

Delimitări conceptuale privind voluntariatul ecologic studențesc

Larisa Sadovei, *conf. univ., dr.*,
Ludmila Ursu, *conf. univ., dr.*,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article defines the concept of environmental students' volunteering, explaining the terms in separate and combined manner: volunteer, students' volunteering and environmental students' volunteering. This represents a new dimension of individual training, defining its full meaning only in partnership with professional training in higher education. It is characterized by eco-educational activities performed its own initiative, but based on a strategic program. Environmental volunteering is one of the most favorable contexts for expressing attitudinal component of personality.

Key-words: *competent environmental education (CEE), environmentally attitude (EA), volunteer, environmental volunteering (EV), environmental students' volunteering (ESV).*

Odată cu includerea domeniului ecologic în sistemul de valori și probleme ale lumii contemporane, importanța educației a devenit și mai mare, constatându-se că soluționarea acestor probleme este esențial legată de politicile educaționale la nivel național și internațional. Deoarece educația este responsabilă în măsura și în termenii adecvați esenței sale de tot ce se întâmplă în viața umană, domeniile supuse analizelor se văd nevoite să-și gândească noi sensuri și noi dimensiuni existențiale și ontologice.

Dezechilibrarea tot mai mare a sistemului ecologic planetar și pericolul distrugerii naturii prin intervenția nechibzuită și iresponsabilă a omului reprezintă problema comună a tuturor popoarelor lumii, indiferent de spațiul geografic pe care îl locuiesc, rasă, civilizație, tip de cultură, religia confesată etc. Oriunde s-ar manifesta, aceste probleme au consecințe negative, fapt care inspiră încredere pentru o soluționare pozitivă și oportună, iar „tipul cel mai important de strategii este cel care realizează schimbarea de mentalitate”, menționează V. Pâslaru. Este știut că orice schimbare de mentalitate se produce efectiv și global prin acțiunea transformatoare a educației, deși nu se exclude nici influența asupra mentalității, pe care o exercită realitățile economice, politice, sociale etc. [4, p. 133].

Abordând aceste considerente prin prisma problemelor imperative ale contemporaneității, membrii laboratorului științific Ecoeducație al UPSC „Ion Creangă”, sub coordonarea conf. univ. dr. L. Ursu, au realizat numeroase studii teoretice și aplicative ale domeniului, asigurând o interpretare minuțioasă a conceptului de „educație ecologică” și dezvoltând strategii de realizare a acesteia în cadrul disciplinelor școlare și al activităților extrașcolare [5]. L. Gordea-Saranciuc și L. Ursu stabilesc într-o formulă extinsă definiția competenței de educație ecologică a elevilor (CEE) și elaborează concepția de formare a acesteia ca un reper unitar, ce asigură coerență și

consistență procesului de formare inițială a cadrelor didactice. Abordată ca un ansamblu de comportamente cognitive, afective, psihomotorii și ca standard profesional minim, cadrul didactic care „este capabil să decidă (prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor, să le pună în aplicare în funcție de contextul situațional și să le evalueze/autoevalueze pe baza unor criterii determinate de eficiența/eficacitatea actului educațional” posedă competența de educație ecologică [4, pp. 57-64].

Ansamblul de cunoștințe și capacitățile de utilizare/aplicare a acestora în activități de învățare/evaluare specifice educației ecologice se vor adecva competenței de educație ecologică a elevilor doar în condițiile mobilizării achizițiilor personale, „manifestând, în diverse situații școlare și cotidiene, comportamente adecvate valorilor și atitudinilor preconizate” [4, p. 59]. Așadar, *componenta savoir-être* devine integratoare pentru CEE, dezvoltând *atitudini necesare construirii unei societăți durabile prin sistemul de valori ecologice*.

Promovarea atitudinilor privind înțelegerea inter-relațiilor dintre oameni, cultură și mediul înconjurător, dezvoltarea activității conștiente și responsabile are drept rezultat îmbunătățirea calității mediului. Deoarece avalanșa informării masive se răsfrânge, în special, asupra grupurilor de copii și tineret, este importantă formarea unui *comportament ecologic* prin acțiuni concrete atât la nivel instituțional, cât și comunitar. O formă actuală, frecvent utilizată în diverse domenii, privind dezvoltarea atitudinilor față de anumite aspecte o reprezintă **voluntariatul**, un element important al tuturor societăților, caracterizat de acțiuni concrete ale voluntarilor la nivel global.

Abordat inițial ca o „modalitate de a forma prietenii între tineri din țări diferite”, voluntariatul se răspândește în întreaga lume în anii 1920 și 1930. Valori ca solidaritatea și asistența reciprocă l-au motivat, în anul 1920, pe [Pierre Ceresole](#), pacifist [elvețian](#), să organizeze un proiect cu participanți din Austria, Anglia, Franța, Germania, pentru a reconstrui un sat în apropiere de Verdun (Franța), distrus într-o bătălie din Primul Război Mondial, ce a luat viața a mai mult de un milion de oameni. De la acea primă tabără internațională de voluntari s-a dezvoltat ideea primii mișcări a serviciului de voluntariat, a organizației cunoscută cu denumirea franceză Service Civil International [8]. De exemplu, în timpul crizei economice din 1929, în Statele Unite ale Americii și în Bulgaria, voluntariatul a fost o metodă de a ajuta tinerii ce nu aveau locuri de muncă, în sensul că, pentru activitățile sociale desfășurate, li se oferea un loc de cazare și mâncare. La sfârșitul anilor 1940 și în decursul anilor 1950, tinerii voluntari au fost cei care au ajutat la reconstrucția unei părți a Europei și au stabilit relații de prietenie care depășeau granițele țărilor. Alte operații au fost enorme: în 1960, elevii de gimnaziu, de la 15 la 18, ani au format coloana vertebrală a forței de voluntari, eliminând astfel practic analfabetismul în Cuba. Anii '70 ai sec. XX au început cu crearea Programului de Voluntari ONU.

După 1990 în majoritatea țărilor oportunitățile de a practica munca voluntară au crescut, au fost dezvoltate programe pentru tineri care vizau activități de voluntariat, programe de training pentru voluntari atât în Germania, cât și în Austria, Spania sau Olanda. În ceea ce privește vârsta celor care fac voluntariat, se observă că este mare numărul tinerilor, pe când numărul persoanelor în etate este relativ scăzut. Olanda este unica țară în care bătrânii se implică în activitățile de voluntariat. Aceștia petrec cel mai mult timp participând la desfășurarea acțiunilor voluntare. Societatea civilă olandeză a fost întotdeauna considerată „o piatră de temelie” pentru voluntariat și așa o să și rămână, pentru că a dat dovadă de solidaritate față de semenii, persoanele în vârstă oferindu-ne un exemplu clar în acest sens. Mai multe organizații internaționale de voluntariat (SCI, YAP – Youth Action for Peace, CCIWS – Coordinating Committee for International Voluntary Work etc.) consideră inițiativa lui Pierre Ceresole ca fiind începutul mișcării internaționale moderne de voluntariat.

Voluntariatul este definit în surse legislative și în alte surse în funcție de unghiul de abordare, fără a pretinde, în acest sens, la o „mulare” perfectă în calitate de concept. În România, Legea nr. 339 din 17 iulie 2006 propune următoarea definiție [9]: „voluntariatul este activitatea de interes public desfășurată din proprie inițiativă de orice persoană fizică, în folosul altora, fără a primi o contraprestație materială; activitatea de interes public este activitatea desfășurată în domenii cum sunt: asistență și serviciile sociale, protecția drepturilor omului, medico-sanitar, cultural, artistic, educativ, de învățământ, științific, umanitar, religios, filantropic, sportiv, de protecție a mediului, social și comunitar și altele asemenea”. În R. Moldova, prin Legea nr. 121 din 18.06.2010 [7], *voluntariatul* este definit drept „participarea benevolă la oferirea de servicii, cunoștințe și abilități sau la prestarea unor activități în domenii de utilitate publică, din proprie inițiativă, a persoanei denumită voluntar; acesta poate fi desfășurat în baza contractului de voluntariat sau în afara acestuia”. *Voluntariatul internațional* este definit ca o „activitate de voluntariat care se desfășoară, pe termen lung sau scurt, fără remunerare, într-o altă țară decât cea de reședință ori de domiciliu”.

Dicționarul explicativ al limbii române definește *voluntariatul* din perspectiva oamenilor și a manifestărilor: *voluntari* sunt considerate persoanele care acționează de bunăvoie, din proprie inițiativă, în mod conștient, care iau parte la o campanie militară din proprie inițiativă sau care se oferă să facă un serviciu de bunăvoie și dezinteresat, fără constrângere (din fr. *volontaire*, lat. *voluntarius*). Nu există nicio restricție referitoare la cine anume poate să desfășoare activități de voluntariat: tineri sau persoane vârstnice, copii sau persoane cu dizabilități, angajați sau șomeri, femei sau bărbați, indiferent de religia lor, persoane cu stare materială bună sau precară, persoane aparținând oricărei minorități etc.

Voluntariatul studențesc este termenul care desemnează categoria de tineri ce-și fac studiile la o instituție de învățământ superior și sunt de acord să-și aducă benevol aportul la identificarea și soluționarea problemelor în instituția în care învață sau să se implice de bunăvoie în diverse activități comunitare din țară și în afara ei. *Studenții voluntari* vor fi cei care vor aduce, în primul rând, în instituțiile lor punctul de vedere al comunității. Ei vor fi cei care, prin faptul că nu sunt plătiți, vor aduce un plus de calitate serviciilor educaționale, instituției de învățământ, fiind mult mai obiectivi cu privire la tot ce se întâmplă, de la procesul de planificare la evaluarea programelor de studii. Totodată, activitatea de voluntariat le va permite să-și construiască un CV «atractiv» printr-o experiență nouă, de utilitate comunitară, dar și personală, deoarece, prin aprobarea de către Guvernul R. Moldova a proiectului cu privire la implementarea Legii Voluntariatului, voluntarul va primi un carnet de voluntariat, în baza căruia orele de voluntariat vor conta în vechimea de muncă, la înmatricularea în instituțiile de învățământ superior, la oferirea de burse sau la cazarea în cămine studențești etc. Totodată, „instituțiile de învățământ superior, în baza acordurilor de colaborare cu instituțiile-gazdă, vor acorda anual cinci credite de studiu transferabile pentru stagiile de practică în domenii de utilitate publică conexe profilului și specialității de studiu a voluntarului. Voluntariatul prestat de studenți în scopul dezvoltării aptitudinilor și formării experienței profesionale, confirmat prin carnetul de voluntar, certificatul nominal și contractul de voluntariat va fi considerat practică de inițiere sau practică de licență, dacă s-au confirmat cel puțin 40 de ore”, se menționează în punctele 6 și 7 ale Articolul 14. Măsuri de stimulare a voluntariatului [7].

Abordată din perspectiva educației ecologice, această formă de participare este numită ***voluntariat ecologic***, fiind caracterizat de activități ecoeducaționale realizate din proprie inițiativă, cu scopul valorificării calităților ecologice personale și a contribuției în identificarea/soluționarea problemelor de protecție a mediului comunității. *Voluntariatul ecologic* reprezintă unul dintre contextele cele mai favorabile exprimării componentei valorice ale personalității, dezvoltând capacitatea de a recepționa problemele mediului prin prisma respectului de sine și a respectului față de alții. Tratând comportamentele antiecologice ca incompatibile cu respectul față de orice organism viu de pe Terra, subiecții-participanți la voluntariatul ecologic își vor defini, în primul rând, propria identitate culturală, conturată de indicatorii «culturii ecologice a armoniei» («экологическая культура гармонии» – noțiune introdusă de O. Дорошко), precum: «atitudinea față de ei înșiși», «atitudinea față de alte persoane» și «atitudinea față de natură» [6, p. 9].

Capacitățile studentului-pedagog de interpretare și analiză a raționamentelor de ordin științific și social relevante domeniului ecologic, dezvoltate în cadrul cursurilor universitare, ca disciplină separată (din cursurile opționale) sau prin module/activități de învățare fuzionate în

alte discipline, vor deschide oportunități de aplicare în situații reale și rezolvare a problemelor mediului prin diverse activități de voluntariat. Laboratorul Ecoeducație, prin misiunea de a oferi suport în găsirea soluțiilor concrete și eficiente pentru educația ecologică a elevilor de toate vârstele, declară voluntariatul ca o valoare a instituțiilor specializate în formarea cadrelor didactice, asigurând eficiență în managementul voluntariatului ecologic prin elaborarea unui ansamblu de politici/proceduri specifice dezvoltării conștiinței ecologice a studenților, elevilor și cetățenilor din Republica Moldova. În acest context menționăm importanța elaborării unei concepții în vederea valorificării voluntariatului ecologic ca document pertinent ce stabilește principiile de implicare a voluntarilor, de instruire și supervizare a acestora; respectiv, de evaluare a programului de voluntariat. Pașii concreți, în organizarea voluntariatului ecologic, vizează patru acțiuni concrete:

1. numirea/ angajarea unui coordonator de voluntari;
2. recrutarea și selecția voluntarilor;
3. orientarea și instruirea voluntarilor;
4. monitorizarea, supervizarea și recunoașterea meritelor voluntarilor.

Motivarea studenților pentru participare la activități de voluntariat ecologic va avea la bază Legea voluntariatului din R. Moldova, Ministerul Educației fiind cel care se va ocupa de elaborarea și implementarea mecanismelor de stimulare a voluntarilor prin diverse forme. În managementul voluntariatului ecologic este importantă elaborarea fișei de post a funcției: student voluntar ecolog (SVE), aceasta fiind instrumentul esențial privind recrutarea/selecția/evaluarea și supervizarea voluntarilor, care poate constitui o anexă a contractului de voluntariat în care sunt clarificate și detaliate rolurile celor care devin membri-voluntari.

Strategiile de recrutare a studenților voluntari ecologi se vor realiza tridimensional:

1. în sistem închis – vizează un grup de voluntari ce aparțin unei singure instituții de învățământ;
2. de tip „concentric” – voluntarii existenți atrag în organizație noi voluntari sau aceștia sunt recrutați din alte instituții partenere;
3. specifică – se abordează grupuri-țintă specifice, se identifică cunoștințe și capacități din domeniul ecologic.

Selecția voluntarilor ecologi (VE) se va realiza cu scopul identificării competențelor ecologice pentru activități specifice în domeniu și pentru aprecierea gradului de motivație de a fi membru SVE. Strategia de recrutare/selectare devine interviul: structurat, nestructurat, individual sau de grup. Instruirea voluntarilor va avea drept scop îmbunătățirea performanțelor; totodată, aceasta este un mijloc excelent de uniformizare a pregătirii pentru VE. Un avantaj al instruirii îl

reprezintă familiarizarea cu strategii de asigurare a succesului, sporirea motivației voluntarilor pentru creșterea autonomiei și capacității de a lua decizii.

Sesiunile de supervizare și motivare vor fi realizate de către coordonatorul de voluntariat ecologic sau de un student voluntar ecolog la intervale regulate de timp, planificate, spontane sau la cerere, formale sau informale [1, p. 158]. Temele supervizării se vor axa pe:

- organizarea graficului de lucru;
- evaluarea performanței și discutarea progreselor voluntarului;
- clarificarea/rezolvarea problemelor și semnalarea erorilor;
- oferirea de consultanță/expertiză și evaluarea nevoilor de training;
- ajutor pentru corelarea sarcinilor cu scopurile aferente;
- oferirea modelelor de comportament profesional;
- crearea de sarcini motivante pentru voluntari;
- crearea de oportunități diversificate și creative de recunoaștere a meritelor voluntarilor;
- apreciere și feedback.

Monitorizarea voluntarilor va avea la bază un registru de evidență sau „fișa de pontaj a activității voluntarului”, în care studentul înregistrează activitatea realizată și timpul rezervat acesteia, semnează SVE și supervisorul/coordonatorul de VE.

Colectarea constantă a datelor va favoriza emiterea judecăților de valoare în vederea evaluării obiective, aceasta fiind realizată pe direcția evaluării programului VE și a membrilor – SVE, urmată de intervenții privind eficientizarea voluntariatului ecologic. Scopul evaluării programului vizează asigurarea calității VE, metodele de evaluare reflectând rezultate investigaționale concrete ale acțiunilor ecologice, care determină și/sau justifică schimbări în program. Evaluarea voluntarilor ecologi corelează cu rolurile consemnate în fișa postului, susținând diversitatea opiniilor voluntarilor, coordonatorului de proiect sau de voluntari.

Voluntariatul poate fi o sursă foarte bogată de învățare, atunci când există atât dorința de a învăța din partea voluntarului, cât și susținerea din partea coordonatorului de voluntariat. Implicându-se în diverse proiecte și activități ecologice, lucrând în echipă sau individual, confruntându-se cu diverse situații și probleme, voluntarii ecologi dobândesc, implicit, noi capacități, noi cunoștințe, noi atitudini; într-un cuvânt, competențe ecologice. În condițiile în care studenții nu au beneficiat direct de formare pe dimensiunea educației ecologice, voluntariatul ecologic le va oferi oportunitatea de a-și completa cunoștințele și experimenta activități noi din domeniul prevenirii și combaterii poluării mediului, de a stabili cauzele degradării ecosistemelor, cu reliefarea legislației în vigoare, a preocupărilor și acțiunilor concrete de protecție a mediului, a interrelațiilor pozitive și negative dintre om și natură, aspectele demografice, de prognoză ecologică etc. [2, p. 61].

Contribuția evidentă a voluntariatului ecologic rezultă în sistemul de valori atitudinale, necesare construirii unei societăți durabile, profilate pe fundalul experienței personale a studentului voluntar ecolog. Corelarea cunoștințelor și a capacităților din domeniul ecologic cu implicarea personală în descoperirea mediului înconjurător revigorează conștiința ecologică, bazată pe componenta afectivă a competenței ecologice. Componenta afectivă a competenței ecologice este considerată dominantă în dezvoltarea atitudinilor, manifestându-se printr-o intensitate variabilă și prin orientarea pozitivă, negativă sau neutră față de mediul ambiant. De fapt, atitudinea este o construcție psihică sintetică ce reunește elementele cognitive, afective și volitive, manifestate prin convingeri și imagini despre obiectul atitudinal, este reprezentată de emoții, sentimente, senzații de plăcere sau neplăcere, care nu au întotdeauna o bază. Cu siguranță, asigurarea condițiilor privind managementul studenților voluntari încurajează organizarea campaniilor de sensibilizare, pentru a crește interesul de implicare în dezvoltarea voluntariatului ecologic de calitate prin care sporește nivelul privind: 1. atitudinea față de societate și de colegi; 2) atitudinea față de activitatea prestată (învățătură, muncă); 3) atitudinea față de sine.

În concluzie, menționăm că transformarea mentalității conform căreia rezolvarea problemei mediului ține nu doar de responsabilitatea autorităților sau a organizațiilor neguvernamentale este necesar de a fi abordată în contextul diversității strategiilor educaționale nonformale. *Voluntariatul studentesc ecologic* reprezintă „primul mediu” privind crearea unui cadru atitudinal adecvat conștientizării problemelor spațiului ambiant și de sănătate și a unui grup de subiecți competenți în susținerea unui proces educațional de durată, care să aibă o componentă practică orientată către implicarea conștientă și benevolă în diminuarea problemelor ecologice.

Bibliografie

1. Connors, T., *The Volunteer Management Handbook*, New York, NY John Wiley&Sons, 1999.
2. Nedelcu, G. et al., *Educația ecologică și voluntariatul în protecția mediului*, Fundația pentru Cultură și Educație Ecologistă ECOTOP și Centrul Național de Voluntariat PRO VOBIS, Cluj Napoca, 2003.
3. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, Civitas, 2003.
4. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., „Conceptualizarea formării competenței de educație ecologică a elevilor (CEE) în procesul pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul primar”, în *Revista de științe socioumane*, nr. 1 (20), 2012, pp. 57-64.
5. Ursu, L. (coord.), Saranciuc-Gordea, L. et. al., *Sinteze EcoEducaționale: Retrospectivă, actualitate și perspectivă a Educației Ecologice. Aplicații metodologice inter-/transdisciplinare*, Chișinău, „Garamond-Studio” SRL, 2010.
6. Дорошко, О., *Формирование экологической культуры учителя. Методические рекомендации*, Гродно, ГрГУ, 2002.

7. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=336054>,
Publicat: 24.09.2010 în Monitorul Oficial nr. 179-181. Art. nr. 608.
8. <http://www.voluntariat.md/rom/history.html>
9. [LEGE nr.339 din 17 iulie 2006 pentru modificarea și completarea Legii voluntariatului nr. 195/2001](#)
10. <http://www.voluntariat.ro/doc/resurse>:
11. http://www.voluntariat.ro/managerei_de_voluntari.htm
12. <http://www.provobis.ro/seria-managementul-voluntarilor/>

Cyclic model of time in philosophical and linguistic aspects

I.G. Mysyk , *PhD, Professor, department of
philosophy and sociology of the State Institution
„South Ukrainian National Pedagogical Ushinsky University”,
Odessa, Ukraine*

Abstract

This article analyzes the features of cyclic representations of time and specific time representation in Romani language at the grammatical, syntactic and lexico-semantic levels.

Key-words: *philosophy of time, cyclic time, linguistic time, Romanes.*

The problem of time is the object of systematic study in philosophy and science. The works of I.F. Askin, M.D. Akhundov, A. Grunbaum, M.S. Kagan, V.P. Kazarian, B.M. Kedrov, N.A. Kozyrev, S.V. Lepilin and L.N. Lubinskaya, A.N. Loya, Yu.B. Molchanov, A.M. Mostepanenko, L.A. Mikeshina, N. Trubnikov, A.A. Friedman, V.N. Yarskaya, V.P. Yakovlev and many others that, are devoted to historical, ontological, gnosiological, diverse theoretical and scientific aspects of the problem of time.

The idea of time is reflected in linguistic studies. The methods of linguistic researches of time involve the studies of peculiarities of temporal localization of an event/status/fact/moment etc. by language means. The linguistic research of the category of temporality, or space of time (V.G. Gak), can be both approached by grammar and vocabulary. Temporality is related to all levels of language system (A.V. Bondarko, V.V. Vinogradov, M.V. Vsevolodova, Yu.S. Maslov, N.S. Pospelov, E.V. Tarasova etc.). Along with the grammatical categories of temporality expression, there is an extensive lexico-semantic field of temporality, which is formed by temporal nouns, adjectives, adverbs, particles, and other units that are studied in various aspects.

The purpose of the publication is to identify the features of cyclic perception of time and its representation in the language (on the material of Romanes).

The concept of time in the science has a specific character, reflecting the temporal aspect of a certain class of phenomena. Scientific and philosophical interests are motivated in different

ways. Philosophy seeks to the cognition of the essence of phenomena, leaving „out of brackets” knowledge which is urgent in certain scientific context, community or development stage, concerning the system of description, measurement, explanation of the object. So solving a philosophical problem is carried out within the historically variable and relative knowledge, the questions of problem understanding in its broader historical scale come to the forefront in unity with its modern scientific forms. Besides, the categories have a descriptive function and also become the subject of reflection in the philosophy.

Generating the views of time in everyday experiences is related to a sense of duration of existence of objects and the own existence, knowledge of regularity properties, frequency, periodicity, recurrence, precedence, following. In the daily practice, this idea became the basis for different ways of time measuring.

The most famous and recognized concepts of time are cyclic and linear ones. Cyclic time corresponds to cosmological consciousness (time is current via an exclusive circle, this is a periodic repetition of phases of outer loop which is repeatedly implemented in nature), and linear time corresponds to historic consciousness.

Cyclic time is connected with frequency, sequence of recurring events, linear time is connected with duration (V.I. Dal, S.I. Ozhegov)

Cyclicity is an archaic stage of reflection on time, as evidenced by the mythology of the peoples of the world. The original cyclic perception of time does not disappear, but it gradually becomes one of the points of the temporal linear context. Observation of natural rhythms creates a cyclical sense of time. It is not interpreted as an irreversible sequence, but as a perpetual sample of „original event” with cyclically repeatable results that are updated in rites and other texts of culture. In mythological consciousness, the sacred reality of „the original time” is projected to „today” and has a life-changing impact on everyday person’s life.

Time is both an object of person’s thinking and a person is able to measure it by means of appliances, to calculate. It is considerable for a person to reflect the results of perception, the implementation of language ability with the purpose of manufacture, extraction, manipulation, interpretation of meanings. Each language has its own boundaries permitted by grammar, the boundaries of interpretation of universal sense of time. The combinations of means to generate the sense are determined by external circumstances, dependent on semantic compatibility. But still, even the relative independence of language from the outside world opens up a rich spectrum of transfer of shades of meanings, options of what and how we can say about the reality.

Comprehension of time includes identifying the features of its cultural and linguistic interiorization. There are certain trends of greater or lesser relevance (sometimes lack) of certain categories of grammatical language system that are difficult to explain within linguistics. Time

as a philosophical category is the most important anthropogenic form of person's cognition of the world, psycho- and socio-cultural constant, the way of categorizing experience.

Linguistic time as a sign form of temporal relations allows to capture and describe them aside from the specific subject entities. Any abstraction is based on a specific set of facts that constitute the empirical experience and form the basis of the knowledge.

The proposed time lines in the logic of time of Mack-Taggart are as follows:

(A-line) „the present, past, future”, showing the changes, process, and

(B-line) „before-after” [2], which explicates the relations between events, is recorded in linguistic time of natural languages. Logico-semantic opposition „present” – „past” is marked morphologically in many languages, usually in the forms of the past tense (compare: the suffix *-e* in Ukrainian, *-л* in Russian, *-te* in German, *-ed* in English). It is not so simple for the future tense. It often matches the modality and also the tense forms. In diachronic cut, the formation of tense systems in many languages is represented as, firstly, the formation of the primary opposition „past” – „present”, where the action, which belongs to the plan of „present”, is real, urgent, because of the perceptual peculiarities of a person. The experience of the former is beyond the direct perceptual contact with the world, that's why it is opposite to the present. Past events are subjectively less remote from the person than future events, because the past is known, and the future is hidden.

Accumulating the knowledge about the world, identifying the causal relationships at the second stage there was the subsequent partition of the existing experience into the spheres of the real and the predictable, i.e., categorization of reality. Pragmatic human activities led to the formation of special language forms of the future tense. Unreal status of the future, in comparison with the present and the past, embodied in language forms, is considered by linguists as two sub-systems in the system of tenses: the present and the past (real and past real); the present and the past – the future (real and past real – hypothetical).

Asymmetry of the past and the future is given by different nature of judgements about past and future events, based on the reference and non-reference situations. Non-reference of a situation concerns the future, because a report about the future belongs to the assumptions, predictions, foresight etc., is colored by modality. The message about the past is the information of recent events. Temporal relations reflect linear one-dimensional time axis with two-member asymmetric relation (the present and the past), three-member indirect relation (the past – the present – the future).

For a person, time irreversibility and linearity are filled with existential meaning, understanding their own finiteness and perishability of the world. „Humanized” time, its

perception, awareness and experience is reflected in the images of time which „treats” and „kills”.

Natural-philosophic antique ideas of linearity and infinity of time were interspersed with ancient mythological model (syncretic, cosmocentric, oscillating, cyclic, spiral). Christian eschatological thought developed the understanding of time as linear but finite one. Renaissance brought the relative and absolute into the idea of the linear and infinite time. Modern temporological researches apply for time characteristics the notions of attributivity, relativeness, substantivisity, one-modus, homogeneity/heterogeneity, dynamic/static, discreteness/continualness, reversibility/irreversibility, objectivity/subjectivity, one-dimensionality/multidimensionality, universality/locality, evenness/unevenness, singularity/plurality, uniqueness/universality etc.

Universe beyond human outlook is potential and projective. Because of this projectivity of potencies of matter development beyond the human world, Universe is in observing predicates as if it is adapted to human beings. So, from the point of view of relativistic mechanics cosmological terms are possible when the cyclic time is carried out, i.e. the time which is not linear, but periodically closes (in topological sense).

However, the range of theses temporary cycles is significantly more than the radius of Einstein's universe, that is, it exceeds not only the magnitude of the human history, but even the very existence of the observed world from the moment of its expansion. Due to this there is no causal paradox of impact of the future on the past, that is, within the human world the linear determination on „time arrow” is not violated. As a result, the nature seems to fall under the same topology of causal and temporal organization as the human history.

The image of cyclic time, for example, in the language of Romanes (the Gipsy language) is presented as follows:

1. At the grammatical level, namely the morphological level, it is formal non-dismemberment of the present and the future („privileged” position of the present time in accordance to the time „in general”, the present is a phenomenon which ensures the presence of the world and the consciousness in the world). Roma feel the time as real „now”, co-existence, therefore, there is no special form for dividing into „tomorrow” and „today”. This form began to take shape only with the perception and adaptation to different traditions of comprehension of time. The new form is connected not so much with the time proper, but with modality, in this case with the desire to perform an actual action in future, in the indefinite future. For example, *меджав* – I go, *мекамджав* – I will go, but the particle „кам” derives from the verb *камам/камав* – want, wish. In other words, the form *камджав* is regarded as the wish to yourself. As for the past, the modern Roma lost all Indo-European diversity of expression of

perception shades of themselves out of real action or condition, leaving only two forms, and they distinguish not the time proper but the aspect of the former action – its completeness or incompleteness: *керавас* – I did (did not finish) – *кердем* I have done (finished). Thus, in the language morphology of the time we face actually the present-future, present-past, present-present (leading in this line). The image of this realization of temporal relations is the round clock dial which contains all moments of time in general, the circle as a symbol of eternal return.

At the syntactic level, the dominant of the present is much weaker, but still presented. For example, in spoken Romanes compound sentences are quite rare, there is no category of syntactic sequence of tenses. It should be noted that for the literary language Rom authors consciously pursue the policies of reindization, including the grammatical level, tending to revive and bring into active use the lost forms and structures, for example, *аорист*, *плюсквамперфект* etc.

2. Lexical and semantic field of „time” in Romanes is represented, like in other languages, by three lexical and semantic groups (LSG) of *the past*, *present*, *future*, and the typical feature of Romanes is the fact that only the LSG of the present has the ancestral Indian lexemes, preserved from the ancient times – *адес* (today), *абери* (in this present year), *акана* (now). The concept of now is divided into *акана* and *аканаиш* – right now, at the moment of speech/presence.

In the other two LSGs almost all vocabulary of foreign origin: *шога* (*never* from Hung.), *ич* (*yesterday* from Tatar). The word *араму* means two intervals depending on the moment of use: in the morning or afternoon, it means „yesterday”, and in the evening it means „in the evening” of that very day. The word *кал* is very interesting, as in the ancient Indian language and many modern Indian ones refers to a generalized notion of „time itself”, in Romanes this word was concretized to the maximum: it became only a preposition meaning „at...o’clock, at certain time”, for example: *кал иттар* means „at four o’clock”.

It is characteristic that preserving the core of Indian vocabulary, Romanes didn't save the ancestral lexemes to denote small time intervals – minutes, hours, days: they are exclusively designated by borrowings, as well as the very notion of „time” – *минута* „minute”, *ора* „hour”, *вряма*, *вахт*, *вахети* „time”.

Thus, we can conclude that in the language consciousness of the Rom ethnic group the first image of time was historically (and still remains) the cosmic cycle, which is realized in nature a lot of times and is metaphorically carried to human life. The nature of cyclic time with generalized event valence is often hidden and elusive, as elusive as „now”.

Time is obvious for any native speaker. The means and methods of verbalization of abstract entity are related to the peculiarities of perception, language and conceptual pattern of

the world, in their activities people „deal not with the world but with the representations of the world, with cognitive patterns and models. So, the world is presented through the prism of culture and language of the people who sees the world” [1, p. 33].

„This world” is perceived in certain historically volatile socio-cultural model of time, the variants of which the language keeps in deep levels of etymology due to its conservatism.

Literature

1. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию/Маслова Валентина Авраамовна. – М.: Наследие, 1997. – 207 с.

2. McTaggart, J. The nature of existence. In 2 v. V. II/John McTaggart Ellis McTaggart; ed. by C. D. Broad. – Cambridge [Eng.]: The University press, 1927. – XLVII, 480 p.

Fizionomia singurătății la Gabriel García Márquez

Victoria Baraga, *dr., conf. univ.,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract

Cultural foundation has always been purely emotional and then the spiritual. Therefore Colombian writer and journalist Gabriel García Márquez in his works uses emotional language. The epochal novel One Hundred Years of Solitude narrates epic Buendía family from the foundation of Macondo village until its end. Characters that animates Macondo village are not only original creatures, but with each generation, in novel appear more complicated characters through their spiritual life. But Buendía family progeny are marked by a sense of loneliness. Emptiness pervades the soul even when it seemed that they should be happy. The feeling of loneliness pervades macondian space showing different forms. Some characters like Colonel Aureliano Buendía, Amaranta or Rebeca understand, finally, that loneliness is not a punishment but the condition of healing spiritual wounds. The artistic value of the novel lies in opening a space just beyond the stigma of emotional loneliness.

Key-words: *colombian writer, love, loneliness, magic realism, emotional universe, narration.*

Trăim într-o perioadă care se vrea a fi sub auspiciile lui *homo sapiens*, gândirea logică și rațională cuprinde întreg complexul de activități în care existăm, însă fundamentul cultural întotdeauna a fost eminentemente emotiv și apoi spiritual. Iubirea, credința și speranța au fost întotdeauna piatra de temelie a religiei și a artelor. Oferind un interviu, scriitorul și jurnalistul columbian Gabriel García Márquez afirma că este un romancier, iar romancierii nu sunt intelectuali, ci sentimentali și emoționali. Într-adevăr, realitatea transmisă de artist se realizează prin prisma dimensiunii afective personale, universul românesc trăiește printr-o rețea emoțională

specifică, iar rostul operei artistice constă în funcția simpatetică, adică trebuie să provoace stări sufletești cititorilor.

În epocalul roman garciamarquezian *Un veac de singurătate* (1967) se relatează epopeea neamului Buendía, de la întemeierea satului Macondo până la sfârșitul apocaliptic. Durata timpului cronologic este de aproape un veac, în care se succed șapte generații ale fondatorilor acestui neam: José Arcadio Buendía și Ursula Iguarán. Personajele, care animă satul Macondo, nu sunt doar creaturi originale, ci, cu fiecare generație, în roman apar personaje tot mai complicate prin viața lor sufletească. Într-o formă comprimată poate fi urmărită evoluția istorică a individualității umane, cu variate fluctuații sufletești.

Iubirea constituie sentimentul axial al existenței: este prelungirea sacralității în lumea noastră, care ne animă ființarea. Iubirea este principiul tuturor valorilor sufletești, spirituale sau fizice. În lumea macondiană, Iubirea, ca principiu al vieții și al valorilor umane, este prezentată preponderent în postura sa virtuală. În ceea ce privește iubirea ca sentiment, constatăm o carență continuă a acesteia. În timpul celor o sută de ani narați în diegeză, în neamul Buendía n-a existat o iubire adevărată, deși deficiența crescândă de iubire este însoțită direct proporțional de o sete nestăvilită de Iubire. Toți sunt atrași de mirajul iubirii, simțind nevoia de a iubi, dar și de a fi iubiți, însă Iubirea se retrage din planul potențial în cel virtual, lăsând doar niște imagini palide, care pot fi reconstituite doar prin moarte, adică prin revenirea la Principiu.

Dacă e să-i atribuim lăncii lui José Arcadio Buendía valoare simbolică, și anume cea de „*Axă a Lumii*” sau de „*Rază cerească*”, conducându-ne de studiul de simbologie sacră a lui René Guénon [1, p. 178], atunci îngroparea lăncii, în urma omorârii lui Prudencio Aguilar, are o dublă semnificație. Pe de o parte, dorința terestră de a ascunde urmele păcatului, care semnifică renunțarea la Iubire, pe de altă parte, îngroparea lăncii semnifică exact detronarea Iubirii. Negarea Iubirii este motivul retragerii Iubirii din spița neamului omenesc.

Deși se știa încă din copilărie că José Arcadio Buendía și Úrsula Iguarán se vor căsători, ei erau „uniți până la moarte printr-o legătură mai statornică decât iubirea: o remușcare comună” [2, p. 24], adică vinovăția culpabilității, prin intensitatea sa, ocultează sentimentul fundamental al iubirii. Și copiii acestora au fost zămislți nu din iubire, ci din tămăduirea orgoliului masculin al lui José Arcadio Buendía. Astfel, sunt marcați de neiubire, trăsătură ce se transmite prin ereditate urmașilor. Când abia se înfiripa iubirea în sufletul fiului său Aureliano, însuși „patriarhul” macondian privește acest sentiment cu reticență, calificându-l drept o boală.

Ulterior, după derularea unor evenimente, ni se spune că, de fapt, nu iubirea îl legă pe Aureliano de Remedios: „Moartea lui Remedios nu-i produse șocul de care se temea. Simți, mai

degrabă, o mânie surdă, care se risipi încetul cu încetul, lăsându-i doar un sentiment de dezamăgire solitară și pasivă” [2, p. 91]. După cum constată și hispanistul German Dario Carillo, iubirea, în paradoxala viață a colonelului Aureliano Buendía, nu este mai mult decât un deșert [3, p. 85].

Orfan este și sentimentul aiidoma iubirii între Rebeca și Pietro Crespi și care este neîmplinit nu atât din cauza obstacolelor puse de viață, cât din lipsa unei veritabile și sincere trăiri afective. „Logodna lor se transformă într-o idilă eternă, într-o iubire de uzură și de care nu se mai preocupa nimeni, ca și cum acești îndrăgostiți, care altă dată stricau lămpile pentru a se putea săruta, trebuiau să se închine acum în fața voinței morții” [2, p. 85]. Este bănuitor și sentimentul nutrit de Pietro Crespi, pe care îl transplantează cu ușurință de la Rebeca la Amaranta și care se manifestă mai mult ca o necesitate de dependență, decât ca o manifestare emoțională [3, p. 85].

Personajele romanului dețin în subconștient amintirea iubirii, dar în viața manifestă acest sentiment nu are forță să se contureze. Când Aureliano Babilonia îl găsește pe José Arcadio înecat în baie, când moartea deveni obstacol în calea comunicării omenești, „abia atunci începu să înțeleagă cât de mult începuse să-l iubească” [2, p. 329].

