumitru, I.Al., *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000.
8. Frumos, F., *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*, Iași, Polirom, 2009.
9. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000.
10. Joița, E. (coord.), *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, ed. a II-a, București, EDP, 2008.
11. Joița, E., *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Iași, Polirom, 2002.
12. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, București, Editura Științifică, 1990.
13. Pânișoară, I.O., *Comunicarea eficientă*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.
14. Pâslaru, Vl., Papuc, L., Negură, I. et al., *Construcție și dezvoltare curricular. Ghid metodologic*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2005.
15. Popa, C., *O școală orientată spre elev. Elevul partener activ în procesul propriei învățări*, București, Aramis Prim, 2009.
16. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Iași, Polirom, 2004.

17. Temple, Ch. et al., *Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele școlare. Ghidul II*, adaptare după N. Crețu, supliment al revistei „Didactica Pro”, nr. 2, Chișinău, 2002.
18. Temple, Ch., Steele, J.L., Meredith, K.S., *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*, Chișinău, 2003, Didactica Pro, nr. 2 (8).
19. Johnson, Eli, *The Student Centered Classroom, vol 1: Social Studies and History*, 2013, [https://books.google.md/books?id=uQEEAQAAQBAJ&pg=PR2&lpg=PR2&dq=Johnson+Eli,+The+Student+Centered+Classroom:+Vol+1:+Social+Studies+and+History,+2013&source=bl&ots=nHbHKaIZ7m&sig=3JKJYo2J5ehsCCvzI1mROy5GW0&hl=ru&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Johnson%20Eli%20The%20Student%20Centered%20Classroom%3A%20Vol%201%3A%20Social%20Studies%20and%20History%2C%202013&f=false](https://books.google.md/books?id=uQEEAQAAQBAJ&pg=PR2&lpg=PR2&dq=Johnson+Eli,+The+Student+Centered+Classroom:+Vol+1:+Social+Studies+and+History,+2013&source=bl&ots=nHbHKaIZ7m&sig=3JKJYo2J5ehsCCvzI1mROy5GW0&hl=ru&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Johnson%20Eli%20The%20Student%20Centered%20Classroom%3A%20Vol%201%3A%20Social%20Studies%20and%20History%2C%202013&f=false) (vizitat 19.03.15 )
20. Jones, L., *The Student-Centered Classroom*, Cambridge University Press, 2007.
21. Lalanne, A., „La philosophie à l'école élémentaire: mission impossible?” Dans: *Cahiers pédagogiques* 386, 09/2000.
22. Pedersen, S., Liu, M., *Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment*, Educational Technology Research and Development, 2003, 51 (2).
23. Бехоева, А., *Развитие профессионально-педагогической рефлексии у студентов университета-будущих учителей. Автореферат*, Владикавказ, 2005 <http://www.dissercat.com/content/razvitie-professionalno-pedagogicheskoi-refleksii-u-studentov-universiteta-budushchikh-uchit> (vizitat 12.09.14 )
24. Дударева, Ю., Семенов, И., *Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии. Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2008. vol. 5, nr. 1. [https://www.angl.hu-berlin.de/confslecs/sloganzations-in-language-education-discourse/abstracts\\_a-z.pdf](https://www.angl.hu-berlin.de/confslecs/sloganzations-in-language-education-discourse/abstracts_a-z.pdf) (vizitat 07.10.14 )
25. Иванова, О.В., *Проектирование интерактивной визуальной системы обучения инженерной и компьютерной графике. Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы III Междунар. заочной научно-практ. конф.*, (coord.) Волкова М., Чебоксары, 2010.
26. Черкасова, И., Яркова, Т., *Интерактивная педагогика, учебно- методическое пособие*, Санкт-Петербург, „Экспресс”, 2012.
27. <http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=diss>

**Implementarea puterii sovietice în Basarabia și geneza stărilor de conflict  
în societatea RSSM**

**Implementation of Soviet power in Bessarabia and the genesis of the  
conflict in MSSR society**

Ovidiu Turtureanu, *doctor în istorie,*  
*Colegiul Politehnic din Chișinău*

**Rezumat**

*Interesul față de problema stărilor de conflict din societatea sovietică apare, la o abordare mai realistă, din necesitatea delimitării cadrului conceptual teoretic al unei pretinse societăți lipsite de antagonisme sociale, politice și naționale. În societatea sovietică moldovenească, stările de conflict au evoluat în formă latentă. Ele au fost camuflate datorită cenzurii și persecuțiilor des utilizate. Situația s-a schimbat odată cu începutul politicii reformatoare, inițiată de M. Gorbaciov.*

**Cuvinte-cheie:** *implementare, putere, geneză, stări de conflict, RSSM.*

**Abstract**

*States of conflict in Moldovan society evolved dormant. Have been hidden due to censorship and persecution of the period. This situation changed with the policy pursued of Gorbachev.*

**Keywords:** *implementation, power, genesis, states of conflict, RSSM.*

Interesul față de problema *stărilor de conflict* din societatea sovietică apare din necesitatea delimitării cadrului conceptual teoretic al unei pretinse societăți lipsite de *antagonisme* sociale, politice și naționale, la o abordare mai realistă. Parte componentă a acestei societăți a fost și RSS Moldovenească.

La finele lunii august 1944, Basarabia a fost reocupată de URSS, fapt confirmat prin Convenția de armistițiu (12 septembrie 1944) și prin Tratatul de Pace de la Paris (10 februarie 1947). La acea etapă statul sovietic se prezenta ca o societate în care triumfase deja socialismul (conform Constituției din 1936), în care întreaga putere aparținea clasei muncitoare, o societate care s-a „scuturat” de orice element burghez, care a nimicuit „omul care exploata om”, atât la nivel individual, cât și național. Acest „paradis” le-a fost „dăruit” și basarabenilor. Imediat după

refacerea RSS Moldovenești, Moscova a trecut la instaurarea puterii sovietice în ținut.

În cazul RSS Moldovenești, la fel ca și cazul altor popoare sovietice, „trecerea la socialism” a fost plătită scump de moldoveni. Invazia sovietică din 1940, operațiunile militare din 1941 și recucerirea teritoriului din 1944 pustiiseră deja satele și orașele basarabene și deșărădăcinară sute de mii de basarabeni. Imediat după reocuparea regiunii, forțele de securitate sovietice au început să organizeze „repatrierea” basarabenilor din România, care fugiseră din fața înaintării Armatei Roșii, o mare parte din refugiați au fost predați autorităților sovietice, mulți fiind împușcați sau deportați sub acuzația că ar fi fost „colaboraționiști ai fasciștilor români și germani” [1, p. 72].

De asemenea, foametea organizată și deportările au agravat și mai mult situația populației în timpul campaniei de colectivizare (1946-1950). Deși anumite lipsuri și seceta nu erau neobișnuite în Basarabia, este demonstrat faptul că foametea din 1946-1947 a fost provocată de rechiziționarea grânelor de către comuniști și a fost direcționată împotriva celui mai mare grup etnic de la sate – moldovenii [1, p. 104]. Conform estimărilor unor cercetători, din decembrie 1946 până în august 1947 au murit de foame și de alte boli circa 200000 de țărani [2, p. 9]. În plus, în campania oficială de eliminare a „chiaburilor”, îndreptată împotriva țăranilor, în decursul a doar două zile, 5 și 6 iulie 1949, au fost deportate 11253 de familii (35796 de oameni) [3, p. 42] în Kurgan, Tiumen, Irkutsk și în alte regiuni din Siberia și Kazahstan, în cadrul unui plan numit „Operațiunea Sud”. Astfel, numai în lunile iulie-noiembrie 1949 cota gospodăriilor țărănești care au intrat în colhozuri s-a majorat de la 32% la 80% din total, ca să se ridice la 97% în ianuarie 1951 [3, pp. 46-47]. Prin urmare, după această operațiune, din iunie 1949, cei care alcătuiau majoritatea populației locale, țăranii și cei care erau cei mai refractari față de puterea sovietică sunt nevoiți să-și „schimbe” atitudinea. Frica de o nouă operațiune, poate de o mai mare amploare, a determinat agricultorii individuali să renunțe la gospodăriile lor și să accepte „compromisul” cu regimul sovietic, un regim care dăduse de înțeles că nu va cruța nici un fel de protestatar sau rebel [4, pp. 104-105].

Ultima deportare în masă a populației basarabene a avut loc în noaptea de 31 martie spre 1 aprilie 1951 și a vizat, de această dată, elementele religioase, considerate un pericol potențial la adresa regimului comunist stalinist. În cadrul operațiunii numită „Sever”, au fost arestate și deportate 723 de familii, formate din 2637 de persoane. Au fost vizați, în primul rând, membrii „sectelor” religioase [4, p. 111]; în total, din 1941 până în 1951, aproape 16000 de familii au fost deportate din RSS Moldovenească [1, p. 145].

De asemenea, „industrializarea rapidă”, de tip sovietic, a RSS Moldovenești, care a fost însoțită și de un intens proces de colonizare masivă a zonelor urbane cu populație alogenă, a condus la crearea



tuturor premiselor pentru apariția unor acute stări de conflict, de ordin național, între satele preponderent românești și orașele rusificate.

Din cele relatate, devine clar că procesul de „trecere la socialism”, în Basarabia, nu poate fi caracterizat ca o evoluție firească de dezvoltare, ca ceva asemănător apariției relațiilor capitaliste în Europa de Vest sau chiar în Rusia. Acest model de viață (socialist), tipic rusesc și străin populației băștinașe, a fost implementat forțat în Basarabia, iar pentru a ține populația în *tăcere* și *ascultare*, în calitate de stimul „atractiv” față de noile „valori” aduse din Rusia, servea teroarea și violența.

În urma acestor transformări inumane, elucidate pe scurt, apare întrebarea: a existat o oarecare rezistență din partea populației locale față de măsurile represive ale regimului sovietic? În baza documentelor de arhivă, constatăm că, de regulă, forma de rezistență față de puterea sovietică a avut caracter relativ pasiv. La revenirea sovieticilor, în 1944, basarabenii nu-și făceau iluzii mari, știind deja ce înseamnă *comunism* din experiența primului an de ocupație, de dinaintea războiului. Tocmai pentru a *calma* spiritele, înaintea Armatei Roșii au fost trimiși numeroși agitatori și propagandiști comuniști, care promiteau eliberarea adevărată și dădeau asigurări că puterea sovietică va alunga pentru totdeauna moșierii, care au vrut să-și „însușească pământul poporului” [5].

Deputații Sovietului Suprem al RSSM au fost și ei încadrați în „munca de lămurire”, pentru a afla starea de spirit și doleanțele localnicilor. Astfel, în scurt timp după reocuparea Basarabiei, o delegație alcătuită din deputați ai Sovietului Suprem al RSSM se întâlnește cu basarabenii recrutați în Armata Roșie. Prima întrebare adresată „aleșilor poporului” a fost: „De ce li se interzice să facă rugăciuni?”, urmată de exprimarea doleanțelor de a li se permite ca pregătirea militară să se organizeze la dâșii acasă, în Moldova. Se observă, astfel, o diferență clară de mentalitate a localnicilor față de noii veniți de peste Nistru [6].

De asemenea, este important să fie remarcat faptul că autoritățile sovietice erau curioase să afle „starea de spirit” a populației din perioada imediat anterioară deportărilor. Astfel, NKVD-ul de la Chișinău trimitea Moscovei un raport, în care existau numeroase mențiuni negative față de puterea sovietică și acțiunile sale de ultimă oră. O țărăncă din satul Logănești, raionul Kotovski, pe nume A.V. Caproș, spunea: „Vedeți cum se răfuiesc rușii cu moldovenii noștri? Ei își bat joc de noi. Românii nu făceau asta, dar nu-i nimic, degrabă va fi război și totul va reveni la loc”. O altă femeie, Parascovia Prepeleț, din Soroca, credea, la rândul ei, că „pe toți moldovenii ne vor deporta, iar aici vor fi aduși ruși. Puterea sovietică intenționează să nimicească moldovenii, pentru că merg împotriva ei”. Vasile Pricop din Răducani, raionul Leova, era mai optimist, crezând că „în curând va fi război și America va ataca Uniunea Sovietică și ne va apăra de bolșevicii războinici. Iată atunci le vom arăta cum să-și bată joc de poporul nostru” [3, p. 505].

Alte forme de rezistență antisovietică non-violentă au fost: eschivarea de la serviciul militar în rândurile Armatei Roșii [7, pp. 83-87] (vezi datele din tabel) și de la munca forțată în întreprinderile industriale din Uniunea Sovietică, neachitarea impozitelor și a livrărilor obligatorii de produse alimentare către stat, acțiuni de protest împotriva alegerilor în organele puterii de stat etc. [8, pp. 50-66].

Tabel

Numărul cetățenilor eschivați de la mobilizare sau dezertați din rândul armatei sovietice.  
(aprilie 1944-aprilie 1945) [9].

Nr.	Denumirea județului (regiunii)	Numărul persoanelor eschivate de la mobilizare	Numărul persoanelor dezertate din rândurile Armatei Sovietice
1.	Chișinău	1113	1480
2.	Soroca	1894	4091
3.	Bălți	2082	3478
4.	Orhei	1614	1312
5.	Bender	3114	2013
6.	Cahul	3315	1095
7.	Raioanele RSSM din stânga Nistrului	810	901
	<b>În total</b>	<b>13942</b>	<b>15180</b>

Au fost însă și numeroase cazuri în care s-a manifestat o rezistență cât de cât mai activă, mai ales în primii ani postbelici. Opoziția deschisă și violentă față de regim, realizată prin activitatea unor organizații bine încheiate, a fost specifică mai ales pentru raioanele din nordul și centrul republicii. Conform cercetărilor, cele mai importante organizații antisovietice, în acest sens, au fost: „Arcașii lui Ștefan”, grupul antisovietic condus de Filimon Bodiș, „Sabia dreptății”, „Partidul Libertății”, „Armata Neagră” și „Uniunea Democratică a Libertății”. „Arcașii lui Ștefan” (1945-1947) a fost cea mai importantă organizație, fățiș antisovietică, de pe teritoriul Basarabiei. Din păcate, organizația a fost deconspirată prematur, așa încât activitatea acesteia n-a înregistrat acțiuni deosebite în combaterea comunismului. Acte teroriste împotriva unor

lideri comuniști au fost organizate, îndeosebi de grupul lui Filimon Bodiu, în zona centrală a Moldovei. Alte organizații, precum „Partidul Libertății” sau „Uniunea Democratică a Libertății”, au desfășurat activități mai mult de propagandă, decât de rezistență activă. Se știe că aceste grupări aveau în componența lor persoane din diferite straturi sociale, intelectuali (mai ales învățători) și țărani, care alcătuiau majoritatea. Obiectivele acestora purtau, în primul rând, caracter antisovietic, fiind îndreptate atât împotriva comuniștilor veniți din afara Moldovei, cât și a celor proveniți din rândurile localnicilor, într-un cuvânt, împotriva regimului comunist. De obicei, totuși, organizațiile antisovietice aveau caracter clar proromânesc, pentru că, fiind „fii ai României întregite, crescuți și educați în spiritul tradițiilor neamului românesc, acești tineri basarabeni nu au putut și nici nu au dorit să accepte alt mod de viață, un alt regim social, colectivizarea, foametea organizată ori să trăiască într-o altă țară decât cea a strămoșilor lor” [8, pp. 220-221].

La sfârșitul anului 1951 și la începutul anului următor, toate organizațiile antisovietice din republică au fost lichidate. Pentru comparație, rezistența armată în Ucraina Occidentală și în republicile baltice, în alte teritorii achiziționate după cel De-al Doilea Război Mondial, a durat până în anul 1952 [8, p. 168], ceea ce sugerează că lichidarea organizațiilor antisovietice din Basarabia a coincis aproximativ cu lichidarea organizațiilor ostile puterii comuniste din întreaga Uniune Sovietică, probabil conform unui plan de sincronizare la nivel unional. Astfel, regimului sovietic de ocupație i-a reușit să instaureze o *acalmie* și în societatea sovietică moldovenească.

În felul acesta, anul 1952 poate fi considerat anul încheierii procesului de implementare a puterii sovietice în Basarabia, proces marcat de modificări esențiale în RSS Moldovenească, prin care se considera că în „noua societate”, dacă mai existau contradicții, atunci ele nu mai purtau caracter *antagonist*, toate problemele se considerau soluționate. Ca rezultat al lichidării forțate a proprietății private și a țăranimii înstărite, a intelectualității locale, a focarelor de rezistență antisovietică, în societatea RSS Moldovenești s-a instaurat „tăcerea” și „liniștea”. Acest lucru ne demonstrează și faptul că la 11 aprilie 1952 sesiunea a doua a Sovietului Suprem al RSSM a introdus modificări și completări în Constituția RSS Moldovenești, care rezultau din „transformările socialiste în economia națională a republicii și structura de clasă a societății” [10, p. 664].

Dacă în articolul 4 al Constituției din 1941 se stipula că „baza economică a RSS Moldovenești o constituie sistemul socialist al economiei și proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, care s-au consolidat ca rezultat al lichidării sistemului economic capitalist, cu scopul nimicirii depline a exploatării omului de către om și edificării societății socialiste” [11, p. 127], apoi textul redactat în 1952 constată că proprietatea privată, dar și exploatarea *omului de către om*, erau deja lichidate. „Constituția a legiferat noile cuceriri ale poporului moldovenesc în

construcția socialismului”, calificându-le drept „biruința deplină a socialismului în republică” [10, p. 664]. Anii 1940-1953 au constituit perioada cea mai groaznică din istoria contemporană a românilor basarabeni, în care *crima și teroarea* au instaurat o nouă ordine în spațiul pruto-nistean.

În urmă cu mai puțin de două secole, când Karl Marx scria despre relațiile de clasă, el le caracteriza drept relații *antagoniste* și de exploatare, ceea ce implică o ciocnire de interese între capitaliști și proletari, generând lupta de clasă în societatea burgheză. În societatea socialistă însă, se considera că, odată ce clasa capitalistă a fost eliminată atât economic, cât și politic, a dispărut și relația *antagonistă* și de exploatare, care definea clasa muncitoare [12, p. 125]. Astfel, în manifestul PCUS privind bazele științifice ale politicii naționale leniniste, se declara: „Societatea socialistă s-a consolidat în urma lichidării *antagonismului* dintre nații, *odată cu toate celelalte antagonisme sociale*” [13, p. 4]. În această ordine de idei, I. Stalin a descris societatea sovietică formată din două clase *neantagoniste* – muncitorii și țărănimea colectivizată – și o pătură socială – intelectualitatea [12, p. 113], de origine proletară (după lichidarea intelectualității burgheze). Prin aceste afirmații, se impunea ideea că în societatea sovietică toate problemele au fost soluționate, ceea ce, în consecință, presupunea eliminarea *conflictelor* din societate.

Realitatea însă a fost alta, problemele, inclusiv cu potențial conflictual, se acumula în societatea sovietică în pofida negării lor. Astfel, implementarea puterii sovietice în Basarabia a fost însoțită de **instaurarea puterii absolute a partidului comunist, de lichidarea proprietății private, de declanșarea terorii și deportărilor în masă, de impunerea limbii ruse ca unica limbă oficială în societate.** Marginalizarea limbii române și denigrarea valorilor național-culturale au pus începutul unui îndelungat proces de rusificare și deznaționalizare a românilor basarabeni.

Toate aceste experimente și „transformări socialiste” au contribuit la consolidarea spiritului de rezistență în Basarabia și au favorizat apariția stărilor de conflict în societatea sovietică moldovenească.

Până în 1985, în societatea sovietică moldovenească, stările de conflict, ca și, de fapt, în întreaga societate sovietică, au evoluat în formă latentă, fiind camuflate datorită cenzurii și persecuțiilor încă larg răspândite în acea perioadă. Această situație însă s-a schimbat odată cu începutul *restructurării* gorbacioviste. Tendința de liberalizare a sistemului economic și politic sovietic a scos la suprafață toate problemele trecutului, ducând, astfel, la acutizarea stărilor de conflict în societatea sovietică și, în consecință, la prăbușirea întregii piramide totalitar-comuniste, inclusiv din RSS Moldovenească.

## Bibliografie

1. Gribincea M. Basarabia în primii ani de ocupație sovietică, 1944-1950. Cluj: Dacia, 1995.
2. Цэрану А. Голод в Молдове, 1946-1947: Сборник документов. Кишинев: Штиинца, 1993.
3. Пасат В. Трудные страницы истории Молдовы (1940-1950). Москва: Terra, 1994.
4. Șișcanu E. Basarabia sub regimul bolșevic (1940-1952). București, 1998.
5. A.O.S.P.R.M. F. 51, inv. 2, d. 127, f. 17.
6. A.O.S.P.R.M. F. 51, inv. 3, d. 217, f. 34-35.
7. Бенюк В. Тоталитаризм как реальность: историко-политологическое исследование на примере послевоенной Молдовы. Кишинев, 1998.
8. Postică E. Rezistența antisovietică în Basarabia 1944-1950. Chișinău: Știința, 1997.
9. A.O.S.P.R.M, F. 51, inv. 3, d. 431, f. 19.
10. Istoria RSS Moldovenești. Volumul II, Chișinău, 1970.
11. Царанов В. Вехи молдавской государственности (сборник текстов Конституций). Кишинев: Ассоциация ученых Молдовы им. Н. Спэтарул Милеску.
12. Brucan S. Pluralism și conflict social: O analiză socială a lumii comuniste. București, 1990.
13. Djunosov M. Bazele științifice ale politicii naționale leniniste a PCUS. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1968.

### Modelul conceptual al culturii evaluării școlare

#### The conceptual model of school evaluation culture

Ana Apetroaie, *doctorandă, lector,*  
*Universitatea din Pitești, România*

#### Rezumat

*Articolul prezintă conceptul pedagogic „cultura evaluării școlare” elaborat în contextul noilor exigențe în domeniul educației. Conceptul „cultura evaluării școlare”, conceput în viziune constructivistă, reflectă valorile evaluării obiective rezultate din analiza experiențelor inovative în teoria și practica evaluării.*

**Cuvinte-cheie:** *evaluare, cultura evaluării școlare, modelul conceptual al culturii evaluării școlare*

#### Abstract

*The article evokes approaches of the culture of pedagogical assessment in the context of actual requirements in the field of education. The conceptual model of school evaluation culture presents a constructivist approach, allows analysis and valuable interpretation of different ideas and practices in the field of evaluation.*

**Keywords:** *evaluation, culture of school evaluation, conceptual model of school culture evaluation.*

Acțiunea de elaborare a unui posibil model teoretic a fost precedată de inventarierea unor idei, concepte, principii, teorii, paradigme care au fost prezentate în primul capitol al tezei. Ideile sintetizate ca rezultat al examinării paradigmei docimologice actuale își găsește reflectare în acest articol, în care descriem argumentele necesare pentru a fundamenta teoretic reperele conceptuale ale cercetării noastre

privind *cultura evaluării școlare* (CEȘ). Reluăm în continuare câteva dintre acestea, pentru a face comprehensibil conceptul pe care s-a întemeiat cercetarea noastră.

Ideea de debut în construcția viziunii științifice sistemice asupra cercetării în cadrul CEȘ este prezentă în afirmația: „*evaluarea este strategia eficientă a predării-învățării autoreglante*”, ce explică extinderea semnificației termenului *evaluare*. C. Bârzea afirmă că „*actualmente educația este privită ca proces unitar, organizat pe trei niveluri: nivelul evaluării școlare; nivelul evaluării randamentului școlar; nivelul evaluării procesului de învățământ*” [1, p. 58].

Modelul teoretic al culturii evaluării școlare reprezintă anumite operații ale gândirii pedagogice, inerente acțiunii de conceptualizare: trasarea unor linii directoare necesare pentru proiectarea teoretică a CEȘ, obiectivarea într-o formă grafică adecvată scopului identificării structurii, fixarea la nivelul unui sistem referențial concret de caracteristici capabil să stimuleze raționamente științifice ce asigură descoperirea trăsăturilor esențiale ale fenomenului CEȘ, studiat la nivelul unor valori specifice CEȘ.

Luând în considerare faptul că „*pedagogia este o știință a modelelor*”, conceptul având diverse sensuri, în funcție de context, *utilizăm termenul model în sens normativ*: conduită de imitat sau reprodus, datorită valorii și semnificației sale, persoană, fapt sau obiect cu calități reprezentative pentru o întreagă categorie, obiect original după care pot fi reproduse obiecte asemănătoare și, în sens științific, ca o reprezentare grafică simplificată a unei idei, ansamblu de elemente sau variabile ce alcătuiesc un sistem simbolic sau social (configurație), adevăr provizoriu (prezumție, opinie), reprezentare logică a unei teorii (formulă, model teoretic) [1].

Modelul teoretic al culturii evaluării școlare este organizat pe șase axe/dimensiuni/planuri, care devin funcționale prin gradul lor sporit de interdependență a elementelor componente (figura 1).

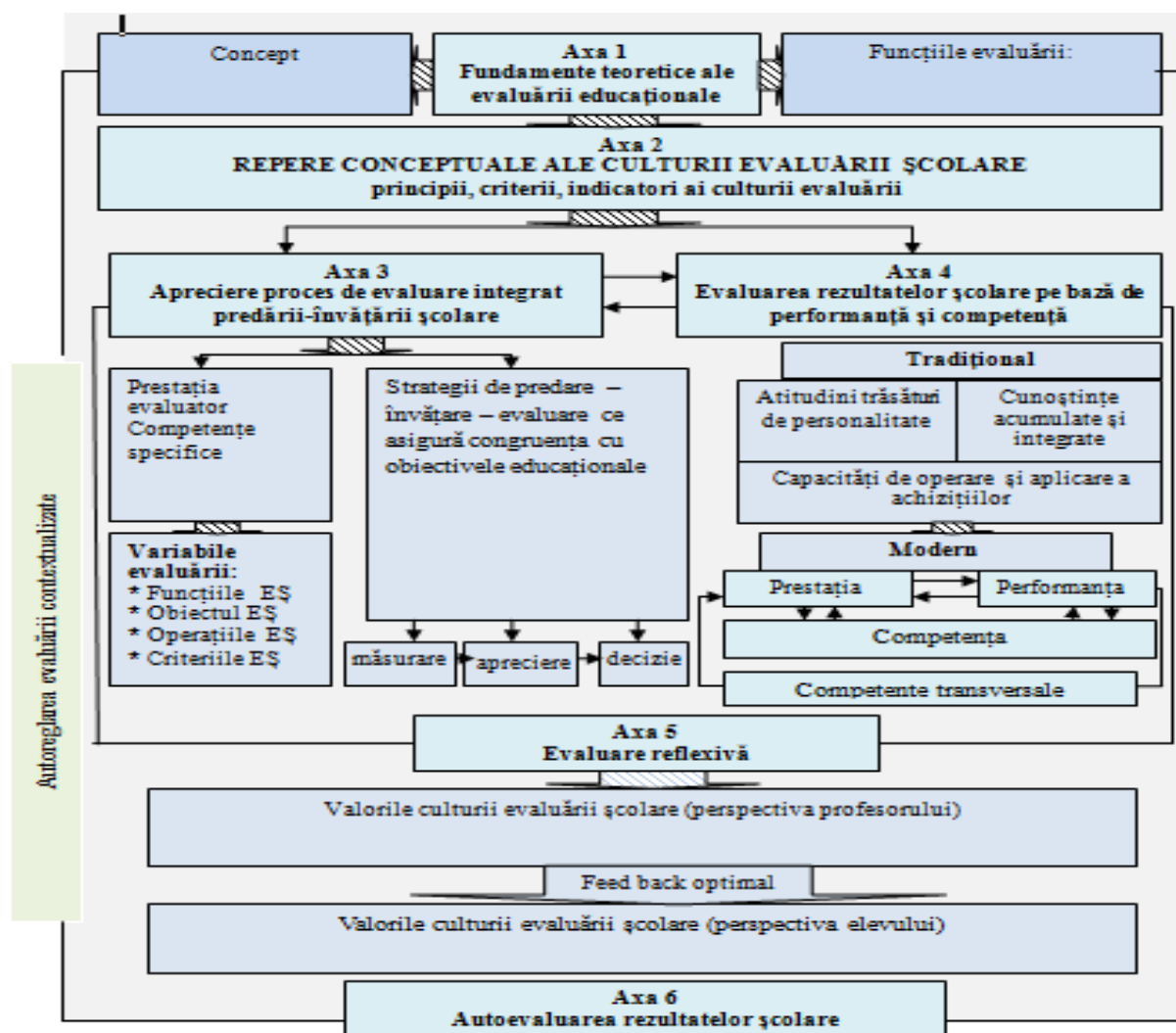


Figura 1. Modelul teoretic al culturii evaluării școlare

1. **Axa Fundamente teoretice ale evaluării educaționale** întrunește un sistem de idei științifice proprii paradigmei actuale a evaluării, desprinse din teoria și practica evaluării, necesar pentru a elucida dimensiuni mai puțin luate în considerare în practica evaluării școlare. Din această perspectivă, examinând funcțiile actuale ale evaluării, abordarea constructivistă permite interpretarea valorică a diferitor idei și practici din sfera evaluării, furnizând cunoștințele procedurale pentru fundamentarea științifică a termenului pedagogic *cultura evaluării școlare*, susținut de: a) paradigma psihocentristă și sociocentristă, în pedagogia modernă, și b) paradigma curriculumului, în pedagogia postmodernă, acestea contribuind la consolidarea fundamentelor teoretice [3, p. 44]. Din aceste rațiuni, ne-am bazat, în traseul de cercetare a culturii evaluării școlare, pe următoarele *fundamente teoretice*: elaborate pe plan mondial: cadrul teoretic al ERS, promovat de G. de Landsheere, G. Meyer, M. Minder J. Tardif ș.a.; dezvoltate în studiile savanților din România J. Vogler, M. Manolescu, I.T. Radu, I.T. Radu, I.O. Pânișoară etc.; promovate în cercetările autorilor din R. Moldova C. Platon, Vl. Guțu, A. Raileanu, E.

Cabac, Vl. Pâslaru, A. Ghicov, I. Achiri, M. Hadârcă etc. Viziunea noastră asupra ERȘ se înscrie într-o concepție reflexivă asupra procesului și produselor evaluării, care orientează pozitiv demersurile evaluative practice spre realizarea funcțiilor evaluării prin analiza și interpretarea valorică a diferitor idei și practici din sfera ERȘ, cu un înalt potențial de furnizare a cunoștințelor procedurale pentru fundamentarea conceptului-cheie „**cultura evaluării școlare**” (*rezultatelor elevilor*).

**2. Axa Repere conceptuale ale culturii evaluării** apare ca o necesitate procedurală în demersul teoretic de clarificare a structurii și a conținutului culturii evaluării școlare. *Modelul teoretic al culturii evaluării școlare* (MTCEȘ), elaborat la nivelul principiilor, indicatorilor și al valorilor specifice în perspectiva asigurării eficienței profesionale a cadrelor didactice în context educațional, a facilitat formularea judecăților privind evaluarea rezultatelor școlare în cadrul unei posibile **definiții a culturii evaluării școlare**, care pretinde a fi un produs teoretic original.

Prin **cultura evaluării școlare**, înțelegem o concepție sistemică și generalizată asupra evaluării școlare, ce asigură realizarea funcțiilor evaluării școlare prin: (a) *calitatea procesului de evaluare a rezultatelor școlare*, interpretată la nivelul valorizării principiilor evaluării școlare (tabelul 1), al indicatorilor CEȘ (tabelul 2) și al criteriilor evaluării obiective de natură pedagogică, docimologică și sociologică (tabelul 3), aplicarea cărora permite proiectarea strategiilor moderne de evaluare și anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective, și (b) *calitatea produselor evaluării școlare* în termeni de valori ale CEȘ (tabelul 4), definite din perspectiva profesorului și a elevilor. Unul dintre componentele prioritare ale culturii evaluării școlare îl constituie **principiile evaluării școlare**, ce comportă, din punctul nostru de vedere, o anumită semnificație teoretică și conduc la deducerea în contextul școlar a unor reguli docimologice care asigură anticiparea/excluderea apariției fenomenelor evaluării subiective.

Tabelul 1. Semnificația principiilor evaluării școlare

<b>Principii evaluării obiective</b>	<b>Semnificație teoretică esențializată</b>
1. Principiul atitudinii profesioniste față de evaluat	Profesionismul în evaluare se exprimă prin crearea resurselor metodologice specifice, în funcție de finalitățile școlare.
2. Principiul abordării actului evaluativ orientat spre măsurarea competențelor	Centrarea pe competențe actualizează abordarea constructivistă a actului evaluativ.
3. Principiul formulării deciziei prin judecăți de valoare despre semnificația calitativă a rezultatelor școlare	Argumentarea prin concluzii apreciative a deciziilor în evaluarea școlară reflectă calitatea competenței decizionale a profesorilor.
4. Principiul evidenței sociale a gradului de integrare a elevilor prin reușita individuală	Abordarea din perspectiva creării premiselor bune integrări a elevilor în grupul școlar.
5. Principiul monitorizării progresului individual al elevilor	Principiul vizat face trimitere la competența managerială a profesorilor, întrucât stricta evidență a rezultatelor școlare asigură evoluția intelectuală pozitivă.



**O altă componentă a culturii evaluării școlare o constituie criteriile evaluării obiective.**

Criteriile formulate pentru a distinge evaluarea obiectivă de fenomenele evaluării subiective sunt concepute în plan psihopedagogic, docimologic, ce rezultă din cadrul de referință pedagogic și sociologic, care asigură adaptarea și integrarea contextuală. Evaluarea educațională modernă apelează din ce în ce mai mult la criterii. Practica evaluării educaționale se află în plin proces de trecere de la prioritatea acordată criteriilor subiective către criterii din ce în ce mai obiective.

Tabelul 2. Criteriile evaluării obiective derivate din funcțiile evaluării

<b>Funcțiile evaluării</b>	<b>Criteriile evaluării obiective</b>
<b>Pedagogică</b>	<b>Psihopedagogice</b> 1. Asigură corelația obiective-probe de evaluare în conceperea procesului evaluativ. 2. Gradul de cuprindere, motivare și stimulare a elevilor în evaluare. 3. Nivelul de cuprindere a conținuturilor de evaluat. 4. Consumă rațional timpul rezervat evaluării.
<b>Constatativă, cu valoare diagnostică (de certificare)</b>	<b>Docimologice</b> 5. Excluce factorii provocatori de subiectivism în evaluare. 6. Apreciază nivelul performanței în învățare al elevilor prin formularea calificativelor de evaluare.
<b>Prognostică (predictivă)</b>	7. Formulează probleme individuale de învățare și direcții de recuperare.
<b>Socială (de selecție)</b>	<b>Sociologice</b> 8. Ierarhizează elevii în grupul școlar în funcție de rezultatele școlare.
<b>Funcțiile evaluării</b>	<b>Criteriile evaluării obiective</b>
<b>Pedagogică</b>	<b>Psihopedagogice</b> 5. Asigură corelația obiective-probe de evaluare în conceperea procesului evaluativ. 6. Gradul de cuprindere, motivare și stimulare a elevilor în evaluare. 7. Nivelul de cuprindere a conținuturilor de evaluat consumă rațional timpul rezervat evaluării.
<b>Constatativă, cu valoare diagnostică (de certificare)</b>	<b>Docimologice</b> 5. Excluce factorii provocatori de subiectivism în evaluare. 6. Apreciază nivelul performanței în învățare al elevilor prin formularea calificativelor de evaluare.
<b>Prognostică (predictivă)</b>	7. Formulează probleme individuale de învățare și direcții de recuperare.
<b>Socială (de selecție)</b>	<b>Sociologice</b> 8. Ierarhizează elevii în grupul școlar în funcție de rezultatele școlare.

Următoarea componentă a CEȘ pe această axă sunt indicatorii culturii evaluării, care pot servi în aprecierea calității formării la profesorii școlari a competențelor profesionale specifice.

Tabelul 3. Indicatorii culturii evaluării

<b>Indicatorii culturii evaluării</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare conform cerințelor actuale</li> <li>➤ Descrierea rezultatelor școlare inițiale, pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor</li> <li>➤ Abordarea elevilor în actul de evaluare, bazându-se pe rezultate</li> <li>➤ Asigurarea corespondenței dintre nota atribuită de profesor prin evaluare și autoevaluarea elevului</li> <li>➤ Asigurarea corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative</li> <li>➤ Aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operaționale</li> <li>➤ Enumerarea caracteristicilor privind calitatea procesului de învățare</li> <li>➤ Informare despre caracteristicile produsului învățării elevilor (control-autocontrol)</li> <li>➤ Compararea notei atribuite de profesor și a notei rezultate din autoevaluarea elevului</li> <li>➤ Precizarea privind evoluția individuală</li> <li>➤ Asigurarea evidenței statutului individual al elevilor în grupul școlar</li> </ul>

**Axa 3. Aprecierea procesului de evaluare, integrat predării-învățării școlare**, vizează, în primul rând, prestanța didactică a evaluatorilor (a profesorilor), prin intermediul competențelor specifice necesare în actul evaluativ. Elevii nu pot fi evaluați fără ca, simultan, să evaluăm profesorii, școala și, în cele din urmă, sistemul de învățământ care i-a format și fără a evalua – chiar dacă indirect – condițiile sociale în care și profesorii, și școala, și sistemul însuși de învățământ funcționează [6, p. 92].

Valoare prioritară îi este atribuită prestanței didactice a profesorilor în documentele normative în domeniul educației. În *Ghidul general de evaluare și examinare*, elaborat de Consiliul Național de Evaluare și Examinare din România, este subliniată ideea că „Orientarea spre scop și atingerea acestuia depind de **competența metodologică a profesorilor**, ce vizează preocuparea acestora pentru asigurarea următoarelor calități ale demersului evaluativ: *validitatea, fidelitatea și relevanța*”. În acest scop, autorii ghidului vizat delimitează trei tipuri de demersuri: *măsurarea, aprecierea și judecata expertă* [2, pp. 5-7]. Caracterul sistemic al structurii competenței profesionale a cadrelor didactice este argumentat prin definirea acesteia ca „*un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale ce interacționează cu trăsăturile de personalitate, conferindu-i profesorului calitățile necesare prestanței didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia, punând în evidență complexitatea profesiei didactice*” [3, p. 78].

**Competența pedagogică normativă**, așa cum este definită de M. Călin, constituie o condiție de contracarare a erorilor în evaluarea școlară și vizează următoarele elemente constitutive: *capacitatea de a fi proactiv, de a se compara conform unei opțiuni conștiente*, bazată pe valori, și nu pe condiții supuse unor criterii afective; *de a proiecta finalul în minte* (de a elabora obiective, finalități, de a anticipa activitatea și rezultatele), de a planifica în funcție de priorități (de importanță), *competența de a raționa, de a înțelege și a solicita să fii înțeles, de a acționa sinergic în predarea-evaluarea școlară*, dar și

competența psihosocială și managerială, competența de a organiza elevii în raport cu obiectivele educaționale, competența de a stabili relații de cooperare într-un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele, competența de a-și asuma răspunderi, competența de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație, competența inovațională, competența culturală și competența sociomorală. În literatura de specialitate se întâlnesc încercări de definire a conceptului de „**competență profesională didactică**”, unele dintre acestea ilustrând viziuni unilaterale, care iau în considerare fie numai normele pedagogice, fie numai structura de personalitate a profesorului și cerințele de rol. Conceptul de „formare a profesorilor pe bază de competențe” vizează inițierea în profesia didactică prin dezvoltarea ansamblului de competențe necesare pentru a orienta formarea profesională a cadrelor didactice. Abordarea prin competențe a formării cadrelor didactice implică cooperarea cercetătorilor în elaborarea programelor de formare profesională [4, p. 31].

**Axa 3. *Aprecierea procesului de evaluare, integrat predării-învățării școlare, se referă și la strategiile evaluative ce asigură congruența cu obiectivele educaționale***, stipulate în programele școlare. Strategiile de evaluare se definesc prin intermediul variabilelor evaluării: *funcțiile evaluării, obiectul evaluării școlare, operațiile și criteriile evaluării școlare*. În condițiile învățământului contemporan, pe fondul unei responsabilități crescute a cadrelor didactice, trebuie luate în considerare și alte aspecte care ilustrează relevant complexitatea sporită a evaluării educaționale contemporane, necesitatea de a-i oferi evaluatorului mai multă libertate de mișcare, inițiativă, originalitate și creativitate, în sensul elaborării strategiilor de evaluare a rezultatelor școlare. În diferențierea **strategiilor evaluative**, identificăm *perspectiva criterială*, ce estimează că strategiile educaționale evaluative au fost clasificate pe baza următoarelor criterii: (a) **criteriul Actorii evaluării**; după felul în care elevii sau profesorii se impun ca actori în evaluare, distingem: *evaluare centrată pe profesor* (corectitudinea evaluării) și *evaluare centrată pe elev*. Funcțiile și strategiile evaluative sunt în strânsă interdependență, deoarece determină strategiile; la rândul lor, opțiunile strategice evaluative dau consistentă și valoare funcțiilor preconizate, intențiilor atribuite procesului de verificare, apreciere, remediere etc.

**Axa a patra, *Evaluarea rezultatelor școlare pe bază de performanță și competență*** a culturii evaluării școlare, indică asupra tendințelor didacticii moderne, care subliniază trecerea de la evaluarea atitudinilor, cunoștințelor și capacităților la aprecierea prestației elevilor, a performanței și a competenței cu efect pe termen lung, în cheia competențelor transversale. Evaluarea prin competențe este o problemă centrală a ultimului deceniu. Aceasta semnifică faptul că atenția, în procesul evaluativ, trebuie focalizată pe activitățile mentale ale elevului, care susțin obținerea performanțelor. Competența școlară minimală corespunde nivelului inferior al cunoștințelor și capacităților de ordin școlar ale elevului, nivel apreciat în funcție de criteriile anterior stabilite la nivel local sau național [4]. Competența școlară nu poate fi tradusă întotdeauna clar și

complet în performanță, datorită acțiunii unor factori perturbatori externi (*circumstanțe defavorabile exprimării competenței*), interni (*capacitate de mobilizare energetică momentan redusă*) sau datorită faptului că metodele noastre de evaluare se dovedesc prea puțin precise, pentru a surprinde cu suficientă exactitate randamentul de conversie a competenței în performanță. Orice demers autoevaluativ de factură didactică presupune, prin esența sa, *raportarea performanțelor școlare la anumite standarde sau sisteme de referință* cu valoare de etalon [5, p. 98].