Iubirea este confundată cu invidia, ce vine din neîmplinirea personală. Amaranta avu acces de febră din cauza „spinilor unei iubiri neîmpărtășite”.

Nu doar colonelul Aureliano Buendía era o „ființă incapabilă de iubire”, după cum observă Úrsula, ci toți descendenții neamului Buendía purtau acest stigmat al ne iubirii.

Imitația dragostei, pe care mulți vor s-o joace, este de natură predominant fizică. Sexul, ca parte a iubirii telurice, este practicat detașat de sentiment și, ca urmare, e vulgarizat și coborât la rangul natural.

Toți urmașii neamului înlocuiesc iubirea cu pasiunea. José Arcadio e jertfa instinctului său, Aureliano José, de asemenea. „Pasiunea lui pentru Amaranta se stinse fără să lase urme. Umbla hoinărind, jucând biliard, lecuindu-și singurătatea cu femei ocazionale, scormonind ungherele prin care Úrsula uitase că și-a ascuns banii”.

Pentru Aureliano Segundo dragostea ajunge la funcția cotidian-pragmatică de a spori gospodăria.

Frumoasa Remedios nu cunoaște deloc acest sentiment și naratorul afirmă că nimeni nu știa că era nevoie de „un sentiment atât de primitiv și de simplu ca dragostea”, pentru a o birui și a înlătura puterea ei primejdioasă.

Unica iubire apare între Aureliano și Amaranta Úrsula, asemuindu-se unei superbe muzici funebre, dar și aceasta purta amprente predominant fizice.

Singurul om care a înțeles că manifestarea sufletească ține de evoluția timpului a fost Úrsula: „stângăcia ei nu reprezenta prima victorie a decrepitudinii și obscurității, ci o detracare a timpului. Își spunea că altădată, când bunul Dumnezeu nu înșela cu lunile și cu anii, ca turcii atunci când măsurau un cot de pânză, lucrurile erau cu totul altfel. Acuma, nu numai copiii creșteau mai repede, dar și sentimentele evoluau altfel” [2, p. 226].

Virusul ne iubirii ia amploare în așa măsură, încât aduce ravagii sufletești: în spațiul macondian se cuibăresc pasiunea, orgoliul, apatia, pizma, invidia. Uimirea este înlocuită cu groaza, pe frați îi unește complicitatea, apare re-sentimentul și chiar lipsa de sentiment.

Nu doar gândirea este afectată de uitare, ci și inima. Manifestarea cea mai pronunțată a bolii „uitarea de inimă” este singurătatea.

În comparație cu iubirea, care e întemeiată pe unire, singurătatea este un element separativ. Singurătatea nu este un rău, ci o contravaloare, care creează condiții pentru a readuce cursul vieții la valorile primordiale.

În romanul lui Gabriel García Márquez, singurătatea constituie o prezență caracteristică personajelor și, prin acestea, întregii ființe Buendía. Doar unele personaje recunosc valoarea singurătății; altele, în mod inconștient, sunt atrase de ea, însă valoarea curativă a singurătății este indubitabilă.

Primul care ajunge să fie singur e José Arcadio Buendía. El nu era înțeles de cei din jurul său și doar Melchiade saluta eforturile sale de a cunoaște, însă și acesta se afla undeva departe. Este condamnat la izolare, dar ca un om al revelației. Pe de altă parte, singurătatea de sub castan îi dezvăluie lui José Arcadio Buendía faptul că cel pe care-l considerase cel mai aprig dușman, în realitate, poate să-i fie cel mai apropiat.

Toți descendenții neamului Buendía sunt marcați de sentimentul singurătății. Golul interior le inundă sufletul chiar și atunci când ar părea că trebuie să fie fericiți. José Arcadio, iar apoi și fratele său Aureliano se simt singuri și în momentele intime ale revelației sexualității, care ar trebui să aducă uniune și împlinire, dar nu separație și frică.

Cel mai bun tratament al însingurării ca boală a sufletului este singurătatea, care determină izolarea fizică. Singurătatea nu este o pedeapsă, ci condiția tămăduirii, iar aparentul disconfort al solitudinii, de fapt, stabilește un echilibru sufletesc.

Doar pentru a-și simți singurătatea, colonelul Aureliano Buendía își poartă existența într-un frenetic dinamism: organizează un șir de răscoale. Nu ocolește moartea, ba, dimpotrivă, o caută, ajunge să-și tragă singur un glonte din cauza vieții lipsite de sens. Acest sentiment, care dobândește densitate materială, îl mistuie necruțător, „colonelul Aureliano Buendía stăruie ceasuri întregi, zgâriind și râcâind scoarța dură a singurătății sale, în speranța de a o sparge. [...] singurele sale clipe de fericire le cunoscuse în atelierul de aurărie în care-și petrecea vremea

aurind peștișori” [2, p. 156]. La bătrânețe, colonelul Aureliano Buendía se izolează în atelierul său de aurărie, pentru a obține o cât de mică liniște. „Taciturn, liniștit, nesimțitor față de suflul nou al vieții care făcea să se cutremure casa, colonelul Aureliano Buendía abia dacă înțelese că secretul unei îmbătrâniri frumoase nu este altceva decât încheierea unui pact onorabil cu singurătatea” [2, p. 183].

Criteriul cert al consangvinității fiilor colonelului Aureliano Buendía este nu semnul de cenușă pe frunte, marcat de Amaranta pentru a-i identifica, ci aerul solitudinii pe care-l aveau aceștia.

După o viață de ură și remușcări, acceptarea singurătății îi aduce Amarantei pace în suflet. De aceea, probabil, se complace în mistuitoarea stare de singurătate. Viața Amarantei „se scurgea brodându-și liniștia. S-ar fi zis că ziua lucra la el, iar noaptea desfăcea ceea ce a lucrat, nu cu speranța de a-și birui astfel singurătatea, ci, dimpotrivă, pentru a o întreține” [2, p. 233], căci Amarantei „concentrarea însăși îi dăruie calmul de care avea nevoie pentru a accepta ideea frustrării. Atunci înțeleșese semnificația cercului vicios al peștișorilor de aur, în care se închisese colonelul Aureliano Buendía. De atunci lumea se opri la suprafața pielii ei, iar interiorul rămase ferit de orice amărăciune. Suferea că nu avusese această revelație cu mulți ani mai înainte, când încă mai putea să-și purifice amintirile și să reconstruiască universul într-o lumină nouă, să evoce, fără să se înfioreze, mirosul de lavandă al lui Pietro Crespi în amurg și să o izbăvească pe Rebeca de mizeria în care se bălăcea, nu din dragoste, nici din ură, ci prin puterea de înțelegere fără margini cu care te înzestreză singurătatea” [2, pp. 249-250]. Cultivându-și singurătatea prin izolarea până la moarte, Amaranta trezește același sentiment și în sufletul colonelului Gerinelo Márquez.

Singurătatea este nu doar sentiment, ci și refugiu, atâta doar că nu orișicare izbutește să-i descopere partea pozitivă. Astfel, Rebeca „avusese nevoie de mulți ani de suferință și de mizerie, pentru a cuceri privilegiile singurătății” [2, p. 200]. De aceea la bătrânețe și-o apără și nu mai voiește să renunțe la ea.

Dacă izolarea Amarantei a fost determinată de o anumită frustrare, apoi frumoasa Remedios deja se naște cu acest sentiment și, după cum nu știa ce este iubirea, nu cunoștea nici alte sentimente și „continua să rătăcească prin pustiul singurătății” [2, p. 214].

Cu timpul, Macondo se umple de solitari, care își duc viața în paralel, fără a împărtăși singurătatea: „fiecare continua să și-o trăiască singur”.

Chiar și Úrsula, femeia cea mai rezistentă a neamului, spre sfârșitul vieții nu mai reușește să se opună deteriorării timpului. Dacă nu este acceptată benevol ca valoare, singurătatea se instaurează în mod necesar, prin forța naturii. Numai singurătatea îi dezvăluie Úrsulei adevărurile. „Cu toate acestea, în singurătatea de nepătruns a bătrâneții ei se bucura de atâta clarviziune, ca să

examineze până și cele mai neînsemnate întâmplări din istoria familiei, încât pentru prima oară putu distinge cu claritate adevărurile pe care ocupațiile de altă dată o împiedicaseră să le vadă” [2, p. 224].

Singurătatea nu mai este rezultatul unei cauzalități vizibile, ci este datul destinului. Naratorul ne spune că ultimul Aureliano este „însemnat de la începutul lumii și pentru totdeauna de pecetea singurătății”.

Singurătatea evoluează de la starea de neîmplinire și gol sufletesc spre plictis și angoasă, căpătând, în cele din urmă, configurațiile stării de greață. Cucerind atâtea suflete, singurătatea ajunge a fi un fenomen de masă, încât pentru distracția solitarilor în Macondo vin „femeile babilonice versate în procedee imemorabile...” [2, p. 206].

Ba mai mult: singurătatea și îmbătrânirea ajung a-i afecta nu doar pe cei vii, ci trec pe tărâmul morții, înspăimântându-i atât pe Prudencio Aguilar, cât și pe Melchiade.

În roman, singurătatea obține și valențele singularității, căci ni se spune că „semințiilor osândite la un veac de singurătate nu le era dată o a doua șansă pe pământ” [2, p. 364].

Cititorului i se provoacă un sentiment pasager al regretului pentru iremediabila și ireversibila soartă a neamului Buendía. Speranța că va fi un oraș-lumină se spulberă, lăsând un sentiment al efemerității acestei vieți și, poate, încercând să transgreseze centrul valoric într-o altă dimensiune decât cea cotidiană.

De fapt, lumea *realist-magică* a romanului, grație mitului și fabulosului, cultivate de către scriitorul columbian Gabriel García Márquez, aduce vitalitate și conferă rost ființării, în pofida existenței finite pe pământ. Valoarea artistică a romanului *Un veac de singurătate* constă tocmai în deschiderea unui spațiu afectiv dincolo de stigmatul singurătății.

Referințe bibliografice

1. Guénon, René, *Simboluri ale științei sacre*, București, Humanitas, 1997.
2. García Márquez, Gabriel, *Un veac de singurătate*, RAO, Berlin, 1995.
3. Dario Carrillo, German, *La narrativa de Gabriel García Márquez (ensayos de interpretación)*, Ediciones de Arte y Bibliofila, Madrid, 1975.

Bibliografie

1. *Iberica Americans. Механизмы культурообразования в Латинской Америке*, Наука, Москва, 1994.
2. Horia, Vintilă, *Recucerirea descoperirii*, Editura Eminescu, București, 1996.
3. *Homenaje a Gabriel García Márquez. Variaciones interpretativas en torno a su obra*, editor Helmy F. Giacomán, Las Americas, Madrid, 1972.
4. *Литература Латинской Америки: история и современные процессы*, Москва, 1986.
5. *Literatura y sociedad en America Latina*, Salamanca, 1981.
6. Ortega, Julio, *Gaborio: artes de releer a Gabriel García Márquez*, 2003.

7. Georgescu, Paul Alexandru, *Valori hispanice în perspectivă românească*, Cartea Românească, București, 1986.
8. Lovinescu, Vasile, *Mitul sfâșiat*, Institutul European, Iași, 1993.
9. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri*, Artemis, București, 1995.
10. Dario Carrillo, German, *La narrativa de Gabriel García Márquez (ensayos de interpretación)*, Ediciones de Arte y Bibliofila, Madrid, 1975.

Formarea identității personale la adolescenți

Maria Pleșca, conf. univ., dr.,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The study is focused on the identity of the adolescents. The investigation offers to underline those four types of the psychological identity: the identity which can be obtained; the status of the moratorium; the premature identity and the diffuse identity. The adolescence verifies this growth, assuming, genuinely, consciously, and with one's own will, an orientation that gives meaning to one's life, with which one translates an intelligence of the world, and of one's internal and external reality, then communicates this world with the creativity of his/her own vision to become uniquely oneself, of value to oneself and to others. The results of this study can be used in a practical action of psychological service.

Key-words: *adolescence, identity, personality, crisis, status.*

Prin acest studiu am urmărit să investigăm tipul de identitate pe un eșantion de adolescenți. Importanța lui derivă din contextul societății noastre actuale la care ne raportăm și care este caracterizată de transformări puternice ale valorilor de referință și ale modelelor ideale.

Erick Erickson (1988) a caracterizat adolescența ca o perioadă critică în îndelungatul proces de formare a identității. Dificultatea pe care o întâmpină adolescenții atunci când încearcă să pună bazele identității personale este desemnată prin termenul *criză de identitate*, finalizarea acesteia manifestându-se prin atingerea identității sau printr-o stare de confuzie a rolului. Criza de identitate, caracterizată ca o căutare de către adolescent a răspunsului la întrebarea „Cine sunt eu?”, surprinde momente dificile univoce, dihotomice: capacitatea de rezolvare autonomă a problemelor sau luarea de decizii necorespunzătoare; proiectarea reușită de perspective sau adoptarea de planuri ulterior abandonate; autoaprecierea adecvată a potențialului individual sau incapacitatea de evaluare corectă a valorii personale. Este etapa în care adolescentul se autodefinește ca elev, fiu sau fiică, prieten sau om, își stabilește cadrul de aptitudini și potențialul de dezvoltare ulterioară. Conceptul de *identitate*, precum însuși fenomenul, nu poate fi observat cu ușurință, cu atât mai mult comportând influențele mediului. După cum menționează P. Iluț, identitatea se prezintă ca un „subsistem uman responsabil

de orientarea acțiunilor noastre complexe și de evaluarea integralității persoanei în lume, în general, și în cea socială, în special” (2004, p. 36). Geneza acestui subsistem se orientează pe trei coordonate principale: 1. „de la biologic-inconștient la reflexiv-intențional; 2. de la comportamente ce stau sub incidența directă și imediată a recompensei și pedepsei la morala autonomă bazată pe principii axiologice; 3. de la *feedbackul* relațiilor interpersonale la factori macrosociali, în ultimul timp tot mai mult de natură global-planetară, care au determinații profunde asupra gândurilor și conduitelor noastre cotidiene și, prin urmare, asupra proceselor de identificare și de reconstrucție a sinelui” (Iluț, p. 37).

Astfel, se formează o întreagă gamă de opinii despre sine, care vin din autoobservări și din receptări ale informației livrate din afară. Nu toți adolescenții ating cu succes un sens al identității. În opinia lui Erick Erickson, cei care eșuează în rezolvarea situațiilor dihotomice parcurg acest stadiu de dezvoltare a personalității inefficient, menținând o stare predominantă de confuzie a rolului sau de confuzie a identității. Conceptul de sine este neclar, persoana nu cunoaște pe deplin locul și rostul ce și-l dorește în prezent și pentru viitor.

Deși se constată o posibilă ameliorare ulterioară a stării de confuzie de identitate, se accentuează dificultatea acestei sarcini pentru persoană. Adolescentul care părăsește respectivul stadiu cu un sens predominant al confuziei rolului va fi mai puțin eficient, ineficiența manifestându-se în întrebări asupra autodefinirii. În concluzie, adolescența este o răscruce, dar ea nu desparte drumurile, ci le unește.

Adolescenții, în mod normal, se caracterizează prin detașarea treptată de părinți și atașarea la grupul de prieteni, de semenii. Pentru a-și dezvolta sentimentul responsabilității, a se simți siguri, a judeca corect, aceștia au nevoie de independență. Concomitent, ei manifestă atașament față de părinți, de la care învață arta comunicării interpersonale și a elucidării situației de apartenență, autonomia. Anume părinții le pot oferi susținere în formarea identității, pe măsură ce aceștia se adaptează social în afara familiei. Independența, autonomia și identitatea se manifestă independent de atașamentul de familie. În cazul carențelor familiale (afective, educaționale, materiale sau de altă natură), adolescenții se detașează emoțional de familie, devenind vulnerabili. S-a constatat în nenumărate cercetări că cei care sunt mai apropiați de familiile lor dau dovadă de mai multă încredere în sine, de solitudine creativă, concomitent cu abilitățile sociale – de comunicare și interrelaționare eficientă.

Identitatea rezultă din organizarea experienței și din reevaluarea și asamblarea identificărilor din timpul copilăriei și este un nucleu valoric al eului, stabil, consistent și oferind coerență între modul în care persoana se privește pe sine și relațiile sale cu lumea exterioară.

Pentru a elucidă identitatea, am utilizat operaționalizarea lui James Marcia, care a dezvoltat teoria identității a lui Erik Erikson. Ea este bazată pe două dimensiuni majore: maturitate și

asumarea identității. În funcție de modul lor de combinare, există patru statusuri de identitate: identitățile mature sunt identitatea dobândită și moratoriul. Prima presupune faptul că persoana a traversat criza autoconștientizării, a perioadei de întrebări active și de autodefinire și și-a definitivat identitatea prin angajamente unice și personale. Este deci o identitate asumată. Al doilea status presupune aceeași implicare activă în explorările crizei moratoriale, dar fără finalitatea adoptării unor poziții ferme, fiind neasumată. Statusurile de identitate imature sunt identitatea forclusă și identitatea difuză, întrucât ele sunt caracterizate prin absența explorărilor și a autoconștientizării. Termenul *identitate forclusă* înseamnă imitație și preluarea necritică a rolurilor și valorilor de la părinți, fiind asumată, iar cea difuză presupune eșuarea atât a căutărilor, cât și a asumării.

În conformitate cu cele menționate, afirmăm că conținuturile identității sunt grupate pe două axe: identitate interpersonală și identitate ideologică. Ipotezele studiului prezent sunt următoarele:

1. Subiecții cu statusuri de identitate mature (identitate dobândită și moratoriu) au forța supraeului semnificativ mai înaltă decât subiecții cu statusuri de identitate imature (identitate forclusă și identitate difuză).
2. Proporția subiecților cu identitate interpersonală matură este semnificativ mai mare decât proporția subiecților cu identitate ideologică matură.
3. Proporția subiecților cu identitate globală neasumată este semnificativ mai mare decât proporția subiecților cu identitate globală asumată.

Un obiectiv al studiului a fost de a integra într-un sistem elementele care se asociază cu fiecare status de identitate, pentru a obține portretele psihologice generale, dar consistente, ale persoanelor care sunt încadrate în cele patru categorii.

Eșantionul cercetării de față a fost alcătuit din adolescenți din clasele a XI-a și a XII-a. Din totalul eșantionului de 85 de subiecți, 35 au fost de sex masculin, 50 de sex feminin. Din punctul de vedere al dezvoltării eului, subiecții investigați au ajuns deja la un stadiu al identității cristalizate cvasipermanent. Faptul de a fi liceeni în clasele terminale permite presupunerea că aceștia au un nivel educațional înalt și deci voință puternică, autodisciplină, autodeterminare, capacități intelectuale înalte. Toate acestea sunt strâns legate de factorii „forța supraeului” și „statusul de identitate”, pe care îi vom investiga în acest studiu conform ipotezelor.

Pentru măsurarea forței supraeului, am utilizat, din chestionarul de personalitate „16pf”, ediția a 5-a, întrebările destinate factorului G, denumit *conștientizarea* sau *forța supraeului*, elaborat de Raymond B. Cattell, specific vârstei subiecților investigați.

Pentru aflarea statusului de identitate, am utilizat chestionarul EOM-EIS II (Extended Objective Measure of Ego Identity Status), elaborat de Adams R. Gerald. Acesta urmărește

stabilirea statusului de identitate global în care se încadrează fiecare subiect investigat și a statusului de identitate al subiectului pentru fiecare dintre cele două domenii particulare ale identității: interpersonală și ideologică. Fiecare dintre cele două conține patru subdomenii (le vom prezenta ulterior) pe care sunt centrate întrebările din chestionar:

- identitatea ideologică: ocupație, religie, politică, filosofia stilului și modului de viață;
- identitatea interpersonală: prietenie, competențe comunicative, cuplu, rol sexual, recreație.

Rezultatele:

În măsurarea forței supraeului, valorile s-au încadrat între valoarea minimă și zona valorilor medii ale etalonului testului. Scorul brut maxim obținut pe acest eșantion a fost 16 cote, care, pe distribuția etalon a acestui test, aparțin zonei valorilor medii (55%). Cei cu valori la limita inferioară (35%) au fost mai numeroși decât cei cu forța supraeului la limita superioară (10%).

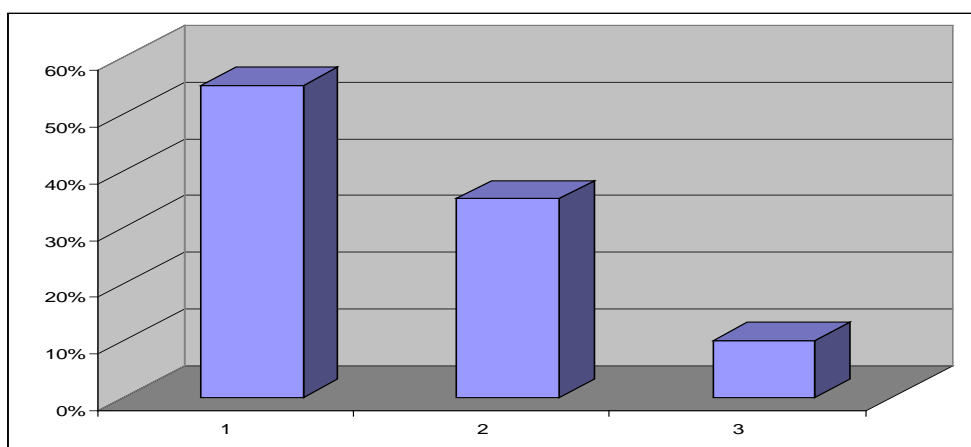


Figura 1. Repartizarea adolescenților după forța eului

1. Prima ipoteză a fost confirmată (utilizând testul t pentru eșantioane independente) prin testarea statistică. Cei cu identități mature au avut o forță a supraeului ($m=4,93$) semnificativ mai înaltă decât subiecții cu identități imature ($m=2,61$), $t=8,44$, $p=0,001$. Valorile brute, pentru cele două categorii, au fost: pentru identitate matură, $m=9,52$, pentru identitate imatură, $m=6,21$.

2. Și cea de-a doua ipoteză a fost confirmată (aplicând testul z pentru diferența dintre proporțiile a două eșantioane independente). Proporția subiecților cu statusuri de identitate mature în domeniul interpersonal (70%) este semnificativ mai mare decât proporția celor cu identități mature în domeniul ideologic (30%), $\chi^2=42,08$, $p=0,01$. Testarea statistică indică faptul că există diferențe semnificative de distribuție a identităților interpersonale față de identitățile ideologice în cele patru categorii de adolescenți-liceeni.

Identitatea ideologică a celor mai mulți subiecți se încadrează în statusul de identitate difuză (75,8%) – absența conștientizării de sine și a explorărilor valorice –, prin absența asumării unei

poziții identitare. Nu a existat niciun subiect cu identitate interpersonală de tip forclusă. De aici rezultă că în acest domeniu niciun subiect nu a preluat prin imitație și identificare în mod nediscriminativ regulile și valorile mediului și ale familiei. În schimb, identitatea domeniului interpersonal se grupează în cea mai mare proporție (70%) în statusul de moratoriu ce presupune autoexplorări și căutări active, prin criză și conștientizare de sine. Mai este de remarcat și faptul că doar 2,4% dintre subiecți au o identitate ideologică dobândită, deci formată din valori selectate personal, judecate critic și ulterior asumate de fiecare adolescent.

3. Conform rezultatelor testării statistice, statusurile de identitate globale ale subiecților investigați se încadrează în proporții semnificativ diferite în cele patru categorii ale statusurilor de identitate; deci ipoteza a fost confirmată.

Diferența semnificativă demonstrată de test se datorează grupării majore a identităților globale în categoriile statusurilor de identitate neasumată (moratoriu și identitate difuză): 87%. În categoriile statusurilor de identitate asumată (identitate dobândită și forclusă) rămâne un procent foarte mic din totalul identităților globale (13% din subiecții investigați).

Concluzii: În privința asocierii dintre forța înaltă a supraeului și maturitatea identității, cercetarea de față nu permite concluzionarea existenței unor determinări cauzale. Putem constata că există continuitate între cele două aspecte psihice la subiecții investigați. Deși nu am obținut valori peste medie la forța supraeului pe eșantionul utilizat în cercetare, totuși valorile superioare au corespuns identităților mature. Pentru acești subiecți, regulile, valorile și modelele mai ferme decât ale celorlalți și o conștiință morală mai solidă corespund cu o mai bună și consistentă dezvoltare a identității, cu un mai bun contact cu propriul centru valoric, cu o ierarhizare mai bună a sistemului de valori și cu o mai înaltă conștientizare a sinelui și a raporturilor cu lumea, decât în cazul subiecților cu identități imature prezenți în investigația realizată.

Integrând într-un tot armonios acești predictorii, care se asociază cu fiecare status de identitate pe care l-am analizat în cadrul teoretic, obținem portretele psihologice generale, dar consistente, ale persoanelor cercetate încadrate în cele patru categorii.

1. Identitatea dobândită se caracterizează prin o puternică dezvoltare psihosocială, autoactualizare, adaptare superioară și un nivel înalt de dezvoltare generală a eului; adolescenții sunt puternic reflexivi; sunt independenți și flexibili; au o conștiință de sine puternică; supraeul puternic indică o persoană conștiincioasă, perseverentă, responsabilă, ordonată, consecventă, atentă la oamenii și lucrurile din jur, respectuoasă, metodică, manifestă capacitate înaltă de a lua decizii, o bună capacitate de concentrare, care reflectă înaintea de a vorbi, care preferă compania celor eficienți: doar 8% dintre subiecții investigați.

2. Statusul de moratoriu se caracterizează prin: conștiință înaltă de sine, corelată cu componentele inconfortabile de vulnerabilitate și expunere; nivel de anxietate crescut; acești

adolescenții sunt reflexivi, independenți; au stimă de sine și acceptarea de sine de nivel înalt; dezvoltarea morală este de nivel postconvențional; prezintă un stil de cogniție socială eficient și adaptativ, stil analitic și filosofic; probează locus intern al controlului, tradus prin forța și capacitatea de autodeterminare. La acestea, se adaugă caracteristicile unui supraeu puternic. Acestei descrieri îi corespunde un număr considerabil dintre adolescenții investigați, fiind a doua categorie sub aspectul mărimii – 31%.

3. Identitatea forclusă are următoarele caracteristici: autoritarism și rigiditate; dezvoltare psihosocială slabă, lipsa autoactualizării, dezadaptare, slăbiciunea eului; nivel scăzut al conștiinței de sine. Adolescenții sunt reprimăți; caracterizați de o autonomie scăzută; sunt orientați către exterior; sunt impulsivi; obțin scoruri scăzute în capacitatea de relaționare intimă; prezintă locus extern al controlului, tradus prin atribuirea responsabilității pentru propriile transformări unor factori sociali externi, supraeu slab. Identitatea descrisă este lipsită de toleranță la frustrare, este schimbătoare, influențabilă, emotivă, se caracterizează prin oboseală nervoasă, inconstantă și nesigură; neglijează obligațiile sociale; prezintă dezinteres general față de normele morale colective. Raportat la eșantionul investigat, proporția acestei categorii este neglijabilă, având un număr total de 5% subiecți.

4. Adolescenții cu identitate difuză sunt impulsivi, orientați către exterior; manifestă absența autoritarismului, tendințe către psihopatologie, scoruri scăzute în capacitatea de relaționare intimă; prezintă locus extern al controlului, înțeles ca responsabilizare în raport cu propria viață și propriul control. La acestea, se adaugă caracteristicile unui supraeu slab. Coeficientul scăzut al supraeului se asociază cu tendința spre disimulare, vagabondaj, distrugere, manifestare a reacțiilor dezadaptive, încălcare a legii, accese de furie nestăpânite. Acești adolescenți reprezintă 56%, formând categoria cea mai vastă.

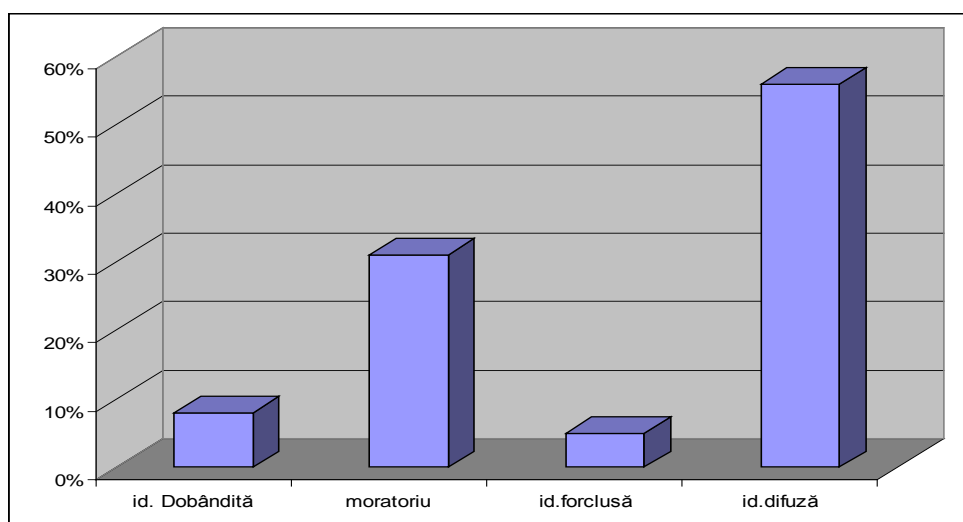


Figura 2. Raportul procentual al celor patru tipuri de identitate

Consider că noutatea și importanța studiului prezent constă în faptul că a fost abordată structura psihică ce funcționează și evoluează în strânsă legătură cu mediul social al individului. Deși cercetarea prezentă a reușit să sublinieze anumite tendințe ce se manifestă la nivelul celor două structuri: supraeul și identitatea, totuși eșantionul folosit pentru investigarea lor a fost restrâns și particular, nepermițând formularea concluziilor decât prin raportare la un număr scăzut de adolescenți. Cu toate acestea, rezultatele obținute au fost relevante și ele pot constitui puncte de plecare pentru eventuale cercetări viitoare, care să permită investigarea acestor factori într-un cadru mai larg, cu rezultate mai semnificative și mai ample.

Bibliografie

1. Aniței, M., *Introducere în psihologia experimentală*, Viața Românească, București, 2000.
2. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, București, 2002.
3. Clit, R., *Cadru totalitar și funcționare narcisică*, EFG, București, 2004.
4. Erikson, E.H., *Identity and the life cycle*, New York, Norton, 1959.
5. Freud, Sigmund, *Opere*, vol. IV, Editura Trei, București, 2000.
6. Iluț, P., *Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie*, Iași, Polirom, 2004.
7. Kristeva, J., *Noile maladii ale sufletului*, Editura Trei, București, 2000.
8. Laplanche, Pontalis, *Vocabularul psihanalizei*, Editura Trei, București, 2000.
9. Neculau, A., *Viața cotidiană în comunism*, Polirom, Iași, 2004.
10. Zamfirescu, Dem.V., *Introducere în psihanaliza freudiană și postfreudiană*, Editura Trei, București, 2005.

Demersul inter- și transdisciplinar al programei experimentale de formare a CEE la viitorii învățători

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr., conf. univ.*,
Ludmila Ursu, *dr., conf. univ.*,
Laboratorul Științific „Ecoeducație”, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In this article are presented an actual problem which is characteristic for primary teachers – the competences formation on environmental education for primary school. There are identified the scientific, social-economical arguments, which demonstrate the correlation of this problem with the modern educational tendencies in national and global fields.

Key-words: *competence environmental education, transdisciplinarity, intra-disciplinary, interdisciplinarity, the multidisciplinary.*

În contextul politicilor educaționale din Republica Moldova, CEE reprezintă o competență profesional-didactică transversală care particularizează competențele profesional-didactice la nivelul funcției de educație ecologică a subiecților.

Pe parcursul ultimilor trei ani de cercetare, de colectivul laboratorului „Ecoeducație” din cadrul UPSC „Ion Creangă”, coord. L. Ursu, dr., conf. univ., colaboratori: L. Saranciuc-Gordea, dr., conf. univ.; S. Gânju, dr., conf. univ.; T. Rusuleac, dr., conf. univ.; L. Sadovei, dr., conf. univ., prin prisma publicațiilor științifice, CEE *a fost considerată* drept nivel de performanță profesională, la care pedagogul este capabil să decidă (prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor, să le pună în aplicare în funcție de contextul situațional și să le evalueze/autoevalueze pe baza unor criterii determinate de eficiența/eficacitatea actului educațional [14; 15; 16]. În corelare cu alte niveluri de performanță profesional-didactică (nivelul deprinderilor singulare (izolate) de lucru cu elevii, nivelul reproducerii unor scheme acționale complexe date (recomandate)), CEE *se evidențiază* atunci când învățătorul este capabil să adopte scheme acționale în funcție de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv ecoeducațional [24; 25]. Este important ca fiecare învățător să contribuie nu doar la formarea propriilor competențe ecologice, dar și la formarea competențelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în același proces de formare, pe baza aceluiași algoritm logic general [17; 26; 27; 28; 29].

În acest context, susținem ideea că numai în urma parcurgerii unui program educațional universitar bine gândit și orientat în direcția dată viitorul cadru didactic își va forma competența respectivă, care, după William Stapp (1969), „are ca scop formarea de cetățeni: (I) informați cu privire la mediul lor biofizic și problemele asociate acestuia; (II) conștienți cu privire la posibilitățile lor de a ajuta în rezolvarea acestor probleme și (III) motivați să lucreze la rezolvarea lor” și duce la realizarea scopului și obiectivelor educației ecologice: „de a reuși în a face indivizii și comunitățile să înțeleagă caracterul complex al mediului natural și construit ce rezultă din interacțiunea aspectelor biologice, fizice, sociale, economice și culturale și de a dobândi cunoștințe, valori, atitudini și deprinderi practice, în vederea participării într-un mod responsabil și eficient la anticiparea și rezolvarea problemelor de mediu și la gestionarea calității mediului” [19].

În urma cercetărilor realizate, s-au constatat următoarele [15; 16; 28; 29]: în scopul respectării exigenței procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația ecologică a elevilor – centrarea pe formarea de competențe –, se va ține cont de legitățile și suporturile psihologice ale activității de învățare și ale proceselor de formare a trăsăturilor de personalitate relevate de psihologia dezvoltării la vârsta școlarului mic, psihologia educațională, psihologia învățării, psihologia genetică, de competența stabilită de Comisia Europeană pentru sistemul de învățământ în UE [7], de asemenea, de demersul *inter- și transdisciplinar*. Tot în scopul respectării exigenței procesului de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația ecologică a elevilor – centrarea pe formarea de competențe –, se va ține cont și de competența de protecție

a mediului ambiant și cultura sănătății personale, stabilită în curriculumul actual pe discipline în clasele primare (2010) [6]. Aceasta este o competență **transdisciplinară**, reprezentată prin indicatorii: *identificarea problemelor de mediu din localitate, regiune, țară, pe pământ, apărute în rezultatul proceselor tehnologice; respectarea normelor unui comportament civilizată de protecție a mediului ambiant la nivel local; valorificarea consecințelor degradării mediului ambiant pentru natură, societate și sănătatea personală.*

Deoarece sustenabilitatea/dezvoltarea durabilă (UNESCO, 2002: 2) poate fi abordată la diferite niveluri de referință, în timp, spațiu și din perspectivă ecologică, socială sau economică, știința sustenabilității/dezvoltării durabile se conectează cu mai multe discipline și domenii de cercetare diferite și, fiind prea complexă pentru a fi pe deplin înțeleasă, utilizând o singură metodă de cercetare, are în vedere modalități specifice de combinare a diferitelor discipline. Acestea sunt evidențiate de conceptele de **multi-, inter- și transdisciplinaritate**.

Istoria acestui nou demers – **transdisciplinar** – este relativ recentă (1970): prima schiță a transdisciplinarității a fost elaborată în lucrările lui Jean Piaget, Edgar Morin, Erich Jantsch, Edgar Faure. Transdisciplinaritatea era concepută ca o etapă de depășire a *interdisciplinarității*, fiind luată în calcul numai accepțiunea de *înlăuntrul* disciplinelor. Anul 1970 a fost declarat de UNESCO An Mondial al Educației, redactându-se, cu această ocazie, și câteva rapoarte ale Comisiei Internaționale asupra Educației.

În 1970, la colocviul *Interdisciplinaritatea – Probleme de învățământ și de cercetare în universități*, desfășurat la Nisa sub organizarea OCDE, Jean Piaget propune adăugarea la accepțiunea de *înlăuntrul* disciplinelor și a accepțiunii de *dincolo* (de discipline) [23].

Din 1980, transdisciplinaritatea intră cu prioritate și în câmpul de cercetare și teoretizare al oamenilor de știință, îndeosebi al fizicienilor, pentru ca, în 1987, să se înființeze la Paris *Centrul Internațional de Cercetări și Studii Transdisciplinare* (CIRET), al cărui președinte este savantul român Basarab Nicolescu, fizician teoretician la Centrul Internațional de Cercetări Științifice al Universității din Paris [13].

În anul 1992 ia ființă, la propunerea lui Basarab Nicolescu și René Berger, *Grupul de Reflecție asupra Transdisciplinarității de pe lângă UNESCO*. În noiembrie 1994, la Convento da Arrábida, Portugalia, are loc primul *Congres Mondial al Transdisciplinarității*, lucrările căruia s-au încheiat prin redactarea *Cartei transdisciplinarității*, declarație-program deschisă spre semnare „oricărei persoane interesate în promovarea măsurilor progresive de ordin național, internațional și transnațional menite să asigure aplicarea acestor Articole în viața de fiecare zi” [11].

Accepțiunile științifice ale termenilor *inter-/pluri-/multi-* și *transdisciplinaritate* denotă faptul că psihologii au abordat problemele în legătură cu organizarea conținuturilor învățământului, definindu-le ca etape și necesități ale integrării curriculare (abordarea integrată, cross-curriculară, abordarea modulară), propunând o viziune holistică, constructivistă și instrumentală, pe când savanții (CIRET – Grupul Transdisciplinar de la Paris) definesc *transdisciplinaritatea*, din perspectiva unei filosofii a științei, ca pe o nouă viziune asupra Lumii, asupra Naturii și asupra Realității, înțelegând prin *inter-/pluri-* și prin *multidisciplinaritate* forme, grade de potențializare și actualizare ale *transdisciplinarității* [12].