**Axa a cincea, Evaluarea reflexivă evocă o altă componentă a culturii evaluării școlare – valorile culturii evaluării.** Pe plan metodologic, teoria și practica evaluării școlare încearcă să ofere răspunsuri mai pertinente și cu aplicabilitate directă a valorilor culturii evaluării atât din perspectiva profesorilor, cât și din perspectiva elevilor. Astăzi, se discută din ce în ce mai mult despre necesitatea unei „culturi evaluative”, care trebuie formată și promovată în rândul celor care se ocupă de formarea tinerelor generații. Pentru aceasta, sunt necesare transformări fundamentale, în primul rând, în mentalitatea teoreticienilor și practicienilor din domeniul evaluării. Esența schimbărilor, în ultimul deceniu al secolului trecut și care continuă și astăzi, derivă din aceea că „evaluarea școlară este concepută în baza valorilor culturii evaluative”. Această consecință derivă dintr-o firească înțelegere a evaluării ca „știință a valorii”, întrucât a evalua înseamnă, între altele, a emite judecăți de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori ale culturii evaluării școlare.

Tabelul 4. Descrierea semnificației științifice a valorilor culturii docimologice/evaluării

<b>Valori ale culturii evaluării școlare</b>	
<b>Perspectiva profesorului</b>	<b>Perspectiva elevilor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● precizia evaluării (măsurare-apreciere-decizie)</li> <li>● exactitatea opțiunii metodologice</li> <li>● autenticitatea evaluării</li> <li>● extensia evaluării și managementul deciziei</li> <li>● compatibilizarea deciziei evaluare-autoevaluare</li> <li>● obiectivitatea evaluării pentru anticiparea evaluării subiective</li> <li>● proiectarea/valorificarea criteriilor evaluării</li> <li>● comunicarea deciziei</li> <li>● managementul deciziei</li> <li>● centrarea pe elev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamente afective, cognitive psihomotrice observabile;</li> <li>- cooperarea elevilor cu profesorul;</li> <li>- mulțumirea din tranzacția școlară în vederea obținerii notei;</li> <li>- acord în raport cu decizia despre nota acordată de profesor;</li> <li>- cunoașterea criteriilor de evaluare;</li> <li>- percepția progresului individual;</li> <li>- sentimentul realizării de sine în grupul școlar,</li> <li>- imaginea de sine satisfăcătoare.</li> </ul>

În concluzie, modelul teoretic al culturii evaluării școlare, din perspectiva profesorului, prezintă competențe eficiente de evaluare, iar din perspectiva elevilor, exprimă rezultate școlare, reflectate în competențe școlare (figura 2).

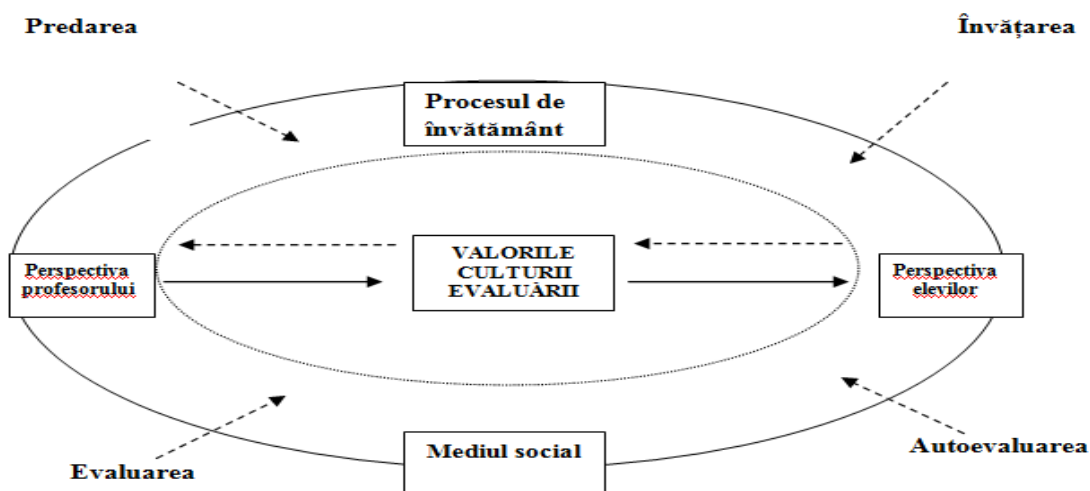


Figura 2. Valorile culturii evaluării școlare din perspectiva profesorului și a elevilor

În procesul de învățământ, evaluarea dobândește o anumită specificitate, având în vedere faptul că activitatea educațională, în ansamblul ei, este orientată și raportată la un sistem de valori ale culturii, ale calității umane și sociale. Cu alte cuvinte, „învățământul își declară în mod clar prioritățile pentru un anumit sistem de valori, își justifică opțiunile strategice și preferințele în raport cu anumite valori ale culturii evaluării.

#### Bibliografie

1. Bârzea, C. Domenii și procedee de evaluare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
2. Consiliul Național de Evaluare și Examinare – Unitatea tranzitorie – Ghid general de evaluare și examinare. București, 1995.
3. Cristea, S. Fundamentele Pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
4. Schaffer, H.R. Introducere în psihologia copilului. Cluj-Napoca: Asociația de Științe Cognitive din România, 2010.
5. Stan, C. Teoria evaluării didactice. Curs. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș Bolyai”, 2010.
6. Voiculescu, E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. București: Aramis, 2007.

## Современная система образования в КНР

### Modern education system in PRC

Хуан Цзиншен,

*аспирант кафедры педагогики*

*Южноукраинский национальный педагогический университет имени*

*К. Д. Ушинского*

#### Резюме

*В данной статье рассматривается структура системы образования в Китайской Народной Республике в наши дни. Приводятся статистические данные, освещаются основные проблемы и достижения Китая в области образования на всех ступенях, от дошкольного до высшего.*

**Ключевые слова:** *система образования КНР, педагогика, дошкольное образование, школа, высшее образование.*

#### Abstract

*This article examines the structure of the education system in People's Republic of China nowadays. Statistical data are given; main problems and achievements of China in the field of education at all stages from pre-school to higher education are covered.*

**Keywords:** *Education system of People's Republic of China, pedagogy, pre-school education, school, higher education.*

**Problem setting.** The education system in People's Republic of China is quite original; it passed long, unique way of forming from the first schools, which appeared in the third millennium B.C. and to modern system of education, which includes primary and secondary school, as well as specialized secondary and higher education. Now the education system in China undergoes significant changes. Yet some 20-30 years ago nobody could even imagine that People's Republic of China would reach the second place by the number of scientific publications. The reforms began to be carried out since the eighties, and since that time China passed the way for which other developed countries, such as France, USA and Germany needed a whole century.

**The purpose of the investigation** is to familiarize the reader with the main provisions of modern education system of People's Republic of China, to examine statistical data, to generalize the experience and understand the tendencies of development of pedagogy and educational institutions in China.

**Description of main material of the investigation.** China is the country with high and quickly growing level of literacy of the population, including peasants. As far as in 1986 the «Law of People's Republic of China on obligatory education» introduced obligatory primary education in the majority of the regions of the country. In big cities and some economically developed regions obligatory secondary education of the first degree was introduced.

At the stages of pre-school, primary and higher education the tendency of the increase of the quantity of the students and teachers, as well as growth of the quantity of educational institutions (except for primary schools) is observed. In the schools of medium grade the reduction of the quantity of the students and quantity of educational institutions occurred. Partly it is connected with the program of the merger and closing small country schools being realized by the government from the beginning of 2000 with the purpose of creation of big modern district educational centers. The increase of the quantity of pedagogical staff, of course, positively influences the quality of education, but in the primary schools until now it is possible to observe the tendency to the increase of the number of students per one teacher.

Positive changes occurred also in the coverage of the youth by primary and secondary education. The quantity of the graduates of the institutions of higher education increased, which quantity reached in 2014 record 7,27 million people.

**Pre-school education.** Until the beginning of the 21<sup>st</sup> century in the rural area kindergartens were practically absent, the inhabitants organized themselves pre-school children groups. The government seriously started developing pre-school education in the country, and by 2014 this problem was already practically completely resolved, now the majority of children have the possibility to attend the kindergarten. And in the cities even round-the-clock kindergartens exist.

Children attend a kindergarten from the age of one or two years. Here they study hieroglyphs, pidgin (written language system), arithmetic, paint, play, and even practice gymnastics.

In 2012 more than 180 thousand kindergartens were in the country, where 1,5 million educators worked and about 37 million children were [1].

Pre-school education was developing in the recent years unevenly, the consolidation of the institutions was common tendency: in 1999 in People's Republic of China were 181,1 thousand kindergartens, then their number decreased sharply to 111,7 thousand in 2001, but by 2012 again reached 181,2 thousand [1]. In 1999—2007 the quantity of the children in kindergartens, as well as

the quantity of the educators almost did not change, but in 2008—2012 a leap occurred: the quantity of small children increased by 1,5 times, and the quantity of the educators almost by 2 times [1].

**School education.** According to the Constitution of China 9-year education is obligatory, the laws of China give the right to obtain the education to every person, including representatives of ethnic minorities, children, women and disabled persons. More than half of the children having the difficulties of development may obtain education in kindergartens and schools for deaf-mute, weak-minded children and children having other development disorders.

School education in People's Republic of China includes primary and secondary school. The term of study in the primary school is 6 years and 3 years in the secondary school. In primary school in China near 99 % children at the age of 6 years arrive.

In People's Republic of China in 2012 were 228 thousand primary schools, where 96 million children studied and 5,5 million teachers worked [2].

The classes are overcrowded – maximum quantity of teachers in the class according to the standards of the Ministry of Education (as of the beginning of 2010) cannot exceed 40 – 45 persons in primary school, 45 – 50 persons in secondary school [123]. Nevertheless these standards not always were observed – in 2011 5,5 % school classes in the country (10,0 % in the cities) had the number of 66 and more students [3].

If before only 15% of the students passed to the senior school, today this parameter has reached 85%, in spite of serious difficulty of an exam.

Academic year of the pupils is divided into two semesters, the vacations last 13 to 10 weeks, and the study takes place from Monday to Friday.

Sometimes Chinese send their children to specialized schools, for example, Beijing school of gymnastics, here the children from the age of 4 years train 6 days a week for 7 hours, they are let to go home only on Saturdays for several hours [5].

Also there are schools, which are closely connected with the study of Wu shu and preparation for military or police service, it is considered prestigious to study in such a school, since after receiving a diploma one can go right away to high-paid service.

The difference of principle of Chinese school education is its paid nature. Only in 2007 village children were exempted from the payment for study (earlier such measures were taken with respect to poor rural regions of Western China). The price of such a solution for the state is more than 10 billion Yuan [6].



**Higher education.** As of the beginning of 2010 higher education in People's Republic of China could be obtained in three ways – entering Bachelor's degree courses (4 years of study), professional institution of higher education (4 years of study) or 2-year specialized institution of higher education. At that the next grade level (MA course of 2 years) only bachelor could enter. After the MA course one could enter 3-year post-graduate course. In 1949 in China were 206 institutions of higher education, in 1978 – already 598, and in 2000 already 1041. Then the quantity of the institutions of higher education sharply increased and in 2012 their number amounted to 2442 [4].

Already in 2014 in the institutions of higher education of People's Republic of China approximately 24.681 million students studied. Where ordinary students – 6.998 million, postgraduates – 611 thousand and postgraduate students – 1.794 million [5].

The most famous universities of China include Beijing University, universities of Tsinghua, Fudan, Nankai, Nanjing, Wuhan, Jiming.

Also, in the recent years China took first place in the world by the quantity of the students abroad, today it is more than 600 thousand students [6].

Staying abroad, Chinese students permanently attract the attention by their diligence and comparatively high basic preparation on such subjects as mathematics, physics, and biology. According to American statistics, in the USA every fifth person that gets the PhD degrees is a Chinese. Extremely wide is the geography of foreign education: the students from People's Republic of China are accepted by more than 100 countries.

It is worth mentioning that the quantity of foreign students in People's Republic of China in the recent years was growing very quickly: in 1998 they were about 43 thousand, in 2005 already 140 thousand, and in 2010 their number exceeded 290 thousand people. By the regions of departure foreign students in People's Republic of China in 2010 were distributed as follows: the students from Asia traditionally took the first place – 64,21 %, the second place was occupied by the Europeans – 16,15 %, America – 11,05 %, Africa – 7,09 % and Oceania – 1,50 % [5]. In the formation of Chinese higher education the attraction of foreigners played significant role: since 1989 to 2009 the quantity of foreign teachers in the institutions of higher education of People's Republic of China grew from 686 to 11000 people [5].

The education system in China is often considered as pragmatic and selective. The probability of getting higher grades of education for average Chinese is low – as a result such an opportunity is implemented, as a rule, only capable students. Entering the institution of higher

education is real occasion for a graduate of secondary school of higher grade: the competitions to certain universities reach up to 200-300 persons per one place. Gifted young people in China, as a rule, make use of various privileges when moving up educational «stairs» – at their services are state scholarships, grants from enterprises, organizations etc.

The selectivity of higher education system is shown up in another one thing: the institutions of higher education of the country are divided into several categories. Depending on the number of points obtained at final school examination, the future university entrant may pretend to the admission to entry examinations only to the institution of higher education of the category (or lower category), that corresponds to the points obtained.

To the Chinese tradition is peculiar highest prestige of education, as well as special status of such called nine leading institutions of higher education and universities of the country.

**Conclusions.** The system of higher education in People's Republic of China achieved generally recognized progress. China from the country with the biggest number of population became the country with the richest resources of work force. The government pays more and more attention to the education and extends its financing. In 2012 state costs for education reached 4% of GDP, which was 2 trillion 140 billion Yuan (about 345 billion dollars) [6].

At the same time such issues as employment of the graduates, preparation of the personnel of the institutions of higher education, regulation and management, evaluation system etc., still need to be resolved. It is necessary to constantly work on overcoming of existing and arising problems.

By the results of the analysis of education system of People's Republic of China we can conclude that it is strategic branch thoroughly controlled and actively supported by the state, which obtained dynamic development in the last decades of reforms in the republic. Education in People's Republic of China is the most important mechanism of stabilization and harmonization of the society.

### **Literature**

1. «Zhongguo tongji zhaiyao 2013» («Annual statistical collection 2013. (brief edition)»)
2. Popov V.V. «Three drops of water: notes of non-Sinologist on China». – M.: Delo, 2002.
3. «Wo guo zhongxiao chaodaban e xianxiang de diaocha» («Investigation of the phenomenon of overcrowded classes in primary secondary schools»), Beijing. Shehui kexue wenxian chubanshe, 2011.
4. «Zhongguo jiaoyu fazhan baogao» («Report on the development of education in China», 2014). – Beijing: Shehui kexue wenxian chubanshe.
5. Siui Chzhen Chzhen, «zhong guo xian dai jiao yu» («Modern system of education of China»), Beijing, 2013. Chzhan Chzhen Pen, «jiao shi de guo xue su yang» («Manual on Sinology for teachers»), Qingdao, 2015.

**Învățarea centrată pe student în formarea profesională la specialitățile  
Informatică și Tehnologii informaționale**  
**Student-centered learning process in the during of professional training at the specialty  
„Informatics and Information Technologies”**

Natalia Burlacu,  
*doctor, lector superior, UPS,, Ion Creangă”*

**Rezumat**

*Articolul reflectă specificul implementării învățării centrate pe student (ÎCS) în cadrul formării profesionale la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale. Autorul consemnează problemele, aria beneficiilor, atingând și unele căi de soluționare adecvată a problemelor cu care se confruntă actual ÎCS în aplicarea sa în realitatea de predare-învățare-evaluare.*

**Cuvinte-cheie:** *învățarea centrată pe student (ÎCS), informatică și tehnologii informaționale (ITI), formare profesională.*

**Abstract**

*There are reflects specifics of implementation of student-centered learning (SCL) in the context of professional training at specialties Computer Science and Information Technologies in this article. Author designates some problems, area of benefits, imperatives, touching adequate ways of solving some of situations which with are facing SCL in the reality of application of teaching-learning-assessment process actually.*

**Keywords:** *student centered learning (SCL), Computer Science and Information Technologies (CSIT), professional training.*

**I. Introducere**

La momentul de față, actele în vigoare de nivel național, cum ar fi „STRATEGIA DE CERCETARE-DEZVOLTARE A REPUBLICII MOLDOVA PÂNĂ ÎN 2020”, stipulează într-un mod univoc obiectivele generale, aici fiind reflectat obiectivul 2, supranumit Dezvoltarea capacităților umane, instituționale și de infrastructură (punctul 58), în care „un rol important revine utilizării eficiente a e-infrastructurilor, resurselor informaționale și de calcul performante, **având ca obiectiv crearea resurselor umane care dețin competențe necesare pentru a inova și a**

**transforma cunoștințele și ideile în produse și servicii ale viitorului”** [1, p. 19]. În calitate de reprezentanți ai comunității științifice, nu putem fi și nu suntem adepții așteptării pasive a unor circumstanțe în care „utilizarea e-infrastructurilor” va face posibilă „abordarea provocărilor științifice și tehnologice care necesită cooperare între diverse discipline și comunități științifice” [Ibidem].

În această ordine de idei, considerăm de o valoare extrem de deosebită formarea inițială de calitate a studenților de la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale (ITI), mai ales că absolvenții specialităților în cauză reprezintă un potențial real pentru efectuarea unui viitor transferului tehnologic, abil să sporească nivelul vieții în țara noastră, în diverse aspecte social-economice.

Din punct de vedere didactic, una dintre soluțiile care ar oferi societății noastre un capital uman cu o pregătire profesională temeinică în domeniul respectiv o reprezintă paradigma **învățării centrate pe student**.

### **I. Problemele și beneficiile învățării centrate pe student în cadrul formării profesionale la specialitățile ITI**

Este cert că majoritatea cadrelor didactice, atât din mediul universitar, cât și din cel preuniversitar, au fost axate și continuă să se orienteze pe predarea conținutului curricular, iar în cazul școlii superioare, a celui descris în programele analitice, apelând continuu la metodele tradiționale de predare.

În cazul școlii superioare, aceasta este, de regulă, prelegerea magistrală, alături – laboratorul/seminarul. Urmașii viziunii tradiționale de învățare centrată pe profesor consideră realizată cu succes doar lecția la care au predat o anumită temă din curriculum, aceasta fiind explicată festiv în fața auditoriului, cerându-le studenților să copieze fragmente din suportul vizual al prelegerii (tabla și/sau, actual, popularul Power Point) și/sau să le înregistreze în scris după dictare.

Deși recunoaștem plusurile unui conspect bun, în cazul metodei de predare după prototipul dictării, studenții sunt receptori pasivi ai materiei de învățare furnizate. Auditorul este pus doar în situația de a asculta și a nota cele spuse, fără a se implica constructiv în discursul profesorului și în conținutul materiei predate.

Studenții, în timpul prelegerilor magistrale, deseori, nefiind provocați să gândească și/sau să pună semne de întrebare referitoare la conținutul furnizat (nu neapărat în voce, mai des sie însuși), rămân pasivi, doar recepționând predarea. În astfel de situații, studenții, de fapt, sunt absenți la procesul de predare-învățare derulat în sala de studiu pentru un anumit interval temporar (80 de minute: o prelegere și/sau laborator și/sau seminar).

Nonsensul, care este o consecință a unei învățări centrate pe profesor, constă în faptul că, predominant, studenții de la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale nu sunt abili de o activitate individuală și/sau de colaborare nici la orele considerate practice – cele de laborator și/sau seminar –, la care chiar trebuie să interconecteze multiplele sale capacități de analiză, sinteză, de aplicare a unor cunoștințe dobândite la orele de teorie, spirit de creativitate și gândire critică, așteptând să li se furnizeze materia de-a gata, iar soluțiile care urmează să le găsească de sine stătător să fie posibil de extras pe un oarecare portal, cu o adresă virtuală.

Problema consemnată de noi prevalează la studenții de la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale, deoarece cei de la alte specialități au drept idol nu calculatorul și Internetul, ci cartea și biblioteca. Cartea și biblioteca te provoacă să gândești și să-ți pui întrebări, calculatorul și Internetul – mai puțin. Cu toate beneficiile prestate de tehnica de calcul, rețeaua WWW și Web 2, studentul, limitându-se la acestea, devine, în cel mai bun caz, doar consumator de informații.

Dacă persoana care face studii – elevul, studentul, cursantul – nu valorifică alte resurse, decât cele de acces extra liber și extra gratis de pe net, de conținut pretins științific, atunci formarea și dezvoltarea profesională, inclusiv la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale, se transformă într-o utopie.

Formarea și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți este o problemă pentru studenți, mai ales pentru cei de la anul întâi și mai ales pentru cei de la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale, care pot fi considerați aproape robii stereotipului conform căruia este suficient să ai în față un calculator, nu neapărat zi de zi, și deja ești aproape versat în știința calculatoarelor.

Situația se agravează, dacă ideile învățării centrate pe student sunt intenționat sau accidental schimonosite și/sau interpretate eronat chiar și de unii profesori. Este cunoscut faptul că sunt printre noi și profesori susținători ai învățării tradiționale, scolastice, care nu sunt admiratori ai inovațiilor didactice. Este foarte trist când, fiind inspirați de astfel de viziuni pseudopedagogice, studenții și/sau masteranzii sunt încurajați să nu facă nimic, considerând că e de datoria majoră doar a profesorului să îi instruiască exhaustiv.

## **II. Implementarea ÎCS în contextul formării profesionale la specialitățile ITI**

Viziunea modernă asupra învățării centrată pe student deplasează accentul de pe o simplă planificare a prelegerii/laboratorului/seminarului pe prefigurarea activității de învățare a studenților, **la crearea unor situații de învățare eficiente**. În condițiile ICS, proiectarea demersului didactic nu coincide cu crearea/elaborarea unor activități de prelegeri/laborator/seminar, ci consistă în chibzuirea, sistematizarea și modificarea procesului didactic, a strategiilor de predare, învățare și

evaluare într-un mod orientativ, și nu în unul lipsit de flexibilitate, în care se va desfășura ansamblul de acțiuni didactice.

Literatura de specialitate oferă o serie de definiții, predominant aceleași, privitoare la semantica sintagmei *învățare centrată pe student/elev*. De regulă, este prezentat setul în versiunea care urmează (vezi tabelul 1).

Tabelul 1. Evoluția conceptului de „învățare centrată pe student/elev”

<b>R. Cannon, 2000</b>	ÎCS „descrie modalități de a gândi despre învățare și predare care pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și cu alți elevi, cercetării și evaluării învățării” [2, p. 9; 3].
<b>G. Jedeskog, 1999</b>	În cadrul ÎCS, „profesorul poate deveni, de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmițător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model [...], facilitator, colaborator” [2, p. 9; 4].
<b>Harmon&amp;Hiru mi, 1996</b>	ÎCS „se referă la situația în care elevii lucrează atât în grupuri, cât și individual, pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă, decât a fi niște receptori pasivi ai acestora” [2, p. 9; 5].
<b>Candy, 1994</b>	Privitor la ÎCS, autorul sugerează că „persoanele care învață continuu au, printre altele, capacitatea de a face corelație între diferite aspecte ale cunoașterii, precum și capacitatea de a-și administra învățarea” [6].
<b>Gibbs, 1992</b>	ÎCS „oferă elevilor o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învățare și la ritmul de studiu” [2, p. 9; 7].
<b>Knowles, 1984</b>	Pledează pentru ÎCS, afirmând că „cursanții trebuie să fie implicați activ în învățare și să-și asume un grad înalt de responsabilitate personală în acest sens; consideră autoorientarea drept esența învățării la adulți [...]" [8].

Scopul universității care realizează pregătirea cursanților în funcție de viziunea învățământului centrat pe student, după L. Ungureanu, este „acela de a asigura posibilitatea ascensiunii studenților pe scara profesională și a crea medii de învățare și de experimentare care să-i determine pe studenți să descopere singuri cunoașterea, devenind astfel membri ai unei comunități care învață, care face descoperiri și soluționează probleme” [9].

Astfel, conform conceptului de ICS, rolul cadrelor didactice universitare constă în:

**a implica studentul în procesul de învățare; a-i forma capacitatea de a învăța și de a acționa în colaborare cu colegii în vederea soluționării anumitor probleme.**

Fiind vorba despre formarea profesională la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale, în funcție de specificul disciplinei academice, drept obiect de **lucru** atât **individual**, cât și **colaborativ** pot fi propuse activitățile prezentate în tabelul de mai jos (vezi tabelul 2):

**Tabelul 2.** Activități individuale și colaborative pentru studenții de la ITI

1.	planificarea unor scenarii de produse program/resurse digitale;
2.	elaborarea de proiecte (digitale, tradiționale);
3.	personalizarea unor proiecte (digitale, tradiționale) oferite anterior de profesor, colegi, inspirate din literatura de specialitate și/sau Web;
4.	crearea unor ghiduri tehnice;
5.	crearea unor ghiduri audio;
6.	crearea unor tutoriale video;
7.	elaborarea și implementarea pe calculator a unor postere, scene grafice 2-D și 3-D;
8.	elaborarea și implementarea pe calculator de modele matematice ale unor fenomene socioeconomice și/sau din natură;
9.	modelarea soluțiilor de simulare pe calculator a evoluției, a demersului unor fenomene socioeconomice și/sau din natură;
10.	elaborarea de referate;
11.	colectarea de materiale științifice, didactice, metodice.

Activitățile destinate formării profesionale la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale pot fi furnizate, prezentate, stocate în diverse formate, predominant digitale. În cazurile când obiectul activității potențialului student este menit unei ulterioare imprimări, acesta poate fi prezentat și într-un format tradițional. Pentru că aspectele descrise se referă la formarea profesională la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale, aici, evident, este vorba despre printarea parțială și/sau integrată a lucrărilor studenților, pentru asamblarea și prezentarea acestora într-un portofoliu dedicat preponderent unei discipline de studiu și/sau celui de perspectivă, cu implementare în aria de aplicare a portofoliilor studenților de la ITI (vezi tabelul 3).

**Tabelul 3.** Aria de aplicare a portofoliilor studenților de la ITI

1.	<i>practica pedagogică</i> , dacă este vorba despre specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale, care țin de profilul Științe ale educației – Informatică, Informatică-Matematică, Matematică-Informatică;
2.	<i>practica de producere</i> – aici este vorba despre specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale, care țin de profilul Științe exacte, așa cum este Informatica;
3.	<i>practica de lucru de facto</i> , adică viitoarea carieră.

Un astfel de portofoliu profesional este, de câțva timp, o realitate în domeniul Informatică și Tehnologii informaționale și deja se conturează a fi o necesitate la momentul angajării la serviciu.

Eventualul angajator al unui specialist de Informatică și Tehnologii informaționale, din orice sector socioeconomic, inclusiv didactic, vrea să se convingă chiar la momentul interviului care este aria de acoperire și gradul de performanță ale competențelor profesionale pe care le declară pretendentul în CV și nu numai.

Nimeni, dar mai ales un angajator din sectorul privat, nu este interesat să achite salarii nemotivate unor pseudospecialiști, care nu dețin abilitățile profesionale competitive definitorii rechetelor reflectate în diploma pretendentului la angajare: specialității, profilului acesteia, notelor din anexă la diverse discipline academice.

Astfel, în cadrul unei formări profesionale în corespundere cu conceptul și viziunile învățării centrate pe student (ÎCS), viitorii absolvenți ai specialităților Informatică și Tehnologii informaționale, cum sunt: **(1.) profilul Științe ale educației** – Informatica, Informatica-Matematica, Matematica-Informatica; **(2.) profilul Științe exacte** – Informatica; tot ei viitorii pretendenți la angajarea în activitatea de muncă, vor fi nu doar deținători de diplome care confirmă titlul de licențiat și/sau de master al acestora la specialitățile înregistrate în acte, ci vor fi cu adevărat competenți și, ca urmare, pricepuți și valoroși ca entitate profesională, inclusiv susceptibili de a suporta concurența loială pe piața muncii.

### III. Concluzii

În cadrul învățării centrate pe student, „în consecință, calitatea predării se apreciază în măsura în care posedă calități transformatoare, în măsura în care implică producerea unor rezultate în conduita studenților, a unor schimbări” [10], după noi acțional-comportamentale, „ale celor care învață” [Ibidem].

În domeniul formării profesionale la specialitățile Informatică și Tehnologii informaționale (TI), de exemplu, realizate în cadrul UPS „Ion Creangă”, la Facultatea de Științe Exacte și TI, intră în incidența responsabilităților de serviciu ale membrilor catedrelor de la facultate, atât ale celei de Informatică și Tehnologii informaționale în Instruire, cât și ale celei de Matematică aplicată **obligăția să țină în vizer, drept obiect necondiționat al procesului său de predare-învățare-evaluare, elaborarea și implementarea pe calculator a modelelor matematice și simularea pe calculator a diverselor fenomene de ordin socioeconomic și/sau din natură.**

Învățarea centrată pe student implică în mod inevitabil cursantul în evaluarea imparțială, critică a eficacității procesului propriu de învățare și în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Avantajele învățării centrate pe student favorizează transferul viitorului absolvent al specialităților Informatică și Tehnologii informaționale atât spre locul de muncă, cât și spre învățarea continuă.



#### IV. Bibliografie

1. *STRATEGIA DE CERCETARE-DEZVOLTARE A REPUBLICII MOLDOVA PÂNĂ ÎN 2020*. Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 920 din 7 noiembrie 2014. În: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiKpu3QspPKAhWGEiwKHTgnBxcQFggfMAE&url=http%3A%2F%2Flex.justice.md%2FUserFiles%2FFile%2F2014%2Fmo386-396md%2Fanexa%25201\\_920.doc&usg=AFQjCNH8EnS7a2Etm6dWJNGaf7xQG\\_LCZA](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiKpu3QspPKAhWGEiwKHTgnBxcQFggfMAE&url=http%3A%2F%2Flex.justice.md%2FUserFiles%2FFile%2F2014%2Fmo386-396md%2Fanexa%25201_920.doc&usg=AFQjCNH8EnS7a2Etm6dWJNGaf7xQG_LCZA) (Vizitat: 05/01/2016).
2. Programul PHARE. Finanțat de UE. Proiectul PHARE: RO 2002/000-586.05.01.02.01.01. *Asistență tehnică în sprijinul învățământului și formării profesionale inițiale. Învățarea centrată pe elev*. Ghid pentru profesori și formatori. WYG International Ltd, (IMC Consulting Ltd), 2005. În: <http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf> (Vizitat: 05/01/2016).
3. R. Cannon. *Guide to support the implementation of the learning and teaching plan year 2000*. Adelaide. ACUE, The University of Adelaide, 2000.
4. G. Jedesko. *Teachers and ICT*. Paper presented at ISATT 1999, Dublin, 1999.
5. S.W. Harmon. A. Hirumi. *A systemic approach to the integration of interactive distances learning into education and training*. Journal of Education for Business 71 (5), 2, 1996.
6. P.C. Candy. G. Crebert. J. O'Leary. *Dezvoltarea învățării continue prin intermediul învățământului universitar*. Raportul nr. 28 al Comisiei NBEET, Canberra: Casa de editură guvernamentală din Australia, 1994.
7. G. Gibbs. *Discussions with more students. The teaching students more project*. PCFC. Oxford. OxonianRwley Press, 1992.
8. M. Knowles. *Andragogia în acțiune*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
9. Ungureanu L. *INVĂȚAREA CENTRATĂ PE STUDENT – DEZIDERAT AL PROCESULUI BOLOGNA*. În: [http://www.utm.md/meridian/2015/MI\\_1\\_2015/20\\_Ungureanu\\_L\\_INV%20C4%82%20C8%9AAAREA\\_CENTRAT%20C4%82.pdf](http://www.utm.md/meridian/2015/MI_1_2015/20_Ungureanu_L_INV%20C4%82%20C8%9AAAREA_CENTRAT%20C4%82.pdf) (Vizitat: 08/01/2016).
10. Liliana-Luminița TODORESCU. *ÎNVĂȚĂMÂNTUL CENTRAT PE STUDENT – REPER PRINCIPAL AL PROCESULUI BOLOGNA*. În: <http://www.agir.ro/buletine/489.pdf> (Vizitat: 08/01/2016).

## **Influența inteligenței emoționale asupra performanței academice** **The influence of emotional intelligence on the academic performance**

Maria Pleșca, *conf. univ. dr.*,  
UPS „Ion Creangă”

### **Rezumat**

*Tema acestei cercetări o reprezintă studiul asupra importanței inteligenței emoționale în performanța academică a studenților. Cercetarea pornește de la afirmațiile referitoare la faptul că anumite persoane au rezultate deosebite în practică și reușesc mai bine în viață decât altele, care au un IQ (cognitiv) mai mare. Dacă un student are suficiente cunoștințe și raționează inteligent, dar nu-și cunoaște emoțiile și sentimentele, astfel nereușind să le gestioneze, să-și promoveze ideile, întâmpină dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți și de a avea performanțe academice. Experimental, a fost dovedit că studenții cu un nivel înalt al inteligenței emoționale au o performanță academică semnificativ mai mare decât cei cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale. Dezvoltarea inteligenței emoționale în școală, universitate permite punerea în valoare a aptitudinilor intelectuale, a creativității, asigurând mai târziu reușite în plan profesional.*

**Cuvinte-cheie:** *intelență emoțională, emoție, performanță academică, student.*

### **Summary**

*The theme of this research is the study of the importance of emotional intelligence in the academic performance of students. The research is based on affirmation that certain people have good results in practice and succeed better in life than others, they have an IQ (cognitive) higher. If a student has sufficient knowledge and reasoning intelligent, but does not know their emotions and feelings, thus failing to manage, to promote their ideas, have difficulties in trying to build relationships with others and to have successful academic performance. It was experimentally proven that students with a high level of emotional intelligence have a significantly higher academic performance than those with low emotional intelligence. The developing of emotional intelligence in schools, universities allow the value of intellectual skills, creativity, later allow a professionally success.*

**Keywords:** *emotional intelligence, emotion, academic performance, student.*

Starea actuală a societății contemporane îi determină pe fiecare dintre membrii ei să reflecteze adânc asupra schimbărilor ce se produc în comunitate, în viața lor profesională și personală. Atât viteza cu care intervin aceste schimbări, cât și dramatismul lor, incertitudinea și caracterul lor contradictoriu fac ca personalitatea să-și revizuiască manifestările comportamentale, conturându-și alte priorități valorice. Astfel, pentru a rezista și a face față tuturor provocărilor, cele mai semnificative și relevante priorități, în acest sens, devin cele orientate spre stabilitatea trăirilor afective, echilibrul emoțional, priceperea de a relaționa, a coopera, a înțelege și gestiona corect

emoțiile proprii și ale celor din jur. Conștientizând aceste lucruri, tot mai des relevăm importanța emoțiilor și a stărilor afective în sprijinirea controlului asupra situațiilor social dificile, inducând la un comportament corect, adecvat, garantând un nivel normal de socializare și integrare morală, stimulând motivația comunicării interpersonale active.

Tema acestei cercetări o reprezintă studiul asupra importanței inteligenței emoționale în performanța academică a studenților. Cercetarea pornește de la afirmațiile referitoare la faptul că anumite persoane au rezultate deosebite în practică și reușesc mai bine în viață decât altele, care au un IQ (cognitiv) mai mare. Dacă un student are suficiente cunoștințe și raționează inteligent, dar nu-și cunoaște emoțiile și sentimentele, astfel nereușind să le gestioneze, să-și promoveze ideile, întâmpină dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți și de a avea performanțe academice.

Există un dezacord legat de caracteristica înnăscută sau dobândită a inteligenței emoționale, dar se consideră totuși că, spre deosebire de gradul de inteligență cognitivă (care, odată inițiat, rămâne constant de-a lungul vieții), inteligența emoțională, componentele ei pot fi în cea mai mare parte învățate. Astfel, gradul de inteligență emoțională poate fi crescut prin educație și exerciții (deși unele componente ale inteligenței emoționale sunt tratate ca trăsături de personalitate, acestea fiind mai greu de modificat).

Complexitatea mereu crescândă a societății contemporane face ca inteligența probată în contextul educațional să fie insuficientă pentru mulți dintre noi în contextul rezolvării problemelor cotidiene. Sunt bine cunoscute cazurile a numeroși studenți geniali a căror performanță, pe durata școlarizării, depășește sensibil reușitele colegilor lor, dar care nu reușesc mai apoi să-și valorifice potențialul, eșuând în plan profesional din cauza lipsei deprinderilor practice și a celor sociale. Se atestă și reversul acestei situații: unele persoane, deși modest dotate intelectual, dovedesc o bună adaptare socială la o mare varietate de contexte, fiind considerate oameni de succes. Nu trebuie omis faptul că în cele două medii, educațional și social, problemele cu care ne confruntăm sunt calitativ diferite. Mediul educațional impune pentru rezolvare, prioritar, problemele bine definite, adică problemele pentru care, de regulă, există un singur răspuns corect. Prin contrast, problemele vieții cotidiene sunt slab definite, ceea ce permite abordarea lor din mai multe perspective, căci, pentru ele, nu există niciodată o soluție perfectă. Din dorința de a depăși acest aparent paradox, cercetătorii au introdus o serie de termeni noi, printre care și *inteligență emoțională*.

P. Salovey și J.D. Mayer (1990; 1993) consideră că inteligența emoțională implică abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima, abilitatea de a genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea și abilitatea de a cunoaște, de a percepe emoțiile și de a le regulariza, pentru

a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală semnificativă [9]. În 1992, R. Bar-On a stabilit componentele inteligenței emoționale, pe care le grupează în felul următor:

a) aspectul intrapersonal: conștientizarea propriilor emoții – abilitatea de a recunoaște propriile sentimente; optimism (asertivitate) – abilitatea de a apăra ceea ce este bine și disponibilitatea de exprimare a gândurilor, credințelor, sentimentelor, dar nu într-o manieră distructivă; respect – considerație pentru propria persoană (abilitatea de a respecta și accepta ce este bun); autorealizare – abilitatea de a realiza propriile capacități potențiale, capacitatea de a începe să te implici în atingerea unor scopuri, care au o anumită semnificație pentru tine; independență – abilitatea de a te direcționa și controla singur în propriile gânduri și acțiuni, capacitatea de a fi liber de dependențele emoționale;

b) aspectul interpersonal: empatie – abilitatea de a fi conștient, de a înțelege și aprecia sentimentele celorlalți; relații interpersonale – abilitatea de a stabili și menține relații interpersonale reciproc pozitive; responsabilitate socială – abilitatea de a-ți demonstra propria cooperativitate, în calitate de membru contribuabil și constructiv în grupul social căruia îi aparții sau pe care l-ai format;

c) adaptabilitate: rezolvarea problemelor – abilitatea de a fi conștient de probleme și de a le defini, pentru a implementa potențialele soluții; testarea realității – abilitatea de a stabili, a evalua corespondențele între ceea ce înseamnă o experiență și care sunt obiectivele existente; flexibilitate – abilitatea de a-ți ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a schimba situația și condițiile;

d) controlul stresului: toleranța la stres – abilitatea de a te împotrivi evenimentelor stresante fără a te poticni, precum și abilitatea de a face față acestora în mod activ și pozitiv; controlul impulsurilor, abilitatea de a rezista sau amâna impulsivitatea și de a îndepărta tentația care te determină să acționezi în grabă;

e) dispoziția generală: fericire – abilitatea de a te simți satisfăcut de propria viață, de a te simți bine singur și împreună cu alții; optimism – abilitatea de a vedea partea frumoasă a vieții [3].

Conform viziunii lui Daniel Goleman, constructele care compun această formă a inteligenței sunt: conștiința de sine – încredere în sine; autocontrolul – dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea; motivația – dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul; empatia – a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică; aptitudinile sociale – influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă [6].

D. Goleman consideră că, pentru a reuși în viață, fiecare dintre noi ar trebui să învețe și să exerseze principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale: conștiința propriilor emoții, controlul emoțiilor, motivarea personală (exploatarea, utilizarea emoțiilor în mod productiv); empatia – citirea emoțiilor; dirijarea (conducerea) relațiilor interpersonale [6].

Evaluarea pedagogică este relevantă prin performanța academică, ce reprezintă totalitatea modificărilor personalității studentului, însușite prin învățare. În conceptul de „performanță academică” se regăsesc atât schimbările de natură culturală (acumularea cunoștințelor), cât și cele de dezvoltare a personalității.

Obiectivul urmărit în cercetare este reprezentat de studiul asocierii inteligenței emoționale cu performanța academică a studenților.

Ipoteza cercetării: studenții cu nivelul înalt al inteligenței emoționale au o performanță academică semnificativ mai mare decât cei cu nivelul scăzut al inteligenței emoționale.

În scopul verificării acestei ipoteze, am aplicat Chestionarul de inteligență emoțională Goleman, adaptat de M. Rocco. Datele performanței academice sunt reprezentate de media generală a notelor la discipline pe semestre.

Pentru proba de inteligență emoțională, subiecții puteau obține scoruri cuprinse în intervalul 0-210 puncte. Pentru studenții care au fost incluși în lotul nostru, la această probă a fost înregistrat un scor minim de 40 de puncte (50 de cazuri) și un scor maxim de 210 puncte (1 caz). Media scorurilor, la acest chestionar, este 99,34 puncte, cu o abatere standard de 38,948 și cu o eroare standard a mediei 2,944. Distribuția rezultatelor la această probă este indicată în tabelul 1.

Tabelul 1. Frecvențele la proba de inteligență emoțională

Nivel	Frecvență	%
excepțional	1	1%
peste medie	25	21%
mediu	44	37%
sub medie	50	41%
total	120	100

Aceasta înseamnă că 50 dintre studenți au un nivel scăzut al inteligenței emoționale, caracterizându-se prin: un slab control al emoțiilor (toleranță scăzută la frustrare, tendințe autodestructive, incapacitate de a-și stăpâni mânia etc.); un nivel empatic scăzut (capacitate slabă de a discrimina stările afective ale altora, de a învăța să-i asculte pe ceilalți, de a fi în stare să privească din perspectiva celuilalt); o dirijare și conducere precară ale relațiilor interpersonale (inabilitatea de a rezolva conflictele, lipsa asertivității, a abilității de a comunica, de a negocia neînțelegerile etc.), o slabă conștientizare a propriilor emoții (greutate în a recunoaște sau a denumi diferite stări afective, nu pot să realizeze diferența între cuvintele care exprimă stări afective și cuvintele care exprimă gânduri sau acțiuni, nu au abilitatea de a accede sau genera sentimente, atunci când ele facilitează

gândirea, nu au abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le uniformiza, pentru a facilita dezvoltarea emoțională și intelectuală, nu înțeleg cauzele emoțiilor, nu fac diferența între sentimente, senzații și acțiuni).