Din *perspectivă holistică* (opțiune pentru o strategie totală de planificare a curriculumului, cu o coordonare atentă între etapele procesului și cooperarea între factorii implicați la diferite niveluri de decizie), educatul este considerat un întreg, o ființă ce trebuie privită și dezvoltată în integralitatea sa și, potrivit acestei concepții, curriculumul integrat ar fi reprezentat de un proces educațional organizat în așa fel încât să traverseze „barierele obiectelor de studiu, aducând împreună diferitele aspecte ale curriculumului în asociații semnificative, care să se centreze pe ariile mai largi de studiu”, iar predarea și învățarea ar reflecta, astfel, „lumea reală, care este interactivă” [2].

Din *perspectivă constructivistă*, epistemologică, se afirmă că obiectul cunoașterii, neavând o stare finită, *se construiește, de-construiește și re-construiește*, articulându-se permanent, odată cu acțiunea de explorare, cunoașterea fiind „un construct uman fundamentat pe faptele vieții sociale, reflectând valorile și interesele umane social construite (R. Trigg, 1996) [apud 1]. Din această perspectivă, teoriile învățării autentice reflectă înțelesurile și metodologia construirii active a sensului pentru cel care învață (*the active construction of meaning*).

Problematika organizării conținuturilor este exhaustiv analizată de către Louis D'Hainout, care, referindu-se la modalitățile de abordare a materiilor de învățământ, distinge *trei axe de acces*, fiecare corespunzând uneia dintre abordările *intradisciplinară, interdisciplinară și pluridisciplinară* [8].

Pentru ușurarea înțelegerii, el concepe un tabel în care se așază pe coloane diferitele discipline de învățământ, iar pe rânduri, principiile și conceptele care servesc drept operatori sau motive de reflecție în activitatea intelectuală. Aceste principii și concepte sunt clasificate în *generale* și se pot aplica într-un număr foarte mare de discipline; de ex.: conceptele și noțiunile fundamentale din științe, *orientate* (se pot aplica unor grupe de discipline) și *specifice* (se pot aplica unor ansambluri de situații ce aparțin numai unei singure discipline).

D'Hainout subliniază, la fiecare perspectivă, avantajele și dezavantajele și evidențiază încă o dată că, în ciuda teoriilor novatoare și a nevoilor stringente de modernizare,

disciplinele constituie încă axele învățământului tradițional și rămân și astăzi principiile organizatoare cele mai pregnante în învățământ [Ibidem].

Această compartimentare a procesului de învățământ pe discipline este preferată încă în lume, pentru că ea corespunde divizării practice a cunoștințelor și a subiectelor de cercetare și de gândire. Ea s-a consolidat, deoarece a găsit solide puncte de sprijin în structura socială a societății trecute, compartimentarea disciplinelor concordând mult timp cu cea socială [20; 22; 26].

Perspectiva *transdisciplinară* oferă, în mod direct, atât profesorului, cât și elevului, o structură care respectă ierarhia cunoștințelor însușite anterior. Acesta este un avantaj considerabil, ce poate explica succesul abordării date, chiar în rândul pedagogilor, oferind argumente care nu pot fi neglijate. Numai că disciplina nu este singura structură posibilă, deși adoptarea structurii reprezintă soluția cea mai comodă, evitându-se efortul de a se proceda la o analiză descendentă a obiectivelor. Pe de altă parte, structura disciplinei nu este cea mai bună cale pentru învățare: „nu trebuie să se confunde, așa cum se face foarte des, reconstruirea logică a unei științe cu construirea psihologică a unei cunoștințe” [12].

Abordarea *intradisciplinară* are numeroase inconveniente, cu deosebire în cadrul unei educații sau al unui învățământ global: lipsa motivației, incapacitatea de a asigura transferul cunoștințelor, „enciclopedismul specializat”, rolul secundar pe care îl joacă cel ce învață etc. Aceste deficiențe se credea că pot fi înlăturate prin organizarea *interdisciplinară* a învățământului, aceasta oferind elevilor prilejul de a se familiariza cu principii generale, orientate în contexte cât mai variate posibil. Teoria generală a sistemelor, teoria ansamblurilor, lingvistica, logica, epistemologia au constituit domeniile *interdisciplinare* susceptibile de a furniza principii și concepte aplicabile în domenii foarte variate. Termenul era folosit în opoziție cu optica *intradisciplinarului* [22].

Perspectiva *pluridisciplinară* concepea învățământul ca pornind de la o temă, situație, problemă ce ține de mai multe discipline în același timp și de diferite principii organizatoare. Se cerea aplicată îndeosebi în învățământul primar, identificându-se cu perspectiva *tematică* și cu *pedagogia centrelor de interes*, inițiată cu două secole în urmă de Dewey în SUA și puternic dezvoltată în sec. XX de către Decroly în Belgia, în legătură cu studiul mediului. Fundamentând învățământul pe realitate și pe probleme, perspectiva tematică restituia un fenomen sau un concept în globalitatea sa, fiind susceptibilă de a declanșa o puternică motivație a învățării [Apud 11].

Deși era convins că abordarea pluridisciplinară era destinată pentru studierea a trei mari teme care parțial se suprapun (problemele contemporane, mediul înconjurător și tehnologia), D’Hainaut a intuit că ele pot fi mai bine înțelese dintr-o „perspectivă ce consideră

într-un mod mai profund profilul omului pe care vrem să-l formăm: abordarea *transdisciplinară*” [8]. El și-a imaginat această perspectivă ca pe o abordare „după care punctul de intrare să nu mai fie materia, ci demersurile elevului”. O asemenea abordare nu se mai centrează pe discipline, ci le *transcende*, subordonându-le omului pe care vrem să-l formăm. A numit-o *transdisciplinară*, după semnificațiile prefixului *trans-* „dincolo”, și nu „prin”, cum se înțelegea atunci când era vorba de perspectiva pluridisciplinară sau interdisciplinară.

D’Hainaut identifica *trei tipuri de transdisciplinaritate*, în funcție de parcursul *orizontal, vertical sau transversal*, înlocuind de această dată conceptele și principiile inițiale, suport al demonstrației teoriilor sale, cu demersuri exprimate prin următoarele verbe și expresii: *a comunica (recepție), a comunica (emisie), a reacționa la mediul înconjurător, a traduce, a se adapta, a prevedea, a învăța, a decide, a alege, a aprecia, a examina acțiunea, a acționa, a aplica, a rezolva probleme, a crea, a transforma, a organiza, a conduce, a explica, a abstrage, a dovedi*, și apropiindu-se, în felul acesta, de ceea ce noi numim astăzi *competențe transdisciplinare*, și intuind, totodată, că *intra-/inter-* și *pluridisciplinaritatea* sunt grade diferite ale aceluiași fenomen. În acest context, *transdisciplinaritatea* fundamentează concepția Grupului Transdisciplinar de la CIRET, Paris.

Pluridisciplinaritatea – studierea unui obiect dintr-una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată. De exemplu: un tablou de Giotto poate fi studiat din perspectiva istoriei artei, intersectată cu aceea a fizicii, chimiei, istoriei religiilor, istoriei Europei și geometriei.

Interdisciplinaritatea – transferul metodelor dintr-o disciplină în alta.

Grade de interdisciplinaritate:

- aplicativ (metodele fizicii nucleare, transferate în medicină, duc la apariția unor noi tratamente ale cancerului);

- epistemologic (transferul metodelor logicii formale în domeniul dreptului generează analize interesante în epistemologia dreptului);

- generator de noi discipline (transferul metodelor matematicii în domeniul fizicii a generat fizica matematică, cel al metodelor din fizica particulelor în astrofizică a dat naștere cosmologiei cuantice, transferul matematicii în studierea fenomenelor meteorologice sau de bursă a generat teoria haosului, transferul informaticii în artă a dus la arta informatică).

Transdisciplinaritatea – ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul*, și *dincolo* de orice disciplină. Finalitatea transdisciplinarității este înțelegerea lumii prezente prin unitatea cunoașterii umane [Ibidem].

Așadar, acum trei decenii, termenul exprima necesitatea depășirii limitelor disciplinelor. Academicianul român Basarab Nicolescu (2008) stabilește că finalitatea transdisciplinarității este

înțelegerea omului în totalitate, traversând toate disciplinele, dincolo de ele. Totodată, autorul menționează că nu trebuie să fie confundată finalitatea dată cu *pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea*. În domeniul educației, transdisciplinaritatea urmărește punerea în funcțiune a unei inteligențe lărgite, care reflectă triada *inteligența analitică, inteligența emotivă, inteligența corpului*.

Care este diferența de nuanță dintre *transdisciplinaritate, interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate*? În opinia savantului, transdisciplinaritatea oferă ceea ce este nou, nu o ideologie, nu o filosofie, ci o metodologie a dialogului. Cu alte cuvinte, ea structurează, plecând de la sistemele naturale, de la ceea ce ne-a învățat revoluția cuantică, extrage idei pentru stabilirea dialogului și, ceea ce numim noi în limbajul terminologic al transdisciplinarității, un dialog este întotdeauna imposibil fără existența unui terț. Vorbind despre diferențe și nuanțe, autorul analizează termenul *transdisciplinaritate* și prefixul *trans*, care se referă atât la ceea ce se află între discipline, cât și înăuntrul disciplinelor. De asemenea, autorul constată că ceea ce aduce transdisciplinaritatea în câmpul cunoașterii este ideea că putem trata în același timp întregul și părțile, în același timp unitatea prin diversitate și în același timp diversitatea prin unitate [12].

Basarab Nicolescu (2008) menționează faptul că nu trebuie uitat și aspectul reciproc al fenomenului, deoarece lucrurile sunt diverse pentru că există unitate, dar unitatea nu poate exista decât în diversitate.

De pe aceeași poziție, cercetătorul Lucian Ciolan (2008) menționează că demersul care își propune să răspundă la întrebări sau să rezolve probleme semnificative ale lumii reale, prilejul de valorificare și aplicare a cunoștințelor, de formare a unor capacități ce transcend disciplinele este *transdisciplinaritatea*.

Aceasta reprezintă, în opinia autorului, gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, ajungându-se la fuziune, faza cea mai complexă și radicală a integrării. Ea este complementară demersului disciplinar; din confruntarea dintre discipline făcând să apară noi rezultate și noi punți între ele; ne oferă o nouă viziune asupra naturii și a realității. Transdisciplinaritatea nu caută să elaboreze o superdisciplină înglobând toate disciplinele, ci să deschidă toate disciplinele spre ceea ce au în comun și la ceea ce se află dincolo de granițele lor [3].

Dacă cercetarea disciplinară se referă la cel mult unul și același nivel de *Realitate* (în fapt, la fragmente ale unuia și aceluiași nivel de *Realitate*), cercetarea transdisciplinară se preocupă de dinamica provocată de *acțiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate*. Descoperirea acestei dinamici trece, în mod necesar, prin cunoașterea disciplinară.

Transdisciplinaritatea, fără a fi o nouă disciplină ori o nouă superdisciplină, se nutrește din cercetarea disciplinară, care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă și

fertilă de cunoașterea transdisciplinară. În acest sens, cercetările disciplinare și transdisciplinare sunt complementare.

Din aceste considerente, deducem cei „trei stâlpi” ai *transdisciplinarității*: 1. *Nivelurile de Realitate*; 2. *Logica terțului inclus*; 3. *Complexitatea și principiile transdisciplinarității*:

1. Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: cel al cunoașterii.

2. Ca și în cazul disciplinarității, cercetarea transdisciplinară nu este antagonistă, ci complementară cercetării pluri- și interdisciplinare.

3. Transdisciplinaritatea, cu toate acestea, se deosebește radical de pluri- și interdisciplinaritate prin finalitatea sa – înțelegerea lumii prezente –, ce nu se poate înscrie în cercetarea disciplinară.

4. Finalitatea pluri- și interdisciplinară este întotdeauna cercetarea disciplinară.

5. Faptul că transdisciplinaritatea este atât de frecvent confundată cu interdisciplinaritatea (așa cum, de altfel, și interdisciplinaritatea este deseori confundată cu pluridisciplinaritatea), se explică, în cea mai mare parte, prin aceea că toate trei debordează limitele disciplinelor.

6. Chiar recunoscând caracterul radical distinct al transdisciplinarității în raport cu disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea, este totuși extrem de periculos să se absolutizeze această distincție, deoarece într-un asemenea caz transdisciplinaritatea ar rămâne golită de întregul său conținut, iar eficacitatea acțiunii sale ar fi redusă la zero [Ibidem].

Cercetătorii în domeniul educației au ajuns, pe căi diferite, la aceeași concluzie cu *Comisia Internațională pentru Educație în Secolul XXI*, ce a funcționat sub egida ONU, coordonator Jacques Delors: că noul tip de educație în secolul întâi al mileniului trei se bazează pe patru competențe fundamentale (numite piloni, stâlpi ai educației): *a învăța să cunoști (să știi)*; *a învăța să faci*; *a învăța să trăiești împreună cu ceilalți*; *a învăța să fii*; toate aceste competențe **sunt de origine și de esență transdisciplinară** [9].

De pe poziția dată, sub aspect paradigmatic de educație ecologică, în procesul de formare a CEE la studenți prin prezenta programă, s-a constatat că este necesar să se respecte un șir de condiții, pentru ca studenții să fie motivați să se implice în acțiuni de cunoaștere și transformare a mediului și de transmitere a acestora discipolilor săi: crearea unei atmosfere pozitive să stimuleze studenții în acțiuni de cunoaștere și reabilitare a mediului; respectul față de valorile proprii ale studenților, chiar dacă acestea nu sunt conforme cu obiectivele educației ecologice; propunerea unor activități atractive pentru studenți și care pot fi soluționate de către aceștia; activarea studenților în rezolvarea unor probleme ce antrenează efectiv abilități, conducând prin exersare repetată la formarea unor priceperi și deprinderi [14; 15; 16].

Ținând cont de faptul că funcționarea științifică a disciplinelor universitare de specialitate este monodisciplinară, intervenția în materie de *Educație de mediu* va cere o dinamică pluridisciplinară și inter- sau transdisciplinară. Sub aspect pluridisciplinar, am solicitat mai multe discipline să colaboreze la rezolvarea problemelor ecologice de cercetare, fiecare recurgând la cunoștințele proprii. Se are în vedere o abordare multiplă și în paralel a unui obiect de studiu comun, care folosește diferite discipline cu logicile proprii pentru aceeași problematică. Fiecare disciplină va propune, astfel, o soluție în funcție de propria logică științifică [10].

De asemenea, de pe poziția dată, în aspect inter- sau transdisciplinar, am stabilit că vor colabora mai multe discipline, în așa fel încât acestea să creeze noi paradigme pentru a rezolva o problemă de cercetare comună și să producă noi cunoștințe. După G. Moser, aceasta abordare înglobează toate studiile de rezolvare a problemei diferite discipline implicate. Definirea obiectului, strategiile aplicate, precum și recomandările se vor baza pe o abordare comună a problematicii [10].

La elaborarea programei de formare a competențelor de educație ecologică la viitorii învățători în aspect inter- și transdisciplinar la disciplinele pedagogice, ne-am condus de modelele pedagogice educaționale ale noii paradigme centrate pe student, în care îndrumarea, ghidarea studentului se va face în corelație cu relevarea importanței domeniului de cunoaștere, a înțelegerii și aplicării cunoștințelor în practică. Componenta formală/nonformală se va baza pe o selecție critică a materialelor și resurselor și va fi în strânsă legătură cu profilul ce trebuie atins, cu interesele și capacitățile personale. Derularea procesului de învățământ centrat pe student se va axa pe metodologia Ciclul PDCA (0.2 – Notă de standard) potrivit standardului ISO, SR EN ISO 9001:2001 (Sistemul de management al calității: CERINȚE): Plan – planifică; DO – execută; Check – verifică; Act – acționează. După M. Singer și et al. (2006), în felul acesta, se formează un parteneriat în vederea orientării învățării spre formarea unui set de competențe necesare unei inserții socioprofesionale optime [18].

În aspect paradigmatic de educație ecologică, procesul de formare a CEE la studenți – viitorii învățători – prin conținutul programei date a respectat un șir de condiții, pentru ca studenții să fie motivați să se implice în acțiuni de cunoaștere și transformare a mediului și de transmitere a acestora discipolilor săi: crearea unei atmosfere pozitive să stimuleze studenții în acțiuni de cunoaștere și reabilitare a mediului; respectul față de valorile proprii ale studenților, chiar dacă acestea nu sunt conforme cu obiectivele educației ecologice; propunerea unor activități atractive pentru studenți; activarea studenților în rezolvarea unor probleme care antrenează efectiv abilități, conducând, prin exersare repetată, la formarea unor priceperi și deprinderi.

Ținem să menționăm faptul că programa dată s-a bazat pe referențialul CEE pentru cadrele didactice din învățământul primar din sugestia metodică *Formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul primar pentru educația ecologică a elevilor (2011)*, iar unul dintre motivele pentru care programa dată educațională se adresează în special viitorilor învățători încadrați în sistemul educațional este modul lor de gândire, mult mai flexibil.

Consemnând particularitățile calificării ce denotă realizarea demersului educațional în ciclul I la specialitatea *Pedagogie în învățământul primar* în contextul CEE, prin prezenta programă, obținem că absolventul:

- demonstrează competențe avansate de educație și instruire a elevilor mici (cl. I-IV) în domeniul educației ecologice în școală;

- poate aplica cunoștințele obținute vizând educația ecologică a elevilor în mod profesionist;

- demonstrează capacitatea de a argumenta și a soluționa problemele din domeniul educației ecologice a elevilor;

- posedă abilitatea de a colecta, interpreta și analiza date relevante din propriul domeniu de studii, precum și de a-și expune raționamentele în baza aspectelor relevante de ordin social, științific sau etic;

- poate comunica informații, idei, probleme și soluții atât în comunicarea cu specialiștii, cât și cu nespecialiștii;

- și-a dezvoltat competențele necesare pentru a-și continua studiile cu un grad sporit de autoinstruire (învățare independentă, instruire la distanță).

Analizând, la nivelul CEE, competențele generale (corelate cu cadrul calificărilor), obținem următoarele grupuri de:

✓ Competențe instrumentale:

Cunoaștere: recunoașterea teoriilor și noțiunilor despre educație, instruire ecologică, educație ecologică; identificarea nevoilor de educație ecologică a elevilor; definirea conceptelor de educație în contextul paradigmei centrate pe cel ce învață (educație ecologică, educația ecologică a elevilor mici, competența de educație ecologică); caracteristica specificului educației ecologice la vârsta școlară mică; definirea noțiunilor și a legităților referitoare la planificarea și organizarea activității de educație ecologică a elevilor de vârstă școlară mică; observarea și evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor din activitatea de educație ecologică a elevilor; enumerarea, diferențierea și descrierea faptelor cu privire la educația ecologică a elevilor de vârstă școlară mică.

Aplicare: analiza și sintetizarea experienței de educație ecologică; compararea și discriminarea unor noțiuni ecologice și ecoeducaționale; clasificarea unor noțiuni ecologice și

ecoeducaționale; stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecința, influența etc.) de natură ecologică și ecoeducațională; abstractizarea, concretizarea, generalizarea; rezolvarea problemelor simple ce implică cunoștințe declarative ecologice și ecoeducaționale; interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea; transpunerea, extrapolarea, extinderea; inducția, deducția; evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne și externe; scrierea, relatarea, producerea, structurarea; proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea; executarea și coordonarea mișcărilor (capacități psihomotorii) în condiții cunoscute și în condiții noi (în cadrul domeniului/activității respective).

Integrare: aplicarea în situații reale și/sau modelate; realizarea independentă a lucrărilor creative, a activității productive/creative; rezolvarea situațiilor și a sarcinilor de problemă; cercetarea personală, punerea de probleme și formularea de sarcini; elaborarea de noi idei; receptarea (conștientizarea mesajului, voința de a recepta, atenție dirijată sau preferențială); reacția (sentiment, voința de a răspunde, satisfacția de a răspunde); valorizarea (acceptarea unei valori, preferință pentru o valoare); conceptualizarea și organizarea unui sistem de valori ecologice; caracterizarea și aprecierea valorică în contextul problemelor ecologice; asumarea responsabilităților în situații cu impact ecologic; luarea de decizii adecvate în situații cu impact ecologic; rezistența la condiții de schimbare; comunicarea și acționarea eficientă în echipă.

✓ Competențe interpersonale: competența de a lucra în echipă; comunicarea cu experți în domeniu; aprecierea diversității și multiculturalității; activitate într-un context internațional; înțelegerea culturilor și a tradițiilor altor culturi.

✓ Competențe sistemice: învățare independentă/autonomă; managementul informațional; gândirea critică și autocritică; gestionarea unui proiect; spirit de inițiativă și antreprenariat.

Analizând, la nivelul CEE, competențele specifice (corelate cu standardele pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ primar), obținem următoarele grupuri de competențe (ciclul I. Licență).

A. Cunoașterea concepției despre educația ecologică a elevilor mici: finalități și obiective ale educației ecologice; conceptele de bază ale educației ecologice în școala primară; respectarea specificului educației ecologice în școala primară.

B. Planificarea activităților de educație ecologică în context curricular și extracurricular: planificarea pe termen scurt (activitatea ecoeducațională) și pe termen lung (semestrială, anuală); abordarea pe competențe a curriculumului prin planificare; planificarea ca proces participativ.

C. Organizarea și realizarea educației ecologice

Strategii didactice: strategii pentru învățarea activă, jocul ca formă de educație ecologică, strategii interactive, alternanța formelor de activitate ecoeducațională, obiectivele de referință și sarcinile elaborate, crearea oportunităților de alegere și luare a deciziilor, valorificarea oportunităților de educație neplanificate.

Mediul de învățare: recunoașterea impactului mediului asupra educației ecologice, crearea unui mediu personalizat și prietenos elevului.

D. Evaluarea progreselor școlarului mic: respectarea principiului de bază al evaluării autentice – conceptul de „educație centrată pe elev”, cu elementele sale de abordare a evaluării ca parte integrantă a procesului de dezvoltare și schimbare (judecata reflexivă, cercetarea calitativă, energizarea din interior a procesului, participarea activă a elevului la procesul de evaluare, rolul evaluatorului de facilitator din interior); utilizarea diverselor forme de evaluare a elevului; înregistrarea progreselor elevului; aplicarea diverselor tipuri de evaluare – evaluarea dirijată de învățător, autoevaluarea, evaluarea reciprocă; proiectarea obiectivelor pe termen scurt și pe termen mediu de educație ecologică a elevilor în baza rezultatelor evaluării.

E. Dezvoltarea profesională: consultarea de materiale de specialitate; participarea la cursuri de formare continuă; reflecție asupra propriei activități pentru îmbunătățirea rezultatelor; lucrul în echipă pentru îmbunătățirea activității de educație ecologică a elevilor.

F. Parteneriatul cu familia și cu alți agenți educaționali: cunoașterea intereselor părinților privind educația ecologică a copilului, a contextului socioecocultural al familiei; informarea permanentă a părinților privind progresele și problemele aflate în vizorul educației ecologice a elevului; colaborarea cu părinții în luarea de decizii privind educația ecologică a elevului; stimularea participării părinților la activitățile ecoeducaționale; organizarea și realizarea activităților practice ecologice la nivel local școlar, orășenesc (sătesc), municipal (raional) în parteneriat cu organismele locale administrative.

Astfel, procesul de educație ecologică va urmări îmbunătățirea pe termen lung a atitudinii și a comportamentului față de mediu ale studenților-viitori învățători, iar prin intermediul elevilor vor influența și asupra celorlalte generații, ajungând, în final, să comunice cu mai multe grupe de vârstă.

Bibliografie

1. Bumbu, I., „Ecologizarea sistemului educațional”, în *Făclia*, sâmbăta, 21 noiembrie, 2009.
2. Ciolan, L., *Noi didactici în viziune transdisciplinară. Concepte fundamentale*, Centrul Educația, București, 2000.
3. Ciolan, L., *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, București 2008.
4. Cojocaru, V.Ch., *Calitatea în educație. Managementul calității*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2007.

5. Comoner, B., *Cercul care se închide*, Editura Politică, București, 1980.
6. *Curriculum național modernizat*, 2010, Chișinău, www.edu.md.
7. Cristea, S., „Calitatea în educație/educația de calitate”, în *Didactica Pro...*, nr. 4-5 (50-51), pp. 107-112.
8. D’Hainaut, L., *Programmes d’etudes et education permanente*, Collection „L’education en devenir, UNESCO, Paris, 1979 (traducere în limba română: *Programe de învățământ și educație permanentă*), EDP, Bucuresti, 1981.
9. Delors, J., *Learning, the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century/L’Oducation: un tresor est cache dedans*, UNESCO, 1996 (traducere în limba română: *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*), Iași, Polirom, 2000.
10. Moser, G., *Introducere în psihologia mediului*, Iași, Polirom, 2009.
11. Nicolescu, B., *Știința, sensul și evoluția. Eseu asupra lui Jakob Bohme*, Iași, Polirom, 2000.
12. Nicolescu, B., *Transdisciplinaritate. Manifest*, Polirom, Iași, 2008.
13. Nicolescu, B., *Transdisciplinaritatea* (manifest), traducere din franceză de Horia Vasilescu, revizuită de Magda Cârneli, Polirom, Iași, 1999.
14. Saranciuc-Gordea, L., „Generalizarea accepțiunilor științifice moderne asupra tipologiei și structurii competenței profesional-didactice”, în *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, Chișinău, 2011, nr. 5 (45), pp. 62-68.
15. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., „Structura și specificul competenței de educație ecologică la viitorii învățători în plan formal”, în *Revista de științe socioumane a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*, 2011, nr. 3 (19), pp. 59-70.
16. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L. (coord.), *Formarea cadrelor didactice în direcția realizării educației ecologice la treapta primară de învățământ. Recomandări, sugestii, recorelăr.*, Tipografia UPSC „Ion Creangă”, Chișinău, 2011.
17. Singer, M., Sarivan, L., *Qvo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*, Sigma, București, 2006.
18. Singer, M. et. al., *Procesul Bologna în România: o radiografie de etapă*, Agenția Națională Socrates, București, 2006.
19. Stapp, W.B. et. al., *The concept of environmental education. The Journal of Environmental Education*, 1 (1), 30-31, 1969.
20. Swan, J., Wall, R., „The concept of environmental education”, în *The Journal of Environmental Education*, vol. 1 (1), 1969, pp. 30-31.
21. Shavrina, E.V., *Global Responsibility and Ecological Culture through Ecological Education*, Tromso, Proceedings of the „Higher Education for Peace Conference”, 4-6 May, 2000.
22. Petrescu, P., Pop, V., *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare*, EDP, București, 2007.
23. Piaget, J., *Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei. Dări de seama ale Colocviului de la Nisa*, 1970, EDP, București, 1972.
24. Дорошко, О.М., *Экологическая подготовка. Пособие*, БГПУ, ГРГУ, Гродно, 2002.
25. Дорошко, О.М., «*Экологическая подготовка*» при подготовке будущих учителей. *Материалы республиканской научной-практической конференции «Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы»*, 18 марта, под ред. Э.В. Котлярской, Могилев, УО МГУ им. А.А. Кулешова, 2009, сс. 40-44.
26. Урсул, А.Д., *Наука и образование в стратегии устойчивого развития//Экологическое образование: концепции и технологии*, Волгоград, 1996, сс. 7-13.

27. Новик-Качан, А.И., *Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «преподаватель»*. Дисс. канд. пед. наук, Ставрополь, 2005.
28. Роговая, О., *Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования*. Автореф. диссерт. докт. пед. наук, Санкт-Петербург, 2007.
29. Сикорская, Г.П., *Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации*. Диссерт. докт. пед. наук, Екатеринбург, 1999.
- *** UNESCO-UNEP. *Elements pour une strategie internationale d'action en matiere d'education et de formation relatives a l'environnement pour les annees 90*, Paris: UNESCO, ED-87/conf. 402, 1988.
- *** *Using Environment – Based Education to Advance Learning Skills and Character Development*, Washington, D.C., The North American Association for Environmental Education (NAAEE) and The National Environmental Education and Training Foundation (NEETF), 2001.
- *** *European Resolution on Environmental Education* – www.unice.org/env/documents/2002/wgso/...wgso.execom.42002.4e.pdf.
- *** SRENISO 9001-2001, „Sisteme de management al calității. CERINȚE”, în *Calitatea serviciilor/Q&Q* – Fundația Română pentru Promovarea Calității, București, 2001.
- *** *Interdisciplinaritatea în științele umane*, Editura Politică, București, 1966.
- *** *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, Editura Politică, București, 1980.
- *** *Concepția Națiunilor Unite de la Rio de Janeiro*, raport Brundtland, Viitorul nostru comun (iunie, 1992), agenda XXI. www.unep.org/documents/default.asp?.
- *** *Concepția Strategiei Naționale pentru Dezvoltare Durabilă a Republicii Moldova*, 2000.
- *** „Declarația de la Bologna”, în *The European Higher Education Area „The Bologna Declaration of 19 June 1999”*, local Disk, PDF, <http://www.cnaa.md>.
- *** *Declarația comună a Miniștrilor Educației din Europa*, convenită la Bologna, 19 iunie, 1999/Conferința Confederației Rectorilor din Uniunea Europeană (18-19 iunie, 1999) www.see-educoop.net/education.
- *** *Declarația de la Tbilisi* (UNESCO, 1978: 25), inclusă în Recomandarea 1 (3).
- *** *Enhancing Global Sustainability. Position Paper and Proposals*, UNESCO, New York, Preparatory Committee for the World Summit on Sustainable Development (WSSD), 3rd Session, 2002.

**Reflecții teoretice asupra formării competenței de „a învăța să înveți”
la copiii de 6-8 ani din perspectiva continuității**

Valentina Pascari, dr., conf., univ.,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract

In the article „Theoretical reflections about” learning to learn „skills training at children of 6-8 years in terms of continuity” are examined some assumptions that determine the establishment of learning activity at the children of 6-8 years throughout the formation of training „learning to learn”. It is proposed a typology of skills relevant to the learning at this age: the ability to understand the learning task, the ability to achieve business plans, training ability to subordinate their actions, self-understanding.

Key-words: *competences, „learning to learn”, development and formation of the personality, preschool educational process, primary education, savvy, continuity.*

În aria de preocupări privind sincronizarea învățământului din republică cu cel european se înscrie și procesul de formare a competenței de a învăța, fiindcă pricepera individului de „*a învăța să învețe*” constituie o caracteristică definitivă a personalității. Acest deziderat este stipulat în Cadrul European de Referință (noiembrie, 2004), unde competența „*a învăța să înveți*” se regăsește printre cele opt domenii de competențe-cheie examinate. De calitatea formării premiselor competenței de „*a învăța să înveți*”, la vârsta preșcolară, depinde dinamica activității de învățare la treapta învățământului primar, în vederea realizării continuității acestei activități.

Cercetările realizate în psihopedagogie au contribuit la profilarea unor repere teoretice referitoare la problema procesului de formare a competenței de „*a învăța să înveți*” la copiii de 6-8 ani (J. Piaget, R. Gagne, B. Bloom, M. Minder, P. Popescu-Neveanu, I. Neacsu, N. Bucun, V. Guțu, T. Callo, I. Botgros, I. Achiri, L. Vîgotski, A. Уцова etc.).

În Dicționarul explicativ al limbii române termenul *competență* este definit drept o „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție” [3, p. 203]. Din definiție, rezultă că competența este identificată cu capacitatea de a se pronunța asupra unui lucru, în baza unor cunoștințe temeinice ale subiectului într-un domeniu anume.

Cunoștințele însă, potrivit opiniei cercetătorului M. Minder, trebuie să fie dinamice [4, p. 25]. În perspectiva acestei definiții, autorii De Ketele, De Vecchi susțin că o competență este nu o simplă cunoaștere a noțiunilor, ci o cunoaștere dinamică, niște cunoștințe potențiale mobilizabile într-un număr de situații diferite de același tip [Apud 4, p. 26]. Competența, susține Ph. Perrenoud, antrenează subiectul în *a ști să spună, a ști să facă și a ști să fie* [Apud 4, p. 26].

Din perspectivă psihologică, competența reprezintă o stare de potențialitate psihică a unei persoane de a acționa adecvat și eficient sau un sistem de însușiri acționale și operaționale care, împreună cu cunoștințele, deprinderile și experiența necesare duc la acțiuni eficiente și de performanță [5, p. 805]. Așadar, *competența* presupune *a ști și a putea să faci*.

Ceea ce definește în mod esențial competența pare a fi și faptul că ea produce modificări continue ale structurilor deja existente, în baza capacităților, cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Aceasta înseamnă că o nouă competență nu se construiește pe loc gol, ci, dimpotrivă, transformând achizițiile anterioare ale celui ce învață. Prin urmare, competența este apreciată nu numai după volumul de informație asimilată, ci și după gradul de înțelegere a acestora și după pricepera de a opera cu acestea. Când vorbim despre competența copilului, ne

referim la pregătirea sa și la rezultatele obținute. Așadar, în procesul de formare a competenței de „a învăța să înveți” la copiii de 6-8 ani urmează să se ia în considerare elementele structurale ale personalității: capacitățile, cunoștințele, deprinderile și priceperile, aptitudinile, atitudinile. Aceste componente constituie, în ansamblu, competența de „a învăța să înveți”.

Investigațiile efectuate de către J. Piaget, L. Vîgotski, H. Поддьяков, U. Șchiopu etc. demonstrează că la vârsta de 6-7 ani crește semnificativ posibilitatea de activitate intelectuală a copilului. Dezvoltarea operațiilor gândirii prin acțiuni practice asigură nemijlocit interiorizarea acestor operații, impulsivând trecerea de la gândirea preoperatorie la gândirea operatorie concret-intuitivă. Apar elemente simple de gândire logică orientată spre sistematizarea și generalizarea fenomenelor și evenimentelor, capacitatea de a operaționaliza cu imagini generalizatoare, schematice. Cu toate acestea, neoformațiunile psihice din perioada vizată se caracterizează printr-o dezvoltare insuficientă, fapt care demonstrează că aceste procese sunt în formare și nu-și îndeplinesc pe deplin funcția reglatoare în activitatea independentă a copilului. Manifestarea lor este posibilă în colaborare cu pedagogul. Totodată, la vârsta de 6-7 ani apare o formațiune nouă, la un nivel nou de reglare a activității. Este vorba despre organizarea conștientă a activității în baza unui plan structurat. Aceste caracteristici psihologice condiționează formarea competenței copilului de „a învăța să înveți” în contextul continuității dintre preșcolaritate și învățământul primar. Prin urmare, respectarea de către pedagogi a specificului dezvoltării psihice a copiilor de 6-8 ani reprezintă unul din factorii formării competenței de „a învăța să înveți” din perspectiva continuității dintre instituția preșcolară și școala primară.

Competența de „a învăța să înveți” implică un comportament adecvat al copilului față de sarcina de învățare, care presupune valorificarea procedeele operaționale. Una dintre premisele de percepere conștientă a sarcinii de învățare o constituie orientarea la adult, care formulează sarcina de a pricepe și de a ține cont de totalitatea condițiilor înaintate, fără a omite ceva [9, p. 38]. Priceperea de a asculta și de a înțelege indicațiile pedagogului însă se află în raport direct cu comportamentul voluntar al copilului. La început, se produce subordonarea acțiunilor proprii, indicațiilor verbale ale pedagogului și doar spre sfârșitul anului șapte de viață acestea se transformă treptat în potențialitate de a realiza succesiv intențiile proprii. În acest sens, instrucțiunea pedagogului poate fi direcționată spre finalitatea acțiunii sau spre procesele de valorificare a acesteia.

Copiii de 6-7 ani conștientizează mai ușor procedeele de acțiune în cadrul activităților productive care au ca scop rezolvarea diverselor sarcini practice. În consecință, procedeul de acțiune poate fi propus sub formă de indicații directe pentru fiecare acțiune operațională,

respectându-se succesiunea lor, sau sub formă de reguli pe care copilul le va respecta pe parcursul desfășurării activității.

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

Rezultatele cercetărilor demonstrează că la vârsta de 6-7 ani copiii deseori substituie sarcina de învățare cu sarcina practică, punând în valoare procesul de realizare a activității [10, p. 68]. Prin urmare, la această vârstă *un rol important are instrucțiunea pentru realizarea sarcinii.*

Trebuie să menționăm și faptul că pentru copilul de 6-7 ani cerința de a executa o activitate aplicând un anumit procedeu este o situație nouă și neobișnuită. Pentru el, contează obținerea rezultatului, mai puțin însă este preocupat de modul de acțiune. De cele mai multe ori, copilul, fiind întrebat cum a realizat sarcina concretă, nu poate să descrie demersul operațional. Prin urmare, *este important a-l învăța pe copil să facă o delimitare între sarcina de învățare, procedeele operaționale și finalitatea sarcinii de învățare.*

Dat fiind faptul că acțiunea practică reprezintă, chiar și pentru copiii de 8 ani, o componentă indispensabilă a unei cunoașteri eficiente, procesul de formare a competenței de „*a învăța să înveți*” va căpăta un caracter viu, atractiv și captivant prin aplicarea unor metode activ-participative, stimulând participarea activă a copiilor. În această categorie se includ: problematizarea, modelarea, algoritmul, exercițiul, jocul, care pun în valoare activismul copiilor. Asimilarea activ-participativă a procedeele operaționale de rezolvare a sarcinilor practice sau cognitive, conștientizarea procedeele de acțiune condiționează formarea la copii a priceperii de planificare și autocontrol al activității personale. În acest sens, pricepera de a planifica activitatea proprie reprezintă caracteristica distinctivă a competenței de „*a învăța să înveți*”. Prin urmare, activitățile participative îl determină pe copil să vrea să învețe, să poată să operaționalizeze și să fie participant activ al propriei formări.

În acest cadru de referință, cercetările demonstrează că la vârsta de 6-8 ani copiii pot să-și planifice activitatea. Pricepera de a planifica determină executarea conștientă și succesivă de către copil a activității, obținând astfel realizarea obiectivelor practice și cognitive. În același timp, studiul nostru, orientat cu precădere în direcția formării competenței de „*a învăța să înveți*” la copiii de 6-8 ani, face dovada că însușirea de către copii a planificării activității

poate să se realizeze doar în cadrul instruirii speciale. S-a constatat că cele mai eficiente sunt activitățile în care acțiunile copiilor au caracter desfășurat; de exemplu, arta plastică, munca manuală, construirea etc. Formarea priceperii de planificare impulsionează utilizarea modelelor, schemelor, tabelelor pe care sunt reprezentate etapele și succesiunea acțiunilor. Prezintă valoare planul verbal, care include etapele lucrului ce urmează să fie realizat.

Conștientizarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare, orientarea spre procedeul de acțiune determină formarea priceperii de control și autocontrol asupra activității proprii. Posibilitățile de realizare cu succes a oricărei activități, inclusiv a celei de învățare, vor fi minime, dacă copilul se va orienta slab în finalitatea acesteia. Cunoașterea rezultatului acțiunilor, pricepera de autoevaluare sunt dovada succesului sau insuccesului activității, demonstrează abilitate în realizarea ei.

Primele elemente de autocontrol pot fi formate deja la vârsta de 6-8 ani. Există o corelație între acțiunile și vorbirea copilului, între acțiunile și instrucțiunea adultului. Autocontrolul reprezintă baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenției față de procesul de lucru, condiționează schimbări esențiale în procedeele de acțiune. În același timp, pricepera de autocontrol, autoevaluare reprezintă unul din factorii importanți care influențează schimbările ce se produc în conștiința și comportamentul copilului sub influența instruirii, asigură dezvoltarea independenței și elimină imitățile mecanice. Acest fapt contribuie eficient la formarea competenței de „*a învăța să înveți*”.

Din cercetările realizate de noi am observat că autocontrolul, controlul impulsionează creșterea calității activității copilului. Acesta acumulează abilități de a analiza acțiunile proprii, de a le modifica conștient, reorganizându-le în funcție de finalitatea obținută. Totodată, copiii de 6-8 ani pot nu numai să observe discordanța dintre rezultatul obținut și cel preconizat, dar și să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acțiunile proprii. Cu toate acestea, în perioada vizată acțiunile de control și autoevaluare ale copiilor sunt încă difuze. Din această perspectivă, una din sarcinile educatorului și ale învățătorului e de a ține cont de această particularitate, formând la copil acțiunile de autoevaluare în contextul procesului de continuitate.

În procesul de formare a competenței de „*a învăța să înveți*” la copiii de 6-8 ani, atenția trebuie concentrată și pe însușirile care caracterizează copilul la început de școală. Or, respectarea continuității între aceste două perioade de vârstă (preșcolară mare și școlară mică) necesită cunoașterea de către pedagogi (educatori și învățători) a caracteristicilor copiilor de 6-8 ani. Pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este elevul clasei I, semnele trebuie căutate pe traseul evoluției lui până la debutul școlar, inclusiv în aspect de

continuitate. Așadar, vârsta școlară mică este o fază tranzitorie, care include achizițiile și comportamentele ale căror origini se află în fazele precedente, inclusiv premisele competenței de „*a învăța să înveți*”; deci situația nouă beneficiază de experiența obținută anterior la capitolul formării competenței de „*a învăța să înveți*”.

Capacitatea perceptivă la școlarul mic se dezvoltă progresiv, fapt menționat de E. Crețu. Acest proces evoluează de la percepția globală, sincretică a obiectului la percepția analitică, sistematică, orientată către scop (către sarcina de învățare), susținută de motivație, de gradul de concentrare și stabilitate a atenției. În felul acesta, percepția, la copiii de 7-8 ani, devine complexă, dobândește, în timp, independență și pune în exercițiu spiritul de observație [2, pp. 86-87].

În același timp, U. Șchiopu constată că la școlarul mic volumul atenției este redus, iar distribuția ei se produce cu dificultăți, copilul nereușind să cuprindă simultan mai multe activități (mai multe etape și operații de lucru într-o activitate). Atenția involuntară are o pondere mai mare, față de atenția voluntară. Pe micul școlar îl captează imaginile, povestirile și se concentrează mai greu asupra unor sinteze verbale, care cer un efort intelectual mai mare [7, pp. 77-78]. Prin urmare, aici este punctul în care procesul continuității în formarea competenței de „*a învăța să înveți*” își dovedește valoarea: continuitatea în respectarea particularităților de vârstă, a tehnologiilor operaționale, a conținuturilor.

Conform lui P. Popescu-Neveanu, discursivitatea descriptivă și fragmentar logică a gândirii școlarului mic continuă să se dezvolte în baza gândirii acțional-intuitive [6, pp. 19-20]. Astfel, gândirea acțional-intuitivă pregătește terenul pentru apariția gândirii discursive, iar dezvoltarea acesteia schimbă caracterul acțiunilor obiectuale care determină trecerea de la formele elementare de gândire intuitiv-acțională la formele complexe de activitate intelectuală, inclusiv de învățare. Prin urmare, la etapa învățământului primar un loc prioritar în formarea competenței de „*a învăța să înveți*” trebuie să îl ocupe principiul acțiunii, care este forța transformatoare a realului, a obiectelor și a asimilării active. Școlarului mic îi sunt proprii ritmurile rapide de dezvoltare, iar marea lui plasticitate neuropsihică este favorabilă pentru formarea competenței de „*a învăța să înveți*” prin prisma continuității. Cunoașterea fiecărui copil, inclusiv a nivelului competenței acestuia de „*a învăța să înveți*”, îl ajută pe învățător, în funcție de aceasta, să proiecteze formarea în continuare a acestora.

În concluzie: rezultatele cercetărilor propuse în prezentul demers probează ca relevante pentru formare competenței de „*a învăța să înveți*” la copiii de 6-8 ani următoarea tipologie de priceperi:

1. Priceperea de a asculta și a înțelege sarcina de învățare: să asculte instrucțiunea pedagogului, să contureze cerințele sarcinii, să distingă condițiile sarcinii de instrucțiune de realizare a acesteia, să profileze procedeele de acțiune (Ce trebuie să facă copilul?).

2. Priceperea de a planifica activitatea: etapele de lucru, ordinea și succesiunea operațiilor la fiecare etapă, expunerea verbală (Cum trebuie să facă?).

3. Priceperea de a subordona acțiunile proprii instrucțiunii adultului, respectând regulile de realizare a sarcinii (În baza la ce trebuie să facă?).

4. Priceperea de autocontrol: să compare rezultatul obținut cu modelul și instrucțiunea pedagogului; să controleze realizarea activității pe parcursul lucrului, să observe și să corecteze greșelile comise (Cum va ști dacă a făcut corect?).

Referințe bibliografice

1. Achiri, I. et. al., *Evaluarea standardelor educaționale*, Chișinău, 2009.
2. Crețu, E., *Psihopedagogie școlară pentru învățământul primar*, București, Aramis, 1999.
3. *Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, București, Univers Enciclopedic, 1996, p. 203.
4. Minder, M., *Didactica funcțională: Obiective, strategii, evaluare*, Chișinău, Cartier, 2003, pp. 2-48.
5. Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, București, Albatros, 1987.
6. Popescu-Neveanu, P., *Studii psihopedagogice privind dezvoltarea copiilor între 3 și 6 ani*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
7. Șchiopu, U., *Psihologia copilului*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969, p. 227.
8. Vîgotski, L., *Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară. Opere psihologice alese*, vol. I, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
9. Усова, А.П., *Обучение в детском саду*, Москва, Просвещение, 1981.
10. *Умственное воспитание детей дошкольного возраста* (под ред. Н. Подьяков, Ф. Сохина), Москва, Просвещение, 1984.

Valorificarea potențialului tehnologiei informației și comunicației (tic) direct în procesul educațional la treapta primară de învățământ

Zinaida Galben-Panciu,
învățătoare, LT „Gheorghe Asachi”,
lector superior universitar,
Svetlana Galben,
învățătoare, grad didactic superior,
școala primară-grădiniță nr. 120

Abstract

The educational policy in our country concerning the use of informational technologies in the education system is currently a priority. It is directed to the pupil and capable of preparing teachers to apply ICT effectively direct in the educational process. The new paradigm of national education which is based on the findings of scientists, and our experience in using new technologies made us conclude that they allow substantial increase of learning efficiency.

Key-words: *digital competence, Information and Communication Technology (ICT), virtual classroom, computerized didactic process, computer assisted instruction, internet, internet user, educational soft, PowerPoint application, hypertext, asynchronous and synchronous communication, interactive whiteboard.*

Motto: „A devenit cumplit de evident
că tehnologia ne-a depășit umanitatea.”

(Albert Einstein)

Ioan Jinga afirmă următoarele: „Profesia didactică cere, prin excelență, un efort continuu de învățare, de autoinstruire și autoperfecționare, pentru a fi la curent nu doar cu noutățile din domeniul specialității, al pedagogiei și psihologiei, ci și cu problemele actuale cu care se confruntă economia, știința, cultura, colectivitatea umană în care educatorii trăiesc și muncesc în ideea optimizării continue a procesului de învățământ și racordării lui la cerințele vieții” [1, WEB]. Tehnologia Informației și Comunicației (TIC) vine să susțină eforturile noastre, ale învățătorilor, imprimând, în acest sens, procesului educațional propriu-zis calitate, atractivitate și culoare valorică.

Aceste argumente, precum și pasiunea pe care am avut-o constant față de tot ce e nou, ne-au impulsionat spre acțiuni de utilizare, pe larg și direct, a mijloacelor tehnice moderne în procesul de predare – învățare – evaluare la treapta primară.

Pornind de la ideea că trăim într-o societate în care depindem deja de lumea virtuală, ne-am trasat câteva direcții în activitatea educațională pe care o realizăm:

- oferirea unei perspective domeniului TIC în contextul educațional al țării noastre, pentru sporirea randamentului școlar;

- relevarea modalităților de prezentare a informațiilor, de procesare a acestora de către elev, de construire a propriei cunoașteri prin tehnologii moderne.

Încă în faza incipientă a acestor demersuri am formulat câteva întrebări, la care, pe parcursul activităților propriu-zise, trebuia să găsim niște răspunsuri pertinente, semnificative, care să ne faciliteze acțiunile ulterioare:

- *Cum gestionează o mașină electronică resurse și conținuturi caracterizate prin subiectivitate maximă?*
- *Cât de util poate fi calculatorul în studiul disciplinelor în treapta primară?*
- *Cum poate fi valorificat cât mai eficient potențialul acestei mașini uimitoare?*

Studierea orientărilor actuale, a elaborărilor psihopedagogice, apelul la experiența pedagogică proprie cu referire la valorificarea TIC în procesul educațional au rezultat cu identificarea modalităților de proiectare a activităților de predare – învățare – evaluare cu ajutorul TIC, cu stabilirea unui inventar de combinații multimedia: imagine, audio, video, suport pentru documentare, dar și pentru elaborarea materialelor didactice: postere, referate în Word, prezentări PowerPoint (PPT), hipertexte, glogstere (postere virtuale). Astfel, navigând pe site-urile de specialitate, am remarcat că state precum SUA, Canada, Franța, Anglia, Italia, Spania au implementat deja în școli programe de studiu în cadrul cărora întregul proces didactic este informatizat. La început, ideea cu prezența calculatorului la ore a fost respinsă. Amintim aici opinia lui Jean Piaget: „Învățământul programat conduce bine învățarea, dar nu ajută deloc la creație” [2, WEB].

Și astăzi asistăm la opinii *pro* și *contra* utilizării computerului la ore, deși acesta, concomitent cu celelalte modalități de studiu, completează arsenalul mijloacelor didactice ce susțin considerabil învățarea. Un argument pentru utilizarea calculatorului ar fi și cel prin care se recunoaște faptul că metodele tradiționale nu mai pot face față avalanșei de cunoștințe și dispersării accentuate a calificărilor, meseriilor și domeniilor de activitate, care devin tot mai specializate, dar, în mod paradoxal, tot mai interconectate. Constatările specialiștilor din domeniul psihopedagogiei cu referire la gradul de reținere a informațiilor este o altă dovadă adusă în susținerea ideii de a folosi tehnologiile moderne: *reținem 10% din ce citim, 20% din ce auzim, 30% din ce vedem, 50% din ce vedem și auzim, 70% din ce discutăm cu alții, 80% din ce experimentăm și 95% din ce îi învățăm pe alții*) [4]. De aceea, „Instruirea asistată de calculator devine astăzi o nouă cale de învățare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele și disciplinele școlare și universitare”, afirmă, pe bună dreptate, Sorin Cristea [1].

Conștientizând, așadar, *că rolul clasic al cadrului didactic de transmițător al informației se poate transforma, prin intermediul TIC, în cel de facilitator al învățării, regândind propria*

misiune, cea de creare a unui ambient propice (scop, informații, resurse, strategie), ținta acțiunilor noastre au conturat următoarele finalități:

- *descoperirea și elaborarea unor reguli de acțiune într-o clasă virtuală pentru sporirea randamentului procesului educațional;*
- *surprinderea unor relații noi între acțiunile educaționale și TIC, precum și elaborarea unor idei, sfaturi, soluții optime de rezolvare a problemelor identificate în acest proces [2; 5].*

Știind că cele mai importante implicații sociale și culturale, în prezent, le are *Internetul*, prin funcțiile sale de comunicare și informare, am întreprins un șir de acțiuni elementare: de formare, documentare, colectare de idei, a diverselor materiale de pe site-uri românești, franceze, engleze, multe traduse în Google, intenția noastră fiind de a le aplica cât mai eficient și frecvent posibil. Deja la această etapă, apoi pe întreg parcursul implementării, s-au făcut vizibile beneficiile noilor tehnologii atât pentru noi, cât și pentru elevii noștri.

Pentru noi, acestea însemnau o revoluție în pregătire, cu oportunitatea unei documentări pertinente, vaste, în funcție de necesități, facilitarea schimbului de experiență cu colegii, iar pentru copii – „împrospătarea” motivației pentru studiu, aceștia fiind și fascinați de noile tehnici de predare, de legătura școlii, prin intermediul Internetului, cu lumea exterioară. Dat fiind și faptul că majoritatea elevilor noștri dispun de calculatoare cu conectare internet, utilizarea TIC rămâne a fi în continuare reală.

O experiență inedită pentru noi este utilizarea tablei interactive la clasă. Tabla SMART este un sistem interactiv special conceput pentru mediul educațional și nu numai. Lecțiile predate cu ajutorul acesteia sunt mult mai interesante și mai eficiente pentru elevi, prin posibilitatea de a face adnotări, completări direct pe documentul deschis, fie el word, PowerPoint sau pe orice alt fișier [6, WEB]. Prezentările pot fi înregistrate și stocate în timp real, salvate, printate și trimise pe e-mail, pentru a fi utilizate sau editate ulterior. Tabla permite și face posibilă rularea oricărei resurse multimedia sau navigarea pe internet, iar textele pot fi introduse cu ajutorul tastaturii virtuale. Acest instrument îmbină atât funcția de unealtă de prezentare vizuală, cât și pe cea de soluție interactivă de predare. Prin utilizarea unei astfel de table, ne este asigurată o experiență de predare de necontestat, care duce la creșterea considerabilă a concentrării, receptivității și implicării directe ale elevilor. Utilizarea eficientă a tablei interactive, cu un scop precis și la momentul potrivit, suprimă plictisul, monotonia, ineficiența învățării, pasivitatea. De remarcat și faptul că elevii, micii internauți de astăzi, sunt atrași de culorile vii și de spațiul de prezentare în continuă mișcare.

Având în vedere performanțele elevilor la învățatură, am dedus că TIC este un sistem de învățare extrem de eficient, deținând o gamă variată de instrumente virtuale, cum ar fi:

- *print* (texte cu format electronic din cărți, reviste), dacă elevul învață mai bine prin citit;
- *video* (transmisii video de filme educaționale, modelare animată etc.), dacă elevul învață mai bine văzând cum se fac lucrurile);
- *audio* (transmisii audio, cărți sonore etc.), dacă elevul învață mai bine prin ascultat;
- *comunicare asincronă și sincronă* (e-mail, skype, chat, forumuri de discuții), dacă elevul învață mai bine vorbind/comunicând.

Ne-am convins și de faptul că eficiența *metodei de instruire asistată de calculator* depinde nu numai de calitatea calculatorului, ajuns la a șaptea generație, ci și de condiția pedagogică asumată la nivelul programelor elaborate special pentru:

- ✓ *conștientizarea* valorii interactive a informației alese;
- ✓ *organizarea* informației conform cerințelor programelor;
- ✓ *sistematizarea rapidă* a unui volum mare de informații;
- ✓ *difuzarea eficientă* a unor informații esențiale solicitate de participanții la actul didactic;
- ✓ *individualizarea reală și completă* a învățării, adaptabilă la ritmul fiecărui elev prin asistență pedagogică imediată realizată/realizabilă de/prin calculator;
- ✓ *asigurarea evaluării, autoevaluării* rezultatelor elevilor prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;
- ✓ *realizarea unor sinteze recapitulative* după parcurgerea diverselor etape ale procesului educațional.

Calculatorul trebuie folosit astfel încât să-i permită elevului să se adapteze la cerințele unei societăți aflată într-o permanentă evoluție. Profesorul însuși trebuie să se regăsească în prima linie a schimbării, să se adapteze, să se acomodeze, să se perfecționeze continuu; deci introducerea în școală a tehnologiilor moderne duce la schimbări importante în procesul de învățământ.

În concluzie: Utilizarea TIC direct în procesul de predare – învățare – evaluare are, incontestabil, impact pozitiv asupra nivelului randamentului școlar [6, WEB]. Ultimele informații ce au la bază datele unui studiu realizat de Institutul de Politici Publice ne informează despre starea deplorabilă în domeniul educațional: „Avem un învățământ rămas cu 60 de ani în urmă, iar elevii moldoveni sunt ultimii la testele internaționale” [4, WEB]. Unul dintre motivele principale ar fi, în viziunea autorilor, lipsa tehnologiilor informaționale în școli. Credem că ar trebui să luăm exemplul țărilor cu o experiență bogată în tehnologia informației și să încercăm să oferim o perspectivă educației din țara noastră. Numai în felul acesta vom reuși să-i imprimăm, realmente, calitate procesului educațional. Pentru a face față provocărilor actuale, valorificând noile tehnologii ale informației și comunicării, se impun, în viziunea noastră, următoarele acțiuni:

- *constituirea unei agende* în fiecare școală în care să fie formulate viziunea și strategia de utilizare a TIC;
- *eficientizarea accesului la computerele existente* în școli atât în timpul activităților curriculare, cât și al celor extracurriculare;
- *valorificarea potențialului profesorilor* care au dobândit competențe digitale și utilizează TIC în procesul didactic, nemijlocit la lecție;
- *extinderea ariei de cuprindere a partenerilor locali*, dar și a grupurilor de interese pe care se poate baza școala, mai ales a părinților;
- *valorificarea oportunităților de networking* (asistență tehnică pentru utilizarea TIC în școli).

Așa cum politica educațională privind introducerea tehnologiilor informaționale în sistemul de învățământ este orientată spre elev și pregătirea cadrelor didactice capabile de a aplica eficient TIC în procesul de predare – învățare – evaluare, acestea devin actualmente o prioritate.

Bibliografie

1. Barna, A., *Autoeducația. Problemele teoretice și metodologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
2. *Concepția educației în Republica Moldova*, Chișinău, 2000.
3. Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Litera Internațional, 2000.
4. Dulamă, Maria Eliza, *Cum îi învățăm pe alții să învețe*, Clusium, Cluj-Napoca 2009.
5. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*, Lyceum, Chișinău, 2011.
6. Guțu, Vl. (coord.), Chicu, V., Dandara, O., Solcan, A., Solovei, R., *Psihopedagogia centrată pe copil*, USM, Chișinău, 2008.
7. Hopkins, D. ș.a., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Prut Internațional, 1998.
8. Lazăr, Maria-Ana, *Învățarea prin e-learning: azi o provocare, mâine normalitate*, Sesiunea Județeană de Comunicări Științifice a Cadrelor Didactice, Deva, 2005.
9. Negură, Ion, *Valențele formative ale învățării semnificative*. Conferința Științifică Internațională „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, IȘE, Chișinău, 2-3 noiembrie, 2013.

Webografie

1. Chiroiu, G.N., „Ideal cultural și educație. Rolul educatorului în formarea personalității”: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:vPKnwOHrs4J:www.unibuc.ro/studies/Doctorate/2012Februarie/Chiroiu%2520Georgeta%2520Nicoleta%2520%2520Ideal%2520cultural%2520si%2520educatie.%2520Rolul%2520educatorului%2520in%2520formarea%2520personalitatii/Rezumat%2520T%2520DRD.doc+%&hl=ro&gl=md&pid=bl&srcid=ADGEESjMWkiHIQptbgjFAQi6ldjWRpktN9wZ9XRABK6t0os1rV3M8Z8pR84_klfXH63KgW3krRi6kARHISpjoeZQTj053hUM0fi7KvjXK4hR7Rx0U927EREW9BzLPbG-IWgRreHuF6no&sig=AHIEtbQV5RJTMrqA-WMWirYNRIWISKAfoA
2. Dragoș, Viorel. Predarea și învățarea interactivă în ciclul primar. Cluj Napoca, 2011. 32 p.:

http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2012/stiinte_ale_educatiei/dragos_vioel_ro.pdf

3. Dumbravă, Emil, „Utilizarea calculatorului în procesul educațional”:
<http://ro.scribd.com/doc/118405109/Emil-Dumbrava-Utilizarea-Calc-in-Stud-Lb-Lit-Ro-Liceu>
4. Știrile PRO TV, „Avem un învățământ rămas cu 60 de ani în urmă...”:
<http://news.click.md/item/avem-un-Invatamant-ramas-cu-60-de-ani-in-urma-iar-elevii-moldoveni-sunt-ultimii--5512918>
5. Editorialul *iTEACH*. *Experiențe didactice*, nr. 1, septembrie 2011:
<http://iteach.ro/experientedidactice/wp-content/experiente-didactice/9-2011.pdf>
6. Utilizarea tehnologiei informației în activitatea la clasă, aria curriculară Științe
http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2012Ianuarie/Moldovanu%20Florica%20-%20Utilizarea%20tehnologiei%20informatiei%20in%20activitatea%20la%20clasa,%20la%20fizica/MOLDOVANU_PARAGINA_Rezumat_TEZAb.pdf

**About informal logic means in everyday augmentative discourse
(is an *argumentum ad hominem* relevant?)**

Sergii Mysyk, *Candidate of Philology, Associate Professor,
Department of Philosophy and socio-economic disciplines,
Odessa, State University of Internal Affairs*

Abstract

Whereas the purpose of any augmentative discourse is an influence another participants to persuade them some solution is true or required, to change their notions or behavior, provided the participants have some freedom of choice, then means of traditional (formal) logic are seemed to be like insufficient. Informal approach to argumentation allows to determine opportunities of influence means to affect other participants. Despite all the veto that traditional logic imposes on such informal means of argumentation as argument ad hominem is, the latter may be quite relevant within a specific augmentative discourse.

Key-words: *argument ad hominem, argumentation, augmentative discourse, informal logic, persuasion.*

This paper aims to identify some characteristics of argumentation, in particular, the possibility of using the so-called „illogical arguments” in actual cases of „live” discussion.

Any communicative act, are turned around some assertion and causes disagreement or at least questioned, will have as its goal somehow to resolve the causes of this disagreement or dispel doubts. The more so, that in a case of one of the participants promotes proper the opposite of the previous contention about the same phenomenon or topic. In this case, we have a classical discussion based on two contrary viewpoints. In addition, when discussion, on its purpose, has no features of „dispute for the sake of dispute” it aims at reach the truth or consensus, or, as a last resort, to defeat the opponent in anyway. (This is, in fact, classical species separation of discussion about the purpose as „dispute for the sake of truth”, „dispute for the sake of belief”, „dispute for the sake of victory”).

Regarding everyday communication many controversial dialogues purpose to persuade other part (a recipient broadly) that might look like, for instance, „recruiting allies”. One of the means of such recruiting the process of persuasion is.

Among the many definitions of persuasion it may be described as „a successful intentional effort at influencing another's mental state through communication in a circumstance in which the persuadee has some measure of freedom” [1: 5], or „Persuasion is an activity or process in which a communicator attempts to induce a change in the belief, attitude, or behavior of another person or group of persons through the transmission of a message in a context in which the persuadee has some degree of free choice” [2: 15]. As we can see question of persuasion firstly related to freedom of choice, whereas for lack of the latter the process loses meaning: where there is agreement there is no need to persuade, where there is coercion it only hinders. Persuasion is first at all directed at those participants of argumentation who are undecided about the thesis which actually was the subject of discussion, namely – an audience. (Because the opponent already has a critical opinion regarding proponent’s statement, there are slightly different methods to affect him). According by Ch. Perelman and L. Olbrecht-Tyteka, the audience may be treated as a group of people to whom the speaker attempt to influence by his reasoning [3: 7].

Whereas casual argumentative discourse, as it just mentioned, aims to influence hearer through verbal (foremost) and nonverbal means this means of influence may have a different nature and argumentative force. Primarily it concerns relations among purely logical means (firstly deductions) and illogical capabilities of argumentation. Following the founder of the „new rhetoric” Ch. Perelman, we consider that argumentation is always addressed by the person, who called speaker, to the audience of listeners or readers. The speaker purposes to obtain or to strengthen audience’s agreement with the statement that he hopes to reinforce. New rhetoric, likewise the old one, seeks to persuade hearers to obtain their consent, which may be a first theoretical, although it may be expressed in susceptibility to the action, or it may be practical to provoke or direct action, or decision, or commitment to act [4: 10-11]. Russian logician M. Karynskyi in the middle of the XIX century noted the inability of logic (formal) to consider all possible forms of conclusion, because regarding „psychology, as well as science which subject is human society and various phenomena of social life than there, generally speaking, the research and evidence methods are less accurate (than in mathematics and natural sciences), and its analysis is much more difficult. And studies in philosophy still not, clearly, come from the infant state when more sober opinions rather can be distinguished from most paradoxical ones due to immediate instinct than on the basis of the argument” [5: 45].

It should agree with the views (despite individual differences within those ones) in which the argumentation as one aspect of the universal discourse is not reduced to logic. (for instance, [6]; [7]; [8]). It is important „to understand the human factor in the logical impact, for which we would be grateful by logic. And this factor, in turn, is quite heterogeneous and formed of many components” [9: 15].

Therefore it is not surprising if there is a turn to so-called informal logic. In general, it is considered that „informal logic is an attempt to develop a logic that can assess and analyze the arguments that occur in a natural language („everyday,” „ordinary language”) discourse. Discussions in the field may address instances of scientific, legal, and other technical forms of reasoning (and notions like the distinction between science and pseudo-science), but the overriding aim has been a comprehensive account of argument that can explain and evaluate the arguments found in discussion, debate and disagreement as they manifest themselves in daily life — in social and political commentary; in news reports and editorials in the mass media (in newspapers, magazines, television, the World Wide Web, Twitter etc.); in advertising and corporate and governmental communications; and in personal exchange” [10]. „Informal logic also became strongly associated with an initiative often referred to as Argumentation Theory. One of the first indicators of this area of inquiry was the emergence of the Pragma-dialectical approach to argumentation developed by two Dutch linguists – Frans van Eemeren and Rob Grootendorst. It became clear that informal logic was part of a worldwide network of researchers, all interested in the study of argumentation—an inquiry known as Argumentation Theory” [11: 251].

Pragmatic value of informal logic is likely in „awareness of the need to create some logic which really helps real person and not an abstract one to acquire basic skills of mental activity to facilitate activities in science, business, politics, law practice etc., and in everyday life” [12].

We referred to such informal logic argument as argument *ad hominem* is, whereas the latter is probably the most common in various forms argumentative discourse, perhaps precisely because argumentation, in fact, is communicative confrontation of persons, whether they express some private point of view, or trying to protect the views of the wider public (social groups, factions, communities etc.).

Argumentum ad hominem (to person), directed at a specific person (or group of persons), is „the method of conviction that is counted on the senses of opponent or audience and which is not based on objective data” [13: 61]. It is usually considered the argument, that applies to fallacies on the relevance of statements in argumentative discourse. It is generally accepted the idea, that such argument focuses on opponent personal qualities, primarily on his shortcomings or false deeds. And even if these accusations are true, they transfer argumentation to another

plan, since the content of the statements *ad hominem* is unrelated to the thesis discussed [14: 311-312].

However, this applies to so-called traditional or standard (above all formal logic) approaches to discussion and argumentation. Even Arthur Schopenhauer pointed out in the list of dialectical (within the meaning of disputes) tricks regarding *ad hominem* that about „opponent’s statement we should look if it does not contradict somehow at least something of what he argued, whether he agreed previously with. Then, does not contradict this thesis of school or sect he likes and approves, the disciples of this sect activity..., at least because that he does or does not do himself. ... It is always possible come up with some sort of chicanery, at any rate” [15: 425-426].

If we do not reduce the argumentation only to a proving as to the operation based on the true premises and rules of inference, but as to a complex process aimed at persuasion (at least) a certain part of the audience, then *argumentum ad hominem* (as well as *argumentum ipse dixit* or *argumentum ad verecundiam*) may be considered a kind of response (resistance, opposition) against abuse of authority or competence of the opponent.

Traditionally, three different variants of the *argumentum ad hominem* are identified: „(1) A direct attack, also called the *abusive* variant, (2) an indirect attack, also classified as the *circumstantial* variant, and (3) a „you too” (or *tu quoque*) variant” [16: 53]. All three versions of *argumentum ad hominem* is a violation of the first rule of critical discussion: „remember the goal – reach the truth or, at least, consensus” (this implies, in fact, constant thesis requirement). Indeed, all of them relate to the panelists trying to deprive the other party the right to opine of the claimed thesis. In the *abusive* variant, one participant shatters authority libeling integrity, reliability, expertise, intelligence or good faith of the other party. In an indirect variant (*ad hominem circumstantial*) he does so implying that the other party is not able to unprejudiced assertion, since he is guided by self-interest. In addition, on *tu quoque*, this is variant when another party’s authority is diminished by condemning inconsistency in his views or behavior. These three variants of *argumentum ad hominem* fallacy have as a common that disputant who uses one of them „(a) does not tackle the standpoint or the argumentation of the other party, (b) tries to obtain or enforce support for his own position instead, (c) does so by trying to discredit the other party to the discussion, and (d) does so by representing the other party as unworthy of credibility” [17: 177].

Regarding an abusive variant (*ad personam*), then the criterion is if there anything negative said about another participant as personal characteristic of him: his intellect, experience etc. Concerning indirect variant (*ad hominem circumstantial*), the criterion is whether attention, addressed to the personal interests of the other party, is in adopting a specific position: financial

gain, social success etc. The criterion of *tu quoque* consists in whether the contradiction indicated in words or actions of an opponent: he sometimes makes such actions that condemns others, now he says this, but yesterday he spoke differently and so on.

It is also worth mentioning the H. Perelman's example – so-called „model and anti-model” [3: 364-370; 18: 219-226], which still can be correlated with both *tu quoque* and with *ad verecundiam*. This argument is based, firstly, on behavior (even habitual) characteristics of panelist, secondly, on the well-known reputable patterns of behavior. However „The disadvantages of arguing by model or anti-model appear when the model exhibits undesirable characteristics, or the anti-model desirable ones that are worthy of imitation. Any attempt to discriminate between the various acts of the model or anti-model presupposes a criterion other than the person or group being extolled or denigrated, and recourse to such a criterion makes it impossible to use argument by model or anti-model, as it then becomes unnecessary or even dangerous.

To obviate these difficulties, writers feel the necessity to embellish or blacken reality, to create heroes and monsters, all good or all bad” [3: 368-369; 18: 224-225]. Although there is an example of a special case of informal reasoning associated with the use of *ad hominem* (Perelman n mentions such model as an analogy is), we can see all the ambiguity and „fragility” of informal logic arguments

However, one should always keep in mind whether discussion quickly focused on persuasion in order to obtain victory in the dispute or to resolve differences of opinion, namely has a pragma-dialectical nature. Hence, because a dispute unfolds beyond the scope of the rules of critical discussion, there is not an *argumentum ad hominem* in the pragma-dialectical sense. If the confrontation was a part of the critical debate then it would be really a fallacy *ad hominem*. This fallacy is a reaction to other error (*argumentum ad verecundiam* – argument to the authority) and it does not correctly deployed debate: truth does not implies the two errors.

But, as noted, we deal mostly with everyday argumentative discourse, in which there is an important rather than setting (output) the truth of a statement by formally correct reasoning as to achieve a consensus or, in terms of pragma-dialectics, – resolve differences between opposing standpoints.

The pragma-dialectical analysis of *ad hominem*, unlike the standard (usual) approach, do not deal with the relevance of argumentative premises on a certain conclusion. (Regarding relevance, we can accept that all authors emphasize „that relevance is highly contextual, and that two statements deemed irrelevant to each other in one context may be deemed relevant to each other in another” [19]). As F. H. van Eemeren and R. Grootendorst noted, „the reason for this is that an *argumentum ad hominem* is not fallacious because it is an argument with irrelevant

premises. Viewed within a pragma-dialectical perspective, the relevance of a discussion move depends on its contribution to the resolution of a difference of opinion. In a critical discussion, an argumentum ad hominem is, in fact, always highly relevant, but in a negative sense: it hinders, or sometimes even prevents, the resolution of a difference of opinion” [20]. And there is the view that „correct use of the *argumentum ad hominem* concerns, for example, cases in which the speaker attempts via an attack aimed at the person in question to undermine the credibility of their eyewitness report or in which the speaker attempts to discredit the expertise of an expert by furnishing what she calls „just, truthful and relevant information” about the person in question” [16: 54-55]. (Such a model of argumentation inherent, firstly, political discussions.)

According to A. Brinton „taking a rhetorical, rather than a strictly logical, view of the ad hominem will involve going beyond thinking just in terms of the appeal to logos” [21: 54]. Here Brinton appeals to the category of classical rhetoric ethos. As rightly pointed, „the central role played by the person of the orator in ancient rhetoric makes it clear that his credentials can legitimately be checked or questioned. In this perspective the argument ad hominem is not a fallacy, but a perfectly valid argument” [22]. This is possible if it is supported by actual claims showing that the proponent that the speaker „lacks moral authority on the question at hand, is not really committed to good deliberation or careful thinking in this case on account of ulterior motives, does not really share values or beliefs or principles which are presupposed in this context, or otherwise is deficient in ethos” [21: 56]. For Brinton, the justified attack on the ethos is normal and reasonable use of ad hominem. However, unlike the logical relevance, ethical relevance can be defined only for a specific case.

In the argumentative interaction, the opponent can be either the addressee, or the object of a refutation addressed at somebody else. „Argument ad hominem can take place in both cases, provided the counter-discourse to be discredited is represented by an individual. When addressing his opponent, or when referring to his opponent in front of an audience, the speaker can attack his counter-discourse not only by refuting specific arguments, but by denouncing his credentials. He then tries to undermine an opinion or a position by undermining the ethos of the person who expresses it” [22].

As it was noted above, a central aspect in the analysis of ad hominem is its relevance. To show that ad hominem is relevant in this case, means that it nevertheless had a reasonable argument. Participant who used this argument, namely deviated, according to his opponent, from his previous strategy, thereby assumed the new obligation to justify, if necessary, that the move he made belongs to his preceding strategy or to another winning strategy that includes all made him moves, and ad hominem too. This new commitment means, that if another participant

questions the relevance of the applied argument *ad hominem*, then the one who used it starts a new dialogue [23:58].

However, however, we should consider the issue of relevance *ad hominem* concerning the theses of argumentation. Since the argumentation is personal in nature and in part directly related to individuals of all its parts (including their characteristics), therefore avoid *ad hominem* is impossible sometimes, and occasionally its applying may seem perfectly appropriate and feasible. In particular about *ad hominem circumstantial*: assuming that indirect attack in any way affects the interests of other participants in argumentation, it is important to establish how genuine opposing party's statements are or how competent this party is to its own statements. In this case, *ad hominem* is nevertheless associated with the thesis, whereas it is directed largely to determine whether to discuss the thesis and whether the argument must be performed in a specified format. Unmasking hypocrisy or incompetence of some parties of the argumentation, at least, deprives the latter every sense of achieving the goal. Although the dialogue then transferred to some other area because, as noted, relevance of the use of *ad hominem* (as well as in varying degrees of other informal logic means) may require additional reasoning, the course of this reasoning remains relevant the previous thesis. Because asserting his authority the participant to whom *ad hominem circumstantial* applied must demonstrate sincerity or competency regarding his previous statements. And parts should take into account that the necessity or opportunity of this kind of justifications may appear. This should be taken into account event at the stage of invention, during the formation of their own position to focus on, at least in the ideal, Perelmanian so-called „universal audience”. In general, the correct use of informal logic means is determined within both personal and community ethos, and the latter requires a particular research.

References

1. O'Keefe, D.J. *Persuasion: Theory and research* (2nd ed.). – Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. – xv, 369 p.
2. Perloff, R.M. *The dynamics of persuasion: The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21st Century* – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – 407 p.
3. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. London: University of Notre Dame Press, 1969. – 565 p.
4. Perelman Ch. *Formal logic and Informal Logic//From Methaphysics to rhetoric*. – Dordrecht: Springer Netherlands, 1989.– 197 p.
5. Каринский М.И. Классификация выводов. Переп.//Избр. труды русских логиков XIX века. – М.: Изд-во АН СССР, 1956. Сс. 3-177.
6. Рузавин Г.И. *Методологические проблемы аргументации*. – М.: РАН, Ин-т философии, 1997. – 204 с.
7. Perelman Ch. *The new rhetoric and the rhetoricians: Remembrances and comments.*//*The Quarterly Journal of Speech*. 1984. № 70 (2). Pp. 188-96.