Media datelor pentru nivelul de inteligență emoțională a grupului de studenți cu inteligență emoțională scăzută este mai mică decât cea a grupului cu inteligență emoțională ridicată, diferența fiind de 21,5, media datelor pentru coeficientul de inteligență și cea a performanței academice (în funcție de inteligența emoțională) sunt sensibil apropiate. Proporția dintre subiecții cu nivel de performanță academică scăzut și nivel de inteligență emoțională scăzut este de 46%, față de 34% performanță academică scăzută și nivel de inteligență emoțională crescut. Această proporție este inversă în cazul grupului cu performanță școlară înaltă. Frecvența cea mai mare, în eșantionul studiat, o prezintă subiecții cu nivel de inteligență emoțională scăzut și performanță academică scăzută, care constituie aproape jumătate din lot.

Corelația dintre inteligența emoțională și performanța academică este semnificativ pozitivă (nivelul înalt al inteligenței emoționale se asociază cu performanța școlară înaltă). Asocierea este semnificativă  $r = 0,934$ ;  $p = 0,0001$ . Diferența mediilor performanței academice în funcție de nivelul inteligenței emoționale este semnificativă la  $p < 0,05$ .

În cazul nivelului de inteligență emoțională scăzut, atestăm mai multe cazuri cu nivel de performanță academică scăzut, față de cazul nivelului de inteligență emoțională înalt, unde sunt mai puține cazuri cu nivel de performanță academică scăzut.

În concluzie, menționăm că studenții cu un nivel înalt al inteligenței emoționale au o performanță academică semnificativ mai mare decât cei cu un nivel scăzut. Dezvoltarea inteligenței emoționale în școală, universitate permite punerea în valoare a aptitudinilor intelectuale, a creativității, asigurând mai târziu reușite în plan profesional.

Prin capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile (spre care sunt direcționate), studenții (care au acumulat cunoștințe) pot atinge rezultate favorabile, crescându-și performanța academică.

Aplicarea anumitor metode pentru dezvoltarea inteligenței emoționale, schimbările conjuncturale și relaționale (în mediile școlare, familiare, de grup) pot concura, împreună cu alți factori necesari, la creșterea performanței academice a studenților.

## Bibliografie

1. Andre, C., *Cum sa ne exprimăm emoțiile și sentimentele*, Trei, București, 2008.
2. Baylon, C., Mignot, X., *Comunicarea*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2000.
3. Bar-On, R., Parker James, D.A., *Manual de inteligență emoțională*, Curtea Veche, colecția Biblioterapia, 2012.
4. Capotescu, R., *Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații*, Lumen, Iași, 2006.
5. Dumitru, I., *Personalitate – atitudini și valori*, Editura de Vest, Timișoara, 2004.
6. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, București, 2001.
7. Lazarus, R., *Emoție și adaptare*, Trei, București, 2011.
8. Luca, M., *Personalitate și succes profesional*, Universitatea Transilvania, Brașov, 2003.
9. Salovey, P., Mayer, J.D., *Emotional Intelligence in Imagination, Cognition and Personality*, nr. 9, 1990.
10. Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Polirom, Iași, 2004.

## Влияние физической культуры и спорта на экономику современного общества

А.Н. Колумбет, С.М. Черновский,  
*Киевский национальный университет технологий и дизайна*  
г. Киев, Украина

### Abstract

*In the article basic criteria and indexes of development of physical culture and sport are examined in foreign countries. Scientific works of leading foreign scientists served theoretical basis in the field of research of influence of economic problems of sport on the economic problems of the state. It is set that at the estimation of development of physical culture and sport it is necessary to examine next basic constituents: development of mass (amateur, recreational «sport for all») sport; the state of physical education is in educational establishments; preparation of sporting reserve; development of sport of higher achievements (elite); development of professional sport (commercial). Basic criteria and indexes that allow to estimate development of physical culture and sport status in the state are systematized. Practical meaningfulness consists in determination of measures of assistance to development of physical education, mass sport and physical culture.*

**Keywords:** *physical culture, sport, athletic-health programs, socio-economic effect.*

**Введение.** С развитием общества, физическая активность и спорт все шире проникают во все сферы жизни людей, становятся все более значимой и неотъемлемой частью жизнедеятельности мировой цивилизации. Физическая культура и спорт в современном обществе является важнейшим фактором поддержания и укрепления здоровья людей, совершенствования их культуры, способом общения, активного проведения досуга, альтернативой вредным привычкам и страстям. В то же время физкультура и спорт интенсивно влияют на экономическую сферу жизни государства и общества – качество рабочей силы, структуру потребления и спроса, поведение потребителей,

внешнеэкономические связи и другие показатели экономической системы [1; 7; 9; 18].

Экономическая роль физкультуры и спорта наиболее рельефно проявляется по нескольким основным направлениям [2; 6; 9]:

- во-первых, физическая активность и оздоровительно-массовый спорт способствуют минимизации экономических потерь практически во всех сферах жизнедеятельности общества, выступают в качестве альтернативы вредным привычкам (которые, как мы отметим ниже, создают мощное деструктивное воздействие на экономическую систему);

- во-вторых, физическая активность выступает в качестве значимого фактора увеличения продолжительности жизни населения, положительно влияет на увеличение работоспособного возраста людей;

- в-третьих, физкультура и спорт является одним из основных компонентов подготовки качественных трудовых ресурсов, а следовательно, и фактором обеспечения экономического роста;

- в-четвертых, физическая активность, спорт и туризм является в настоящее время важнейшей сферой большой предпринимательской деятельности, которая обеспечивает, с одной стороны, занятость многих людей в отраслях спортивной индустрии и туристического комплекса; с другой стороны, указанные отрасли предпринимательства пополняют местные бюджеты за счет налоговых поступлений, что позволяет государству оперативно разрешать социальные проблемы населения.

Проведенный анализ развития физической культуры и спорта в зарубежных странах проведен с целью определения основных критериев и показателей, которые позволяют оценивать состояние развития физической культуры и спорта как в целом, так и их составляющих. Следует также отметить, что опыт зарубежных стран в развитии физической культуры и, особенно, спорта представляет для Украины (и других стран наверное) определенный интерес, прежде всего в связи с изменением политической и социально-экономической ситуации в стране. Кроме того, было очень важно выучить опыт не только стран, где хорошо развит спорт, но и тех, где большое внимание уделяется спорту для всех, вопросам физического воспитания разных категорий и групп населения.

При проведении анализа было обращено внимание как на собственные показатели и критерии, которые определяют количественные изменения в развитии спорта (количество лиц, которые занимаются; количество спортивных сооружений; финансы, которые выделяются и тому подобное), так и на те, которые характеризуют эффективность физической культуры и спорта в решении социально-экономических, воспитательных, образовательных, оздоровительных, социально-демографических и других заданий, которые



стоят перед обществом.

**Цель исследования** – определение основных критериев и показателей развития физической культуры и спорта в зарубежных странах.

**Основные результаты исследования.** Рассмотрим механизм действия общественного здоровья на украинскую экономику и общество и попробуем определить роль и значение физической культуры и спорта в данных процессах.

Потери от пьянства и алкоголизма в нашей стране являются очень значительной величиной, которая состоит из разных компонентов. Величину экономических и социальных потерь от пьянства и алкоголизма можно оценить следующими цифровыми данными: согласно статистике, каждое третье преступление совершается в состоянии опьянения [1; 5; 10; 18; 24]. Наиболее частой причиной смерти людей, которые злоупотребляют алкоголем, являются тяжелые травмы, отравления и иные несчастные случаи (27% от всех смертельных случаев), от расстройства сердечно-сосудистой системы умирают 18%, от новообразований – 14%, от цирроза печени – 7%, кончают жизнь самоубийством 7%. В целом, от 60 до 72 % лиц, которые злоупотребляют спиртными напитками, не доживают до 50 лет.

По состоянию на 2015 г., каждый украинец выкуривает ежегодно 1931 сигарету (то есть больше 96 пачек). Но даже эти данные не полностью отражают всю картину. Дело в том, что табак, кроме прямого вреда, становится еще вспомогательным провоцирующим агентом в человеческом организме [4; 9]. Всестороннее изучение этой проблемы как в нашей стране, так и по линии Всемирной организации здравоохранения показало, что курение губит людей, способствуя возникновению у них целого ряда смертельных заболеваний. Достаточно сказать, что злостные курильщики болеют раком легких в 30 раз чаще, чем некурящие. Кроме рака легких при целом ряде заболеваний коэффициент смертности у тех, кто курит в несколько раз выше, чем у некурящих [7]. Так, при бронхите и эмфиземе уровень смертности у них выше в 6 раз, рака гортани – в 5 раз, рака пищевода и желудка – в 3 раза, болезней кровообращения – в 2,5 раза, болезней коронарных сосудов – почти в 2 раза и так далее.

Специалисты отмечают, что внезапная смерть от ишемической болезни сердца отмечается среди курильщиков в 5 раз чаще, чем у некурящих [13; 15; 24; 26]. Аналогичные данные по США такие: средний возраст умерших от сердечных приступов у некурящих равняется 67 годам, у заядлых курильщиков – 48 годам.

Табакочурение наносит экономике огромный ущерб, который оценивается астрономическими цифрами. Для иллюстрации приведем результаты исследований, проведенных в Ирландии и Австралии [11; 14; 19; 25].

Курение обходится ирландской экономике в 5 млн. евро в день в виде пропусков работы по болезни, более частого отсутствия на работе и снижения производительности труда. Новое исследование, инициированное департаментом здравоохранения, показало, что только перекуры и отсутствие на работе обошлись стране в 2014 г. в 385 млн. евро [25]. Курильщики дорого обходятся больницам. Налогоплательщики Австралии субсидируют медицинские потребности курильщиков в размере 500 тыс. австралийских долларов в день в одном только штате Новый Южный Уэльс. Анализ расходов, опубликованный в Медицинском журнале Австралии, показал, что табак привел к 43571 госпитализации в больницы штата и 300046 койко-дням в 1999-2000 гг. На сегодняшний день эти показатели выросли почти вдвое. Сумма расходов больниц составила 178 млн. долларов, или почти 500 тыс. в день. Такой результат неудивителен, учитывая список связанных с табаком таких заболеваний, как рак, сердечно-сосудистые заболевания, болезни легких, пневмония, инсульт и тому подобное. Курильщики пользуются услугами стационара чаще, чем некурящие. У курильщиков также медленнее происходит процесс выздоровления, и они с большей достоверностью требуют интенсивного ухода после хирургических операций.

Анализируя потери от наркомании, надо отметить, что сейчас наркотики употребляют свыше 180 млн. человек, то есть около 4% всех жителей планеты старше 15 лет. Ежегодные прибыли наркодиллеров от незаконного обращения наркотиков в мире в последние годы превышают 400 млрд. долларов США. Такие данные приводит секретариат ООН по борьбе с распространением наркотиков и предотвращению преступности [8; 18]. Наибольшее распространение имеет марихуана – ее потребляют больше 142 млн. человек. Далее идут синтетические наркотики (амфитамины) – 30,5 млн. человек, потом кокаин – 13,4 млн. человек, героин и опий – 8 млн. человек. Среди них стойко растет число граждан Украины.

По данным правоохранительных органов и органов здравоохранения, на начало 2015 г. общее число граждан Украины, которые принимают наркотики регулярно, превышает 2,2 млн. человек. Но есть основания говорить о том, что эта цифра фактически приближается к 3 млн. В Украине до 2015 г. не осталось ни одного региона страны, где не были бы зафиксированные случаи употребления наркотиков или их распространения. Наркомания окончательно превратилась в масштабную общенациональную проблему, которая несет прямую угрозу государству, поскольку каждый наркоман, по экспертным оценкам, привлекает к употреблению наркотиков 13-15 человек [7].

Экономические и социальные потери от наркомании чрезвычайно велики. Только за последние два года они превышают 80 млрд. грн. Моральный же убыток украинскому обществу вообще не поддается никакому подсчету. При этом наркомания в Украине

продолжает «молодеть». По последним данным [9], больше 60% наркоманов – люди в возрасте от 16-30 лет и почти 20% из них школьники. Информация Минздрава Украины показывает, что средний возраст тех, кто привлекся к наркотикам в Украине составляет 15-17 лет, но участились случаи первичного употребления наркотиков детьми 11-13 лет.

Успешно противостоять такому интенсивному распространению наркотиков в молодежной среде позволяют массовая физическая активность и спорт, которые являются действенной альтернативой этой социальной болезни. Известно, что физическая активность и спорт являются важнейшими факторами увеличения продолжительности жизни населения вообще и работоспособного возраста людей в частности.

Современные представления о продолжительности жизни и работоспособном возрасте человека в значительной степени отличаются от того, чтобы его вырастить, воспитать, дать ему школьное и высшее образование, нужны значительные расходы (в среднем 12 800-14 400 тыс. грн.). И вдруг такой человек погибает от употребления спиртных напитков-суррогатов (подобных смертей ежегодно в нашей стране около 30 тыс.). Только прямой убыток от таких деструктивных процессов составляет в настоящее время сотни миллиардов гривен. И это не считая социальных последствий, невыработанной продукции, проблем с воссозданием населения и тому подобное [3].

Огромный экономический убыток приходится на алкоголь в дорожно-транспортных происшествиях, на производстве (в части производственного травматизма и аварий), при совершении преступлений, самоубийствах и тому подобное [1]. Все эти факторы снижения продолжительности жизни имеют в отечественной экономике чрезмерный, гипертрофированный характер. Соответственно хозяйственный убыток от них по сравнению с развитыми странами чрезвычайно высокий и вычисляется в совокупности сотнями миллиардов гривен.

Решить двуединое задание по повышению продолжительности жизни украинцев, с одной стороны, и снижению огромных экономических потерь, с другой, можно развивая массовый, оздоровительный спорт и соответствующую спортивную инфраструктуру.

Как известно из экономической теории, повысить благосостояние граждан какой-либо страны возможно только за счет неуклонного экономического роста [15]. Для обеспечения стабильного экономического роста правительство может избрать два основных пути, или продвигаясь в направлении использования большего количества факторов производства (труда, земли и капитала – экстенсивный экономический рост), или используя более совершенную технику и технологию, внедряя в производство новейшие научные достижения, повышая качественный уровень рабочей силы и производительность труда

(интенсивный рост). Очевидно, что целесообразнее всего ориентироваться на вариант интенсивного экономического роста. Исследования, проведенные в разных экономических системах, показали, что повышение производительности труда является наиболее важным фактором, который обеспечивает рост реального продукта и дохода [8; 21; 23].

В свою очередь производительность труда зависит от качества рабочей силы, от физических и интеллектуальных возможностей рабочих и служащих, их жизненной активности и творческой инициативы [22]. Обеспечивая гармоничное физическое развитие, физкультура и спорт способствуют усилению естественных защитных сил организма, повышению его сопротивляемости большинству болезней. Таким образом, в результате регулярных занятий физкультурой и спортом в экономической системе снижается общее количество невыходов на работу по болезни, которая оказывает бесспорное позитивное влияние на рост ВВП и благосостояние общества.

До 2015 г. в Украине всего лишь 8,7% населения занималось спортом, тогда как в развитых странах этот показатель значительно более высок. Так, в США регулярно занимается спортом и физической активностью (делают пробежки, посещают клубы фитнеса и тому подобное) 40% населения, а в Германии численность тех, кто занимается спортом еще выше – 60%. Естественно, такое состояние дел у нас в стране нельзя признать удовлетворительным.

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать такие **выводы**:

1. Успешность развития физической культуры и спорта в государстве необходимо оценивать по показателям социально-экономического развития общества, за реализацией социальных, экономических, политических, международных, трудовых, военных, образовательных, воспитательных, культурных, оздоровительных и других функций. Если же говорить о конкретных показателях, которые характеризуют собственно развитие физической культуры и спорта, то главное отличие показателей, которые используются в Украине, от зарубежных заключается в том, что в зарубежных странах широко используются экономические (финансовые) критерии и показатели.

2. При становлении новой спортивной индустрии и формировании рынков спортивных услуг в Украине не все проходит гладко и своевременно: достаточно часто несовершенная законодательная база мешает развитию меценатства и спонсорства в спорте, формированию эффективной системы правовой и социальной защиты спортсменов и тренеров. Пока далекие от совершенства схемы налогообложения производителей спортивных товаров и услуг, принципы финансирования спортивного образования. И все-таки позитивные изменения, которые наметились в последние годы, в этой важнейшей

сфере экономических отношений, а также первые позитивные результаты реформ позволяют нам говорить о будущих благоприятных перспективах украинской спортивной индустрии и ее инфраструктуры.

### Список литературы

1. *Галкин В.В.* Экономика спорта и спортивный бизнес. – М.: КНОРУС, 2006. – 320 с.
2. *Гуськов С.И.* Государство и спорт (о государственной политике зарубежных стран в области физического воспитания и спорта). – М.: Физкультура и спорт, 1996. – 176 с.
3. *Дудов В.А. Степанова О.Н.* Маркетинг в сфере физической культуры и спорта: содержание, стратегии, коммуникации. – М.: РАГС при Президенте РФ, 2003. – 153 с.
4. [Дутчак М.В. Спорт для всіх у країнах з високим рівнем охоплення населення організованою руховою активністю//Теорія і методика фізичного виховання і спорту.](#) – 2007. – № 3. – С. 47-58.
5. *Жестянников Л.В.* Экономическое регулирование системы физической культуры и спорта: опыт и перспективы развития. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999. – С. 67-91.
6. *Золотов М.И.* Экономика физической культуры. – М.: СпортАкадемПресс, 2001г. – 189с.
7. *Иванов А.В.* Проблемы современного этапа формирования рыночных отношений в спорте Украины//Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: економічна. – Випуск 80. – Донецьк: ДонНТУ, 2004. – 200 с.
8. [Кутенов М.Е. Управление спортом в муниципалитетах Франции: правовые основы//Спорт для всех.](#) – 1999. – № 4. – С. 21-23.
9. *Мічуда Ю.П.* Сфера фізичної культури і спорту в умовах ринку (закономірності функціонування та розвитку). – К.: Олімпійська література, 2007. – 218 с.
10. *Мочерний С.В., Ларіна Я.С., Фомішин С.В.* Світове господарство в умовах глобалізації. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 200 с.
11. *Орлов В.В.* Философия экономики. – Пермь: Из-во Перм. ун-та, 2005. – 164 с.
12. *Рожков П.А.* Совершенствование экономического механизма функционирования физической культуры и спорта. – СПб.: СПбГУЭФ, 2003. – 254 с.
13. *Степанова О.Н.* Маркетинг в сфере физической культуры и спорта. – М.: Советский спорт, 2007. – 256 с.
14. *Фетисов В.А.* О критериях и показателях развития физической культуры и спорта в зарубежных странах. – М.: Советский спорт, 2005. – 80 с.
15. *Экономика массового спорта: Учебное пособие.* – М.: Физическая культура, 2005. – 300 с.
16. [Andreff W., Staudohar P. The Evolving European Model of Professional Sports Finance//Journal of Sports Economics.](#) – 2000. – Vol. 1 (3). – P. 257-276.
17. [Arnaut J.L. Independent European Sport Review.](#) – Brussels: EU, 2006, 175 p.
18. *Andreff V.* Economie du Sport//Paris – Revue EPS, 1990. – V. 23. – P. 79-89.
19. *Bannister J.* Malta Continues to Develop as a Finance Centre//FinanceMalta 2012/2013 edition. – P. 194-196.
20. *Bartunek J.M.* Organizational and Educational Change. The life and role of a Change Agent Group. – Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. Mahwah, New Jersey, 2003. – 295

p.

21. *Breuer Chr.* The Development of Sport Management Education in Germany – The Cologne Model//Вестник Института экономики и социальных технологий. – 2011. – №1. – С. 22-27.

22. *Coleman M.* Leadership and management in education. Cultures, change and context. – Oxford University Press, 2005. – 291 p.

23. *Danylchuk K.E.* The nature of managerial work in Canadian intercollegiate athletics//Journal of Sport Management. – 1999. – 13 (2). – P. 148-166.

24. *Donabedian A.* The Seven Pillars of Quality//Arch Pathol. Lab. Med. – 1990. – V. 114. – P. 115-119.

25. [Giulianotti R. Sport Spectators and the Social Consequences of Commodification](#)//Journal of Sport & Social. – 2005. – Vol. 29 (4). – P. 386-410.

26. [Mondello M., Pedersen P. A Content Analysis of the Journal of Sports Economics](#)//Journal of Sports Economics. – 2003. – Vol. 4 (1). – P. 64-73.

## **Становление феномена «культура безопасной жизнедеятельности» в современной науке**

Гвоздий С.П.

*кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой медицинских знаний  
и безопасности жизнедеятельности  
Одесского национального университета  
имени И. И. Мечникова, Одесса, Украина*

### **Резюме**

*Автором статьи проанализировано становление феномена «культура безопасной жизнедеятельности» и предлагается его авторское определение. Рассматриваются понятия «культура безопасности», «культура безопасности жизнедеятельности», «культура безопасной жизнедеятельности». Приводятся аргументы для отличия каждого из терминов.*

**Ключевые слова:** *культура, безопасность, жизнедеятельность, культура безопасной жизнедеятельности.*

### **Abstract**

*The author of the article analyzes the emergence of the phenomenon of „culture of safe life and activity” and offered his own definition. We consider the concept of „safety culture”, „culture of safety life and activity”, „culture of safe life and activity” arguments to distinguish each of the terms.*

**Keywords:** *culture, safety, life, culture of safe life and activity.*

Обеспечение безопасности жизнедеятельности не может ограничиваться только правовыми, организационно-техническими и образовательными мероприятиями.