8. Johnstone H. Some Reflections on Argumentation/H. Johnstone//Philosophy, Rhetoric and Argumentation/H. Johnstone, M. Natanson. – Pennsylvania, 1965. – Pp. 4-27.
9. Демьянков В.З. Эффективность аргументации как речевого воздействия//Проблемы эффективности речевой коммуникации. – М.: ИНИОН АН СССР, 1989. – Сс. 13-40.
10. Informal Logic//Stanford Encyclopedea of Philosophy/Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University.– [Electronic resource] – plato.stanford.edu/entries/logic-informal/.
11. Johnson Ralph H. Making Sense of „Informal Logic”//Informal Logic. – 2006.– Vol. 26.– №. 3. – Pp. 231-258.
12. Грифцова И.Н. Логика как теоретическая и практическая дисциплина. К вопросу о соотношении формальной и неформальной логики. – Москва: Эдиториал УРСС, 1998. – 152 с.
13. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – 2-е изд. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
14. Ивин А.А. Основы аргументации: Учебник. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
15. Шопенгауэр А. Эристическая диалектика.//Логика и риторика. Хрестоматия. – Минск: НТООО «ТетраСистемс», 1997, – Сс. 410-439.
16. Eemeren Frans van, Garssen Bart, Meuffels Bert. Fallacies and judgments of reasonableness. Empirical Research Concerning the Pragma-Dialectical Discussion Rules –Springer Dordrecht Heidelberg London: Springer Science+Business Media B.V New York, 2009. – x, 231 p.
17. Eemeren Frans H. van, Grootendorst R.A Systematic Theory of Argumentation. *The pragma-dialectical approach*, New York Cambridge University Press 2004. – 216 p.
18. Перельман Х., Олбрехт-Титека Л. Из книги «Новая риторика: трактат об аргументации» (Часть 3, глава III. Аргументация, обосновывающая структуру реального)//Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – Сс. 207-264.
19. Gilbert Michael A. Emotion, Argumentation & Informal Logic [Electronic resource] – yorku.ca/gilbert/argthry/argthry/arg-papers/
20. Eemeren Frans H. Van, Grootendorst Rob. *Argumentum Ad Hominem: A Pragma-Dialectical Case in Point*//Fallacies: classical and contemporary readings – University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press, 1995. – xi, 356 p. – [Electronic resource] – ditext.com/eemeren/aah.html
21. Brinton A.A Rhetorical View of the *ad hominem*//Australian Journal of Philosophy. – 1985. – № 63: 1. – Pp. 51-63.
22. Amossy, Ruth. The *argument ad hominem* in an interactional perspective//Proceedings of the Fourth International Conference on Argumentation (Amsterdam: Sic Sat, 1999. Pp. 14-18.
23. Лисанюк Е.Н. Аргумент *ad hominem* с точки зрения логики//Логико-философские штудии, – 2008. – вып. 6.– Сс. 50-60.

**Recenzie la lucrarea
„Indice de termeni. Bază de date în dialectologie”**

*Autori: Elena Onica, Vasile Pavel, Ecaterina Pleșca, Valeriu Sclifos,
Stela Spânu. Redactor coordonator: Vasile Pavel. – Chișinău,
Professional Service, 2012, I-L IV, 223 p.*

Reprezentând graiurile românești de la est de Prut, acest *Indice de termeni* pune în evidență numeroase unități de vocabular specifice vorbitorilor de viu grai (elemente lexicale comune, populare, regionale, inovații, arhaisme, ocazionalisme etc.), care au fost excerptate din volumele *Atlasului lingvistic moldovenesc* (ALM) și ale *Atlasului lingvistic român pe regiuni. Basarabia, nordul Bucovinei, Transnistria* (ALRR. Bas.).

Ambele serii ale atlasului lingvistic au fost elaborate de către dialectologii de la Academia de Științe a Moldovei.

Din cele expuse de doctorul habilitat, profesor universitar Vasile Pavel în prefața *Indice de termeni vs. atlas lingvistic* la recenta apariție editorială, pe care ne propunem s-o prezentăm cititorului, aflăm că obiectivele prioritare pentru mulți ani ale Sectorului de dialectologie din cadrul AȘM, înființat în 1956, s-au orientat, de la bun început, spre elaborarea ALM, atlas regional, în raport cu *Atlasul lingvistic român*, realizat sub conducerea lui Sextil Pușcariu, de Sever Pop și Emil Petrovici. Materialele pentru atlasul elaborat la Chișinău, atlas regional, în raport cu atlasul național ALR, au fost colectate pe teren în perioada 1957-1965, în 240 de localități, situate în Basarabia, nordul Maramureșului, nordul Bucovinei, fostul ținut Herța, Transnistria, sud-estul Ucrainei, Caucaz, Asia Mijlocie și în Ținutul Primoriei al Federației Ruse.

Cu titlul *Atlasul lingvistic moldovenesc*, s-au publicat patru volume, după cum urmează: vol. I, partea I. *Fonetica* de R. Udler; vol. I, partea a II-a. *Fonetica* de R. Udler, *Morfologia* de V. Melnic (1968); vol. II, partea I. *Lexicul* de V. Comarnițchi (1972); vol. II, partea a II-a. *Lexicul* de V. Melnic și V. Pavel (1973). ALM a avut astfel drept sarcină de bază cercetarea graiurilor limbii române vorbite pe teritoriul fostei Uniuni Sovietice.

Atlasul lingvistic român pe regiuni. Basarabia, nordul Bucovinei, Transnistria (vol. I-II de V. Pavel, 1993-1998; vol. III de V. Pavel, V. Sclifos, C. Strugăreanu, 2003; vol. IV de V. Pavel, V. Corcimari, A. Dumbrăveanu, V. Sclifos, S. Spânu, R. Udler, 2003) este o continuare directă a ALM, sub un titlu revizuit, a publicării unui material necartografiat în ALM, dar care a fost colectat în același interval de timp și în aceleași 240 de puncte cartografice din rețeaua ALM.

Noua denumire a atlasului elimină orice încercare de referire la „limba moldovenească” și respectă sistemul unitar de denominație al atlaselor regionale alcătuite în țară (*Atlasul lingvistic român pe regiuni. Transilvania* etc.).

Scopul principal al indicelui este punerea la dispoziția umaniștilor (cercetători și cadre didactice) „**a unei baze de date**” în dialectologie, care „ar înlesni, din unghiuri suplimentare”, consultarea unui număr mare de termeni cuprinși în cele opt volume din ALM/ALRR. Bas. (p. VII). Necesitatea identificării tuturor unităților lexicale cuprinse în hărțile ALM/ALRR. Bas. era „resimțită de multă vreme”.

Consultarea atlaselor lingvistice, cunoașterea graiului popular constituie o necesitate neîndoielnică. Amintindu-și de anchetele dialectale și folclorice, pe care le-a întreprins prin părțile Voronețului și Mănăstirii Humorului, iar în anii postbelici făcând parte din culegătorii de grai moldovenesc din Basarabia, acad. Nicolae Corlăteanu afirma: „*Expedițiile folclorice și dialectologice mi-au deschis ochii asupra comorii de nestemate a graiului popular*”, iar într-o recenzie asupra ALRR. Bas., vol. I (1993) regretatul academician exprima cu pietate: „*Noi, toți cei de un neam și o lege, avem o datorie sfântă de a cunoaște din temelie și a păstra cu sfințenie pentru posteritate comoara de neprețuit a graiului strămoșesc, care, trecând prin toate vitregiile sorții, a supraviețuit și se dezvoltă cu toată vigoarea*”.

Orice atlas lingvistic reprezintă „o viziune spațială simultană care permite importante concluzii de ordin istoric, general și comparativ” (Eugeniu Coșeriu).

În *Nota asupra ediției* se menționează că, din punctul de vedere al concepției, prezentul instrument de lucru – indicele – se înscrie în seria listelor de termeni, incluse uneori în lucrările de cartografie lingvistică.

Cuvintele-titlu figurează în transcriere literarizată (de ex., *miere* pentru *néri*), în formele de bază (substantivele și adjectivele la nominativ singular, iar verbele la infinitiv), indiferent de variantele în care sunt fixate în hărți.

După cuvântul-titlu urmează denumirea sursei științifice (ALM sau ALRR. Bas.), volumul, numărul hărții sau al planșei cu material necartografiat, iar cifrele de după linia oblică trimit la punctele cartografice (în cazul când termenul a fost înregistrat până la cinci localități). De exemplu:

albie ALM II₁, 676

albiuță ALM II₁, 676

arsură ALRR. Bas. II, Pl. 5

dubeală ALRR. Bas. II, 136/140, 151,188

făină ALRR. Bas. IV, 471; fănină ALRR. Bas., IV, 471; fărină ALLR. Bas. IV, 471/1-4

fănină, v. făină

fărină, v. făină

În partea introductivă a lucrării, în afară de prefață și nota asupra ediției, mai sunt incluse: lista hărților și planșelor cuprinse în ALM/ALRR. Bas.; lista localităților anchetate; harta localităților anchetate; harta *MĂR (Malus domestica)* [*помер, яблоня*], Nr. 489 din ALRR. Bas., vol. IV și Abrevierile bibliografice.

Indicele de termeni. Bază de date în dialectologie este o lucrare bine gândită, executată în condiții tipografice excelente. Materialul lexical este pus în valoare de către autori în mod exemplar. Volumul oferă informații nu numai pentru lingviști, folcloriști, etnografi, ci și pentru un public larg, interesat de graiul popular, tezaur spiritual al experienței de viață și de creație a unui popor.

Margareta Coțofană,
Institutul de Filologie (Chișinău)

Strategii de educație economică a preșcolarilor

Natalia Carabet, *conf. univ., dr.,*

Anastasia Oloieru, *masterandă, UPSC, „Ion Creangă”*

Abstract

This paper focuses on some strategies of economic education of children, but also on students of primary stage of education that can be implemented by teachers and parents.

Key-words: *economy, money, income, material assets, economic education, moral education, responsibility.*

*Cine pune ban cu ban
mult adună într-un an.
(Proverb)*

O persoană cultă este aceea care își poate gestiona timpul, efortul și resursele. De eficiența gestionării și managementului de sine depinde succesul personal, dar și profesional al fiecărui om; succesul însă este nu doar al adultului, succesul se cultivă de la vârstele timpurii, din copilărie.

Succesul unui adult nu poate exista fără educarea calităților de personalitate, formarea competențelor necesare pentru viața întreagă. În această ordine de idei, considerăm importantă educația economică a preșcolarilor, care va realiza obiective de formare a competențelor de a înțelege valoarea bunului material, de a aprecia munca și efortul adultului, de a gestiona un

buget, de a înțelege de unde se formează un buget etc. Unii specialiști în pedagogie, unii părinți vor spune că la vârsta preșcolară este foarte devreme să discutăm cu un copil despre buget, costuri, dar copiii moderni cunosc așa termeni ca *salariul părinților, cadourile făcute de buneii sau de alte rude, ban „la ciorap”, datorie*. În continuare, propunem unele strategii de educație economică ce pot fi aplicate de specialiști (educatori), dar și de părinți.

1. Pușculița cu dorințe. Pușculița rămâne, cu siguranță, principalul și cel mai eficient instrument de economisire pentru copii, dar, pe măsură ce copilul crește, este cazul ca și pușculița să se transforme în mod corespunzător. Este important, pentru copil, să învețe să-și fixeze obiective (dorințe) și termene pentru atingerea acestora. La început, copilul își va fixa obiective mici, cu termene scurte, apoi acestea vor fi din ce în ce mai ambițioase. Ajutați copilul să-și transforme sau să-și creeze pușculița după placul său: aceasta poate fi o casetă decorată, o cutiuță creată special sau un simplu plic, pe care copilul poate desena ceva reprezentativ pentru el.

- *Într-un loc vizibil, pe capacul cutiei sau pe plic, încurajează copilul să-și noteze, cât mai detaliat, obiectul pe care dorește să îl cumpere cu banii economisiți.*
- *Ajută-l să-și stabilească un termen real pentru îndeplinirea acestei dorințe.*
- *Ajută-l să calculeze suma zilnică pe care trebuie să o economisească în pușculiță, pentru a-și putea atinge obiectivul.*
- *Încurajează-l să nu abandoneze ideea, pe parcurs.*
- *Transformați atingerea obiectivului într-o sărbătoare. Dincolo de bucuria prilejuită de obținerea obiectului dorit, copilul trebuie să simtă acest eveniment și ca pe o importantă realizare personală, să fie mândru de reușita sa și să-și îmbunătățească, cu acest prilej, impresia despre propria persoană.*

2. Calendarul financiar. Atunci când copilul este pregătit pentru dezvoltarea unor abilități de planificare pe termen mediu sau lung, puteți folosi un planificator de activități (trimestrial sau anual), pentru a-l ajuta să-și construiască un program de economisire mai ambițios.

- *Deoarece vizualizarea unui obiectiv concret susține mai bine motivația pentru economisire, stabilirea unui obiectiv material ajută foarte mult și în acest caz.*
- *Pornind de la suma necesară, ajută-l să calculeze și notați pe calendar obiectivele intermediare (săptămânale sau lunare).*
- *Zilnic sau săptămânal, încurajează-l să noteze pe calendar suma adăugată la economii și învață-l să calculeze soldul total.*

- *Pentru a deveni mai interesant, calendarul poate fi îmbogățit cu desene amuzante și semnificative pentru etapele programului de economisire.*

3. Graficul financiar. Desenarea unui grafic, cu creionul, pe hârtie sau direct pe calculator, poate fi o activitate amuzantă pentru copil.

- *Îți poți ajuta copilul să transpună datele din calendarul financiar într-un grafic.*
- *Creșterea sumei de bani economisite este mult mai vizibilă pe un grafic, acest lucru ajutând la păstrarea sau chiar la creșterea motivației pentru economisire.*
- *Reprezentarea grafică ajută la conștientizarea beneficiilor economisirii pe termen lung, lucru ce îi va fi deosebit de folositor copilului tău în viitor.*

Precauție

1. Indiferent de vârsta copilului, obiectivul de atins trebuie să fie cât mai dorit, astfel încât să poată fi menținută motivarea până la final.

2. Economisirea și urmărirea ritmului ei trebuie să fie amuzante. Dacă observi că apare plictiseala, transformă metoda de ținere a socotelilor, astfel încât aceasta să fie mereu un joc nou și interesant.

3. Oferă-i copilului, la intervale fixe de timp (săptămânal sau lunar), un bonus, după modelul dobânzii bancare. Fă-i cadou un anumit procent din suma economisită până în acel moment, astfel încât să încurajezi creșterea economisirii și să descurajezi eventualele tentative de „atacare” a pușculiței.

4. Asigură-te că, odată cu atingerea obiectivului, satisfacțiile copilului vor fi atât materiale (cumpărarea obiectului dorit), cât și emoționale (obținerea respectului și aprecierii celor din jur, creșterea încrederii în propria persoană) și chiar spirituale (satisfația îndeplinirii cu succes a unei sarcini autoasumate, cu prețul amânării satisfacțiilor imediate). Ajută-l să înțeleagă importanța performanței sale, sub toate aceste aspecte.

Dacă dorim ca copilul să devină un adult responsabil și pregătit pentru viață, nu trebuie să neglijăm educația lui financiară. Nu e niciodată prea devreme să o începem. Atitudinea părinților față de bani va determina relația copilului cu aceștia. Îi va iubi, îi va disprețui, îi va dori cu ardoare? Cât de importanți vor fi banii pentru el și ce va face, pentru a-i obține?

Pentru a construi o relație firească, lipsită de patimă, a copilului cu banii, trebuie să abordăm subiectul respectiv într-un mod cât mai natural.

1. Banii se câștigă.

Copilul trebuie să știe, încă de mic, că părinții lui merg la serviciu sau la propria firmă pentru a munci, că munca lor este utilă altora și că, pentru acest lucru, sunt răsplățiți cu bani. Asocierea între efortul util și câștig trebuie să devină una automată, în mintea copilului. El trebuie să înțeleagă cât mai devreme că banii nu cresc, pur și simplu, în buzunarul părinților, ci au întotdeauna un preț. Odată înțeles acest lucru, veți fi scutiți de multe neplăceri în anii ce vor urma.

2. Banii nu curg dintr-un izvor fără sfârșit.

E bine să-i oferiți copilului vostru exemplul unui echilibru emoțional în privința banilor. Nu vă sfiți să spuneți NU, atunci când pretențiile copilului sunt prea mari pentru bugetul vostru sau, pur și simplu, nu se justifică, sub aspectul utilității. Copilul trebuie să înțeleagă faptul că nu este posibil să obțină tot ceea ce își dorește. Or, fondurile bănești, în familie, sunt limitate.

3. Transmite-i încredere.

- Arată-i prin comportamentul tău că deții controlul asupra situației financiare a familiei. În fiecare gest, copilul trebuie să vadă siguranță și încredere. Controlează-ți emoțiile, astfel încât copilul să învețe că bugetul se poate gestiona cu rațiune și echilibru.
- Nu-i transmite panica de la sfârșitul lunii, când contul e gol, și nici bucuria exagerată, prilejuită de obținerea unei prime (nu sărbători evenimentul prin risipă).

4. Nu transfera niciodată asupra copilului vinovăția pentru problemele tale.

- Nu-ți învinovăți niciodată copilul pentru cheltuielile pe care le faci în folosul său, la dorința lui. Dacă este o cheltuială necesară, trateaz-o în mod firesc și nu uita că ți-ai asumat-o în momentul în care te-ai decis să ai un copil.
- Dacă ai cheltuit niște bani doar pentru că nu ai rezistat rugămintilor sau șantajului emoțional al copilului, tu ești singurul vinovat. Dincolo de exemplul negativ pe care i l-ai dat, reacționând emoțional, vei înrăutăți și mai mult situația, transmițându-i copilului sentimentul că e vinovat, pentru că și-a dorit o jucărie.
- Dacă îți este greu să stabilești și, mai ales, să respecti regulile referitoare la bani, nu uita că, și în acest caz, MAI PUȚIN înseamnă BINE. Nu exagera cu răsfățul și limitează numărul articolelor pe care le cumperi pentru copilul tău. Se știe că o abundență de jucării duce la

plictiseală din partea copilului și la nașterea dorinței de a primi mereu și mereu lucruri noi. În schimb copiii care au jucării puține sunt mai atașați de ele și își dezvoltă mai mult inteligența și imaginația, pentru a inventa jocuri noi și a evita plictiseala.

- Dacă nu reziști rugămintelor copilului, atunci evită să-l iei cu tine la cumpărături. Tentația rafturilor pline este mare și pentru adulți, iar pentru cei mici este cu atât mai greu, cu cât nu au încă deplină înțelegere a limitelor impuse de suma din portofel.

- Atunci când copilul tău va învăța cifrele și primele operații de bază, vei putea trece la pasul următor și îl vei putea implica mai mult în gestionarea unor mici fonduri bănești. Până atunci însă, nu uita că bazele educației, inclusiv financiare și economice, se pun în primii șapte ani de viață, deci în cei șapte ani de acasă. Și, cum spune un proverb, banul muncit nu se prăpădește.

Bibliografie

1. Suhov, Claudia (coord.), Sabău, Lidia, Gavril, Oana, *Juniori în afaceri*, București, 2009.
2. Lăcătuș, Dorel, „Cum îți înveți copilul să-și planifice banii”, în ziarul *Woll street pentru o nouă economie*, noiembrie, 2011.
3. Puiu, Mirela, *Educație financiară pentru cei mari și... cei mici*, Iași, 2010.
4. www.nextsteve.ro
5. childrights.md.

Качественное влияние идей и ценностей прагматизма и позитивизма в контексте формирования образовательного пространства Великобритании

Екатерина Владимировна Стеценко,
Киев

Abstract

The article examines the impact of two philosophical movements, pragmatism and positivism, on the development of education of Great Britain, author emphasizes important influence these trends had on a creation of a philosophy of education as a science.

Философия образования Великобритании со времени своего возникновения во второй половине XIX – начале XX века определялась деятельностью церковных институтов. Это влияние смягчали особенности религиозного мировоззрения англиканства как умеренной разновидности протестантизма с одной стороны, возможность развития либеральных идей в свою очередь, создавала неопределенность и некатегоричность англиканской догматики. Полностью светской философия образования становится

вследствие развертывания научно-технической революции. Общественные требования входят в противоречие с содержанием церковного образования. Новые функции образования в процессах общественного производства, соответственно, вызывают существенные трансформации в осмыслении образования как феномена. Характерной чертой философии образования Великобритании становится определяющее влияние на ее содержание идей и ценностей позитивизма и прагматизма.

Крупным представителем английского позитивизма, специфическим образом развивающим идеи альтруистической этики О. Конта, был Г. Спенсер (1820-1903). В отличие от этики О. Конта, которая формулирует принципы альтруизма и возвышает осознанный социальный долг над правом и свободой отдельного индивида, основные идеи этики Спенсера опираются, с одной стороны, на эволюционную теорию Ч. Дарвина, а с другой – на утилитаризм и гедонизм. Моральные и этические идеи он считал обусловленными социальной действительностью. Люди поддерживают их и придерживаются их требований, поскольку они полезны и обеспечивают психически благоприятные условия существования.

Генезу морали Спенсер выводит из законов эволюции, которым подчинено вся планетарная жизнь, в том числе человеческая. Подобно природным организмам, количественно растет и качественно совершенствуется и социальный организм [1].

Нравственность, по мнению Спенсера, складывалась под влиянием общественных инстинктов: страха осуждения со стороны других членов общества. Положительная оценка рождала чувство удовлетворения, расположения к среде. Так складывались способности альтруизма, а, следовательно, сознательного соблюдения требований среды: из чувства нравственного долга. Положительные нравственные качества, поскольку они объективно необходимы как для человека, так и для общества, закрепляются в процессе естественного отбора. Происходит постепенное усовершенствование психических структур человека, из которых устраняются агрессивные инстинкты. Они подчиняются чувству справедливости и дружбы. Источником общественного прогресса Спенсер считал не социальные условия, а индивидуальные отношения, в процессе которых совершенствуются нравственные чувства человека, что и должно воплощаться в функционировании образовательных систем.

Анализ научных источников, в которых раскрывается и анализируется наследие Дж. Дьюи, позволяет нам выделить фундаментальные философские основы, определяющие основные положения прагматической философии образования. К ним мы относим:

- Тезис о том, что познание человеком реального внешнего мира возникает и развивается в процессе полезной практической деятельности. За исходную точку всякого познания он считает человеческую деятельность, которая определяется потребностями

человека и ставит его в определенные отношения с окружающими. Дж. Дьюи утверждает, что только активно влияя на это окружение человек познает его свойства и учится пользоваться ими для своих нужд. Постепенно он учится сознательно изменять природные условия, лучше приспособивая их к себе. Потребности людей выступают источником всякого познания. Определяются они обществом, в котором живет человек. Все наши представления являются продуктом нашей полезной трудовой деятельности, а познание является процессом приспособления к природе, к миру.

- Положение о том, что не существует каких-либо вечных истин и абсолютов в области идей, религий, философии. Критерием истинности той или иной идеи служат результаты ее практического применения, что подтверждается экспериментальным исследованием. Научные законы являются конструкциями человеческого разума, а не отражением реальности. Вселенная находится в состоянии динамического развития, а не статического бытия. Все законы имеют лишь приблизительный (относительный) характер.

- Важный тезис его философии относительно утверждения, что истина, познание, знание, наука служат человеку для преодоления трудностей и проблем. Истина служит жизни. Нет вообще знания ради самого знания. Дж. Дьюи постоянно подчеркивал применение знаний, их практический характер.

- Идею о том, что разум не является самодостаточной сущностью, оторванной от человеческого организма и его целостности. Ум, умственные способности создаются опытом, активной деятельностью. Психика является функцией человеческой деятельности. Понятие разума относится больше к человеческому поведению, к установлению критериев и оценки ее последствий, а не к какой-то абстрактной субстанции, состоящей из миллиардов нервных клеток, в которых фиксируется жизненный опыт индивида.

- Понимание Дж. Дьюи сущности морали как способа поведения зависит от результатов тех или иных действий индивида в ситуациях реальной действительности. По мнению Дж. Дьюи, ни отвлеченная философия, ни религия не обладают абсолютными истинами, которым должны следовать все люди. Поэтому человек, вместо ориентации на метафизические и другие интеллектуальные ограничения, которые невозможно проверить, должен обращаться к научному методу решения проблем, опираясь на поисковую деятельность как основу для принятия моральных решений, которые и определяют направление человеческого поведения;

- Взгляд Дж. Дьюи на умственные способности, интеллект как на основной инструмент индивида, с помощью которого он решает проблемы, возникающие в его жизни, включая и научные. Отсюда и название его концепции – *инструментализм*. Рассматривая человеческую психику как источник энергии, ученый считал, что именно это

делает индивида существом с разносторонним потенциалом, способным к различного рода самоосуществлению или неспособным к этому – в зависимости от характера и качественного своеобразия опыта, который приобретает индивид в ходе обучения и жизненного процесса в целом.

- Положение о том, что демократия является моральным и этическим образом жизни, совместного существования, в рамках которого каждый человек стремится к самореализации социально конструктивным путем, что демократические общества строятся по принципу, согласно которому каждый человек обладает самооценностью, внутренним достоинством.

Таким образом, понятие «полезности», являющееся краеугольным камнем либеральной этики, в этике Спенсера не имеет узко прагматический характер. Полезность направлена не на эгоистические, а на общественные нужды. Так же лишено негативного оттенка понятие «приспособление» к среде. Оно не тождественно «социальной мимикрии», а значит произведенное эволюционным путем умение согласовывать свои действия с другими, исходя из принципа разумного. Здесь чувствуется определенное влияние просветительской теории «разумного эгоизма». Отстаивая позицию духовной свободы личности, он отрицательно относился к аскетической морали, считая ее неестественной для человека. Нравственный человек умеет нормальным образом удовлетворять свои нормальные человеческие потребности. Итак, Спенсер, опирая нравственность, с одной стороны, на естественность человека, а с другой – на ее общественную сущность, то есть на разумность, формирует как рациональный, так и эмпирический характер философии образования [98].

При обосновании природных истоков морали, Спенсер проводит качественное разграничение черт природного и социального. В частности, в отличие от природного, «социальный организм» характеризуется автономией частей: каждый член общества, принадлежа к общему целому, вместе с тем является неповторимостью. Социальный организм целесообразен, если он гарантирует эту неповторимость. Индивиды, отделяясь друг от друга, учатся согласовывать свои действия.

Общественные же отношения за Г. Спенсером должны основываться на добровольном сотрудничестве людей. По его мнению, в условиях господства принуждения развивались такие человеческие черты, как зависть, жестокость, алчность и тому подобное. В то время как жизнь в условиях мира рождает содружество, правдивость, дружелюбие. Критерий нравственности прогресса Спенсер видит в росте чувства доброжелательности, взаимной симпатии между людьми, что созвучно с идеями Ч. Рорти о «нравственном прогрессе».

Связывая возможности усовершенствования общества с нравственным совершенствованием людей, Спенсер проявляет просветительскую веру в перспективы человека. Так же отзвук ее слышится во мнениях относительно возможности разумной организации общественной жизни. В ней нравственность людей согласуется с общественным целым на принципах гармонии.

Во второй половине XIX – начале XX в. разработка этической проблематики приобретает особую актуальность, в связи с общей тенденцией гуманизации философского знания. В духе идей «христианской этики», С. Смайлс осмысливает проблемы морали в работах «Самодеятельность», «Характер», «Бережливость» и др. Идеи позитивизма в морали обосновал Ж.-М. Гюйо в трудах «Мораль Эпикура», «Современная английская этика». Понятие морали он пытался вывести из «жизненного порыва» как основы бытия. Биологические процессы, согласно Ж.-М. Гюйо, лежат в основе социальной жизни. Альтруизм он видит основой морали, отрицая всякую ценность эгоизма. В работе «Безверие будущего» говорится о духовной свободе личности как основе морали. Ощущение единства с космосом будет, по мнению философа, составлять основу нравственных чувств. Позитивист Г. Геффдинг, разрабатывая проблему ценностей как проблему философии, видит ее в этике и религии. В работах «Человеческая мысль» и «Философия религии» он сближает моральную и религиозную проблематики. Основная задача морали, за Г. Геффдингом, – обеспечить человеку благосостояние, под которым этот датский философ видит все, что удовлетворяет потребности человеческой природы.

Прагматизм возник в США в конце XIX в. и приобрел наибольшее влияние в первой четверти XX в. Это первое оригинальное (американское по происхождению и по духу) философское течение. Оно отразило характерные черты ментальности молодой американской нации.

Прагматизм (греч. *pragma* – „дело, действие”) – философское течение, которое сводит суть понятий, идей, теорий к практическим операциям покорения окружающей среды и рассматривает практическую эффективность идей как критерий их истинности. В образовании прагматизм является эмпиристским течением. Он апеллирует к опыту, интерпретируя его значительно шире, чем классический эмпиризм. Опыт он толкует не как определенную познавательную процедуру, а как любые переживания человека. На основе этого учредители прагматизма ведут речь о религиозном, мистическом и др. опытах. Продолжая традиции английского эмпиризма, в частности Д. Юма и Дж. Беркли, прагматизм ассимилировал много идей позитивизма (Спенсера и др.) и философии жизни (А. Бергсона). Основные представители прагматизма – американские ученые и философы Ч. Пирс, В. Джемс и особенно Дж. Дьюи внесли большой вклад в осмысление

образовательных процессов. Мнения Дж. Дьюи о философии образования и педагогике изложены в труде «Демократия и образование». Именно Дж. Дьюи вошел в историю философии образования как основатель прагматической педагогики, рационально сочетая ее с собственной убежденно-демократической политической позицией и осуждением любого тоталитаризма и ограничения свободы в пределах школы [2].

Опираясь на основные идеи философии прагматизма (Ч. Пирс, У. Джемс, Дж.Ч. Мид) и разрабатывая собственные взгляды, он дает методологотеоретическое обоснование концепции «прогрессистского воспитания», формирует новую философию образования. Очевидно, это послужило основанием для того, чтобы термины *прогрессистское воспитание* и *прагматическая педагогика* рассматривались как тождественные.

Дж. Дьюи связывает понятие «настоящего образования и воспитания» с идеей общества, которое свободно развивается, в котором управление ресурсами и распределение различных благ осуществляется демократическим путем на благо всех граждан. А отсюда и высшая задача образования – способствовать социальному совершенствованию общества, гармонизации взаимоотношений между людьми. Вполне подходящее либеральной философии представление [2].

По его мнению, этому способствует постоянное участие воспитанников в общественной деятельности, в ходе которой ученик овладевает формами поведения, что, с одной стороны, соответствуют моральным нормам общества, а с другой – характеризуют его как индивидуальность. Дж. Дьюи высказывал убеждение, что в управлении школой и в практике ее работы следует всегда соблюдать либерально-демократические принципы. Дж. Дьюи рассматривал принцип демократического участия как средство приобщения индивида, будь то ребенок или учитель, к самоуправлению в условиях справедливого общества, которое служит интересам общего благополучия [2].

Дж. Дьюи разработал новую философию образования и воспитания, которая основывалась на идеях прагматизма, педоцентризма, демократизации образования и социализации личности, интеграции содержания образования, развития творческого мышления учащихся, обоснования условий самореализации ученика и учителя, гуманизации взаимоотношений между педагогом и воспитанниками – то есть обосновывала именно либеральный подход к образованию.

Несмотря на многочисленные противоречия и противоположные подходы к определению целей, задач, принципов, организационных форм и методов школьной практики, представителей прагматизма в осмыслении образования того времени объединяло критическое отношение к традиционной системе обучения, которая строилась на принципах эмпиризма, авторитаризма, интеллектуализма, и не была приспособленной к

детским интересам, не обеспечивала должного развития ребенка, его самостоятельного мышления, инициативы, творческой активности. Подвергался также критике тот факт, что в традиционной школе ученики учатся пассивно, в основном нагружается их память, что школа в значительной мере изолирована от семьи и в целом от общественной жизни.

Прагматизм сыграл заметную роль в формировании духовного облика XX в., что проявилось в усилении практицизма в организации деятельности образовательных систем Великобритании.

Литература

1. Мовчан В.С. Етика Навчальний посібник /К.: Знання, 2007. – 483 с. <http://www.info-library.com.ua/books-text-8945.html>
2. Коваленко В.О. Філософія освіти у спадщині Дж.Дьюї <http://moodle.ndu.edu.ua/file.php/1/NaykZap2010N11/vzd/vzd2.pdf>
3. Саргсян А.Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії наприкінці XIX – на початку XX століття: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» – Луганськ, 2009. http://lib.lnpu.edu.ua/download/total/files/Sargsyan_A.L._REFORMUVANNYa_SISTEMI_VIS_hchOI_OSVITL.pdf.
4. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: Теорія та історія/Навч. посібник /В.М. Галузинський. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
5. Дружинский А.Н. История педагогики /А.Н. Дружинский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
6. Жилякова І.Г. Ідеал людини та принципи її виховання в працях мислителів епохи просвітництва // Офіційний сайт бібліотеки ім. В.І. Вернадського // http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/gum/2009_2/13.pdf
7. Козикис Д.Д. British studies: Учеб. пособие /Д. Д. Козикис. – М.: Лексис, 2007. – 120 с.
8. Константинов Н.А. История педагогики: Учеб. пособие / Н.А. Константинов. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
9. Кузьмін С.Л. Філософія освіти та виховання /С.Л. Кузьмін. – Сімферополь: Оріанда, 2010. – 552 с.
10. Образование в Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа к документу: <http://www.albioncom.ru>
11. Огієнко О. І. Шкільна освіта Великої Британії: історія і сучасність //Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №2(12). – с. 185-194.
12. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учеб. пособие /П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
13. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений/И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
14. Філософія освіти: навч. посібник/за заг. ред. В.Андрущенко, І.Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 329 с.
15. История философии: конспект лекций/В.И. Воловик, В.И. Коляда, Л.Д. Кривега и др.; Запорож. гос. ун-т. – Запорожье : ЗГУ, 1994. – 320 с.
16. Погромська Г.І. Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/Г.І. Погромська; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.

Formarea competenței profesionale de educație ecologică la viitoarele cadre didactice din învățământul preșcolar. Abordare integrată

Stela Gânju,
dr., conf. univ.,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

In this article the author clarifies the concept of integration, explaining the 4 components: monodisciplinarity, multidisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity. There are presented specific examples of integrated approach in the process of training environmental competences to future teachers of preschool education.

Key-words: *integrated approach, monodisciplinarity, multidisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity.*

Caracterul complex și integrat al unor procese-probleme cum ar fi globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului revendică o abordare educațională adaptată la societatea aflată într-o continuă schimbare.

Deși o mare parte a educației ecologice se ocupă cu elucidarea conceptelor științifice, aceasta cere, de asemenea, și o înțelegere a economiei, matematicii, fizicii, geografiei, eticii, politicii; deci educația ecologică implică mai multe conexiuni între științe (biologie, geografiei, psihologie, pedagogie), dar și între sectoarele sociale (învățământ, sănătate, economie, industrie). Fără realizarea acestor conexiuni și fără datele furnizate de toate aceste instanțe, educația ecologică nu este posibilă.

Educația ecologică a viitoarelor cadre didactice, dar și formarea unei competențe profesionale de educație ecologică, este un proces neîntrerupt și de lungă durată. Ea poate fi formată atât în cadrul componentei formale a procesului de învățământ, cât și în cadrul celei nonformale, dar îmbinarea optimă a celor două componente va duce la formarea unei competențe profesionale de educație ecologică durabile și de calitate.

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

Ca orice activitate umană, procesul educațional are o finalitate concretă, urmărind, de fapt, obținerea unui rezultat pe linia formării personalității umane. Abordarea integrată în cadrul procesului de învățământ oferă modalități concrete de acțiune pentru a ajunge la acest rezultat. Integrarea este constituită din mai multe niveluri:

- disciplinaritatea (monodisciplinaritatea sau intradisciplinaritatea);
- multi- sau și pluridisciplinaritatea;

- interdisciplinaritatea;
- transdisciplinaritatea.

Monodisciplinaritatea reprezintă forma tradițională de organizare a conținuturilor învățării pe discipline predate relativ independent unele de altele [11]. Ea este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specificul acestora. Abordarea monodisciplinară sau intradisciplinară presupune „acțiunea de a aborda un proiect sau de a rezolva o problemă prin limitarea la datele unei singure discipline” [6].

Totuși și în cadrul monodisciplinarității poate avea loc conexiunea unor conținuturi din cadrul disciplinei, pentru a fi înțeles mai bine un subiect sau altul. Aici, vorbim de intradisciplinaritate.

Intradisciplinaritatea vizează organizarea și predarea unor conținuturi interdependente aparținând aceluiași domeniu de studiu, în vederea rezolvării unei probleme, studierii unei teme sau dezvoltării unor abilități. Această modalitate de abordare a conținuturilor oferă agenților educaționali parcurgerea rapidă a unui volum mare de cunoștințe, dar dintr-o singură perspectivă.

Abordarea intradisciplinară (pe verticală) propune predării – învățării – evaluării diferite noțiuni și principii în interiorul unei discipline, stimulând „securitatea cunoștințelor”, dar și „paradoxul enciclopedismului specializat” [3].

Dacă analizăm Planurile de învățământ al specialităților *Pedagogie preșcolară* (3 ani) și *Pedagogia învățământului primar și pedagogie preșcolară* [9], care sunt documente reglatoare, în care sunt stipulate denumirile disciplinelor, repartizate pe ani, semestre, tipul disciplinei (obligatorii, fundamentale, generale, umanistice, de specialitate, opționale sau la liberă alegere), numărul de ore prevăzut pentru contact direct și lucru individual, forma de evaluare și numărul de credite, observăm că educația ecologică la nivel monodisciplinar se realizează în cadrul unei singure discipline – *Educația ecologică/Educația pentru mediu*, anul II, semestrul IV (60 de ore – 2 credite).

Disciplina *Educația ecologică/Educația pentru mediu* are statut de disciplină opțională și este destinată pentru educația ecologică a studenților-viitori cetățeni și cadre didactice. Disciplina conține inserții metodologice, deoarece în instituțiile preșcolare și primare de învățământ educația ecologică apare ca o disciplină obligatorie sau opțională.

În interiorul disciplinei, pentru a clarifica unele subiecte, a forma anumite competențe (mai mult componenta declarativă a competenței profesionale de educație ecologică) se realizează conexiuni intradisciplinare. Prezintăm un exemplu de abordare intradisciplinară în cadrul disciplinei *Educația ecologică*:

<i>Denumirea subiectului</i>	<i>Abordări intradisciplinare</i>
Ecologia ca știință. Factorii naturali: biotici, abiotici, antropogeni. Sugestii metodologice de predare.	Temă de fond, are tangență cu toate temele viitoare. Prezența factorilor abiotici, biotici contribuie la înțelegerea diverselor relații dintre organisme, crearea rețelelor, lanțurilor și piramidelor ecologice. Prezența și influența factorului antropogen – OMUL – poate fi considerată drept cauză a poluării mediului (apă, aer, sol etc.).