Необходимо, чтобы безопасность была приоритетной целью и внутренней потребностью человека, общества, цивилизации. Для этого следует развивать новое мировоззрение, систему идеалов и ценностей, формировать новые качества личности, создавать общество и государство, и мировое сообщество безопасного типа.

Феномен «культура безопасности жизнедеятельности» прошел сложный путь становления. Для ее обозначения как объекта и предмета своего исследования, ученые использовали различные словосочетания, а именно:

– культура безопасности (И. Алексеева, М. Головки, А. Литвина, В. Мошкин, С. Настольная, Т. Суворова, М. Трунов, Н. Усачев и др.);

– культура безопасности жизнедеятельности (А. Балашов, И. Голубева, Л. Горина, А. Дронов, Т. Зырянова, И. Иовенко, Г. Казьмина, С. Косинкина, Т. Мельникова, Л. Моссоулина, И. Немкова, А. Садретдинова и др.);

– культура безопасного поведения (С. Асянова, Ш. Исмаилов и др.);

– культура безопасной жизнедеятельности (А. Евтеев, Т. Иванова, П. Кайгородов, А. Снегирев и др.).

На современном этапе становления наук о безопасности жизнедеятельности существует несколько определенных понятий «культура» в разном словосочетании со словами, которые имеют корень «безопасность», «жизнь». Целью нашей статьи является рассмотрение эволюционного становления феномена «культура безопасной жизнедеятельности» в современной науке.

Термин «культура безопасности» был сформулирован МАГАТЭ в 1986 году в процессе анализа причин аварии на Чернобыльской АЭС и употребляется в связи с работой на атомных электростанциях. Культура безопасности, в данном случае, это культура труда работников станции, которая влияет на уровень риска возникновения нестандартной ситуации. Термин «культура безопасности» уточнен в «Общих положениях обеспечения безопасности атомных станций» (ОПБ-88) и характеризуется квалификационной и психологической подготовленностью персонала, а ее формирование является одним из фундаментальных принципов управления и подлежит нормативному регулированию в атомной энергетике [10].

Культура безопасности как ключевая категория новой гуманитарной парадигмы XXI века, по сути, может быть рассмотрена через анализ вызовов, угроз, рисков и опасностей для национальной цели, социального идеала, основным ценностям и жизненно важным интересам общества. Становление и динамика культуры безопасности содержательно

раскрываются во взаимодействии феномена безопасности и среды безопасности через социальные механизмы адаптации к внутренним и внешним изменениям [12].

Под культурой безопасности Л. Толмачева [19] понимает особенности организации человеком подконтрольности себе внешних (объективных) и внутренних (субъективных) параметров жизнедеятельности в рамках реализации жизненно важных для себя целей. При таком понимании культура безопасности приобретает два уровня своего рассмотрения – как социальное явление и как личностное образование. Как социальное явление культура безопасности жизнедеятельности характеризует способность человека строить гармоничные, «равновесные» отношения с одной стороны, с обществом, с другой стороны, с природой. При этом культура безопасности выступает в качестве основы мировоззрения (системы ценностей), традиций (устойчивых правил поведения членов общества, социальное наследие), а также как результат деятельности людей.

Под культурой безопасности личности понимается формирование готовности к реализации индивидом позиции безопасности в общей системе социальных и производственных (трудовых) отношений, которые предусматривают включение человека в эту систему на основе мотивации интересов и потребностей в безопасности [17].

В Британской организации здравоохранения выделяют культуру безопасности в сфере здравоохранения. Авторы понимают под такой культурой позитивное восприятие сотрудниками психологической безопасности, когда работа в команде с руководством осуществляется комфортно, обсуждая ошибки. Кроме того, есть «коллективная осознанность» по вопросам безопасности, где руководство и сотрудники принимают общую ответственность за обеспечение безопасного ухода за больными. Медицинские работники устанавливают, что культура безопасности – это общая характеристика высокой надежности организаций, где отсутствует самодовольство и присутствует постоянная забота. Безопасность фактически встроена в рабочий процесс учреждения [2].

Другая точка зрения специалистов свидетельствует о том, что культура безопасности включает в себя ценности, убеждения и нормы, такие как политика, практика и технологии в различных организациях. Культура безопасности в организациях выступает как мостик между человеческим фактором и технологиями. То есть, чтобы достичь высокого уровня безопасности, необходимо обозначенные вопросы включить в философию каждого рабочего и в принципы их работы [2]. Необходимо развивать и поощрять у работников такие качества как дисциплинированность, современный подход к операциям на предприятии, высокую квалифицированность персонала, уверенность и прочее. Следует отметить, что это не остановка на достигнутом: обязательны соблюдения процедур, хорошее взаимодействие и



четкая связь среди сотрудников, строгие требования для самопроверки и открытость к решению проблем и т.д. [1]. Сегодня сложилось понимание того, что данная категория должна быть применена не только к персоналу потенциально опасных объектов, но и к каждому человеку отдельно, общества в целом. От ценностных установок людей, мотивов их поведения, личностных и профессиональных качеств и способностей зависит эффективность мероприятий по обеспечению безопасности жизнедеятельности, снижение индивидуальных, коллективных и глобальных рисков [13].

Культура безопасности определяется и как набор характеристик и особенностей деятельности организаций и отдельных лиц, проблемам безопасности уделяют внимание как высшему приоритету. Культура безопасности при этом значительно отражает уровень развития человека и общества, характеризует значимость задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защиты от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности [6]. Наличие у всех членов общества такой культуры безопасности выступает в качестве необходимого условия гуманизации социального пространства и устойчивого функционирования системы «человек-общество-природа» [19].

Анализ исследований ученых позволяет утверждать, что содержанием культуры становится все содержание человеческой деятельности. Итак, культура безопасности занимается человеческой деятельностью в окружающей и антропогенной среде. В процессе любой деятельности, на основе присвоения различных элементов культуры безопасности, протекает процесс совершенствования готовности личности к безопасной жизнедеятельности. Различные формы опредмечивания культуры безопасности, прежде всего в личности преподавателя, трансформируются в личностные качества воспитанников. Культура безопасности находит личностную форму воплощения. Содержание культуры безопасности человека по параметру «качества личности» можно раскрыть через такие характеристики личности: ценностные ориентации, личные смыслы, способности, взгляды и убеждения, характер.

Таким образом, содержание культуры безопасности включает приоритетные направления базовой культуры личности, которые включают мировоззренческую, нравственную, психологическую и др. культуру. Направления базовой культуры личности содержат компоненты, элементы, реализующие функции, способствующие или препятствующие безопасности жизнедеятельности. Не подвергается сомнению тот факт, что в культуре фиксируется определенный образ жизнедеятельности субъектов исторического

процесса, который выступает в единстве производства, потребления, накопления и сохранения материальных и духовных благ. Вот почему вполне логичным представляется выделение наряду с культурой производства и потребления культуры безопасности. Итак, культура безопасности – это процесс сохранения и развития целей, идеалов, ценностей, норм и традиций человека и общества, социальных институтов, обеспечения устойчивого и конструктивного взаимодействия людей, их защищенности от неприемлемых рисков и опасностей. Иными словами, культура жизни личности, общества и государства против вызовов и угроз культуры смерти [4].

Понятие «культура безопасности» и «безопасность жизнедеятельности» отражают взаимосвязанные явления и процессы. Культура безопасности как социальное явление воплощена в науке (научные знания о безопасности человека и общества), искусстве, мифологии, идеологии, религии, спорте и т.д. Безопасность жизнедеятельности как научная дисциплина систематизирует и обобщает данные различных наук, в понятийной форме отражает законы безопасности человека и общества. И. Аюпова и Г. Тизатова [3] утверждают, что культуру можно определить как совокупность средств человеческой жизнедеятельности. Все определения культуры, так или иначе, связаны с жизнью – Человека, Общества, Цивилизаций. С этих позиций сообщения «культура безопасности жизнедеятельности» согласуется с этимологией слова «культура».

Рассмотрев понятия «культура», «культура безопасности», понимаем, что для нашего исследования важным является уточнение сущности и содержания дефиниции «культура безопасности жизнедеятельности». На индивидуальном, личностном уровнях культура безопасности жизнедеятельности характерна не только природе человека, но и всему живому. Она заложена в основном инстинкте – инстинкте самосохранения. В то же время, культура безопасности жизнедеятельности как общественное понятие растяжимое. Оно находило свое отражение в санитарно-эпидемиологических нормах и правилах, стандартах деятельности и тому подобное. Не было системности в изложении и толковании этого понятия.

Культуру безопасности жизнедеятельности человека можно определить как уровень развития человека и общества, характеризующееся значимостью задач обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личностных и социальных ценностей, распространенности стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защиты от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности [3; 6].

Понятие «культуры безопасности жизнедеятельности» многогранно, и в связи с этим многие авторы дают разные трактовки данной дефиниции. Так, в своих исследованиях В. Давыдов указывает, что культура безопасности жизнедеятельности – это уровень развития творческих сил и способностей человека к профилактике рисков, предупреждению и уменьшению ущерба опасными факторами жизнедеятельности ей лично, вред другим людям и обществу в целом [13].

Существуют другие определения понятия «культура безопасности жизнедеятельности»: 1) сознательное поведение в процессе повседневной жизнедеятельности и в условиях различных чрезвычайных ситуаций; 2) способность предвидеть с определенной степенью вероятности возникновение опасной или чрезвычайной ситуации по внешним признакам развития событий, согласно анализу разнообразной информации и по собственному опыту; 3) способность правильно оценивать развитие событий и, если есть возможность, избегать опасных ситуаций; 4) способность ответственно относиться к своему поведению и не предпринимать действий, которые могут способствовать возникновению опасной или чрезвычайной ситуации; 5) умение адекватно вести себя в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, для снижения фактора риска для жизни и здоровья [5; 13; 14].

Под культурой безопасности жизнедеятельности ряд исследователей понимает синтез знаний, чувств, традиций, идеалов, которые обеспечивают не только самосохранение социумов, но и их развитие. Она ставит целью интегрировать опыт, знания, навыки, типы организации и т.п., связанные с безопасностью, передающихся от поколения к поколению, от человека к человеку, от одного общества другому [18].

Культура безопасности жизнедеятельности – это состояние развития человека, социальной группы, общества, характеризующееся отношением к вопросам обеспечения безопасной жизни и трудовой деятельности, активной практической деятельности по снижению уровня опасности во всех сферах жизнедеятельности. Культура безопасности жизнедеятельности студентов, акцентирует Л. Сурова [18], интегральное качество личности, которое определяет направленность на развитие потребности в безопасности на основе совокупности профессиональных и специфических знаний, постоянного совершенствования умений и навыков безопасной реализации профессиональной и социальной деятельности. Будучи составной частью общей культуры, культура безопасности жизнедеятельности должна носить регулируемый характер, нацеленный на конкретный результат – обязательное выполнение человеком норм поведения в социуме, что само по себе является категорией

нравственности, которая в современном обществе, с его девальвацией ценностей, терпит крах.

Кроме того, культура безопасности жизнедеятельности личности – интегральная характеристика личности, определяющая ее направленность на развитие потребности в безопасности на основе совокупности знаний обеспечения собственной безопасности, безопасности окружающих людей, природной среды, взаимосвязь человека и природы; умения и навыки безопасного поведения; знание способов и средств защиты в опасных и чрезвычайных ситуациях, а также совокупность экологических и природоохранных представлений, постоянного совершенствования умений и навыков безопасной реализации индивидуальной и социальной деятельности, руководствуясь ценностным отношением к природе [8].

Культура безопасности жизнедеятельности человека проявляется в едином комплексе, состоящем из тесно связанных и взаимообусловленных компонентов. Такими основными компонентами являются: знание и умение (компетентность в области обеспечения безопасности жизнедеятельности) развито мышление, характеризующееся способностью устанавливать причинно-следственные связи, прогнозировать вероятные результаты принятых решений и действий по проблемам опасности; неукоснительное выполнение норм и правил поведения в окружающей среде, установленных самими людьми в интересах всего общества. Если общая культура формируется обычно стихийно, под влиянием общественно-экономической формации, то для культуры безопасности жизнедеятельности этот процесс (формирование) носит целенаправленный, регулируемый характер (отсюда и методы обучения) в связи с конкретно-ожидаемым результатом – добиться высокого уровня безопасности.

Среди различных видов «культур», наименее исследованной остается культура безопасной жизнедеятельности. Безопасная жизнедеятельность на индивидуально-личностном уровне – это характеристика человека и его жизнедеятельности, основным содержанием которой является творческое усвоение этим человеком культуры безопасности. Однако культура безопасности в личностном ее воплощении и безопасность жизнедеятельности, как характеристика человека и его деятельности, не одно и то же. Безопасная жизнедеятельность – это жизнедеятельность по законам безопасности: профилактика, минимизация, преодоление, устранение последствий вредных и опасных факторов.

Определенная группа ученых выделяет понятие «культура безопасной жизнедеятельности». Например, В. Евтеева [7] отмечает, что культура безопасной

жизнедеятельности – составная часть общей культуры, выраженная в синтезе жизненных ценностей, знаний, умений и отношений к безопасности в профессиональной и бытовой деятельности, обеспечивающие не только самосохранения социумов, но и их развитие.

А. Снегирев [16] под культурой безопасной жизнедеятельности понимает целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, определяет современное развитие личности, что проявляется в умении действовать в условиях разных по характеру чрезвычайных ситуациях. Трактую само понятие «культура безопасной жизнедеятельности» следует опираться на содержание таких понятий как культурное общество, его безопасное проживание, на общефилософское представление о мире. При определении понятия «культура безопасной жизнедеятельности» необходимо акцентировать внимание на том, что оценивать уровень культуры нужно не только для практической деятельности, но и по отношению к человеку, обществу, так как «культура безопасной жизнедеятельности» сохраняет, воплощает в себе огромный многовековой опыт народа.

На уровне обыденного сознания культуру безопасной жизнедеятельности можно свести к «трем необходимым» составляющим: 1. Необходимо знать потенциальные опасности среды обитания человека; 2. Необходимо предусматривать и распознавать опасности, а по возможности их избегать; 3. Необходимо действовать быстро, решительно, грамотно, не надеясь, что все образуется само собой [9].

Мы присоединяемся к ученым, которые выделяют феномен «культура безопасной жизнедеятельности». Так, А. Еперин [11] под культурой безопасной жизнедеятельности понимает обеспечения условий и воспитания в человеке внутренних потребностей работать безопасно (достигается реализацией мероприятий, включающих разделы по организационно-техническому обеспечению, подготовке и повышению квалификации персонала, обеспечение престижа и социальных гарантий). Под культурой безопасной жизнедеятельности представляются способы разумной жизнедеятельности человека в области обеспечения безопасности, результаты этой жизнедеятельности и степень развитости личности и общества в этой области. Умение человека вести себя, в ее повседневной жизнедеятельности, которое обеспечивает ей высокий уровень безопасности и благополучия в реальной окружающей среде и является культурой безопасной жизнедеятельности, по мнению А. Смирнова [15].

Итак, по нашему мнению, под культурой безопасной жизнедеятельности личности следует понимать сложный, многоуровневый, динамичный феномен, который включает в себя высокий уровень знаний по безопасной жизнедеятельности (стандарты, нормы, правила, законы, системы ценностей и т.п.), сформированные умения и навыки, неукоснительное

выполнение правил безопасности, попытки минимизации рисков и др.; способность адекватно и быстро реагировать на опасности, которые окружают личность в течение её жизнедеятельности, и обеспечивается собственной мотивацией и стремлением к безопасности.

Пользуясь возможностями учебного процесса и образования в целом, мы не можем создать всеобщую, глобальную безопасность. Но с помощью учебных заведений, при использовании различных педагогических технологий существует возможность сформировать и развить культуру безопасной жизнедеятельности у студентов университетов. Влияние на студенчество, как на самый сознательный и быстро воспринимающий информацию слой населения, значительно поднимет уровень культуры безопасной жизнедеятельности в целом.

### Литература

1. Kadak C. Andrew What's A Safety Culture? How Do I Get It? How Do I Keep It?//Nuclear Nonoperating Owner's group. – Boston: Massachusetts, 1989. – P. 11. – Режим доступа <http://ocw.mit.edu/index.htm>
2. Safety culture in organizations: Work Organizational and Personal Psychologists as a bridge between the human factor and technology, 2011. News WOPP Num. 2 - May 2011. – Режим доступа: <http://www.uv.es/erasmuswop/newswopp>
3. Аюпова И.Х., Тиззатова Т.Р. Культура безопасности жизнедеятельности человека как направление политики Республики Татарстан в сфере культуры//Вестник НЦБЖД. – 2009. – № 1. – С. 97-104.
4. Вершилов С.А. От безопасности XX века к культуре безопасности XXI столетия//Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – Т. 8. – № 2. – С. 3-7.
5. Дронова Т.А., Дронов А.А. Стиль мышления как фактор формирования личностной культуры безопасности жизнедеятельности//Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 4. – С. 62-65.
6. Дурнев Р.А. К вопросу о культуре безопасности жизнедеятельности//Технологии гражданской безопасности. – 2006. – Т. 3. – № 2. – С. 64-67.
7. Евтеев В. А. Педагогические условия формирования культуры безопасной жизнедеятельности у учащихся начального профессионального образования. Автореферат дис... канд. пед. наук, 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования. – М., 2007. – 24 с.
8. Есипова А.А., Ребко Э. М. Культура безопасности жизнедеятельности как интегральное качество личности//Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2012. – № 5. – С. 1803.
9. Забириков Д.Д., Прокофьева Е.Н. Активные методы в процессе повышения культуры безопасности жизнедеятельности студентов специальности «Защита в ЧС»//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 502-504.

10. Завгарова Ф.Х., Давлетшина Л.Х. Культура и культура безопасности жизни: диалектика взаимоотношений //Вестник НЦБЖД. – 2013. – № 1 (15). – С. 95-100.
11. Каташова Ю.А., Еперин А.П. Реализация программы по повышению культуры безопасности/Ю.А. Каташова, А.П. Еперин.– УНЦ СПб ГГУ г.Сосновый бор Электронный ресурс. <http://www/polar/mephi.ru./conf/1999>
12. Кузнецов В.Н. Культура безопасности: Социологическое исследование. – М.: Наука, 2001. – 380 с.
13. Куликова Е.Ю. Основы культуры безопасности жизнедеятельности//Научный вестник Московского государственного горного университета. 2013. № 4. С. 51-55.
14. Розенталь А.Н., Юнусова С.Г. Роль воспитания и образования в формировании культуры безопасности жизнедеятельности//Вестник НЦБЖД. – 2009. – № 1. – С. 104-107.
15. Смирнов Б.И., Соловьев С.С. Проблема формирования у студентов техникума основ культуры безопасности жизнедеятельности и пути их решения//Научные исследования в образовании. – 2009. – № 9. – С. 31-37.
16. Снегирев А.В. О содержании понятия «Культура безопасной жизнедеятельности» //Журнал Современные проблемы науки и образования. Психологические науки. – 2007. – №2. – С. 83. – Режим доступа 16.05.2014: <http://www.science-education.ru/14-1466>
17. Суворова Г.М. Теория и практика формирования культуры безопасности личности//Вестник НЦБЖД. – 2010. – № 5. – С. 38-46.
18. Сурова Л.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов//Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2010. – Т. 6. – № 3. – С. 154-159.
19. Толмачева Л.В. Гуманистический подход как основа инновационной концепции педагогического проектирования культуры безопасности жизнедеятельности//Информационное противодействие угрозам терроризма. – 2009. – № 13. – С. 169-174.

## **Integrarea conținuturilor universitare în activitatea de învățare a studenților** **Integration of academic contents in learning activity for students**

Veronica Vârtosu, *lector universitar, IRIM*

### **Rezumat**

În acest articol sunt descrise *direcțiile principale ale înnoirii practicilor didactice în învățământul universitar*, care este centrat pe student. Reforma în învățământ vizează atât studentul, cât și cadrele didactice, și instituția în care se realizează procesul educațional.

Sunt prezentate *avantajele pentru profesori și avantajele abordării componentei „activitate de învățare”* din perspectiva învățământului centrat pe subiect, pentru studenți, orientat spre formarea aptitudinilor pentru viață.

Preocuparea cercetării vizează *integrarea conținuturilor universitare în activitatea de învățare a studenților, pentru dezvoltarea lor personală și profesională.*

**Cuvinte-cheie:** *conținut universitar, finalități și metode educaționale, activitate de învățare.*

### **Abstract**

*The development strategy of higher education in Moldova is the realization of the Common European Higher Education Act, which generates essential educational reforms to harmonize national higher education system with the European one. In this article are described the main directions of renewal of teaching practices in higher education, student-centered education. Educational reform envisages both the student as well as teachers and the institution where the education takes place immediately.*

*It reviewed the educational aims, contents and methods based on strategies for organizing learning. Teachers presents advantages and benefits component approach "learning activity" in terms of subject-centered education for students, aimed at providing life skills.*

*Concern university research aims to integrate content learning activity for students to develop their personal and professional.*

**Keywords:** *academic content, finality, methods of educational, learning activity.*

Expresia elocventă care definește actualitatea învățământului superior în statele europene este „reforma Procesului de la Bologna”, cel mai puternic curent de schimbare din ultimul deceniu, menit să genereze „Spațiul European al Învățământului Superior”, unitar și competitiv pe plan global, „considerat ca o piață cu puternice fluxuri concurențiale, ca un mod de integrare a sistemelor naționale într-un sistem european în care universitățile dispun de autonomie, sunt diversificate și, mai ales, sunt compatibile în termeni de structuri și programe pentru a facilita mobilitatea personalului și studenților” în vederea creșterii puterii de angajare a acestora pe piața muncii europene [13, p. 15].