Multi- sau pluridisciplinaritatea constă în alăturarea anumitor elemente ale diverselor discipline, evidențiind aspectele lor comune, și presupune o comunicare simetrică între diverși specialiști și diverse discipline.

O temă sau o problemă este tratată din perspectiva mai multor discipline, dar la nivelul specificul fiecăreia. Disciplinele însă rămân independente una față de alta. Se realizează o corelare a demersurilor mai multor discipline, în vederea clarificării unei probleme. Obiectele de studiu contribuie, fiecare, în funcție de propriul specific, la clarificarea temei abordate.

Subiectul, prin această abordare multi-, pluridisciplinară, „va ieși îmbogățit” [5].

În mai multe surse, termenul *multidisciplinaritate* este considerat sinonim cu termenul *pluridisciplinaritate*, cu toate că există o deosebire în tratarea acestor concepte.

Pluridisciplinaritatea, sau integrarea complementară, se referă la corelarea unor discipline înrudite. **Multidisciplinaritatea, sau integrarea paralelă**, se referă la corelarea unor discipline nu neapărat înrudite [8].

Făcând o analiză a Planului de studiu al specialității *Pedagogie preșcolară* [9], am stabilit prezența elementelor de multi- și pluridisciplinaritate. În continuare, vom prezenta exemple de tratare multi- și pluridisciplinară la un singur subiect general – „Apa. Cauzele și consecințele poluării” [10]. Astfel de prezentări multi- și pluridisciplinare pot fi realizate la un șir de subiecte, preluate din cursul monodisciplinar *Educație ecologică*.

Acest subiect este tratat din perspectiva și specificul mai multor discipline, ca, în final, studentul să capete anumite cunoștințe despre acest subiect. În calitate de discipline înrudite, am analizat disciplinele academice *Praxiologia științelor*, *Educația ecologică*, *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura*. Aceste trei discipline pot fi considerate înrudite între ele, deoarece toate, direct sau indirect, au ca obiect de studiu mediul. *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura* poate fi considerată înrudită cu disciplina

Produse curriculare în educația preșcolară, deoarece metodologia predării mediului, naturii se bazează pe Curriculumul copiilor de vârstă timpurie și preșcolară, pe standardele dezvoltării și învățării copiilor etc. Același subiect concret – *Apa* sau, în general, *Mediul* – este abordat și la un șir de alte discipline, neînrudite cu cele prezentate mai sus: *Bazele pediatriei și igienei preșcolarului* (conținutul de apă în organismul uman; corelația cantității de apă din organismul uman cu vârsta, importanța apei pentru organismul uman; utilizarea apei pentru profilaxia și tratarea diverselor maladii; utilizarea apei pentru realizarea igienei copiilor preșcolari). Un alt curs, neînrudit cu *Praxiologia științelor* și cu *Educația ecologică*, dar care poate fi considerat înrudit cu *Produse curriculare în educația preșcolară*, este *Teoria și metodologia educației pentru sănătate a preșcolarilor*. La acest curs, studenții, de asemenea, capătă cunoștințe, dar și deprinderi practice de predare a conținutului *Apa* din perspectiva importanței apei pentru sănătatea preșcolarilor.

Așadar, după cum observăm, una și aceeași temă poate fi tratată multi- sau pluridisciplinar, dar din puncte de vedere diferite, în funcție de specificul disciplinei.

O altă treaptă în integrare este interdisciplinaritatea.

Interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii de cunoaștere, diferite abordări și utilizarea unui limbaj comun, permițând modificări de ordin conceptual și metodologic. Este vorba despre concepte studiate în aceleași **arii curriculare**.

Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nicio disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis. Or, se pot stabili legături între discipline. Succesul în diversele activități este posibil numai dacă sunt corelate interdisciplinar informațiile.

G. Văideanu menționează că „Interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic” [14]. Pentru a înțelege mai bine termenul *interdisciplinaritate*, apelăm la exemplul prezentat de Platon, care asociază interdisciplinaritatea cu arta țesutului, „care nu lasă niciodată să survină divorțul dintre diferitele elemente, urzește și combină mereu informațiile, pentru a face din ele o țesătură suplă și foarte strânsă” [12].

Interdisciplinaritatea are un scop diferit de cel al multi- sau pluridisciplinarității; ea presupune fenomene, concepte și legi generale comune mai multor discipline, ce analizează lucrurile într-un context cât mai variat posibil, pentru a evidenția fațetele multiple și posibilitățile de aplicare a lor în sfera diverselor discipline. Prin interdisciplinaritate, se favorizează transferul orizontal de cunoștințe dintr-o disciplină în alta [5].

Pornind de la definițiile savanților-cercetători în domeniu, vom încerca să prezentăm abordări interdisciplinare în cadrul procesului de realizare a educației ecologice la specialitatea

Pedagogie preșcolară. Legăturile interdisciplinare se realizează în interiorul modulelor: *Modulul psihopedagogic; Modulul socioumanist; Modulul general; Modulul de specializare*. Aceste module corelează cu modelul formării competenței profesionale de educație ecologică [4].

În continuare, prezentăm unele exemple de abordare interdisciplinară în baza modulului de specializare.

Formarea competenței profesionale de educație ecologică la viitoarele cadre didactice din învățământul preșcolar		
<i>Modulul de specializare</i>		
<i>Discipline de studiu</i>	<i>Finalități, conținuturi</i>	<i>Exemple de integrare interdisciplinară</i>
Metode ludice transdisciplinare în educația preșcolară	Să definească conceptul de joc didactic transdisciplinar. Să elaboreze jocuri didactice interdisciplinare. Să aplice jocuri didactice transdisciplinare. Să autoevalueze competențele de a elabora, propune, organiza un joc didactic interdisciplinar, de a-l pregăti bine pentru activități ulterioare de joc. Să fie conștient, creativ, inovativ, activ, critic, tolerant, binevoitor, responsabil etc. [10]	În cadrul acestui curs, studenții – viitoarele cadre didactice din învățământul preșcolar – vor învăța, aplica cea mai eficientă metodă didactică pentru preșcolari – jocul. Jocul transdisciplinar realizează conexiuni dintre diverse conținuturi, discipline, transferând cunoștințe, capacități și atitudini ce vizează diverse domenii. Prin intermediul jocurilor transdisciplinare, copiii, dar și studenții, vor înțelege mai ușor și mai complex fenomenele naturii, procesele din mediul ambiant. Jocurile transdisciplinare propuse pot fi orientate spre educația ecologică a studenților și a preșcolarilor. De exemplu, „Bețișoare colorate”, „Unde e căsuța mea?”, „Iarba și ploaia”, „Ne jucăm în poieniță”, „Pițigoiul arhitect” [13]. În cadrul acestui curs, studenții își vor dezvolta atât componenta declarativă, cât și cea procedurală și conativă a competenței profesionale de educație ecologică.
Produse curriculare în educația preșcolară	Să enumere documentele curriculare din educația preșcolară. Să descrie structura și conținuturile curriculare [10].	Studenții află despre structura curriculumului preșcolar și anume că acesta conține, pentru vârsta de 1-3 ani, aria curriculară <i>Cunoașterea lumii, dezvoltarea personală și socială</i> , iar la vârsta de 3-7 ani Curriculumul propune aria curriculară <i>Științe, cunoașterea mediului și cultură ecologică</i> , cu compartimentul <i>Educația pentru mediul natural și cultură ecologică</i> [1].

<p>TM educației pentru sănătate a preșcolarilor</p>	<p>Formarea responsabilității pentru propria sănătate și pentru sănătatea celor din jur.</p> <p>Posedarea cunoștințelor și deprinderilor cultural-igienice.</p> <p>Respectarea unui mod sănătos de viață.</p> <p>Evitarea comportamentului nesănătos [10].</p>	<p>În cadrul acestui curs, conexiunile interdisciplinare pot fi efectuate la nivel de cauze și consecințe. Unele maladii pot apărea din cauza mediului poluat: apă, aer, sol, poluare fonică. Totodată, cauzele unui comportament nesănătos poate provoca poluarea mediului.</p>
---	--	--

Ultima etapă a integrării este **transdisciplinaritatea**.

Prin gradul său de complexitate, transdisciplinaritatea le înglobează pe celelalte tipuri de integrare: monodisciplinară, pluri-/multidisciplinară; interdisciplinară. În acest context, B. Nicolescu utilizează următoarea metaforă: „Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unui singur arc – Cunoașterea” [7]. Abordarea de tip transdisciplinar „descompartimentează obiectele de studiu”, ducând la „emergența unor noi câmpuri de investigație, la dezvoltarea a noi proiecte integrate sau la conceperea unor programe de cercetare, în conformitate cu noua paradigmă” [2].

Problemele concrete de viață, luarea unor decizii, protecția medului, educația ecologică nu țin de o singură disciplină; rezolvarea sau realizarea lor necesită căutarea unor cunoștințe, deprinderi dintr-un șir de discipline. A face față unor probleme sociale, profesionale înseamnă realizarea unor transferuri rapide dintre diverse cunoștințe, deprinderi căpătate la un șir de discipline, ceea ce înseamnă integrare.

Bibliografie

1. Bolboceanu, A. et. al., *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*, Cartier, Chișinău, 2008.
2. Ciolan, L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași, 2008.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău-București, 2000.
4. Gânju, S., Ursu, L. (coordonator), *Formarea cadrelor didactice în direcția realizării educației ecologice la treapta preșcolară de învățământ. Recomandări, sugestii, recorelări*, UPSC „Ion Creangă”, 2012.
5. Jula, A., *Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea, factori de creștere a calității învățământului universitar*, București, 2009.
6. Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'education*, Guerin Montreal, Quebec, 1993.
7. Nicolescu, B., *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Iași, Polirom, 1999.
8. Niță, D., *Programele educaționale integrate în gândirea critică. Teză de doctor*, București, 2010.

9. *Planul de învățământ la specialitatea Pedagogie preșcolară*, UPSC „Ion Creangă”, 2013.
10. *Programele analitice ale disciplinelor de studii*, www.upsc.md. Md.
11. Stanciu, I., *Interdisciplinaritatea fizicii cu matematica. Teză de doctor*, București, 2010.
12. Sinaceur, Mohammed Allal, *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Editura Politică, București, 1986.
13. Ursu, L., Saranciuc-Gordea, L., *Jocuri didactice interdisciplinare pentru instituțiile preșcolare*, UPSC „Ion Creangă”, 2007.
14. Văideanu, G., *Educația la frontiere dintre milenii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

Aviz

la studiul monografic „Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte la viitorii profesori de informatică”, autori Ilie Lupu, Valeriu Cabac, Silviu Gâncu

Reformarea învățământului secundar general, secundar profesional și mediu de specialitate din Republica Moldova presupune asigurarea acestuia cu cadre didactice bine pregătite, capabile să utilizeze în activitatea cotidiană de predare – învățare – evaluare a celor mai moderne tehnologii de prelucrare a informației. Această necesitate este cu mult mai acută în cazul pregătirii viitorilor profesori de informatică. Or, aceștia, pe lângă utilizarea tehnologiilor informaționale, ce au o destinație generală, trebuie să fie capabili să formeze și să performeze la elevi competențe de elaborare a produselor program (softurilor) bazate pe noile paradigme de programare, orientate pe obiecte.

Prin urmare, tema studiului monografic este una actuală și corespunde tendințelor moderne de dezvoltare a științelor pedagogice.

În pofida unor rezultate promițătoare, obținute deja în teoria și metodologia instruirii la *Informatică*, implementarea noilor metode și tehnici de predare – învățare – evaluare în cazul pregătirii viitorilor profesori de informatică se mai confruntă încă cu mai multe probleme, atât de ordin teoretic, cât și de ordin aplicativ. Printre principalele dintre ele, vom menționa lipsa metodologiilor de formare și de performare a competențelor în cazul programării orientate pe obiecte, studierea insuficientă a modelelor didactice destinate pentru predarea acestor teme în învățământul secundar și mediu de specialitate, fragmentarea excesivă a informațiilor referitoare la modul de utilizare în procesul de instruire a mediilor virtuale de programare. În opinia recenzentului, lucrarea supusă avizării contribuie, într-o măsură decisivă, anume la soluționarea acestor probleme.

Materialul din lucrare este structurat în trei capitole, care sunt urmate de concluzii și recomandări.

În primul capitol, intitulat „Aspecte teoretice în formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte”, autorii prezintă o analiză cuprinzătoare a metodelor didactice utilizate în formarea competențelor, în cazul studierii programării orientate pe obiecte, și identifică principalele probleme ce vor fi abordate în lucrare.

În capitolul al doilea, intitulat „Bazele teoretico-metodice de formare și dezvoltare a competenței de programare orientată pe obiecte”, autorii propun un model de formare și dezvoltare a competenței de programare orientată pe obiecte, care generalizează atât experiența acumulată deja de științele pedagogice, în predarea acestor compartimente ale informaticii, cât și deschide noi oportunități de eficientizare a metodologiilor didactice respective.

În capitolul al treilea al lucrării, intitulat „Argumentarea experimentală a eficienței aplicării modelului și metodologiei elaborate”, autorii prezintă o descriere a experimentelor pedagogice, rezultatele cărora vin să confirme faptul că propunerile de dezvoltare în continuare a metodelor de predare – învățare – evaluare bazate pe utilizarea mediilor de programare virtuală în cazul paradigmatelor orientate pe obiecte sunt efective și eficiente și contribuie la modernizarea învățământului secundar și mediu de specialitate din țara noastră.

În ansamblu, lucrarea este structurată într-un mod logic, este scrisă într-un limbaj științific corect, conține idei originale și rezultate de o reală importanță practică.

Recomandăm lucrarea „Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte la viitorii profesori de informatică”, autori Ilie Lupu, Valeriu Cabac și Silviu Gâncu, pentru a fi publicată.

6 martie 2013

Anatol Gremalschi,
doctor habilitat în științe tehnice,
profesor universitar

Modelul tehnologic de dezvoltare a competenței gramaticale prin strategia analizei contrastive

Natalia Cocieru-Spancioc, *doctorandă,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

*The article **The technological model of developing the grammatical competence by means of contrastive analysis strategy** exposes the dimensions of contrastive analysis strategy, the stages of a didactic sequence organized in under the logic of the given strategy, the teleology of contrastive analysis strategy capitalization and the impact involved, emphasizing those syntactic values that determine the communicative competence.*

Key-words: *technological model, contrastive analysis strategy, grammatical competence, communicative competence, metalinguistic reflection.*

În didactica universitară, atenția principală este concentrată asupra promovării metodelor și strategiilor care vizează participarea studentului la propria formare și dezvoltare ca specialist în domeniul ales și ca personalitate, scop care și-l propune și strategia analizei contrastive (SAC). Proiectarea modelului tehnologic de dezvoltare a competenței gramaticale (CG) prin strategia analizei contrastive s-a axat pe:

- corelarea aspectelor teoretice cu aspectele operaționale ale formării CG într-o limbă străină;
- stabilirea etapelor de formare a competenței gramaticale prin prisma SAC – corelarea SAC cu operațiile specifice fenomenului de comparație: a vedea, a analiza, a deduce o afinitate, o discrepanță;
- redirecționarea metodologiei de predare – învățare – evaluare a gramaticii limbii franceze din perspectiva integrării SAC în predarea sintaxei la nivel infuzional.

În conformitate cu afirmația lui Roulet Eddy că *relația dintre limba maternă și limba străină trebuie să fie stabilită în baza a două principii: principiul dezvoltării competenței comunicative și principiul reflecției lingvistice*, toate activitățile axate pe strategia analizei contrastive vor avea drept scop dezvoltarea competenței comunicative și conștientizarea lingvistică [8, p. 175]. Conform acestor teze, am elaborat modelul tehnologic de aplicare a strategiei analizei contrastive în procesul predării sintaxei limbii franceze organizat în mai multe secvențe, care vor servi drept bază pentru elaborarea activităților de formare, le vor oferi studenților logica funcționării mecanismului lingvistic corespunzător în limba străină, pornind de la faptele de limbă deja interiorizate, vor genera conștientizare lingvistică, confort psihologic, deprinderi de învățare autonomă etc. Modelul propus preconizează dotarea studentului cu instrumente euristice adecvate, care vor facilita reflecția asupra fenomenului lingvistic prezentat.

În esență, modelul se axează, pe de o parte, pe cercetările recente din domeniul sintaxei și discursului, care au arătat că limbile, dincolo de diferențele de formă și structură ce apar la suprafață, au la bază structuri profunde și principii de organizare comună și, pe de altă parte, pe principiul piagetian, conform căruia nu putem învăța durabil decât ceea ce am înțeles și reconstruit noi înșine [7].

Orice competență se realizează în cadrul unui sistem de componente specifice procesului de formare. În acest sens, sistemul componentelor curriculare a fost introdus în modelul tehnologic de aplicare a SAC prin intermediul dimensiunilor epistemologice-pragmatico-operaționale și metodologice, dimensiuni specifice fiecărei strategii [1]. Din perspectiva valorizării strategiei analizei contrastive, competența gramaticală în domeniul limbii franceze este reprezentată în model de valorile componenteii sintactice: *ordonarea cuvintelor în propoziție; recunoașterea părților de propoziție; identificarea relațiilor în cadrul propoziției și frazei, utilizarea conectorilor, construirea enunțurilor coerente și coezive*, formate în procesul implementării strategiei respective, fiind exprimate printr-un complex de atitudini privind importanța valorizării sintaxei, ansamblul de capacități de a identifica, analiza, juxtapune, organiza, enunța etc., ce reflectă gradul de conceptualizare, nivelul de absorbție în subconștient și abilitatea de aplicare în comunicare.

Dimensiunea epistemologică indică asupra faptului că SAC este un construct teoretic, congruent intern și coextensiv anumitor reguli științifice. Ea reprezintă fundamentul procesului de formare, incluzând teorii, principii concretizate în partea descriptivă a cercetării.

Strategia analizei contrastive necesită un grad înalt de implicare din partea studenților și profesorilor, dat fiind specificul procesului în sine, care pornește de la studii analitice elaborate anterior, referitoare la unitățile de comparat, și decurge conform fazelor prin care trebuie să treacă orice cercetare comparativ-contrastivă. Cercetătorii F. Hilker și I. Bereday au stabilit patru faze fundamentale ale cercetărilor comparativ-contrastive: *descrierea, interpretarea, juxtapunerea și comparația* [5, p. 23]. Primele două faze sunt de natură descriptivă. În prima fază, trebuie să se expună faptele în modul cel mai obiectiv și succint posibil, adunând toate datele necesare pentru înțelegerea lor adecvată. După cum afirmă I. Bereday, la această etapă are loc colectarea și selectarea datelor. În cea de a doua fază, se face interpretarea datelor și se încheie ceea ce el numește *studiul zonei*, pentru a începe studiul comparativ. A treia fază a procesului general este juxtapunerea, sau o confruntare preliminară a datelor, care se încheie cu emiterea ipotezei comparative, abordată în cea de-a patra și ultima fază. Potrivit lui B. Holmes, orice cercetare comparativă se desfășoară de-a lungul a patru faze fundamentale [6, p. 34]: (1) alegerea și analiza problemei; (2) formularea posibilelor soluții, ținând seama de ceea ce se întreprinde pentru rezolvarea problemei; (3) identificarea factorilor mai importanți care

influențează soluția concretă pentru problema de bază; (4) formularea unei soluții care ar trebui adoptată pentru rezolvarea problemei și a unor posibile efecte ale acesteia.

Dimensiunea pragmatică este reflectată în model prin suita de intervenții și operații didactice selectate și adaptate cu rigurozitate, pentru a fi în rezonanță cu situațiile didactice concrete pe care trebuie să le modeleze eficient.

Din acest punct de vedere, strategia analizei comparativ-contrastive „se aseamănă cu știința navigației, care nu îl învață pe comandantul unei nave sau al unui avion încotro trebuie să se îndrepte, ci îi dă doar informații despre direcția vânturilor și a curenților, despre recifuri și terenurile nisipoase, informații pe care comandantul nu trebuie să le uite, dacă dorește să ajungă cu bine în port” [Ibidem]. Dacă interpretăm eficiența strategiei analizei contrastive în procesul predării unei limbi străine, luând în considerare cele două criterii de examinare a comparației definite de F. Hilker: criteriul descriptiv și criteriul funcțional, putem releva operațiile pe care le presupune această strategie: *a vedea, a analiza, a deduce o afinitate sau o discrepanță*, fiecare dintre ele având o pregnanță mai mare sau mai mică, în funcție de ceea ce se compară [5, p. 23].

Înainte de a utiliza strategia analizei contrastive, profesorul care coordonează procesul de instruire trebuie să țină cont de proprietățile comparației – în primul rând caracterul fenomenologic, pluralitatea, omogenitatea, globalitatea – și de practica predării și studierii unei limbi străine, ce demonstrează că, oricare ar fi principiul didactic, metoda și strategia de predare adaptată, trebuie să se țină cont și de specificul predării unei limbi străine, de etapele de învățare și, în consecință, de particularitățile predării, învățării sintaxei limbii franceze în calitate de limbă străină.

Strategia analizei contrastive nu va putea fi aplicată, dacă nu vor exista cel puțin două fenomene lingvistico-didactice: fenomenul specific L1 și cel specific L2. În consecință, trebuie să existe o pluralitate de idei, care, la rândul lor, trebuie să fie omogene, să nu difere substanțial.

Dimensiunea operațională este exprimată în model prin etapele de aplicare a SAC și operațiile elaborate conform specificului strategiei analizei contrastive, aflate în raport de interdependență și exploatate în vederea generării efectelor scontate [Ibidem, p. 82].

Fiind una dintre strategiile alternative de perspectivă, SAC vine să exploateze proprietățile comune ale limbilor și să recunoască aportul unor forme de reflecție metalingvistică, pentru a dezvolta o didactică integrată a limbii materne și a celei străine [8, p. 113]. Este vorba, după cum menționează L. Dabène, despre trecerea de la o abordare pur lingvistică la o abordare psiholingvistică a contrastivității, plasând în centrul reflecțiilor nu doar regulile de funcționare a sistemelor, dar, mai ales, strategiile de explorare interlingvistică [4, p. 99]. În acest context, SAC nu mai provoacă discuții; în plus, cercetările în domeniul pragmaticei și retoricii contrastive lasă să se întrevadă noi posibilități de exploatare practică a acesteia. Una

dintre ele ar fi aplicarea SAC la nivelul celor trei faze educaționale: (1) faza predidactică (pregătitoare); (2) faza didactică (explicativă); (3) faza de control (de evaluare).

În faza predidactică, SAC ar permite profesorilor să gândească și să organizeze mai eficient progresia didactică. Analiza faptelor de limbă specifice L1 și L2 favorizează selectarea coerentă a materialului didactic și, respectiv, organizarea mai eficientă a acestuia în secvențe didactice optime. Conform logicii învățării funcționale, se face necesară recurgerea la anumite reduceri, selectând structurile sintactice care contribuie la generarea mecanismului de vorbire. Cercetătoarea J. Courtillon afirmă că „selectarea judicioasă a anumitor forme lingvistice poate preveni învățarea fastidioasă și genera diferite acte de vorbire” [3, p. 7]. În acest context, menționăm că orice student care dispune de competențe lingvistice în limba sa maternă nu se va mulțumi să învețe izolat elemente structurale, pe care le va reproduce automat în situații de comunicare concrete, dar se va strădui să rephereze un anumit număr de invariante, de construcții, pe care le va aduna într-un sistem. Progresia concepută în termeni de funcții poate reactualiza principiul progresiei în sine, ce va ajuta studentul, printr-o selecție judicioasă a formelor, să avanseze în mod mai sigur în achiziționarea competențelor lingvistice.

În faza didactică, SAC oferă posibilitatea de a prezenta materialul didactic într-un mod autentic, grație gamei largi de activități de predare – învățare adaptate acestei strategii, care generează învățarea conștientizată și autonomia în procesul studierii unei limbi străine.

În faza de control, SAC este foarte utilă pentru a verifica gradul de înțelegere și pentru a stimula reflecția de tip inductiv. În esență, aceste faze pot fi considerate independente de opțiunea didactică aleasă. Dacă se va da preferință opțiunii de tip inductiv, SAC va fi, preponderent, aplicată la etapa predidactică, în procesul selectării și organizării secvențiale a materialului didactic, și în cea de control. În cazul opțiunii deductive, SAC va fi valorificată la maximum la etapa didactică.

Pe parcursul cercetărilor, pentru a releva particularitățile formative ale SAC, am găsit de cuviință să alegem opțiunea deductivă. Alegerea temelor pentru valorificarea SAC nu s-a făcut întâmplător, ci în baza curriculumului universitar la disciplina limba franceză și în baza particularităților fenomenelor sintactice abordate în cadrul celor două limbi: limba română și limba franceză.

În cadrul fazei didactice, asupra căreia ne-am concentrat pe parcursul experimentului de valorificare a SAC, intervenția s-a axat asupra a patru procedee de bază: (1) reflecția metalingvistică/conștientizarea fenomenului gramatical al L1; (2) explicarea fenomenului sintactic specific L2/conștientizarea fenomenului gramatical al L2; (3) analiza de interfață/detectarea interferențelor și zonelor de transparență între L1 și L2; (4) conceptualizarea tipologico-contrastivă/submersiune, automatizare, absorbție în subconștient. În

acest scop, au fost elaborate patru operații de bază, numite și etape, ce trebuie desfășurate în succesiunea propusă, pentru a asigura calitatea procesului didactic: **1. dinamizarea reflecției metalingvistice în L1; 2. reperarea și conștientizarea elementului gramatical abordat în L2; 3. juxtapunerea, analiza de interfață; 4. integrarea, conceptualizarea gramaticală.**

Dinamizarea reflecției metalingvistice le va permite studenților să realizeze la nivel metacognitiv echivalentul fenomenului lingvistic studiat în limba maternă. Este mai logic să abordăm un subiect necunoscut prin prisma unuia cunoscut, în cazul nostru subiectul corespunzător al limbii române, decât să procedăm invers. Conștientizarea metalingvistică a fenomenului corespunzător al limbii române va permite reactivarea metalimbajului sintactic la nivel de limbă maternă, pentru ca, ulterior, imersiunea în cadrul fenomenului abordat al limbii străine să decurgă fără neclarități de ordin noțional, aceasta facilitând conștientizarea gramaticală în L2. Operarea deliberată cu diverse noțiuni sintactice în ambele limbi și conștientizarea L1 și L2 vor permite descoperirea aspectelor comune, care vor conduce la transferuri interlingvistice, și a disimilitudinilor, care vor preveni interferențele interlingvistice. Procesul se va încheia cu etapa conceptualizării contrastive, când se vor utiliza diverse activități de reflecție privind particularitățile ambelor sisteme sintactice. Aceasta va conferi procesului de învățare un grad înalt de conștientizare, solicitând la maximum spiritul de analiză și sinteză al studenților. Într-un cuvânt, funcția strategiei analizei contrastive de a învăța studenții să învețe își face efectul în cadrul fiecărei etape: subiecții pătrund în esența particularităților fiecăruia dintre sistemele lingvistice, pot opera transferuri de la un sistem la altul și disting aspectele interferențiale. Competențele discursive și cele pragmatice vor fi dezvoltate în baza anumitor activități cu caracter contrastiv, care vor cere de la studenți mai multă implicare și autonomie.

Dacă ar fi să raportăm secvențele didactice expuse mai sus la etapele unei intervenții didactice după metoda *Cartes sur table* (Guide d'utilisation), din perspectiva subiectului învățării, atunci obținem următoarele corespondențe meta [10]:

1. Activități de sensibilizare/Actualizarea și conștientizarea fenomenului gramatical al L1.
2. Activități de descoperire/Reperarea fenomenului gramatical al L2.
3. Activități practice/Submersiune, automatizare, absorbție în subconștient. Detectarea interferențelor și zonelor de transparență între L1 și L2.
4. Evaluare/autoevaluare.

Procedeele 2 și 3 ale abordării contrastive corespund activității de descoperire, care, la rândul ei, favorizează automatizarea, absorbția în subconștient.

Dimensiunea metodologică, întrucât strategia presupune un anumit mod de combinare a metodelor și procedeele didactice consonante și compatibile reciproc, include metodele și procedeele didactice adaptate SAC. Abordarea metodelor, mijloacelor și modurilor de

organizare a lecției de către V. Pâslaru, L. Papuc ș.a. și aplicate în interacțiunea dintre educator și educat printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, modalitățile de evaluare a reprezentat un suport valoros în elaborarea dimensiunii tehnologice a modelului. În acest sens, dimensiunea metodologică a fost completată de conținutul conceptului de *tehnologii de predare a sintaxei limbii franceze prin prisma strategiei analizei contrastive*, definite drept o proiectare optimă, în scopul valorificării aspectelor structurale ce reprezintă un impediment pentru dezvoltarea competenței de comunicare sub aspect lingvistic.

Valorile componenteii sintactice se referă la axele definatorii ale competenței gramaticale ce determină capacitatea de producere și înțelegere a unui enunț. În cadrul experimentului de formare, aceste valori au fost prioritare, iar activitățile de dezvoltare a lor au variat de la un item studiat la altul. Activitățile de ordonare a cuvintelor în propoziție au fost valorizate pornind de la structurile canonice ale limbii franceze, începând cu cea mai simplă, formată din subiect și predicat, și continuând cu structuri construite în baza expansiunii ei. Recunoașterea părților de propoziție și a relațiilor în cadrul propoziției și frazei au fost explorate prin intermediul activității de modelare tagmemică, iar capacitatea de construire a enunțurilor a fost dezvoltată paralel cu celelalte valori, prin activitățile orală și scrisă de producere a mesajului.

Teleologia valorizării strategiei analizei contrastive în formarea competenței gramaticale s-a axat pe cele trei tipuri de obiective educaționale de bază: **cunoașterea**, concentrată asupra formării unei baze conceptuale adecvate, implicând atât cunoștințe de ordin sintactic, cât și aspectele teoretice ale strategiei analizei contrastive; **aplicarea**, orientată spre dezvoltarea capacităților de comparare, descriere, expansiune, conceptualizare, înțelegere, producere etc. și **integrarea**, care a vizat conexiunea cunoștințelor de sintaxă privind lichidarea dificultăților și integrarea sintaxei în comunicare.

Efectele generate de aplicarea SAC au fost analizate inițial ipotetic de către autor, ulterior ele au fost confirmate postexperiențial, reflectând formarea deprinderilor de învățarea autonomă, dispariția latofobiei și conștientizarea lingvistică.

Dacă procesul de predare – învățare va fi axat pe dezvoltarea competențelor disociate, plurilingve, procesul de transfer vehiculat de elementele proxime ale limbilor vizate poate deveni un avantaj major pentru o imersiune accelerată și gratifiantă în sistemul limbii-țintă, cu condiția ca el să fie susținut de reflecția metalingvistică a studenților.

În acest context, menționăm că strategia analizei contrastive nu formulează fundamentele teleologice ale acțiunii didactice; ea doar contribuie la clarificarea unor probleme referitoare la teorie și practică și la elaborarea unui model de predare în baza similitudinilor și disimilitudinilor operate între fenomenele comparate, iar varietatea tehnicilor ce pot fi adaptate strategiei analizei

contrastive depinde, în mare măsură, de fenomenul sintactic studiat, de nivelul competenței gramaticale a studenților și de metodologia adoptată de către profesor.

Bibliografie

1. Cucuș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2006.
2. Guțu, Vl., *Teoria și metodologia proiectării curriculumului universitar în contextul reformei învățământului în Republica Moldova*, Chișinău, 2000.
3. Courtillon, Janine, „La mise en oeuvre de la grammaire du sens dans l’approche communicative”, dans *Études de linguistique appliquée*, 2001, n° 122, pp. 153-164.
4. Dabène, L., Degâche, C. , *Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine*, Besançon, Université de Franche-Comté, 1998.
5. Hilker, F., *What can the Comparative Method contribute to Education*, CER , 1964.
6. Holmes, B., „Paradigm shifts in Comparative Education”, in *Comparative Education Review*, 28 (4), 1984, pp. 584-604.
7. Porquier, R., *Apprentissage d’une langue étrangère*, Didier, 2004.
8. Roulet, E., *La description de l’organisation du discours. Des dialogues oraux aux discours écrits*, Paris, Hatier, 2000.
9. Simon, D.L., „Alternances codiques en situation pédagogique, Rôle et fonction dans l’interaction. Quel code, quand et pour quoi faire?”, dans *LIDIL* 5, 1998, pp. 97-107.
10. Vigner ,G., *Cadres et outils de la grammaire*, Paris, Presses universitaires, 2008.

Основные тенденции развития информатизации высшего образования Украины в условиях евроинтеграции

Оксана Степановна Мойко,
преподаватель,
Дрогобычский государственный педагогический
университет имени „И. Франка”

Abstract

The main trends of development informatization of higher education in Ukraine as a decisive factor of reform in the context of European integration processes are analyzed in the article, the bases of regulation of this process and the main state policy's directions are reviewed. The important place and role of information and communication technologies in the educational process in informatization education are presented.

Key-words: *informatization of education, information and communication technologies, the integration of education, Bologna process, the educational process.*

Третье тысячелетие стало началом качественно нового этапа развития цивилизации – перехода от индустриальной эпохи к постиндустриальному обществу, которое принято называть информационным [1]. Переход к информационному обществу предполагает необходимость интеграции Украины в мировое образовательное сообщество, в котором происходит активное освоение новых информационных и

коммуникационных технологий. Этот процесс рассматривается как создание единого образовательного электронного пространства. Предпосылкой вхождения нашей страны в единое европейское и мировое образовательное пространство является внедрение в систему высшего образования требований Болонской декларации, направленной на формирование общеевропейской системы высшего образования с общими фундаментальными принципами функционирования [2]. Успешная реализация Болонского процесса позволит учитывать менталитет учащихся, сохранять особенности национальной системы обучения и в то же время решать проблему интеграции в мировое образовательное пространство. Для достижения этой цели необходимо решить проблемы использования компьютеров в образовательных учреждениях (компьютеризация), информатизации, предусматривающие интеграцию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в систему организации обучения, в реальный учебный процесс.

Вопросам информатизации высшего образования Украины посвящено значительное количество публикаций. Существенный вклад в исследование этой проблемы сделали С. Николаенко, А. Пилипчук, В. Биков, А. Гуржий, В. Гапон, М. Згуровский, М. Плескач и другие. Интеграционные процессы в образовании исследовали В. Андрущенко, А. Бражник, П. Друкер, М. Кастельс, В. Кремень, К. Левковская, А. Лиферов, Г. Почепцов, А. Сохнич. Изучением вопросов европейского и мирового образовательных пространств занимались Б. Вульфсон, А. Навроцкий, Е. Пинчук, С. Слепкань.

Целью статьи является рассмотрение педагогических условий информатизации образовательного пространства Украины в контексте европейских интеграционных процессов, определение роли информационных технологий в учебно-воспитательном процессе в условиях информатизации образования.

После подписания Украиной в 2005 г. Болонской декларации начался новый по своему характеру процесс интеграции отечественных вузов в европейское и мировое пространство.

Интеграция Украины в европейское образовательное пространство требует от высшего образования подготовки новых механизмов, среди которых внедрение современных стандартов преподавания и оценки знаний студентов (кредитно-модульная система), широкое использование интернета в учебном процессе, внедрение дистанционного обучения, организация обмена студентами между университетами различных европейских стран на этапе обучения, решение проблемы юридического признания дипломов украинских вузов в странах Европейского Союза; адаптация законодательства Украины к требованиям Евросоюза, подготовка специалистов,

способных защитить интересы страны в жестких условиях мировой конкуренции, учитывая членство Украины в ВТО, и многое другое.

Вхождение нашего государства в европейское образовательное пространство стимулирует реформирование системы образования, осуществление модернизации образовательной деятельности в контексте европейских требований. Этим обусловлены подготовленные правительством решения, предусматривающие сближение украинской системы образования с европейской.

Важной вехой в этом направлении стал принятый 9 января 2007 года Верховной Радой Украины под № 537 Закон «Об основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007-2015 годы», в котором сформулированы основные стратегические цели развития информационного общества в стране [3], в частности:

- ускорение разработки и внедрения новейших конкурентных ИКТ во все сферы общественной жизни;
- подготовка условий для повышения компьютерной и информационной грамотности населения, в первую очередь, путем организации системы образования, ориентированной на использование новейших ИКТ в процессе воспитания всесторонне развитой личности;
- создание общегосударственных информационных систем, прежде всего в сферах образования, науки, культуры, здравоохранения, охраны окружающей среды;
- подключение учебных заведений к глобальной сети интернет;
- формирование единой информационной среды непрерывного образования, предполагающей создание баз данных по направлениям подготовки и квалификации специалистов, которые бы включали методическую документацию, энциклопедические и справочные издания, учебники и пособия, а также дополнительные источники, используемые в учебном процессе.

Таким образом, информатизация системы образования признана одной из приоритетных государственных задач. Она должна быть неотъемлемой частью информатизации Украины и осуществляться в соответствии с едиными государственными нормативами, с учетом особенностей образовательной системы.

Государство поддерживает процесс информатизации образования, использование информационных технологий в системе образования, способствует обеспечению учебных заведений компьютерами, современными средствами обучения, созданию глобальных информационно-образовательных сетей, обеспечивает разработку всеобъемлющей системы мониторинга качества образования на всех уровнях [4].

С целью повышения уровня информатизации в сфере образования и науки в Украине принят также ряд законов и решений органов государственной власти. Министерство образования и науки разработало Концепцию и Программу информатизации общеобразовательных учебных заведений.

Министерством утверждено «Положение об организации учебного процесса в высших учебных заведениях». В документе отмечено, что этот процесс должен быть организован с учетом возможностей современных информационных технологий обучения и ориентирован на формирование образованной, гармонично развитой личности, способной к постоянному обновлению научных знаний, профессиональной мобильности и быстрой адаптации к изменениям в социально-культурной сфере, в области техники и технологий, в системе управления и организации труда, происходящих в условиях рыночной экономики.

Во многих университетах введены собственные учебно-информационные компьютерные сети, созданы современные компьютерные классы в аудиториях и в общежитиях, вводятся дистанционные технологии обучения, осуществляется полная компьютеризация библиотек, используются системы компьютерного управления университетами.

Цели и задачи информатизации высшего образования обусловлены новыми стандартами рынка труда, требованиями мирового сообщества к специалистам и предполагают не только овладение базовыми знаниями, но и формирование приёмов продуктивного использования информационных ресурсов, усвоение новых знаний, навыков и умений в области ИКТ.

Обеспечение качественного уровня высшего образования является одной из главных задач, которые тесно связаны с социальной сферой. Качество образования в значительной степени регулируется стандартами высшего образования [5].

При подготовке стандартов учитываются процессы создания единого образовательного пространства в Европе. Рекомендации к нормативным требованиям разрабатываются с учетом Лиссабонской Конвенции и Болонской декларации.

Залогом повышения качества образования и обеспечения конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда является непрерывное обновление содержания образования на основе новейших достижений культуры, науки, техники, в частности, применение инновационных методов при использовании информационных технологий в учебном процессе.

Современные информационные технологии открывают совершенно новые возможности в организации процесса обучения. Это наиболее полное использование в

процессе обучения традиционных подходов и новых информационных и коммуникационных технологий, способных обеспечить самый широкий и простой доступ к образованию каждого, кто в нем нуждается.

Таким образом, внедрение информационных технологий в систему высшей школы позволит повысить качество подготовки и переподготовки специалистов, эффективность всех форм учебного процесса; усовершенствовать и обновить организационную структуру системы высшего образования, поднять ее до уровня международных стандартов и интегрировать в мировую систему [6].

Анализ развития экономически передовых стран показывает, что одним из основных условий, определяющих прогресс в экономике, науке и культуре, является информатизация системы высшего образования в государстве. Знания и навыки, которыми сегодня овладевают будущие специалисты, в дальнейшем будут определять пути развития общества. Именно в вузах сосредоточено наибольшее количество прогрессивных и подготовленных к использованию научно-технических инноваций людей, что существенно облегчает внедрение информационных технологий в учебный процесс [6].

В связи с европейской ориентацией Украины в целом и вхождением ее в Европейское образовательное и научное поле в частности главное внимание обращается на качество образования, универсальность подготовки выпускника и его адаптацию к рынку труда, на личностную ориентированность учебного процесса, его информатизацию, на определяющую значимость образования в обеспечении стабильного развития человечества.

Согласно Концепции национальной программы информатизации [7] информатизация образования направлена на формирование и развитие интеллектуального потенциала нации, совершенствование формы и содержания учебного процесса, использование компьютерных методов обучения и тестирования, что позволит решать проблемы образования на высшем уровне с учетом мировых требований. Среди них – развитие личности, индивидуализация обучения, организация систематического контроля знаний, учет психофизиологических особенностей каждого ребенка и тому подобное. Предположительные результаты информатизации образования: развитие информационной культуры человека (компьютерной грамотности); развитие содержания, методов и средств обучения до уровня мировых стандартов, сокращение срока и повышение качества обучения и тренировки на всех уровнях подготовки кадров; интеграция учебной, исследовательской и производственной деятельности; совершенствование системы управления образованием; кадровое обеспечение всех направлений информатизации

Украины путем интенсификации и специализации подготовки соответствующих специалистов.

Интеграция образования происходит путем создания информационной образовательной среды, в основе которой лежат новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Уже сейчас они составляют весомую часть мирового производства, что ведет к глобальному перераспределению как рынка труда, так и рынка образовательных услуг. Кроме того, развитие единого Европейского образовательного пространства в рамках Болонского процесса существенно повышает роль ИКТ в образовании, что обусловлено современной мировой тенденцией к созданию глобальных открытых образовательных и научных систем, позволяющих, с одной стороны, развивать источники накопления и распространения научных знаний, а с другой – предоставлять широким слоям населения доступ к различным информационным ресурсам.

Использование информационных технологий в учебном процессе университета позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и формы организации обучения. Информатизация учебного процесса в вузе способствует ускорению процесса адаптации студента к профессиональной деятельности, повышает качество его подготовки, позволяет студенту, будущему специалисту, более свободно ориентироваться в современной жизни в целом, а также в сфере профессиональной деятельности.

Информатизация образования создает предпосылки для широкого внедрения в практику психолого-педагогических разработок, которые позволяют интенсифицировать учебный процесс, реализовать идеи развивающего обучения.

Развитие методов и форм организации обучения обусловлено возможностями современных информационных технологий как мощного инструмента, открывающего каждому ученику доступ к практически неограниченному объему информации и ее аналитической обработки, что, в свою очередь, обеспечивает „непосредственное включение” общества в информационные потоки с помощью сетевых технологий. Современные информационные технологии – это прежде всего мультимедийные технологии, представляющие собой универсальное средство познавательно-исследовательской деятельности.

Педагогически рациональное использование современных информационных, особенно мультимедийных, технологий позволяет повышать интеллектуальные возможности студента, воздействуя на его память, эмоции, мотивы, интересы, создает условия для преобразования структуры его познавательной и продуктивной деятельности.

Все это ведет к обязательному пересмотру выработанных форм организации учебной работы с целью: увеличения самостоятельной, индивидуальной работы, отхода от традиционных лекций и практических занятий, увеличения объема работ поискового и исследовательского характера, самостоятельных занятий, которые будут составной частью единого учебного процесса [8].

Таким образом, одно из главных заданий образования в условиях развития информационного общества – это научить учеников и студентов использовать современные информационные и коммуникационные технологии. В связи с этим возникает необходимость ускорить подготовку преподавателей и специалистов в области ИКТ, обеспечить учебные заведения современной компьютерной техникой, методическими программными средствами, электронными учебниками и т.п. От решения этой задачи в значительной степени будет зависеть развитие страны.

Важным фактором перехода образования на качественно новый уровень является не только оснащение учебных заведений компьютерной техникой, но также разработка и использование качественных методических программных средств по различным предметам. В связи с этим особо актуальными становятся проблемы разработки нового содержания, методов и средств обучения, соответствующего дидактического обеспечения и его научно-методического и психолого-педагогического обоснования. Использование информационно-коммуникационных технологий в изучении всех без исключения предметов открывает широкие перспективы углубления теоретической базы знаний, усиления прикладной направленности обучения, раскрытия творческого потенциала учащихся и учителей с учетом их склонностей, запросов и способностей.

Активная роль информационных технологий в процессе образования обусловлена тем, что, по сравнению с традиционными, современные учебно-методические средства обучения ориентированы на использование компьютера; это обеспечивает новые возможности и позволяет реализовать современные педагогические технологии обучения на более высоком уровне, а также стимулирует развитие дидактики и методики.

Разработка и применение инновационных технологий обучения в условиях присоединения Украины к европейской образовательной системы, а также диагностика знаний в вузах должны иметь системный характер, что позволит обеспечить взаимосвязь между всеми элементами учебного процесса, повысить уровень его управляемости и учебно-методического обеспечения [9].

Важным аспектом европейской интеграции Украины является сотрудничество в информационной сфере. Современное образование невозможно без функционирования

системы дистанционного обучения [10], сети электронных библиотек, внедрения информационных технологий в сферу научных исследований и обучения. Это специализированная научно-образовательная компьютерная сеть, которую рассматривают в качестве базовой для создания украинского информационного научно-образовательного портала, в который будут включены названные компоненты. Создание единого информационного образовательного пространства страны и дальнейшая интеграция его в мировое информационное образовательное пространство поможет преодолеть социальное неравенство при получении качественного образования.

Интеграция Украины в Европейскую информационную сферу главным образом осуществляется путем сотрудничества с международными организациями, национальными научно-образовательными сетями: URAN – в Украине, DFN – в Германии, Surfnet – в Голландии, Renater – во Франции, Janet – в Великобритании, ACOnet – в Австрии и др., а также с трансъевропейской сетью GEANT [11].

Эффективной сферой интеграции на уровне университетов является объединение электронных ресурсов научно-технических библиотек. В Украине сеть электронных библиотек охватывает ресурсы научных библиотек университетов, Национальной академии наук, публичных библиотек и центров дистанционного обучения.

Сеть электронных библиотек аккумулирует библиотечные ресурсы в сфере науки и образования. Система построена на единых организационных, программно-аппаратных и технических основах. Кроме того, задачей региональных центров ИЛИАМ является интеграция ресурсов электронных библиотек для создания единой национальной сети с мощными справочно-информационными системами.

От решения вышеперечисленных задач зависит не только уровень образования украинской нации. Проблема заключается в том, чтобы добиться устойчивого развития страны и общества. А этого нельзя достичь без развития научно-технического и кадрового потенциала и интеграции в мировое сообщество. Решение проблем высшего образования требует создания принципиально новой системы образования, способной к широкому саморегулированию и самообновлению. Национальное образование должно идти по пути сохранения лучших традиций и стандартов классического высшего образования. Не просто адаптация системы высшего образования к изменениям, а формирование этих изменений и является целью образования. Только так можно обеспечить развитие высшего образования как наиболее интеллектуально емкого сектора социально-экономической сферы [11].

Таким образом, интеграция украинской высшей школы в европейское и мировое образовательное пространство возможна только при условии реформирования и

модернизации подготовки специалистов в высших учебных заведениях страны. Это актуализирует проблему образовательных инноваций как действенного фактора интенсификации и повышения качества образовательных услуг, рост творческого потенциала участников учебного процесса. Интенсификация инновационно-образовательной деятельности обусловлена многими факторами развития современной цивилизации, которые влияют на характер и содержание всех звеньев образования, определяют основные направления и перспективы его развития, формы и методы обучения.

Главными стратегическими целями развития высшего образования в Украине на современном этапе являются интеграция в европейскую образовательную систему в условиях Болонского процесса, предотвращение возможных сложностей и видение перспективы этого прогрессивного процесса, согласование национальных компонентов высшего образования с требованиями Болонской декларации для создания единой зоны европейского высшего образования.

Основными направлениями культурно-образовательной и научно-технической интеграции предопределено внедрение европейских норм и стандартов в образование, науку и технику, презентация и распространение собственных культурных и научно-технических достижений в ЕС. Это будет способствовать повышению в Украине европейской культурной идентичности и вхождению в общеевропейскую интеллектуально-образовательную и научно-техническую среду.

Учитывая это, одной из актуальных задач современного образования является существенное обновление содержания образования, поиск, создание и применение эффективных современных форм и методов обучения для обеспечения высокого качества знаний студентов.

Анализ направлений реформирования образования и возможностей применения информационных технологий дает основания утверждать, что решающим фактором достижения основных целей образования является ее информатизация, которая создает предпосылки для широкого внедрения в практику информационных технологий, психолого-педагогических разработок, позволяющие интенсифицировать учебный процесс, реализовать идеи развивающего обучения.

Информатизация учебного процесса в вузе способствует ускоренной адаптации студента к его профессиональной деятельности, повышает качество его подготовки, позволяет студенту, будущему специалисту, более свободно ориентироваться в современной жизни в целом и в сфере профессиональной деятельности в частности.

Эффективные системы информатизации образования могут быть созданы с учетом исследования видов деятельности, осуществляемых в системе образования, с учетом современного состояния и возможных трансформаций образования в процессе его реформирования, перспектив развития отрасли информационных технологий, последних достижений педагогики, психологии и инновационных форм обучения.

Подписание Украиной Болонской декларации, направленной на структурное реформирование национальной системы высшего образования и создание единого европейского научно-образовательного пространства, открывает одно из направлений интеграции Украины в Европу. Нам предоставляется реальная возможность получить равноправный статус в европейском образовательном пространстве, который определяет развитие нашей страны на целое поколение вперед. Участие высшего образования Украины в болонских преобразованиях должно быть направлено на ее перспективное развитие и приобретение новых европейских признаков [12].

Литература

1. Колин К.К. Курс информатики в системе образования: современное состояние и перспективы развития/К.К.Колин//Системы и средства информатики: Информационные технологии в образовании: От компьютерной грамотности – к информационной культуре общества. – Вып. 8. – М.: Наука, Физматлит, 1996. – С. 74-84.
2. <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/high>
3. Закон Украины «Об основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007-2015 годы» от 9 января 2007 года № 537-V. – <Http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
4. Научно-образовательный потенциал нации: взгляд в XXI век/[под ред. В.М. Литвина, В.П. Андрущенко]. – М.: Учебная книга, 2004. – Т. 1. – 672 с.
5. Пивняк Г. Стандарты высшего образования в контексте Болонской декларации/Г. Пивняк, В.Салов//Образование Украины. – 2004. – № 42-43. – С. 6.
6. Иванников А.В. Перспективные информационные технологии в концепции информатизации высшего образования/А.В. Иванников, Ю.Л. Ижванов, А.О.Кривошеев//Компьютерные технологии в высшей образовании. Вып. 1. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 23.
7. Концепция национальной программы информатизации//Голос Украины. – 1998. – 7 апр. – С. 10.
8. Гудирева О.М. Внедрение информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе вуза/С.А. Гудирева//Информ. технологии в образовании. : Сб. науч. пр. – 2010. – Вып. 6. – С. 101-112.
9. Язвинська О.М. Применение инновационных образовательных технологий в контексте внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса/О.М. Язвинська//63 научно-практическая конференция научно-педагогических работников, аспирантов, студентов и структурных подразделений университета. – М.: НТУ, 2007. – С. 347 - 349.
10. Подвысоцкий Р. Высокие технологии – дистанционно: Болонский процесс/Р. Подвысоцкий//Демократическая Украина. – 2004. – № 39. – С. 6.

11. Сохнич А.Я. Интеграция образования и науки в Европейскую систему/А.Я. Сохнич//Наука и методика: сб. науч.- метод. работ. – Вып. 7. – Киив: Аграрное образование, 2006. – С. 12-15.

12. Ципко В.В. Высшее образование Украины в процессе интеграции в европейской образовательной системы/В.В. Ципко//Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Научный прогресс на рубеже тысячелетий» – Прага: Publishing House „Education and Science” sro, 2010. – С. 10-15.

Organizarea sistemului deictic din limba română

Tatiana Barbăneagră, *doctorandă,*
Institutul de Filologie al AȘM

Abstract

The present article approaches the topic of Romanian deictic elements and their organizational structure. The author analyzes different types of deictic elements and shapes their structure. The article is the result of a thorough research and has a good methodological and theoretical basis.

Key-words: *person deixis, time deixis, space deixis, communication situation, deictic elements, reference.*

Deși este reprezentat prin elemente eterogene sub aspect semantic și sub aspectul mijloacelor de expresie, deixisul constituie, în limbă, un sistem mai mult sau mai puțin unitar. În calitate sa de sistem, deixisul se caracterizează printr-o organizare proprie, ceea ce face ca el să se deosebească de toate celelalte subsisteme ale limbii.

Într-un anumit sens, am putea spune că sistemul deictic este o „copie” a situației de comunicare. Prin urmare, organizarea sistemului dat poate fi descrisă pornind de la modalitatea de organizare a situației de comunicare.

Menționăm însă că cercetătorii au opinii împărțite în ceea ce privește factorii care determină modul de organizare a subsistemului deictic. Dintre întrebările în legătură cu care se dau răspunsuri diferite, se cere menționată în primul rând cea care vizează elementul central al cadrului deictic. Poate fi considerat acesta locutorul sau actul de comunicare în ansamblul său?

Judecând după cele expuse în studiile de specialitate, se pare că cei mai mulți lingviști sunt însă de părere că deixisul reprezintă un sistem cu o organizare egocentrică, având în calitate de centru deictic persoana care rostește enunțul (Апресян, p. 274).

Centrul sistemului deictic. Vorbitorul (*eu*) reprezintă deci punctul care servește drept reper pentru stabilirea coordonatelor implicate de actul de comunicare. Altfel spus, el este centrul întregului sistem deictic. În opinia lui Iu. Apresean, importanța vorbitorului rezidă în faptul că el constituie nucleul în raport cu care sunt identificate toate celelalte elemente ale situației de

comunicare (Апресян, p. 275). Totuși, pornind de la analiza valorilor caracteristice elementelor deictice, este ușor de observat că nu toate componentele sistemului deictic se raportează direct la vorbitor. Bunăoară, o anumită legătură se poate stabili între *eu* (vorbitorul) și *aici* (locul în care se află vorbitorul în momentul comunicării). În cazul altor elemente deictice această relație este mai puțin evidentă.

Acest lucru se întâmplă deoarece deixisul este constituit din unități cu semnificații eterogene, fiind vorba despre valori precum cele de persoană, loc, timp. În aceste condiții, relațiile care leagă unitățile deictice în cadrul acestui sistem sunt organizate pe mai multe trepte.

O primă treaptă este reprezentată prin relațiile stabilite între centrul sistemului deictic, tot el fiind și centru al deixisului personal (*eu*), și centrele celorlalte două coordonate: coordonata spațială (*aici*) și coordonata temporală (*acum*). Astfel, pentru coordonata spațială este importantă localizarea în spațiu a vorbitorului, iar pentru coordonata temporală este relevant momentul producerii actului de vorbire, al cărui protagonist este vorbitorul. Anume în acest sens am putea spune că valorile tuturor celorlalte elemente care constituie sistemul deictic sunt stabilite prin raportare la vorbitor și la activitatea de comunicare în care este acesta implicat.

Centru și periferie. Aceeași modalitate de organizare este specifică și diverselor tipuri de deixis în cadrul cărora se delimitează foarte clar un centru și o periferie. Cele trei tipuri de deixis de bază au în calitate de centru deictic următoarele elemente:

a) pentru deixisul personal, centrul este locutorul, adică persoana care se află în centrul procesului comunicativ;

b) pentru deixisul spațial, centrul este poziția spațială a locutorului în momentul producerii enunțului;

c) pentru deixisul temporal, centrul este momentul în care locutorul formulează enunțul.

Toate aceste centre deictice reprezintă, de fapt, punctele de reper în raport cu care se identifică celelalte variabile implicate de subsistemele deictice și care ar putea fi numite convențional periferia subsistemului dat. Astfel, *acolo* se definește prin raportare la poziția desemnată prin adverbul *aici*. Tot așa, semnificația lui *atunci* presupune o raportare la centrul deictic al deixisului temporal reprezentat prin *acum*.

Limba dispune de mijloace speciale care se folosesc pentru a desemna nu doar elementele despre care vorbitorii comunică, ci și acele elemente care sunt presupuse de faptul că cineva vorbește cu altcineva într-un anumit loc și într-un anumit moment. Astfel, deicticele sunt formele de limbă care indică în enunț coordonatele comunicării, adică locutorul, alocutorul, locul și momentul comunicării, dar și persoanele, obiectele prezente în momentul comunicării sau, după cum se mai spune, elementele care se găsesc în câmpul vizual al celor doi comunicanți. În felul

acesta, cele trei tipuri fundamentale de deixis, personal, spațial și temporal, „presupun codarea prin forme specifice a unei anumite coordonate situaționale” (Bidu-Vrânceanu, p. 157).

După cum s-a menționat, deicticele, elementele care desemnează coordonatele situației de comunicare, se caracterizează prin următoarele sensuri generale:

- a) sensul general de obiect: *casă, arbore, om, țăran, Ion, eu, tu, el, acesta, acela* etc.;
- b) sensul general de loc: *acasă, sus, jos, aproape, departe, aici, acolo, dincolo* etc.;
- c) sensul general de timp: *devreme, târziu, rareori, totdeauna, acum, ieri, azi, mâine* etc.

Este bine știut faptul că deicticele nu sunt unicele cuvinte în limbă care se definesc prin toate aceste sensuri. Din categoria cuvintelor care desemnează, indică persoane, inclusiv obiecte în general, fac parte toate substantivele și cele mai multe pronume. Nimeni însă nu va îndrăzni să afirme că toate acestea sunt elemente deictice. Aceeași situație e și în cazul expresiilor cu valoare de loc și de timp. În limbă există diferite mijloace folosite pentru a exprima sensurile de loc și de timp. Acestea sunt adverbele și locuțiunile de loc și de timp, construcțiile prepoziționale cu valoare spațială și temporală și chiar formele temporale verbale. Dintre ele, doar o mică parte de elemente sunt de natură deictică.

Așadar, problema centrală care se pune în legătură cu elementele deictice este distincția deicticelor de celelalte mijloace de limbă care se definesc prin aceleași valori. Aceasta este întrebarea principală care ne preocupă și pe noi în lucrarea de față: cum putem să distingem elementele deictice de toate celelalte elemente ale limbii cu care se apropie din punct de vedere semantic?

După cum arată studiile de specialitate, deicticele se caracterizează printr-o serie de trăsături care le fac să se diferențieze de celelalte elemente ale limbii ce exprimă același conținut.

O trăsătură care trebuie menționată în primul rând este specificul referenților care sunt indicați de aceste elemente. După cum bine se știe, deicticele au în calitate de referenți (elemente din realitate la care se referă, la care trimit) componente ale situației de comunicare. Acestea sunt elementele legate de actul de comunicare: vorbitorii, timpul și locul în care se comunică.

În al doilea rând, un alt specific al deicticelor este faptul că ele se caracterizează printr-o modalitate de organizare proprie; altfel spus, ele constituie subsisteme de unități. Fiecare dintre aceste subsisteme are un centru deictic, în jurul căruia sunt grupate toate celelalte elemente.

Prezentăm în continuare descrierea referenților celor trei sisteme deictice din limba română.

Tipul de deixis	Referenții
Deixisul personal	1) participanții la actul de comunicare: <i>eu, tu, el</i> 2) persoanele și obiectele prezente în momentul comunicării: <i>acesta, acela, cestălalt, celălalt</i>
Deixisul spațial	Coordonatele legate de locul desfășurării actului de comunicare: <i>aici, acolo, dincoace, dincolo</i>
Deixisul temporal	Coordonatele legate de momentul desfășurării actului de comunicare: <i>acum, atunci₁ (din trecut), atunci₂ (din viitor)</i>

Acestea sunt componentele de bază ale deixisului din limba română, bazate pe coordonatele actului de comunicare. După cum vedem, deixisul personal este compus din două subsisteme. Primul subsistem include persoanele după funcția îndeplinită de acestea în cadrul actului de comunicare. Elementele date denumesc emițătorul (participantul care emite enunțul) – *eu*, receptorul (participantul care receptează enunțul) – *tu* și participantul care este de față în momentul comunicării, însă care nu este implicat direct în actul de comunicare, care poate fi doar indicat – *el*. Cel de-al doilea subsistem al deixisului personal înglobează elementele folosite pentru a indica persoanele sau obiectele prezente în momentul comunicării după distanța lor față de cei doi participanți la actul de comunicare. În ceea ce privește modul de organizare a celor trei subsisteme deictice, trebuie menționat că în structura lor se delimitează un centru deictic și elementele dependente de acesta. Cele trei subsisteme deictice se organizează în felul următor.

Deixisul personal indică:

1) participanții la actul de comunicare (identificați după funcția îndeplinită)			
Centrul deictic al coordonatei personale		Alte persoane sau obiecte implicate de coordonata personală	
<i>eu</i> (persoana care vorbește)	<i>tu</i> (persoana căreia i se adresează vorbitorul)	<i>el</i> (persoana sau obiectul despre care se vorbește)	
2) persoanele și obiectele prezente în momentul comunicării (identificate în funcție de poziția lor față de vorbitor)			
<i>acesta</i> (persoana sau obiectul relativ apropiat de vorbitor)	<i>acela</i> (persoana sau obiectul relativ depărtat de vorbitor)	<i>cestălalt</i> (rar) (persoana sau obiectul cel mai apropiat dintre cele prezente în situația de comunicare)	<i>celălalt</i> (persoana sau obiectul cel mai depărtat dintre cele prezente în situația de comunicare)

Deixisul spațial indică puncte din spațiu legate de locul desfășurării actului de comunicare.

Centrul deictic al coordonatei spațiale	Alte puncte implicate de coordonata spațială		
<i>aici (un loc relativ apropiat de vorbitor)</i>	<i>acolo (un loc relativ îndepărtat de cel care vorbește)</i>	<i>dincoace (un loc relativ îndepărtat, situat în partea opusă vorbitorului)</i>	<i>dincolo (un loc relativ îndepărtat, situat în partea dinspre vorbitor)</i>

Deixisul temporal indică puncte de pe axa temporală legate de momentul desfășurării actului de comunicare.

Centrul deictic al coordonatei temporale	Alte puncte implicate de coordonata temporală		
<i>acum (un punct sau un interval de timp care coincide sau care cuprinde momentul enunțării)</i>	<i>atunci₁ (un moment din timp anterior momentului enunțării)</i>	<i>atunci₂ (un moment din timp posterior momentului enunțării)</i>	

Acestea sunt elementele centrale ale deixisului în limba română, adică elementele organizate în jurul axei *eu – aici – acum*, constituită din cele trei centre deictice ale coordonatei personale, spațiale și temporale. După cum putem observa, limba română se caracterizează printr-un sistem deictic cu o structură complexă și echilibrată în același timp. Unele dintre subsistemele deictice din română sunt alcătuite din trei elemente (subsistemul deixisului personal care indică participanții la actul de comunicare după funcția lor și subsistemul deixisului temporal), altele însă înglobează în structura lor patru elemente componente (subsistemul deixisului personal care indică persoanele și obiectele prezente în momentul comunicării după poziția lor față de vorbitor și subsistemul deixisului spațial). Mai este de remarcat și paralelismul între subsistemul deixisului personal care indică persoanele și obiectele prezente în momentul comunicării după poziția lor față de vorbitor și subsistemul deixisului spațial. Este un paralelism aproape absolut. Deosebiri care se constată sunt motivate prin specificul fiecărui tip de deictic.

Deixisul cuprinde elementele care au funcția de a desemna persoanele, lucrurile, evenimentele descrise în enunț prin raportare la situația de comunicare; deci, din punct de vedere semantic, acestea sunt niște elemente eterogene. Ele sunt incluse în aceeași categorie datorită

funcției lor comune, și anume datorită funcției de a indica elemente constituente ale situației de comunicare.

Definirea și descrierea deixisului presupune luarea în considerare a următoarelor aspecte:

- a) tipul de coordonată din cadrul situației comunicative/de enunțare/situației de comunicare desemnate. Sistemul deictic este constituit prin opoziția a trei subsisteme particulare: deixisul personal, spațial, temporal;
- b) elementul care apare în calitate de centru deictic în cadrul fiecăruia dintre cele trei subsisteme deictice; participanții la actul de comunicare și localizarea obiectelor în spațiu și a evenimentelor în timp presupune raportarea la o anumită situație de comunicare (*ego – hic – nunc*);
- c) dimensiunile particulare specifice fiecărui subsistem deictic; modul în care elementele date sunt raportate la centrul deictic.

Analiza întreprinsă în paginile acestui articol ne demonstrează că deixisul poate fi descris în funcție de următoarele opoziții:

- a) opoziția de bază: persoană/spațiu/timp

Trebuie să menționăm că stabilirea acestei opoziții este determinată de rolul îndeplinit de elementele deictice, care poate fi: indicarea participanților la actul de comunicare, localizarea obiectelor și a evenimentelor în spațiu sau localizarea evenimentelor pe axa temporală;

- b) opoziția centru – periferie

Opoziția dată are la bază distincția dintre punctul de reper în raport cu care se identifică sau se localizează ceilalți factori constitutivi ai situației de comunicare;

- c) opozițiile bazate pe distincțiile din interiorul celor trei tipuri de deixis:

– cel care participă la actul de comunicare/cel care este doar prezent în momentul comunicării (*eu, tu – el*);

– cel care comunică/cel cu care se comunică (*eu – tu*);

– localizare (în plan static)/orientare (în plan dinamic) (*ПЛУНГЯН*, p. 261);

– apropiere/depărtare prin raportare la un anumit punct de reper;

– anterioritate față de momentul enunțării/simultaneitate față de momentul enunțării/posterioritate față de momentul enunțării.

Iată cum se repartizează aceste opoziții prin raportare la cele trei tipuri de deixis:

I. Deixisul personal:

– *eu, tu/el* – cel care participă la actul de comunicare/cel care este doar prezent în momentul comunicării;

– *eu/tu* – cel care comunică/cel cu care se comunică;

– *acesta/acela* – apropiere/depărtare față de locutor.

II. Deixisul spațial:

– *aici, acolo/încoace, încolo* – localizare (în plan static)/orientare (în plan dinamic);

– *aici/acolo* – apropiere/depărtare față de locutor;

III. Deixisul temporal:

– *acum – atunci₁ – atunci₂* – anterioritate față de momentul enunțării/simultaneitate față de momentul enunțării/posterioritate față de momentul enunțării;

– *acum – atunci* – apropiere/depărtare față de momentul vorbirii.

Despre importanța deixisului pentru comunicare vorbește însuși faptul că ar fi foarte greu să ne imaginăm un schimb verbal între doi interlocutori în contextul unei situații de comunicare fără ca enunțul să conțină elemente care ar face referire la subiectul enunțării, la locutorul său, dar și fără o localizare spațio-temporală a situației descrise în enunț în raport cu situația de comunicare.

Bibliografie

1. *Gramatica limbii române*, vol. II: *Enunțul*, București, 2005.
2. Benveniste, E., *Probleme de lingvistică generală*, trad. Lucia Dumitru, Teora, 2000.
3. Bidu-Vrânceanu, A. et. al., *Dicționar de științe ale limbii*, București, Nemira, 2001.
4. Moeschler, J., Reboul, A., *Dicționar enciclopedic de pragmatică*, Cluj-Napoca, Echinoc, 1996.
5. Апресян, Ю.Д., *Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира*//Семиотика и информатика, вып. 35. – М.: Языки русской культуры: Русские словари, 1997. – 396 с. – С. 272-298.
6. Плузган, В.А., *Общая морфология: Введение в проблематику*. – М.: УРСС Эдиториал, 2003.

Анализ концептуальных подходов к проектированию содержания педагогического образования

Любовь Ткач, доктор,
проректор по учебной работе, доцент кафедры педагогики
Комратского государственного университета

Abstract

Update processes of education are faced with difficulties of various kinds, and often not kept pace with the dynamic changes in the economic, scientific and cultural spheres of life of people in social relations and social consciousness. Problem analysis of socio-cultural conditions, trends and patterns of conceptual foundation of education allow to identify the main trends in the design of modern content of pedagogical education, determine its relevance and structure, to justify the need for its development in the context of culture.

Key-words: *pedagogical education, conceptual approaches, content, culture, humanization, multiculturalism.*

Модернизационные процессы в системе национального образования гармонично вписались в контекст международного процесса образовательных реформ и предполагали глубокие изменения в организации и деятельности всех звеньев образовательной системы, в содержании и методах учебно-воспитательной работы, установление новых форм связи между образованием и рынком труда. Однако, следует подчеркнуть, что современный этап развития образования продолжает характеризоваться несоответствием объективным требованиям уровня общественного развития в разных формах и в различной степени. Неудовлетворенность состоянием образования и результативностью реформ обусловлена рядом существующих и нерешенных по настоящее время противоречий между:

- правом человека на получение широкого круга актуальных жизненноважных знаний и традиционной системой образования;
- растущей потребностью в образовательных услугах и реальной возможностью их удовлетворения;
- необходимостью образовываться в течение всей жизни и неиспользованием в образовательном процессе взрослых психолого-педагогической специфики их обучения на основе достижений андрогогики;
- расширением доступности всех видов образования и снижением качества обучения;
- потребностью общества в творческих, способных к инновациям людях и преобладающим репродуктивным характером учебной деятельности и т.д.

Происходящие изменения в образовательной системе следует рассматривать и оценивать в контексте исторического развития образования и соответствующих парадигм научного мышления, т.к. именно они составляют базисную основу современных нововведений. В основу действующей *классической* парадигмы научного мышления еще несколько веков назад были положены механистические представления о материи, пространстве, времени и т.д. на основе открытий Г. Галилея, Н. Коперника, И. Ньютона и др. В качестве основных методологических принципов познания выступали рационализм, детерминизм, редукционизм. Случайность, необратимость и вероятность соотносились с неполнотой научного знания. Ее исходные положения строились на основании таких предметных сторон действительности, как: линейность, равновесность, закрытость, обратимость и т.д.

Классическая педагогика развивалась по этим же принципам. В соответствии с ними еще Я.А. Коменский призывал доказывать истинность «параллельными примерами, взятыми из области механических искусств». На основании представления о том, что «человек рождается на свет совершенно беспомощным и нуждается в уходе и образовании» (И. Кант), обучающийся в ней рассматривается как объект внешнего

воздействия, а основной функцией воспитания обоснована необходимость совершенствования человеческой природы. Образцом реализации данных положений является педагогика И.Ф. Гербарта, реализующая задачи дисциплинировать, культивировать, цивилизовывать и морализировать на субъект-объектных основаниях. Логика классического (технократического) мышления состоит в накоплении знаний, развитии науки (техники) с целью удовлетворения потребностей цивилизации. Научный способ освоения мира, обладавший преимуществом наглядности и убедительности, превратился в доминирующий. Другие способы познания мира оставались за рамками этой схемы [3, с. 59]. Образование, соответствующее цивилизационным концепциям, строится как процесс развития рационально-прагматического, преимущественно логико-вербального мышления, овладения основами наук, а процесс воспитания осуществляется в параллели с ним. Можно с уверенностью сказать, что, при существенных достижениях и успехах, закономерным является и кризис в естествознании и в педагогике, к которому привела классическая научная стратегия.

С преодолением кризиса, прежде всего, естествознания связывают *неклассический* период развития научного мышления (конец XIX – начало XX вв.). В гуманитарных науках остро ощущалась нехватка знаний о человеке. Их отсутствие или недостаточность рассматривались как «главная угроза жизни». Дж. Мерфи отмечал, что «недостаток знаний о личности, возможно, является стержневым вопросом, который наиболее важен для нас сегодня – вопросом понимания, чем может стать человек при новой расстановке социальных сил» [7, с. 588]. Особенностью неклассического периода является то, что была сохранена преемственность и обеспечена совместимость научных знаний. И это позволило вновь возникающим теориям, предлагающим принципиально иные подходы решения научных проблем, дополнять и расширять классические научные представления. Основу научного познания систем составляли такие методологические принципы, как: относительность, субъективность, дуалистичность, комплементарность, но обладающие качественно новыми свойствами нелинейности, неравновесности.

Вторая половина XX в. представляет *постнеклассический* период в развитии научного познания в связи с началом изучения фундаментальными научными дисциплинами новых типов объектов: самоорганизующихся, саморазвивающихся, слабоструктурированных систем, что, по мнению Г. Хакена, привело к радикальной трансформации представления о них. Понимание природы их устройства, функционирования и развития представляет интерес для настоящего исследования в связи с тем, что изучаемые нами подсистемы *культура, образование, человек* относятся к

объектам подобного типа и при этом обладают сходными системными качествами, т.е. изоморфны.

Современный этап в развитии педагогической науки связан с философским осмыслением исторических периодов развития науки в целом, с изменением мировоззренческих позиций и методологических принципов освоения и понимания действительности. Отличительной особенностью современного педагогического мышления становится плюрализм на теоретическом и методологическом уровне, допускающий различия, альтернативность теорий и концепций.

История также свидетельствует о том, что в кризисные (переходные, модернизационные) моменты общественного развития педагогическая мысль всегда обращалась к идеям гуманизации, и в качестве основных принципов гуманистического воспитания выделяла уникальность и индивидуальность каждого человека, диалогичность его социальной жизнедеятельности.

Проблема гуманизации не является только проблемой системы образования. Она носит глобальный, общечеловеческий характер с широким философско-антропологическим и социальным значением. И от ее решения во многом зависит построение личностного и общественного развития, т.к. предполагает создание условий для гармонического развития и всестороннего совершенствования личности. Мы разделяем позицию А.И. Субетто, который считает, что проблему гуманизации образования следует рассматривать в совокупности с гуманизацией общества и гуманизацией экономики. В качестве цели ученый выделяет необходимость восстановления достоинства и духовного самосознания граждан, возвращение к коренным ценностям культуры и истории на основе обновления содержания образовательных программ, усиления их гуманитарной составляющей, становления образования как главного цивилизационного механизма [6].

Следует подчеркнуть универсальность гуманистических идей на основании того, что они применимы в различных социальных системах, носят надкультурный характер относительно национальных, этнических, религиозных и других отличий.

В педагогических источниках представлен достаточно широкий спектр подходов к конкретизации и пониманию гуманизации образования:

- признание самоценности каждого обучающегося;
- создание в образовательном учреждении условий, обеспечивающих проявление и развитие способностей учащихся, их самореализацию;
- постижение и присвоение учащимися целостности и смыслов современной картины мира;

- духовная и нравственная ориентация совершенствования практической педагогики в контексте системы общечеловеческих нравственных ценностей, центром которой является личность обучаемого;
- социальный процесс, включающий разнообразные нравственные проблемы, связанные с личностью и профессиональной культурой педагога;
- переход от авторитаризма к системе нравственных субъект-субъектных отношений и др.

Гуманизация современного образования проявляется в его ориентации на формирование «человека культуры», что обуславливает необходимость иного подхода к формированию целей и содержания образования, а также перехода от традиционного (классического) знаниево-информационного к новому культуросообразному, личностно-ориентированному образованию. В основе данной концепции – ориентация на создание преподавателем таких условий в ходе обучения, которые стимулировали и обеспечивали бы не только «приращение» современных знаний и умений, но и развитие личности в целом.

На современном этапе развития образовательных систем практическое воплощение получили такие гуманистические теории, как: педагогика сотрудничества, поддержки, творчества, диалога, ненасилия и личностно-ориентированная педагогика (Ш.А. Амонашвили, Ю.П. Азаров, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, О.С. Газман, О.В. Гукаленко, В.В. Сериков и др.).

В разнообразных подходах к проблеме взаимосвязи культуры (ее типов, форм, тенденций) и образования раскрываются накопившиеся в истории общества противоречия между сложившимся «образовательным» стереотипом общественного сознания и накапливаемыми знаниями о человеке и мире. Процессы, происходящие в современном образовании, направлены на поиск решения этого противоречия.

В контексте гуманизации образования одним из основных является личностный или личностно-деятельностный подход (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.), согласно которому в центре внимания находится сам обучающийся, а работа педагога строится исходя из его мотивов, целей, психологических особенностей.

Для личностно-центрированного подхода, согласно концепции Е.В. Бондаревской, важны «личностные смыслы учения», нужны «не отдельные умения и навыки, а индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности».

Приоритетными установками гуманистических образовательных концепций должны стать сохранение и укрепление нравственного, психического и физического здоровья обучающихся и обучаемых, общеразвивающая направленность содержания и технологий образования, исключая стереотипность и шаблонность мышления, формирующая способы постоянного обновления знаний.