Evoluția societății și dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnologiei în epoca contemporană au determinat o cerere intensă de formare profesională de calitate, ceea ce atrage, la rândul ei, o



creștere a rolului cadrelor didactice universitare, invocându-se, în acest sens, tot mai mult faptul că succesul împlinirii noilor direcții de reformă din învățământul superior constă în pregătirea absolvenților calificați și instruiți, capabili să-i servească comunității în calitate de cetățeni responsabili și să desfășoare o activitate profesională de prestigiu.

La nivel european, sunt atestate o serie de tendințe și proiecte vizând formarea cadrelor didactice universitare, constituind o preocupare pentru guverne, organizații internaționale, subliniază N. Duță [7, p. 114]. Evident, proiectele diverselor țări europene referitoare la formarea cadrelor didactice sunt generate, cel mai adesea, de necesitățile proprii ale acestora, care diferă în funcție de stadiul de dezvoltare al țărilor respective, recunoscându-se, prin aceasta, *strânsa legătură dintre calitatea prestației rolului didactic și rezultatele directe ale studenților*. Toate documentele elaborate în acest sens menționează importanța planificării corespunzătoare în sfera învățământului superior, având la bază toate „pârghiile” pentru a garanta orientarea spre dezvoltarea umană și progresul societății, respectiv, contribuțiile la motivarea studenților pentru formare continuă, precum și la dezvoltarea altor forme și niveluri educaționale.

Complexitatea problematicii lumii contemporane, mutațiile și dezvoltările la care asistăm în câmpul educației universitare reclamă necesitatea construirii unei didactici universitare coerente și puternic ancorate în realitățile academice. Direcțiile principale ale înnoirii practicilor didactice în învățământul universitar sunt:

- reconsiderarea raportului între educat și educator, prin deplasarea interesului tot mai activ al subiectului în relația educațională și prin valorificarea potențialului acestuia în contextul predării și învățării;

- transformarea didacticii universitare într-un demers sistematic, axat pe formarea de competențe teoretice și practic-acționale ale celor care învață;

- creșterea interesului cadrelor didactice pentru modernizarea și perfecționarea metodologiei de lucru și pentru adaptarea ei la cerințele unui învățământ modern;

- dezvoltarea capacității de comunicare a cadrelor didactice și a studenților, precum și a creativității acestora, în funcție de particularitățile și specificul grupelor de studenți;

- deschiderea consecventă spre cercetările de vârf în domeniu, în plan internațional, și corelarea conținuturilor acestora cu datele puse în evidență prin generalizarea experienței de predare la facultățile din universitatea noastră [8, p. 12].

*Învățământul centrat pe student* este unul dintre principalele repere care jalonează reforma învățământului superior, la realizarea căruia contribuie studenții universității, cadrele didactice din instituție și, nu în ultimul rând, întreaga instituție de învățământ superior. Fiecare dintre acești factori are un rol determinant în construirea unui învățământ axat pe nevoile studentului, fapt

pentru care absența sau neimplicarea unuia dintre factori face imposibil acest proces. Dimensiunea istorică a curriculumului are în vedere accepțiunea inițială de „model de proiectare a instruirii”, devenită ulterior paradigma de abordare a educației în societatea modernă și postmodernă a educației.

Prin urmare, *ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece studentul pe durata programului de studii* reprezintă **conținutul învățământului**, explicație oferită de D. Potolea în definirea curriculumului în sens larg. Cu aceeași referință, într-o *viziune restrânsă*, **conținuturile** sunt explicate de *interdependența dintre obiective, metodologie și strategiile de evaluare* cuprinse în **ansamblul documentelor de tip reglator**, în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului/studentului [10, p. 137].

În strânsă legătură cu contextul mai larg al dezvoltării învățământului superior și continuarea Procesului de la Bologna, **Planul-cadru** reprezintă unul dintre răspunsurile la provocările sociale, prin determinarea elaborării planurilor de studii respectând principiile unui învățământ centrat pe student și accentuarea caracterului pragmatic al conținutului formativ al unităților de curs (disciplinelor) din planul de învățământ.

Proiectarea curriculară, promovată pentru curriculumul universitar, în această perioadă, este centrată asupra obiectivelor **activității de învățare**, urmărind, cu prioritate, optimizarea raporturilor de corespondență pedagogică între elementele componente (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare), între acțiunile de predare-învățare-evaluare, subordonate finalităților angajate la nivel de sistem și de proces.

Preocuparea cercetării vizează **integrarea conținuturilor universitare în activitatea de învățare a studenților**, ceea ce proiectează deschidere spre abordarea grupului de *tendințe privind caracterul ideatic al componentelor curriculumului* (finalitățile educaționale, conținuturi și metodele bazate pe strategiile de organizare a învățării), după cum urmează.

1. *Finalitățile educaționale* abordează educația ca pe o „comandă socială” născută din nevoie socială și evoluând odată cu societatea către subsistemele proprii care pot concura la producerea rezultatelor așteptate, elucidând caracterul prospectiv al educației prin proiectarea rezultatelor în viitor. Evoluția controlată prin urmărirea și estimarea permanentă a rezultatelor parțiale se consideră a fi treaptă sau condiție ale producerii rezultatelor finale. Prin urmare, realitățile mentale, la nivelul sistemului psihosocial al inițiatorilor educației, sunt:

- caracterul logic al educației prin derivarea finalităților în obiective, pentru a fi aduse din ce în ce mai aproape de prezent;
- traducerea obiectivelor în acte comportamentale privite ca realități concrete.

Orientarea către viitor și caracterul logic al definirii reperelor temporale către acel viitor și al relevanței dintre mental și concret-acțional atribuie educației un sens teleologic sistematic, dar proiectat în viitor [3, p. 22].

2. Prin *conținuturi*, sunt reprezentate:

– atât direcțiile majore, determinate de conținuturile specifice *educației formale*, cât și cele ale educației *nonformale* sau *informale*;

– conținuturile sistematizate sub formă de *planuri, programe, cursuri și manuale*, și cele „*ascunse*”, sau *latente*, desprinse din câmpul instituției școlare, din cultură și stilul educatorului.

3. În ceea ce privește *metodele bazate pe modurile de organizare a învățării*, din această perspectivă, sistemul de învățământ superior trebuie să ofere oportunități de învățare și formare adaptate continuu la schimbările rapide ale științei, tehnicii și pieței muncii. Acest lucru presupune existența unui învățământ superior preocupat de asigurarea calității, care asigură o *compatibilizare curriculară*, ce oferă:

- posibilitatea formării de competențe în concordanță cu cele necesare pe piața muncii;
- condiții optime de studiu, materiale, echipamente și metode moderne;
- relație de parteneriat între agenții educativi, centrare pe student;
- consiliere în vederea orientării academice și a carierei.

Reiterăm importanța pe care o are misiunea de predare în instituțiile de învățământ superior și necesitatea de a continua *reformarea curriculară orientată spre dezvoltarea rezultatelor învățării*. Învățământul centrat pe student este una dintre cele mai importante tendințe ce ghidează activitatea didactică în mediul academic.

Nevoile, interesele, caracteristicile individuale, experiențele de învățare anterioare reprezintă fundamentul proiectării curriculumului, practică întâlnită cu precădere în sistemele de învățământ americane. Studenții au posibilitatea de a-și selecta și organiza traseul învățării, putându-și alege, singuri sau îndrumați, disciplinele și activitățile educative care corespund abilităților și intereselor lor, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea abilității de învățare pe tot parcursul vieții. Practicile contemporane care valorifică societatea ca primă sursă în proiectarea curriculumului se centrează din ce în ce mai mult pe facilitarea integrării elevilor nu numai în mediul social și cultural al țării în care trăiesc, ci și într-un mediu sociocultural la nivel european sau chiar mondial, promovând, astfel, globalizarea, menționează D. Andronache în cercetarea curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice în învățământul liceal [1, pp. 9-10].

Considerațiile lui C. Cucoș privind integrarea conținuturilor universitare în activitatea de învățare a studenților sunt importante atât prin degajarea unor *experiențe de învățare* a unor momente privilegiate de absorbție a cadrului valoric recomandat și elucidarea aspectelor care

solicită valorificare din perspectiva provocărilor societății, cât și prin stabilirea *conținutului de predare-învățare*, respectiv a valorilor cunoașterii, sensibilității, afectivității, voinței, credinței etc., valori indicate de cerințele generațiilor prezente și care urmează, care se vor insinua la nivelul unor piese curriculare universitare [5, p. 231].

Calitatea procesului de formare profesională este condiționată direct de conținuturile de specialitate, dezvoltarea personalității studentului fiind dependentă în cea mai mare parte de „maniera” – strategia – în care acestea îi sunt aduse la cunoștință, metodele fiind delegate de rolul „cosubstanțial al strategiilor”. Așadar, prin demersuri teoretico-acționale, metodele desemnează anumite modalități de execuție a operațiilor implicate în realizarea sarcinilor de predare-învățare, unele dintre acestea accentuând rolul de implicat al cadrului didactic (prelegerea, expunerea), altele – al studentului (exercițiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele integrând acțiuni didactice care antrenează în măsură egală cadrul didactic și studenții (problematizarea, abordarea euristică).

Valorificarea metodelor de predare-învățare în învățământul superior se caracterizează prin unele specificități, în raport cu alte niveluri ale instruirii și educației. Este vorba, în primul rând, de rolul mare pe care îl are spiritul de cercetare științifică, creativitatea teoretică și practică. La acestea, adăugăm creșterea gradului de complexitate al metodelor prin derivarea unor noi procedee sau a transferului acestora de la o metodă la alta, precum și dezvoltarea metodelor „acționale”, care vizează formarea unor capacități psihomotorii, fizice, a deprinderilor de muncă productivă ale studenților.

Revenind la importanța principiului activizării studentului în procesul de formare, beneficiile studenților nu pot fi contestate nici de o interpretare filosofică sau economică. Învățământul centrat pe student „furnizează aptitudini pentru viață, creează persoane care învață independent și răspunde nevoilor în schimbare ale studenților la nivel individual”, menționează autorii Ghidului „Învățământul centrat pe student. Ghid pentru studenți, cadre didactice și instituții de învățământ superior” [2]. Autorii prezintă o listă de beneficii menite să convingă în parte studenții și cadrele didactice universitare. Prezentăm în continuare ***avantajele abordării componentei „activitate de învățare”*** din perspectiva învățământului centrat pe subiect ***pentru studenți:***

- *determinarea în a fi parte integrantă a comunității academice:* optimizarea cooperării profesor-student va induce sentimentul de a fi apreciate punctele de vedere și pot conduce în continuare la creșterea interacțiunii și angajamentului studenților, la creșterea participării în dezvoltarea cercetării și, de asemenea, la contribuția dezvoltării unui curs dat, în urma simțului de apartenență și proprietate pe care îl au studenții: studenții sunt profesorii viitorului!;

- *o motivare crescută de a învăța*: învățământul centrat pe student poate încuraja învățarea mai profundă; potrivit regulilor de aplicare a piramidei învățării, studenții rețin mai mult din informația învățată în cazul în care procesul de învățare presupune învățare și participare activă;

- *independență și responsabilitate în învățare*: studenții se angajează plener în interpretarea conținutului de curs, dar și al programului de formare, deținând controlul asupra propriului proces de învățare. Independența studenților le permite acestora să învețe mai eficient și să își dezvolte și alte competențe, precum: munca în echipă, comunicare verbală și scrisă eficientă, împărțirea sarcinilor în priorități și analiza critică;

- *abordare diferențiată și individuală*: nevoile variate de învățare ale studenților sunt satisfăcute în virtutea faptului că materialele de studiu implică o varietate amplă de abordare; de exemplu, în timp ce o parte dintre studenți lucrează cu materiale audiovizuale, alții preferă să citească; mai mult, prin experimentarea mai multor metode de predare, studenții sunt provocați mereu pentru creșterea academică, în vederea integrării profesionale eficiente și cu succes.

#### ***Avantaje pentru profesori:***

- *un rol mai interesant pentru profesor*: sala de curs reprezintă, pentru profesor, locul de facilitare a învățării, sarcină pusă în responsabilitatea studentului. Autorii Ghidului sunt atenți la faptul că, în timp ce poate fi perceput de studenți drept negativ, acest lucru este o bună oportunitate pentru a-i provoca din punct de vedere academic, în vederea îmbunătățirii procesului de învățare;

- *impactul pozitiv asupra condițiilor de lucru*: munca profesorului devine motivație pentru ameliorarea activității de predare, aspectele negative ale condițiilor de muncă fiind asociate în mod normal cu predarea de calitate; de asemenea, acesta crește flexibilitatea profesorilor în proiectarea unor noi metode de desfășurare a unui curs sau a unei componente a unui program și în aplicarea a noi modalități de predare sau cercetare;

- *dezvoltare personală continuă*: încrederea în *impactul pozitiv asupra activității de predare*, demonstrat de feedbackul relevant și constructiv al studenților tot mai frecvent interesați și angajați în procesul de învățare, declanșează dorința de a performa profesional continuu și avansarea în carieră.

În concluzie, menționăm importanța referințelor analizate și a interpretării științifice a lor în vederea **integrării conținuturilor universitare în activitatea de învățare a studenților, sporind motivarea acestora.**

### Surse bibliografice

1. Andronache, D., *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe la disciplinele pedagogice în învățământul liceal*. Rezumatul tezei de doctor, București, 2013, 48 p.
2. Attard, A., *Învățământul centrat pe student. Ghid pentru studenți, cadre didactice și instituții de învățământ superior*, în „Timpul pentru un nou model în educație: Învățământul Centrat pe Student”, 2010.
3. Carcea, M.I., Dorofte, T., Tiron, E. et al., *Introducere în pedagogie*, Iași, „Gh. Asachi”, 2001, 134 p.
4. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Iași, Polirom, 2010, 398 p.
5. Cucuș, C., *Pedagogie*, București, Polirom, 2002, 464 p.
6. Dumbrăveanu, R., Huet, I., Papuc, L., Grosu, M., *Proiectarea curriculară în învățământul superior. Curs pentru cadrele didactice*, Chișinău, Continental Group, 2011, 216 p.
7. Duță, N., *Carierea didactică universitară: fundamente și strategii formative*, București, Editura Universitară, 2012, 220 p.
8. Marinescu, M. (coord.), *Educația omului de azi pentru lumea de mâine*, Oradea, Editura Universității din Oradea, 2010, 182 p.
9. *Modernizarea învățământului superior în Europa: Finanțare și dimensiune socială*, Bruxelles, Eurydice, 2011, 116 p.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/131RO.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131RO.pdf)  
(vizitat: 8.10.2015)
10. Potolea, D., Manolescu, M., *Teoria și metodologia curriculumului. Proiectul învățământului rural*, București, MEC, 2006, 158 p.
11. Potolea, D., Toma, S., *Standarde pentru profesia didactică*  
[http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/SToma\\_%20DPotolea.pdf](http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/SToma_%20DPotolea.pdf) (vizitat: 15.10.2013)
12. Șerbu, V., *Tendințe paradigmatică în învățământul superior. o analiză critică a modelului paradigma învățării*, în „Euromentor. Studii despre educație”, **vol. I, nr. 4/decembrie 2010**, <http://euromentor.ucdc.ro> (vizitat: 5.10.2015)
13. Zaharia, S.E., Marinas, L. (coord.) (2005), *Parteneri pentru excelență în Europa cunoașterii. Universitatea românească în contextul „Bologna” și „Lisabona”* (vol. 1)., Agenția Națională pentru Parteneriatul Universităților cu Mediul Economico-Social.

## Formarea stilului managerial al cadrului didactic

### The formation of teacher's managerial style

Elena Vinnicenco, dr. în pedagogie,

UPS „Ion Creangă”

#### Rezumat

*Acest articol este dedicat stilului managerial al profesorului. În acest context, sunt descrise premisele formării stilului managerial, criteriile de clasificare a stilurilor manageriale. Sunt identificate tendințele majore în conceptualizarea stilului didactic.*

**Cuvinte-cheie:** *stil managerial, stil repulsiv, stil dominant, stil indiferent, sfera educațională, management eficient.*

#### Abstract

*This article is dedicated to teacher's management style. In this context are described the premises of the management formation style, the classification criteria of management styles. There are identified the major tendencies in conceptualization of didactic style.*

**Keywords:** *management style, repulsive style, dominant style, indifferent style, educational sphere, efficient management.*

Cadrul didactic este actorul educațional care ia decizia privind modalitatea de realizare a procesului didactic. Cadrul didactic profesionist dă dovadă de calități de autoperfecțiune și recunoaștere a propriei persoane în calitate de creator al procesului didactic.

Stilul de management exprimă modalitățile în care managerii își exercită atribuțiile ce le revin în planificarea, organizarea, antrenarea și coordonarea activității, fiind definit, în principal, de atitudinea față de subordonați. Stilul de management reflectă modul în care un manager gândește și acționează. Stilurile manageriale au fost grupate în funcție de o serie de criterii, care se referă la următoarele:

- ❖ atitudinea față de responsabilitate;
- ❖ autoritatea exercitată de conducător;
- ❖ inițierea de structură și de considerație;
- ❖ preocuparea pentru producție și resurse;
- ❖ tipul de motive, caracteristicile comunicării, natura cooperării și modul de adoptare a anumitor decizii.

Pe baza *atitudinii față de responsabilitate*, principalele stiluri de management sunt: stilul repulsiv, stilul dominant și stilul indiferent.

**1. Stilul repulsiv** corespunde persoanelor care refuză promovarea în funcții de conducere. Acești manageri au, în general, complexe de inferioritate, o încredere redusă în forțele proprii și, prin urmare, dorința expresă de a evita responsabilitățile. Manifestând respect exagerat pentru independența celorlalți, acești manageri vor adopta decizii mai puțin eficiente.

**2. Stilul dominant** – managerii care au acest stil sunt, în general, persoane dinamice, active, dornice de a ocupa poziții cât mai înalte și de a se impune cu orice preț. În caz de eșec, acești manageri vor căuta explicații exterioare persoanei lor, plasând responsabilitatea în sarcina subalternilor. Evitarea recunoașterii propriei responsabilități, în caz de eșec, determină formarea unei imagini deformată asupra realității din partea acestor manageri și, în concluzie, reduce șansele fundamentării unor decizii riguroase.

**3. Stilul indiferent** corespunde persoanelor care nu manifestă în mod direct interes deosebit față de evoluția în ierarhia instituției, dar acestea, odată promovate în funcții de conducere, pot deveni eficiente, datorită ponderației și străduinței în îndeplinirea atribuțiilor de conducere, precum și responsabilități versus parteneri și colaboratori. Datorită faptului că au capacitatea de a-și forma o imagine realistă despre sine și despre ceilalți, acești manageri iau decizii bune.

Prin dezvoltarea stilurilor clasice, Emil Paun clasifică stilurile în următoarele categorii:

- o **stilul participativ**, cu următoarele variante: stilul consultativ, democratic și reprezentativ;
- o **stilul autoritarist**, cu variantele: stilul respectiv și stilul dictatorial;
- o **stilul individual**, cu variantele: „vacuum”, stilul carismatic și stilul intrusiv;
- o **stilul permisiv**, cu variantele: stilul negare/refuz, stilul fals democratic;
- o **stilul haotic**.

Teoria dezvoltată de J. Tannenbaum și L.A. Schmidt [4, p. 63], intitulată *continuumul stilurilor de conducere*, folosește drept criteriu de diferențiere *autoritatea managerului în raport cu libertatea subordonaților*. Potrivit acestei teorii, există anumite trepte ale continuumului stilurilor manageriale, caracterizate prin nivelul tot mai scăzut al autorității managerului, în raport cu nivelul tot mai ridicat de libertate al subordonaților.



**Stilul nomotetic** evidențiază dimensiunea normativă a comportamentului profesorului. În acest caz, prevalează imperativele sociale, presiunile instituționale, trecând înaintea cerințelor și disponibilităților personalității, copilului.

**Stilul ideografic** pune accentul pe cerințele copilului, pe trebuințele sale, urmărind ca fiecare să-și descopere singur ceea ce are mai relevant.

Între cele două poluri se plasează **stilul intermediar**. Dezideratele socialului pot fi realizate prin luarea în considerare a trebuințelor și dispozițiilor individuale. Socializarea personalității și personalizarea rolurilor se află în relație de interdependență. Procesele din clasă pot fi „privite ca o tranzacție între roluri și personalități” și are denumirea **stil tranzacțional** [6].

Evoluția recentă a cercetărilor și aplicațiilor în domeniul managementului educațional a condus la *conturarea a două tendințe majore în conceptualizarea stilului*: nevoia de a depăși empirismul în conducerea unor organizații, prin studiul teoretico-aplicativ al stilurilor manageriale de tip profesionist; accentul pus pe competența metodologică, ce se dezvoltă odată cu modelele situaționale. *Stilul managerial în sfera educațională se exprimă* prin următoarele:

- \* ansamblu de cunoștințe ce asigură calitatea și precizia construcțiilor practice;
- \* autocontrol și recunoașterea de către membrii instituției;
- \* capacitatea de a se adapta la diferite situații, utilizând metode și tehnici adecvate;
- \* capacitatea de evaluare a realității, fundamentată pe informare, analiză și diagnoză.

Stilul managerial al cadrului didactic este o modalitate euristică de ordin superior, prin care se structurează diverse strategii și capacități, devenind caracteristice fiecărei persoane. În procesul educațional, devine stil creativ, prin depășirea unor stereotipuri de reflectare, prin eliberarea sa din captivitatea unor tipare mentale și din capcanele rutinei. Structurarea unui stil managerial propriu necesită alternanța între stările de maximă concentrare, predominant conștiente, și stările de relaxare, în care controlul conștient este mai redus, permițând elaborarea unor asociații inedite. Acest proces de cristalizare a unui stil propriu se află la intersecția dintre capacități și personalitate.

Principalele direcții de acțiune în vederea *optimizării procesului formării continue a stilurilor manageriale* vizează:

- ❖ conștientizarea de către educatori a reprezentărilor lor anterioare privind modalitățile de conducere, a trăirilor afective pozitive sau negative pe care le resimt prin implicare în procesul managerial;

- ❖ descoperirea situațiilor conflictuale generate de stilurile manageriale practicate, ancorarea lor în situații concrete, exemplificative, pentru a putea fi depășite, și consolidarea trăirilor pozitive;
- ❖ observarea spontană a modului de realizare a conducerii în cadrul unor activități desfășurate la nivelul instituției școlare;
- ❖ delimitarea teoretică a conceptelor specifice conducerii și integrarea lor în cadrul procesului managerial;
- ❖ accentuarea influenței dimensiunii autoevaluative asupra eficienței stilurilor manageriale, atât la nivel individual, cât și la nivel organizațional;
- ❖ stimularea metaevaluării ca modalitate de reflectare constantă asupra actului conducerii;
- ❖ cunoașterea formelor, metodelor și tehnicilor de conducere eficientă;
- ❖ observarea sistematică a relației dintre stilurile manageriale și climatul educațional;
- ❖ elaborarea unor indicatori și instrumente de evaluare a eficienței acestora (obiective, descriptori);
- ❖ realizarea unor acțiuni manageriale, utilizând stiluri de conducere variate;
- ❖ interevaluarea și evaluarea permanentă, pe baza unor indicatori, a activităților manageriale.

*Conducerea dinamică și managementul eficient al schimbării* constituie condiții-cheie în efortul de a realiza un grad înalt de incluziune socială și educațională, efort depus de către educatorii-manageri cu o concepție clară asupra politicilor educaționale. Această viziune este prezentă în activitatea cadrului didactic, prin modul de relaționare a acestuia cu ceilalți actori educaționali: elevi, părinți, comunitate locală. Ea se bazează pe valorile școlii și pe preocuparea generală de a oferi elevilor mai mult sprijin și mai multe posibilități de realizare, fiind strâns legată de conceptul de „dezvoltare durabilă a școlii”, reflectând un angajament puternic pentru îmbunătățirea standardelor educaționale pentru toți elevii.

*Formarea și dezvoltarea competențelor manageriale* din domeniul educațional constituie un proces de formare specializată, realizată în instituțiile din învățământul superior prin parcurgerea unor programe de formare inițială și continuă a managerilor la nivelul studiilor, menită să elimine rezistențele la schimbare, să stabilească o conexiune la nivelul comunității. În procesul de formare profesională a viitorului profesor, persistă o interacțiune continuă a factorilor obiectivi și subiectivi, în procesul căreia intervin schimbări în structura personalității studentului, ce asigură pregătirea psihologică interioară pentru activitatea didactică.

În calitate de *premise ale formării stilului managerial*, pot fi menționate:

- identificarea zonei nedeterminate a activității, datorită căreia una și aceeași activitate poate fi realizată în mod diferit;
- dorința de a-și face activitatea mai reușită;
- tendința de a-și desfășura activitatea în condiții mai plăcute, ce stimulează satisfacția emoțională.

Dobândirea acestor competențe îi permite managerului să compatibilizeze interesele instituției la așteptările elevilor și ale cadrelor didactice, să motiveze, să comunice asertiv etc. Calitatea de manager a cadrului didactic se bazează pe:

- competența umană, prin care se are în vedere capacitatea de a observa obiectiv realizările, dar și lacunele, capacitatea de a respecta pe ceilalți, capacitatea de a tolera, a fi empatic;
- competența de comunicare, ce asigură interrelaționarea în activitatea didactică, se bazează pe capacitatea de a selecta modalitățile de comunicare pentru situații variate, capacitatea de a soluționa situații conflictuale;
- competențe psihosociale, care vizează particularitățile individuale și de grup ale elevilor, în scopul obținerii performanțelor, presupune capacitatea de adaptare în relațiile cu elevii, pentru a-i mobiliza pe aceștia;
- competența de utilizare a tehnologiilor informaționale, care presupune capacitatea de a sintetiza informațiile pentru crearea unei baze de date, pentru valorificarea informațiilor în scopul eficientizării activității didactice;
- competențele de conducere sunt vizate prin proiectarea eficientă a activității, organizarea activităților didactice, în scopul atingerii obiectivelor propuse, gestionarea procesului decizional;
- competențele de evaluare, care se concretizează în stabilirea obiectivelor și criteriilor de evaluare, cu scopul de a măsura, evalua, ameliora, utiliza eficient tehnici și instrumente de evaluare specifice educației;
- competențele de gestionare și administrare, care vizează administrarea corectă a resurselor materiale și financiare;
- competențele în domeniul autoperfecționării sunt necesare pentru evaluarea calității propriei activități.

Competențele manageriale vizează un ansamblu de comportamente necesare cadrului didactic pentru a obține rezultate prin activitatea pe care a o realizează, a lua decizii în corespundere cu

finalitățile educației, a-și asuma anumite responsabilități, a aprecia elevii în funcție de rezultate, a încuraja inițiativele elevilor, a facilita cooperarea la nivelul grupului etc.

Este oportună elaborarea unei strategii de dezvoltare a competențelor psihosociale și a stilurilor manageriale. Elaborarea strategiilor se fundamentează pe analiza mediului extern și, respectiv, a mediului intern specific instituției școlare. Pe baza acestor analize, se stabilesc condițiile favorabile și nefavorabile de lansare sau continuare a unei strategii și se decide asupra oportunității sau adaptării ei la noile cerințe ale actorilor educaționali.

Analiza SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) se face pentru a putea combina analiza mediului extern cu cea a mediului intern, pentru a se genera o serie de strategii de dezvoltare. Abordarea mediului intern conduce, în cele din urmă, la identificarea polilor de putere și de slăbiciune pentru fiecare instituție școlară. Aceste evaluări pe axa SW au o semnificație relativă și depind de realismul și curajul educatorilor-manageri de a-și cunoaște punctele slabe. Pentru a obține o imagine globală, axa factorilor interni SW poate fi asociată cu axa OX a unei diagrame, iar axa factorilor externi OT poate fi asociată cu axa OY. Combinând factorii interni cu factorii externi, se pot contura *patru categorii de strategii*. Acestea sunt strategii generice, deoarece capătă conținut în condițiile concrete ale fiecărei instituții școlare [1, p. 62]:

- strategii SO (de tip max-max), care reunesc elementele favorabile construirii unei strategii, utilizând elementele puternice ale instituției școlare pentru a profita de oportunitățile existente în mediul extern, creând un avantaj net competitiv;
- strategii WO (tip min-max), ce combină elementele de slăbiciune existente în instituția școlară cu oportunitățile existente în mediul extern. Se încearcă folosirea oportunităților pentru eliminarea slăbiciunilor sau transformarea acestora în puncte forte pentru instituție;
- strategii ST (tip max-min), în sensul că acestea folosesc elementele forte ale instituției școlare, pentru a evita sau pentru a reduce amenințările existente în mediul extern;
- strategiile WT (tip min-min) urmăresc să se minimizeze slăbiciunile, în condițiile în care se evită amenințările din mediul extern. Sunt strategii defensive și se folosesc îndeosebi atunci când instituția școlară se află în declin.

Stilurile manageriale se manifestă, așadar, în cadrul „unui construct uman, pe baza relațiilor de tip ciclic și ierarhic, influența reciprocă fiind o sursă de coeziune, autoreglare și direcționare a comportamentului elevilor” [7, p. 130].

Abilitatea de a dezvolta un stil demonstrează capacitatea cadrului didactic de a selecta din particularitățile sale anume calitățile care influențează pozitiv activitatea profesională.

## **Bibliografie**

1. Cardon, A. Coaching și leadership în procesele de tranziție. Codecs, București, 2006.
2. Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Lumina, Chișinău, 2004.
3. Cojocaru V., Socoliuc N. Managementul educațional. Cartea Moldovei, Chișinău, 2007.
4. Iosifescu, Ș. Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare. ProGnosis, București, 2000.
5. Prodan, A. Managementul de succes. Motivație și comportament. Polirom, Iași, 1999.
6. Sălăvăstru, D. Științele psihologiei, Iași, 2006.
7. Zlate, M. Leadership și management. Polirom, Iași, 2004.

## Aspecte privind contribuția formelor de educație în dezvoltarea personalității

### The aspects on the contribution of education forms in personality development

Veronica Vârtosu, *lector universitar, IRIM*

#### Rezumat

*Școala contemporaneității nu mai poate fi o școală a imitației, a conformismului, în condițiile în care viitorul civilizației se transformă într-o cursă ce trebuie câștigată de creativitate. După cum menționa M. Ionescu, elevul actual nu mai poate și nu este necesar să aibă o cultură enciclopedică, ci trebuie educat în sensul promovării savoir-ului, savoir-faire-ului, pentru a fi pregătit, în final, pentru „savoir-etre”. Din această perspectivă, ne-am propus să surprindem relațiile polivalente, interdependența și coexistența formelor de educație ce asigură un context de formare-dezvoltare, perfecționare a personalității umane la nivel didactic și extradidactic, depășind limitele și granițele teoretice ale conceptelor analizate dintr-o perspectivă singulară.*

**Cuvinte-cheie:** *educație, educație formală, educație nonformală.*

#### Abstract

*Contemporary school can not be a school of imitation, conformism, while the future of civilization turns into a race to be won by creativity. As mentioned M.I onescu, current student can not and does not need to have an encyclopedic culture, but also need to be educated in order to promote community savoir, savoir-faire to be in the final final prepared for „Savoir-etre”. From this perspective we intend to capture relations polyvalent interdependence and co-existence of forms of education, which ensures a training and development, improvement of personality, level teaching and extra- exceed the limits and boundaries of theoretical concepts explored from -a single perspective.*

**Keywords:** *education, formal, non-formal education, informal education.*

Educația de calitate este cheia reușitei personale și profesionale a individului. Prin educație, ca fenomen social, înțelegem transmiterea experienței de viață de la o generație la alta, cunoașterea bunelor maniere și a regulilor de comportare în societate, în conformitate cu aceste deprinderi. Dicționarul de pedagogie dezvoltă trei semnificații secundare, care pot fi valorificate la nivelul unor repere metodologice necesare în analiza fenomenului: a) educația ca efect realizat conform unui model propus de societate; b) educația ca proces realizat prin dezvoltarea tuturor resurselor interne ale ființei umane; c) educația ca „ansamblu de acțiuni” integrate într-o activitate complexă de formare-dezvoltare a personalității [1, pp. 141-142].

În conformitate cu funcțiile educației (a. selectarea și transmiterea valorilor de la societate la individ; b. dezvoltarea conștientă și progresivă a potențialului biopsihic al omului și c. pregătirea

omului pentru integrarea activă în viața societății), putem aprecia educația ca o condiție indispensabilă atât pentru existența și dezvoltarea societății, cât și a fiecărui individ în parte.

În funcție de caracterul acestora: sistematizat, organizat, spontan, putem clasifica formele educației în: educație formală, nonformală și informală. Formele educației reprezintă modalitățile în care se realizează acțiunea educațională.

Fiind un produs complex, intenționat, conștient și organizat, care asigură predarea-învățarea-evaluarea cunoștințelor teoretice și practice, educația formală are ponderea, importanța și eficiența cea mai mare în formarea personalității, în pregătirea și perfecționarea pregătirii profesionale.

Educația nonformală completează educația normală într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățământ, dar și în interiorul acestuia, activat prin organisme școlare conexe, extradidactice sau extrașcolare. Ea constituie, astfel, o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate nonformal [2, p. 232].

Educația informală nu exprimă o educație fără caracter formativ, ci caracterul spontan al acestei influențe educative. Educația informală este determinată de o serie de acțiuni socioumane și culturale, care includ efecte educaționale spontane, involuntare, fără a fi conștientizate în mod expres.

Rolul fundamental, în realizarea funcțiilor educației, îl are școala, instituțiile care se ocupă de formare și se încheie cu acordarea de diplome și calificări recunoscute oficial – ceea ce constituie educația formală.

Educația nonformală răspunde nevoilor de învățare ale unui grup și se poate realiza în cadrul unor seminare, sesiuni de formare, workshopuri, prin parteneriat între facilitatori și participanți, în grupuri/comunități sau în cadrul altor organizații (decât cele din sistemul de învățământ). Educația nonformală se poate realiza în paralel cu sistemele principale de educație, în diferite contexte: fie la locul de muncă și prin acțiuni ale organizațiilor societății civile (organizații de tineret, sindicate, partide politice), fie în timpul liber, fiind diferită de organizații sau servicii complementare sistemelor convenționale (de exemplu, cursuri de artă, muzică, sport, meditații particulare pentru pregătirea examenelor). De obicei, ea nu se încheie cu acordarea de certificate. Cel mai adesea, sintagma *educație nonformală* este folosită cu referire la educația continuă a adulților, deși aria sa de cuprindere nu se limitează la adulți.

Din punct de vedere etimologic, termenul *educație informală* provine din limba latină – *informis/informalis* –, fiind preluat în română cu sensul de „spontan”, „neșteptat”. Ca urmare, prin educație informală înțelegem educația realizată spontan. Educația informală se realizează individual sau prin interacțiuni cu prietenii, cu membrii familiei sau cu colegii de serviciu, prin sursele de informare mass-media, ca proces de învățare tacită, experiențială, neconștientă și neplanificată.

Denumită generic *societate a cunoașterii*, lumea actuală poate fi caracterizată prin intelectualizarea masivă a vieții economice, prin accentul pus atât pe educație-cunoaștere-inovare, cât și prin răspândirea la scară globală a tehnologiilor, în care „ne desprindem decisiv de o economie bazată pe puterea musculară spre una fundamentată pe puterea mintală” [3, p. 134].

Valorizarea educației nonformale apare ca urmare a faptului că sistemul educațional normal se adaptează într-un ritm prea lent la schimbările socioeconomice și culturale ale lumii în care trăim. De aceea, sunt întrevăzute și alte posibilități de a-i pregăti pe copiii/tineri/adulți să răspundă adecvat la schimbările societății.

Dacă în cazul educației formale curriculumul este impus, în cazul educației nonformale acesta ar trebui negociat de grupul de cursanți, astfel încât să răspundă cât mai bine nevoilor acestora. În ceea ce privește educația informală, aceasta se desfășoară fără să aibă la bază un curriculum. Grafic, distanța dintre formal și informal poate fi considerată convențională, astfel încât să sugereze necesitatea unei continuități între cele trei forme:

	Educație formală	Educație nonformală	Educație informală
Scopuri	Generale, pe termen lung	Specifice, pe termen scurt	Particulare, imediate
Relația profesor-elev	Relație prestabilită	Parteneriat facilitatori-participanți	Învățarea poate fi individuală sau împărtășită în cadrul unui grup.
Conținuturile învățării	Curriculum impus – determinat de autorități, standardizat	Curriculum negociat – participanții își identifică nevoile și modelele de învățare, ghidați de facilitator.	Lipsa unui curriculum – determinat exclusiv la nivel individual
Contextul învățării	Instituțional, izolat de mediu	Integrat în mediu, bazat pe comunitate	Informal (familie, grup de prieteni/colegi)
Metode de predare-învățare	Predarea – sursă principală de transmitere a informației	Cu precădere tehnici participative	Conversația, metode participative de evaluare și reflecție asupra propriei învățări
Forme de evaluare	Externă, teste standardizate	Autoevaluare, evaluare reciprocă, teste standardizate, aplicații pentru proiecte ale comunității	Internă, învățarea este practică și legată de nevoi reale.



În această schemă, educația nonformală se află la mijloc, între cea formală și cea informală. În educația formală și nonformală, există intenții/scopuri clare ale celui care învață, în vreme ce experiențele din zona educației informale nu sunt ghidate de o intenție/un scop clar al învățării din perspectiva subiectului implicat în activitatea respectivă. Cu alte cuvinte, informația ce ține de educația informală nu este întotdeauna deliberată, este primită haotic; face însă excepție studiul de tip autodidact, care este ghidat de anumite intenții/scopuri și care poate urma chiar un plan de studiu (un curriculum) propriu. Rolul educației formale este de a forma o atitudine critică în receptarea, preluarea cunoștințelor din domeniul informalului.

Nu există o graniță netă între cele trei forme de educație. Definierea învățării în diferite contexte permite extragerea unor aspecte relevante ale fiecărui tip de învățare, ce pot fi sintetizate în felul următor:

Context	Nivel de organizare	Cadru	Durată	Intenționalitatea celui care învață	Certificare
Învățarea în context formal	Este bine organizată și structurată, presupune proiectare didactică explicită, obiective definite și alocare de resurse.	Se desfășoară într-un cadru instituționalizat.	Are o durată determinată.	Participarea celui care învață la proces (învățarea în context formal depinde de voința acestuia)	Presupune certificarea cunoștințelor și competențelor în raport cu o serie de criterii clar definite, ce țin de participare și evaluare.
Învățarea în context nonformal	Activitățile sunt bine planificate și au asociate obiective de învățare, însă nu urmează în mod explicit un curriculum. Presupune alocarea unor resurse în raport cu caracteristicile, structura și nevoile grupului-țintă.	Adaptat la nevoile grupului-țintă (stabilirea cadrului se face în strânsă legătură cu planificarea activităților și obiectivele asociate acestora).	Durata poate fi variabilă și determinată de caracteristicile grupului-țintă (nevoi, interese, grad de participare etc.).	Cel care învață participă activ la proces.	Nu presupune în mod automat certificarea cunoștințelor, abilităților sau competențelor dezvoltate/dobândite
Învățarea în context informal	Nu presupune structurare în raport cu anumite obiective, este un tip de învățare asociat activităților cotidiene ale persoanei.	Nu există un cadru predefinit, acesta este raportat la activitățile zilnice ale persoanei.	Nu are o durată asociată, „se întâmplă în fiecare zi”.	Nu presupune intenționalitate din partea celui care învață.	Nu presupune în mod automat certificarea cunoștințelor, abilităților sau competențelor dezvoltate/dobândite

Aceste forme ale educației nu sunt utilizate izolat, ci sunt în raport de complementaritate. Optimizarea procesului de învățământ prin redarea mai compactă a informației marginalizează creativitatea, spiritul de inițiativă, cel de invenție al participanților la procesul instructiv-educativ. Astfel, ca urmare a dezvoltării societății, este nevoie a dezvolta în școală, prin implicarea celorlalte două forme, educația formală și educația informală a câtorva abilități:

1. a forma *spiritul antreprenorial*: a-i iniția în cunoștințe din domeniul economiei, finanțelor, managementului;
2. a forma și a stimula *lucrul în echipă*, ceea ce contribuie la faptul de a fi organizat, punctual, sociabil, tolerant, să respecte termenele și să accepte schimbul de păreri;
3. a ghida lucrul cu noile *tehnologii*: elevii ar trebui învățați să poată folosi tehnologiile în scopul de a învăța, a crea, a descoperi;
4. a educa *cetățeni globali*: conținuturile învățământului nu pot ignora studiul sistemelor sociale, al istoriei și al economiei globale;
5. a orienta *rezolvarea problemelor*: elevii trebuie ajutați să găsească singuri mai multe soluții, alegând-o pe cea optimă;
6. a stimula *comunicarea*: trebuie să îndrumăm exprimarea liberă, fluentă a ideilor cu propriile argumente;
7. a dezvolta abilitatea de a fi *lider*: profesorii trebuie să observe și să încurajeze aptitudinile de responsabilitate în luarea deciziilor, în a fi lider;
8. a forma și a dirija *inteligența emoțională*: propriile sentimente trebuie conștientizate și folosite abil în viața socială.

De aici, putem conchide că dezvoltarea personală și profesională solicită o mediere pedagogică atentă și permanentă, realizabilă prin intermediul instituțiilor specializate în proiectarea unor acțiuni specifice de educație/instruire formală și nonformală, care valorifică influențele pedagogice și experiențele de viață acumulate la nivel de educație/instruire informală.

#### Referințe bibliografice

1. *Dictionar de pedagogie*, red. Viorel Nicolescu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
2. Văideanu, G., *UNESCO – 50*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
3. Toffler, A. *Război și anti-război. Supraviețuirea în zorii secolului XXI*, București, Antet, 1995