В современном образовании в контексте его гуманизации актуальными и востребованными будут те концепции, в которых:

- цели четко обозначают в качестве результата развитие личностных качеств обучаемых и направлены на реализацию их гражданской и человеческой позиции;
- образовательный процесс подчинен задаче формирования самодостаточной личности, способной к адекватному восприятию окружающего, ответственному принятию решений, ненасильственному освоению социокультурного опыта;
- способы образовательной деятельности формируют умения и потребность в непрерывном образовании, навыки позитивного, толерантного взаимодействия.

При проектировании компонентов современного образовательного процесса, отвечающего гуманистическому, личностному и деятельностному подходам, в качестве основополагающих могут быть использованы принципы, обуславливающие их человековедческую и смысловую направленность (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, А.В. Петровский):

- определение содержания образования и качеств личности субъектов образовательного процесса в контексте приоритета общечеловеческих ценностей;
- создание условий для познания себя как человека и проявления своей индивидуальности;
- недопустимость использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать обучаемого на антисоциальные проявления [4, с. 8-18];
- формирования личностных интересов и потребностей, созвучных социокультурной ситуации и общечеловеческим интересам.

Осуществление такого образовательного процесса предполагает профессионально-личностную подготовку педагога не только как ретранслятора знаний, но и как личности, способной понять, раскрыть, оценить, спрогнозировать развитие каждого обучающегося как индивидуальности и человека.

Актуальность изучения и решения проблем педагогического образования обусловлена, прежде всего, необходимостью повышения и эффективного развития всех звеньев отечественной системы образования, которая в свою очередь полностью (или почти) зависит от деятельности педагогов, представляющих важное звено этой системы.

Они во многом определяют соответствующий уровень функционирования и развития различных организационно-образовательных структур.

В.А. Сластенин отмечал, что «в любой науке неизбежно наступает период, когда из описательной она превращается в объясняющую, когда эмпирический материал обобщается и становится фундаментом для научных теорий. Профессионально-педагогическое образование переживает сегодня именно такой период. Предшествующий опыт и накопленный научный фонд создают объективную возможность для построения научной теории подготовки и повышения квалификации педагогических кадров» [5, с. 16].

Формирование «человека культуры», развитие личности каждого студента требует перехода от традиционного образования к личностно-центрированному, предполагающему решение проблем самоидентификации в культуре, делающим востребованными способности к самоактуализации и саморазвитию. Только полноценное включение в аналитическую деятельность при получении новых знаний позволяет стать свободомыслящим человеком, беспрепятственно преодолевающим возникающие противоречия личностного развития. Лежащая в основе концепции идея о доверии студентам вопросов, касающихся самообразования, позволяет подготовить квалифицированного профессионала и творческую личность.

Концепция личностно-центрированного образования в педагогических источниках представлена достаточно широко и конкретизируется в следующих важных характеристиках будущих педагогов:

- умение рассуждать, мыслить, доказывать правомерность своей точки зрения, приводя веские аргументы;
- способность регулировать поступки через обретение свободы, духовности, гуманизма;
- желание создавать новое в практике работы и искать творческие решения при возникновении трудностей.

Разнообразные концептуальные подходы к проектированию и реализации профессионального педагогического образования по философско-антропологическим основаниям можно условно объединить в три модели: *проективную, культурно-образовательную* и *модель непрерывного педагогического образования*.

В *проективной* модели (Ю.В. Громыко, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.) педагогическое образование представлено как общественная практика по подготовке педагога, способного инициировать и инструментировать индивидуальные образовательные процессы, проектировать и создавать развивающую среду и психолого-педагогические условия для эффективного творческого развития личности на основе овладения разнообразными средствами, обеспечивающими

результативность педагогической деятельности: навыки целеполагания, прогнозирования, планирования, рефлексии и экспертизы. Общим основанием для разнообразных вариантов данной модели является признание качественных изменений в структуре «образование – культура». Образование начинает рассматриваться как среда проектирования и развития инновационных культурных форм жизнедеятельности. Функция трансляции и воспроизводства существующих культурных форм перестает быть главенствующей. Для определения качества профессионального педагогического образования в контексте данной модели используются, наряду с количественными показателями, качественные критерии, выступающие ориентирами в проектировании и оценке качества подготовки специалистов:

- качество сферы образования как культурно-исторического и социокультурного феномена;
- качество образовательного процесса (полноценная позиционная и ролевая структура, способы опосредствования и коммуникации и др.);
- качество педагогической деятельности, как единства антропологического знания и культуросообразной практики, при этом предполагается, что антропологическая и культурная реальность образования имеет множество альтернативных форм и структур [2].

Исходной позицией *культурно-образовательной* концептуальной модели профессионально-педагогического образования является представление о культуре как о реальности, обуславливающей образовательное пространство и образовательную среду (В.А. Козырев, О.В. Акулова, А.П. Тряпицына и др.). При этом оптимальной степенью развития образовательной среды признается гуманитарная образовательная среда, в которой актуализируется максимальное количество субъект-субъектных взаимоотношений и взаимосвязей, реализуются в полном объеме процессы личностного развития субъектов образовательного пространства: самоактуализации, саморазвития, самореализации. В контексте культурно-образовательного подхода качество гуманитарной образовательной среды определяется в соответствии с базовыми критериями человекоцентричности, интегративности, многоаспектности, универсальности, избыточности, языковой ориентации, целостности и обуславливает качество профессионально-педагогического образования.

В настоящее время наиболее широко представлена концептуальная модель *непрерывного профессионально-педагогического образования* (М.В. Кларин, М.Н. Костикова, А.М. Новиков, Л.Л. Редько, Н.К. Сергеев и др.). Следует отметить, что в соответствии с документами ЮНЕСКО (1965, 1972), Концепцией непрерывного

образования (1989, 1991, 1997) и др. идея непрерывности тесным образом связана с идеей личностного развития субъектов образовательного процесса и представлениями об разноразмерности образования. В данной модели ведущей является концепция профессионализации, определяемая как:

- процесс развития профессионально-значимых качеств личности и формирования мотивационной готовности к выполнению деятельности (Н.Д. Левитова, К.М. Гуревич и др.);
- преемственность и формирование личностной иерархии допрофессиональной и профессиональной готовности к деятельности (В.Я. Лыкова, А.П. Сманцер, А.А. Смирнов);
- достижение высшего уровня профессионального мастерства (акмеологический подход: Н.В. Кузьмина, Л.В. Кондрашова, М.Н. Деркач, Г.М. Сагач и др.);
- освоение человеком профессиональной деятельности, адекватной его индивидуальной природе (типологический подход: А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.К. Маркова, А.В. Петровский, J.L. Hoolland и др.).

На основе выделенных идей и представлений формулируются базовые критерии качества профессионально-педагогического образования, наиболее значимым из которых является личность педагога профессионала, рассматриваемая в теории непрерывного образования как интегральное свойство субъекта (А.Г. Бермус). Качество профессионального образования определяется через профессионально-личностный рост специалиста путем оценки таких параметров как личностные новообразования и формы профессиональной активности: решение конкретных профессиональных задач посредством конструирования взаимодействия функциональных систем, обеспечивающих дальнейшее поступательное развитие. При этом индивидуальный маршрут профессионально-личностного становления обуславливается действием двух групп факторов: индивидуальных и социальных. Субъектно-объектное соотношение между ними может меняться в процессе профессионализации. В качестве таксономических единиц анализа данного процесса выступают этапы разного уровня, каждый из которых характеризуется новообразованиями личности, системой профессионально значимых качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности в соответствии с уровнем готовности.

Анализ сложившейся ситуации в Молдове и других странах, где в условиях многонациональности ассимилировались разные культуры, позволяет нам утверждать, что подготовка будущего педагога без учета национального, регионального компонента, с исполнительской позиции, не развивает в полной мере творческий потенциал студентов

наших вузов и выпускает по окончании учебы педагогических ремесленников, владеющих основами педагогической деятельности, знающих предмет преподавания, но, к сожалению, зачастую не мотивированных к созданию условий и устремленности для личностного развития и совершенствования своего и своих воспитанников.

Неотъемлемой частью современного высшего профессионального образования должно стать поликультурное образование. Взгляды ученых по данному вопросу сводятся к единому заключению: педагогические кадры должны подготавливаться с учетом традиций этноса, а образовательная система призвана сформировать и развить поликультурное сознание личности каждого студента. По мнению А.Н. Джуринского «поликультурность человека закладывается отнюдь не на генетическом уровне. Она социально детерминирована и должна быть воспитана» [1, с. 93-96].

Исследовательский поиск убеждает нас в том, что для требуемого государством и обществом результата образования, необходима разработка концепции, помогающей повысить уровень подготовки педагогических кадров с позиций поликультурного воспитания.

Очевидно, признанной необходимостью является изменение подходов к организации подготовки студентов педагогических специальностей, которая не должна быть сводимой к освоению определенного набора учебных дисциплин, их знанию и демонстрации этих знаний в ходе аттестации. Подготовка к педагогической деятельности априори не может быть схожей с подготовкой специалистов других профессий. Ведь именно педагогу принадлежит роль учителя других. Основная функция педагогической профессии состоит во введении людей в мир познания, творческого освоения предметного знания и, на его основе, преобразования действительности. То есть, в качестве конечной цели процесса подготовки специалистов по направлению «Педагогическое образование» следует рассматривать профессионально-педагогическую культуру учителя, основанную на умении воспитывать и учить.

Литература

1. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития//Педагогика. – 2002. – № 12.
2. Кузнецова Л.Н., Кузнецов М.Е. Личностно-ориентированный аспект подготовки учителя//Педагог. – 1999. – №7.
3. Открытое образование – стратегия XXI века для России/под общей ред. В.М. Филиппова и В.М. Тихомирова – М.: Изд-во МЭСИ, 2000.
4. Петровский А.В. Системно-деятельностный подход к личности: Концепция персонализации//Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1987.
5. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976.

6. Субетто А.И. Гуманизация российского общества (авторская концепция). СПб – М.: Исслед. центр. Ком-та по высшей школе, 1992.
7. Хьелл Л., Зингер Д. Теория личности. – СПб, 2000.

Особенности интерактивных технологий обучения в контексте реализации компетентностного подхода в высшей школе

Оксана Куртева, доктор педагогических наук,
зав. кафедрой педагогики
Комратского государственного университета

Abstract

In the modern system of Higher education the appeal to competency focused form of teaching is becoming very actual. In this regard the system of educational process organization, the change of forms and training methods is reconsidered. Priority is given to the forms of organizing with the use of interactive interaction of participants of training in the base of which the principles of active participation are put. The interactive lectures and seminars provide debatable, game and training forms of the organization. As a result the process of training becomes motivated, productive, emotionally rich and personal developing.

Key-words: *educational process, competence-based approach, competences, interactive technologies.*

В настоящее время в период реформирования высшей школы реализация образовательных стандартов нового поколения требует перехода к компетентностному типу образования. В связи с этим актуальной становится разработка интерактивных педагогических технологий, в основе которых заложены принципы деятельностного обучения, единства познавательной, исследовательской и будущей профессиональной деятельности. В свете компетентностного подхода базовым понятием является понятие «компетенция» – система ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающая его готовность к компетентному решению профессиональных задач [1].

Учитывая, что общекультурные и профессиональные компетенции многоаспектны, сложны по структуре, невозможно их формировать в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного обучения, настроенного преимущественно на передачу академических знаний, умений и навыков. Компетентностный тип образования требует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы, в том числе изменений форм и методов обучения, т.е. технологии обучения: от информационных технологий обучения – к интерактивным, в основе которых заложены принципы

деятельностной активности и партнерского взаимодействия [3]. Таким образом, компетентностный подход при организации образовательного процесса требует от преподавателя изменения процесса обучения: его структуры, форм организации деятельности, принципов взаимодействия субъектов.

Термин *интерактивное обучение* понимается по-разному. Понятие «интерактивный» происходит от английского *interact* (*inter* – *взаимный*, *act* – *действовать*). *Интерактивность* означает взаимодействие, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность [4].

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

Интерактивные формы и методы обучения в русле компетентностного подхода позволяют создавать инновационные технологии обучения, в основе которых:

- главный акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых;
- информация используется как средство освоения деятельности, а не как цель обучения;
- преподаватель выступает в роли менеджера обучения, а не только для трансляции учебной информации.

Такой подход к преподаванию характеризуется определенными преимуществами:

1. Обучающиеся лучше овладевают определенными умениями, если им позволяют приблизиться к предмету через их собственный опыт.
2. Обучающиеся лучше учатся, если преподаватель активно поддерживает их способ усвоения знаний.
3. Обучающиеся лучше воспринимают материал, если преподаватель, с одной стороны, структурирует предмет для более легкого усвоения, с другой стороны,

принимает и включает в обсуждение мнения обучающихся, которые не совпадают с его собственной точкой зрения.

Учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Различают следующие формы и методы интерактивного обучения:

- дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.;

- игровые: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры;

- тренинговые формы проведения занятий (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности, могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения), когда студенты имеют возможность закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам.

Для решения задач компетентностно ориентированного образовательного процесса целесообразно использование интерактивной формы проведения лекций, что позволит преодолеть недостатки традиционных лекций информационного содержания. Среди них наиболее подходящими являются установочная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция.

Семинары преимущественно следует строить по контекстному типу, реализуя принцип совместной деятельности, сотрудничества студентов и преподавателей. Творческие мастерские, мастер-классы, «круглые столы», дискуссии, проектные

семинары, кейс-технологии, разбор деловой документации, ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональные ситуации как форма организации семинарских занятий способствуют выработке новых взглядов, формированию умений и навыков, моделированию своего нового опыта, коррекции негативных установок [2].

Несмотря на действенность и эффективность интерактивных технологий, опыт реализации такого подхода к образовательному процессу в высшей школе показывает, что:

- некоторые студенты не готовы занять субъектную позицию в обучении, так как она требует принятия на себя большей ответственности за результаты своего образования;

- многие формы и методы интерактивного обучения не вписываются в традиционные рамки, нормативная база не соответствует современным целям и задачам профессионального образования;

- у многих преподавателей отсутствуют необходимые компетенции и опыт с применением интерактивных методов обучения. Преподавателю легче действовать традиционно, на основе привычных стереотипов.

Однако, несмотря на все сложности, интерактивное обучение постепенно завоевывает все больше сторонников в практике высшего образования, поскольку делает процесс обучения более мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим, а значит, более качественным. Интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность обучающихся в учебном процессе.

Использованная литература

1. Афанасьева Т.П., Караваева Е.В., Канукоева А.Ш., Лазарева В.С., Немова Т.В. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 43-76.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. 2004.
3. Современные образовательные технологии/кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовского. – М.: КНОРУС, 2010. – 432с.
4. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: уч. метод. пособ. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

Специфіка моделювання картин світу (на матеріалі романів Т. Гарді «Тесс із роду Дербервіллів» і Панаса Мирного «Повія»)

Катерина Мельникова, *Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна*

Abstract

The problem of peculiarities of building of world view in the novels T. Hardy «Tess of the Durbervilles» and Panas Mirniy «Prostitute» was explored, it is shown that the characteristics of the hero portrait serves the deep reproduction of psychology, the external and internal world.

Key-words: *picture of the world, portrait, stylistic devices, inner world, concept.*

Історико-порівняльний метод надає вченим своєрідний ключ до встановлення подібності і відмінності зіставних художніх об'єктів і в цьому сенсі є універсальним [2, с. 5]. Проблема дослідження взаємозв'язків і взаємодії міжнаціональних літератур – одна з найважливіших проблем сучасної філологічної науки. Класичні твори світового літературного процесу не втрачають свого естетичного, пізнавального і виховного впливу на читачів упродовж віків.

Основними аспектами дослідження специфіки прози Т. Гарді і Панаса Мирного було визначено створення поглибленого життєпису письменників, вивчення історіографії їхньої творчості, проблемно – тематичних ракурсів романів тощо. Останнім часом літературознавці звертають значну увагу на поетикальні особливості романів митців. Однак їх можливості далеко не вичерпані. Крім того, романна творчість обох авторів ще не розглядалася в компаративному аспекті, по-перше, а по-друге, на сьогоднішній день бракує літературознавчих досліджень з порівняльної типології української та англійської культур. Проблема, яка розглядається у статті «Специфіка моделювання картин світу (на матеріалі романів Т. Гарді "Тесс із роду Дербервіллів" і Панаса Мирного "Повія")», – є актуальною й перспективною. **Метою** нашої статті є компаративне дослідження портретної майстерності Т. Гарді і П. Мирного у вказаних романах.

Специфіка моделювання картин світу у вказаних романах у багатьох відношеннях подібна. Наприклад, проблемна загостреність романів засвідчила про більш активне ставлення авторів до навколишнього світу, про прагнення глибше проникнути в закономірності дійсності і в той же час про бажання сильніше вплинути на свідомість читачів. Не випадково в обох романах розв'язка сюжету (загибель героїнь) приводить читачів до висновків, діаметрально протилежним тим враженням, з яких починаються твори.

Одним із художніх засобів, за допомогою якого митець розкриває зовнішній і внутрішній світ персонажа, є портрет, який має у творчій практиці обох прозаїків кілька різновидів. Це перш за все традиційний портрет, у якому автори прагнуть розкрити "душевний рух"; якісні характеристики не становлять головного змісту словесного портрета. Письменники в аналізованих романах подають портрет у зміні настроїв, у виявленні душевних станів. Так, наприклад, Панас Мирний надає детальний опис внутрішніх переживань Пріськи: "Тяжка, пекуча туга облягла її серце, важкі думки обсіли голову, її довге життя розстилося перед нею... Де її радощі, де ті веселощі? День у день робота, день у день праця – ні згуляти, ні спочити. А нужда яка була, така й є; з самого малку як причепилася – та й досі... Що було доброго в серці, що було живого в душі – як той шашіль, вона проточила: і краса була – не знать коли зносилося; і сила була – не знать де ділася; які надії були – і тих немає; зосталася одна – дочку пристроїти, та тоді хоч і вмерти..." [3, с. 16].

Панас Мирний майстерно передає душевний стан, неспокій та переживання героїні завдяки використанню стилістичних прийомів синтаксичного та стилістичного рівнів. Щодо синтаксичного можемо помітити риторичні запитання ("Де її радощі, де ті веселощі?"), анафоричні повтори ("День у день робота, день у день праця – ні згуляти, ні спочити..."), замовчування ("А нужда яка була, така й є; з самого малку як причепилася – та й досі..."), паралельні конструкції ("...і краса була – не знать коли зносилося; і сила була – не знать де ділася"). Щодо стилістичного рівня автор вводить епітети ("тяжка, пекуча туга, важкі думки"), метафори ("...туга облягла її серце, важкі думки обсіли голову, її довге життя розстилося перед нею..."), порівняння ("...як той шашіль, вона проточила").

Автор зображуючи душевний стан Христі, показує наскільки сильно вона кохає Проценка та переживає щодо своїх з ним стосунків: "Зовсім вона себе чує і покійною, і щасливою. Життя до неї усміхається, манить до себе якимсь невідомим чаром, тягне несподіваними надіями. Все, що її давило та смуток будило, – зникло; все пройшло – минулося; ніхто нічого не добачив, ніхто нічого не дізнався; то тільки розполохані думки її страхали... А жаркі поцілунки горять на її обличчі, гарячі обійми гріють її серце, тихим щастям підкидається воно у її грудях, їй так стало весело, що вона б заспівала, якби нікого не було дома. Та вона таки й не видержала. Картоплі у хаті не стало, треба було побігти до погребя. Якраз на той час вона налучилася у кухню і мерщій сама похопилася... Ще тупаючи до погребя, вона завела пісню" [3, с. 34].

Або більш лаконічний портрет Тесс: "She was a fine and handsome girl--not handsomer than some others, possibly--but her mobile peony mouth and large innocent eyes

added eloquence to colour and shape. She wore a red ribbon in her hair, and was the only one of the white company who could boast of such a pronounced adornment" [1, с. 21].

Т. Гарді вміло використовує епітети ("handsome, mobile peony mouth, large innocent eyes") за допомогою яких митець розкриває зовнішній і внутрішній світ персонажа, допомагає читачеві уявити образи головних героїв. В основному автор використовує довгі речення, щоб якомога більше надати читачеві уявлення про персонажа, про саме його розуміння концепту "кохання".

Томасу Гарді вдається майстерно передати внутрішні переживання Тесс, передати всю глибину її кохання: "Tess knew that she must break down. Neither a religious sense of a certain moral validity in the previous union nor a conscientious wish for candour could hold out against it much longer. She loved him so passionately, and he was so godlike in her eyes; and being, though untrained, instinctively refined, her nature cried for his tutelary guidance. And thus, though Tess kept repeating to herself, "I can never be his wife," the words were vain. A proof of her weakness lay in the very utterance of what calm strength would not have taken the trouble to formulate. Every sound of his voice beginning on the old subject stirred her with a terrifying bliss, and she coveted the recantation she feared" [1, с. 196].

Портрет у романах обох авторів може бути змальований неначе збоку, з точки зору уважного спостерігача, який прагне за зовнішністю зрозуміти психологічний стан персонажа. Причому це властиво не лише головним героям романів, але й епізодичним персонажам. Ось, наприклад, портрет Тесс через сприйняття Клера: "How very lovable her face was to him. Yet there was nothing ethereal about it; all was real vitality, real warmth, real incarnation. And it was in her mouth that this culminated. Eyes almost as deep and speaking he had seen before, and cheeks perhaps as fair; brows as arched, a chin and throat almost as shapely; her mouth he had seen nothing to equal on the face of the earth. To a young man with the least fire in him that little upward lift in the middle of her red top lip was distracting, infatuating, maddening. He had never before seen a woman's lips and teeth which forced upon his mind with such persistent iteration the old Elizabethan simile of roses filled with snow. Perfect, he, as a lover, might have called them off-hand" [1, с. 163].

Автор для зображення портрета Тесс використовує анафоричні повтори, безсполучникові конструкції ("...real vitality, real warmth, real incarnation"), паралельні конструкції ("...cheeks perhaps as fair; brows as arched, a chin and throat almost as shapely..."), щоб передати внутрішню і зовнішню красу Тесс. Т. Гарді вміло використовує замовчування (aposiopesis or break-in-the-narrative), щоб дати можливість читачеві зробити висновки самому, підкреслити цим ідеальність Тесс.

Аналогічний портрет Проценка спостерігаємо через сприйняття Христі: "Ясний світ од свічок прямо падав на його лице, біле, свіже; красиве, воно ще здавалося красивішим при тому світі. Лоб широкий, високий – з мармуру виточений, і на йому, над очима, неначе дві бархатки, чорніло дві брови. Уста зціплені, прикриті тінню від шовкових усів. Він ними не дихав; се видно було по носу, рівному, з стесаним кінчиком, ніздрі котрого стиха то розширялись, то улягались. Чорна борода укривала його підборіддя і віддавала цілим пучком непримітних іскорок, що загорялися при кожному тихому повороті голови..." [3, с. 125].

П. Мирний для висвітлення концепту "кохання" використовує стилістичні прийоми лексичного і синтаксичного рівнів. Якщо розглядати лексичний рівень, то автор вводить метафори ("...лоб широкий, високий – з мармуру виточений..."), персоніфікацію ("...чорна борода укривала його підборіддя..."), порівняння ("...неначе дві бархатки, чорніло дві брови..., як та хмелина на тичині..."), епітети ("...високий лоб, гаряче серце, ясний світ, лице біле, свіже...").

Щодо синтаксичного рівня це – замовчування ("А сама упилася очима в його очі, устами – в його уста..."), паралельні конструкції ("...красу його пишну, вроду молоду, маніру не просту..."), інверсію ("...які-то незугарні здалися вони їй!"), окличні речення.

Є в портретах обох прозаїків такі риси (в основному у головних героїв), які неначе доповнюються впродовж всього твору (Христя, Тесс, Пріська, Клер і деякі інші), відповідно до того чи іншого стану, в який потрапляє герой, з'являються і нові штрихи. Звернімося до прикладів. Центральне місце в романі займає образ Христі. Героїня роману наділена інтелектом, красою, вразливою психікою. У першій частині («У селі») автор малює її образ чарівними фарбами. В описах домінують такі риси: «кругле обличчя», «чорні брови», «чорні очі», «уста, мов корали, довга коса», «біле чоло», «невисокий зріст», «очі грають, як ті зорі».

Якщо приглянутися до портрета пильніше далі, то можна помітити як автор дає їй зовсім інший портрет, використовуючи інші барви, риси звабливої жінки: "Невисока, в обличчі і в тілі по-слов'янськи кругленька, жвава. Ні тонкого стану, ні лебединої шиї..." [3, с. 167]. Але ж чомусь чарувала вона чоловічу стать? Чарівність Христі, вся магія її привабливості не чорні очі, а іскорки в темній безодні зіниць, що неодноразово підкреслюються.

У III частині («Сторч головою») Христя розкривається новою гранню – до неї прийшло справжнє кохання. Обранцем Христі був панич Проценко, що квартирував у Рубця. Дівчина зачарована його ставленням до неї: увагою, ласкою, щирістю. Письменник майстерно підкреслює контраст зовнішньої привабливості панича і його внутрішньої

хижацької суті: «Лоб широкий, високий – з мармуру виточений, і на ньому над очима, неначе дві бархатки, чорніло дві брови...» Дівчина й гадки не мала, що перед нею підступна людина, ловелас. У солодких розмовах запевняв, що забере її до губернського міста, обіцяв жити разом: «Будемо пити чай укупі. Хоч раз побачу, як ми будемо жити колись». «Боже, яка вона була щаслива. Уперше зроду чує вона рівною себе з ним, близькою до його. Як навісна, вона кидається до чайника, чи не поспів ще чай, то стакани перемиває. Серце в неї так б'ється, руки тремтять: а він дивиться на неї, сміється»⁹. Часом сумнів краєв душу Христі, чи добре це, що вона покохала панича? Згадуючи своїх подруг Мар'ю і Марину, яких знеславили злі люди, Христя здригалась, їй робилося страшно. «Вона бачила, що життя випихає її на той самий шлях, по якому пішла Марина» [3, с. 234].

Долю своєї героїні художник простежує, показуючи жорстокість тодішньої дійсності. І знову Христя на вулиці, вигнана Рубцем. Проминуло п'ять років. І в IV частині («По всіх усюдах») вона з'являється перед читачем в образі співачки. Вона молода, весела, гарна, і ті сумні колізії її життя, хоч і завдали їй страждань, проте не зламали молодечого завзяття: «Співачка Наташа круглолиця, чорнява, наряджена у чорне оксамитове плаття, котре так ішлося до її білого лица, вона наче лілея, виділялася серед своїх товаришок» [3, с. 156].

В образі Христі показано цільну натуру, що, пройшовши крізь важкі життєві випробування, зберегла кращі якості людини. Автор особливо наголошує на доброті, щирому серці героїні. «Добра душа, багато добра робить, – говорять про неї селяни. – Не те що другі, як розбагатіють, – забули Бога і людей. А Христя – ні, все для людей. За їх лихо добром оддячує»¹². Отже, Христя, попри всі удари долі, – сила творча, яка шукає вияву в добрих вчинках, у намаганні допомогти людям. Образ Христі об'ємний. Героїня має тонку душевну організацію, складну гаму почуттів.

А ось портретна характеристика Тесс в хронологічній послідовності:

"She was a fine and handsome girl – not handsomer than some others, possibly – but her mobile peony mouth and large innocent eyes added eloquence to colour and shape"; "Tess Durbeyfield at this time of her life was a mere vessel of emotion untinged by experience. The dialect was on her tongue to some extent, despite the village school... Phases of her childhood lurked in her aspect still. As she walked along today, for all her bouncing handsome womanliness, you could sometimes see her twelfth year in her cheeks, or her ninth sparkling from her eyes; and even her fifth would flit over the curves of her mouth now and then" [1, с. 22].

"Her face had latterly changed with changing states of mind, continually fluctuating between beauty and ordinariness, according as the thoughts were gay or grave. One day she was pink and flawless; another pale and tragical. When she was pink she was feeling less than when pale; her more perfect beauty accorded with her less elevated mood; her more intense mood with her less perfect beauty. It was her best face physically that was now set against the south wind" [1, c. 116]; "It was no mature woman with a long dark vista of intrigue behind her who was tormented thus; but a girl of simple life, not yet one-and twenty, who had been caught during her days of immaturity like a bird in a springe" [1, c. 210].

Тут ми бачимо певну закономірність у портретній характеристиці персонажа, а саме: залежно від конкретної ситуації змінюється настрій героя чи героїні, їх переживання, почуття, а разом з тим змінюється і портрет, його динаміка.

Можна вважати закономірністю той факт, що Панас Мирний і Т. Гарді в портретній характеристиці приділяли найпильнішу увагу погляду людини, її очам, які начебто висвічують її внутрішню сутність. Тут доцільно згадати думки М. Чернишевського з приводу джерела прекрасного в житті, який вважав, що "життя розуму і серця відбивається у виразі обличчя, найчіткіше в очах...І часто буває, що людина здається нам прекрасною тільки тому, що у неї прекрасні, виразні очі" [4, с. 7].

Прийоми змалювання портрета у Панаса Мирного і Т. Гарді відзначаються надзвичайною різноманітністю, яка пояснюється місцем персонажа у дії й оповіді, а також ставленням до нього прозаїків. Портрет героя твору то замальовується митцями повністю, щоб більше до нього не повертатись (Колісник, Довбня, Джоана, Ліза Лу), то описується в експозиції і потім поступово збагачується новими деталями (Пріська, Проценко, Клер), то показаний штрихами у різних місцях твору. Саме так змальовані у романах вказаних авторів портрети Христі і Тесс.

Отже, Панас Мирний і Томас Гарді у своїх романах, моделюючи картини об'єктивної дійсності, використали багатий арсенал порівняльної поетики. Систематизуючи матеріал, можна виявити певну послідовність способів і прийомів портретної характеристики, які були розроблені Панасом Мирним і Т. Гарді і застосовувались ними постійно, від ранньої до зрілої пори. Для них портрет – важливий інструмент у соціальній і психологічній типохарактеристиці персонажа. Портретним живописом обидва письменники відіграли значну роль в оновленні тогочасної української і англійської романістики.

Literatură

1. Hardy T. Tess of the d'Urbervilles/T. Hardy. – Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1950. – 415 c.
2. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы/Д. Дюришин. – М.: Прогресс, 1979. – 167с.
3. Мирний П. Повія/Панас Мирний. – Київ: Дніпро, 2004. – 430 с.
4. Чернышевский Н. Эстетические отношения искусства к действительности//Эстетика и литературная критика: Избр. статьи. – М.: Искусство, 1974. – 550 с.

Comunicarea asertivă pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

Elena Bârsan, *lector universitar,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article treats the importance of educational communication in the context of teaching assertive communication. Effectiveness of the educational process is linked to assertive communication and assertive behavior.

Key-words: *assertive communication, assertive behavior.*

„Nimeni nu te poate face să te simți inferior fără acordul tău.”

(Eleanor Roosevelt)

În contextul dezbaterilor actuale privind comunicarea pedagogică, apare ca stringentă problema nevoii de a lua în discuție asertivitatea ca valoare profesională, ce le asigură cadrelor didactice autoritate deontologică. În acest studiu, vom analiza evoluția termenului *comunicare*, pentru a înțelege esența epistemologică a nucleului semantic al termenului *comunicare asertivă*.

Dimensiune indispensabilă a activității umane încă din antichitate, comunicarea umană a rămas deocamdată un subiect de cercetare neepuizat. Etimologic, termenul *comunicare* derivă din limba latină, unde *communis* înseamnă „a fi în relație cu, a pune de acord” (sec. al XIV-lea). În contextul dezvoltării economice din secolul al XVI-lea, conceptul și-a îmbogățit semnificația cu „a transmite”, în sec. al XIX-lea fiind asociat unor mijloace fizice clare (presă, radio, TV, cinema) [11, p. 2]. Din punct de vedere psihologic, comunicarea reprezintă o relație între indivizi: „*comunicarea este în primul rând o percepție, implicând transmiterea, intenționată sau nu, de informații destinate să lămurească sau să influențeze un individ sau un grup de indivizi receptori*” [13, p. 75]. Din punct de vedere sociologic, comunicarea este privită ca „*un ansamblu de modalități – rețele de transmisie, echipamente individuale și autonome – care*

permit punerea la dispoziția unui public destul de larg a unei multitudini de mesaje” [8]. Profesorul E. Dobrescu apreciază comunicarea drept un concept fundamental în sociologie și în psihologia socială, grupând accepțiile ce i se atribuie după cum urmează: *proces în care se observă stimuli și se reacționează în raport cu aceștia; mecanism esențial în dezvoltarea relațiilor umane; totalitatea simbolurilor gândirii și a mijloacelor prin care ele se difuzează și se conservă; comunicare socială – expresie generală, pentru toate formele de relații sociale, cu participarea conștientă și a grupurilor”* [5, p. 6]. Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, *comunicare* înseamnă: „înștiințare, știre, veste, raport, relație, legătură” [4, p. 205].

În ultimul timp, în literatura de specialitate (psihologie socială) tot mai des întâlnim termenul **asertivitate** și/sau **comportament asertiv**. Noțiunea de „asertivitate” (eng. *assertivess*, fr. *assertif*, it. *assertive*) a fost introdusă în circuit de specialiștii americani în terapia comportamentală (preluată și utilizată în pedagogie) în prima jumătate a secolului trecut (A. Salter) și dezvoltată ulterior de către profesorul J. Wolpe. Conform teoriilor elaborate de ei, *asertivitatea* inhibă anxietatea [6, p. 47]. Dacă ne referim nemijlocit la asertivitate, atunci, conform DEX-ului, aceasta semnifică „*cu caracter de aserțiune, asertoric*” care are caracterul unei aserțiuni, care exprimă o situație de fapte [3, p. 64]. Dicționarul de psihologie definește asertivitatea ca pe o „*caracteristică a unei persoane care își exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate și fără să le nege pe cele ale altora*” [10, p. 125]. M. Roco afirmă că „*asertivitatea își propune să-l facă pe individ să-și exprime personalitatea, continuând să fie acceptat social fără teama de a stârni ostilitatea în mediul înconjurător*” [14, p. 166]. P. Lange și A. Jacobowski (1976) susțin că **asertivitatea** implică „*apărarea drepturilor personale și exprimarea gândurilor, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest și adecvat, fără a viola drepturile altei persoane*”. Exprimarea directă (conform teoriei elaborate de Lange și Jacobowski, 1976) nu înseamnă să se spună primul lucru care trece prin minte, ci reprezintă o exprimare încrezătoare și controlată, la timpul potrivit și corespunzător situației (inteligent emoțional).

J. Wolfe (1982) conceptualizează asertivitatea în termeni de *exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea unei persoane*. F. Lawrence (1997) extinde conceptul de „asertivitate” la „*învățarea abilității de a adapta comportamentul solicitărilor situației interpersonale, astfel încât consecințele pozitive să fie maxime, iar cele negative – minime*” [15].

L. Lazarus (1973) a fost primul care a stabilit că *asertivitatea* comportă patru elemente: 1) *refuzul cererilor*; 2) *cereri de favoruri și formularea de cereri*; 3) *exprimarea sentimentelor pozitive și negative*; 4) *inițiere, continuare și încheiere a unei conversații generale* [12, p. 93]. Asertivitatea este rezultatul unui **set de atitudini și comportamente învățate** care au consecințe pe termen lung: îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor

responsabile (Rakos, 1991). Asertivitatea nu este o modalitate de manipulare sau de inducere în eroare a celorlalți cu scopul de a obține ceea ce ne dorim, nu suprimă drepturile sau demnitatea altei persoane, ci presupune o anumită sensibilitate față de persoanele din jur, din considerentul că și ele au aceleași drepturi. În opinia O. Dandara și a A. Spinei, *asertivitatea* în comunicare înseamnă „*abilitate de comunicare directă, deschisă și onestă, care ne face să avem încredere în noi și să câștigăm respectul colegilor și presupune exprimarea emoțiilor și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințele*” [2, p. 75]. Asertivitatea presupune capacitatea individului de a stăpâni mai bine raportul său cu lumea. Nu ne referim la faptul de a transforma oamenii, „*ci de a-i da fiecăruia ocazia de a-și adapta comportamentul în situații, cu scopul de a-și exprima mai bine personalitatea și de a obține mai multă satisfacție din mediul înconjurător*” [14, p. 167]. Noțiunea de „asertivitate”, propusă de specialiștii în pedagogia comportamentală, determină actualizarea termenului *comportament asertiv*. S. Chelcea (1988) definește comportamentul uman ca fiind „*ansamblul răspunsurilor organismelor vii la constelațiile de stimuli din mediul înconjurător*”.

P. Popescu-Neveanu (1978) desemnează prin comportament „*un ansamblu al reacțiilor adaptative, obiectiv-observabile, pe care un organism prevăzut cu sistem nervos le execută ca răspuns la stimulii din ambianță, care, de asemenea, sunt obiectiv observabili*” [10, pp. 65-66]. Comportamentul asertiv se concretizează în capacitatea și abilitatea de exprimare a opiniilor personale, în puterea de convingere și în capacitatea de a-ți face respectate drepturile. Respectarea drepturilor asertive creează un prilej de evitare a riscului pierderii aprobării și a afecțiunii celorlalți și, totodată, creează premise de fundamentare a relațiilor interpersonale cât mai constructive.

Rich și Schroeder (1976) apreciază *comportamentul asertiv* ca abilitatea de a căuta, menține sau de a intensifica refortificarea într-o situație interpersonală prin intermediul exprimării sentimentelor sau a dorințelor. Heimberg, Moutgomery, Madsen (1977) definesc *comportamentul asertiv* drept competențe de *rezolvare efectivă a problemelor interpersonale*. În aceeași ordine de idei, M. Cojocaru menționează: „*Comportamentul asertiv permite omului să-și apere propriile interese, să-și exprime liber propriile sentimente, fără a leza drepturile celorlalți, reprezentând un comportament partenerial sigur, atunci când omul găsește soluția corectă, acționând în funcție de circumstanțe*” [1, p. 41]. Dacă acest comportament reprezintă un parteneriat sigur și găsirea soluțiilor adecvate, atunci este tocmai potrivit pentru a forma/educa agenții educației în stil asertiv. Or, comportamentul asertiv poate fi dezvoltat prin aplicarea unui set de norme sau tehnici pe care le regăsim în studiul cercetătoarei M. Cojocaru. Normele generale orientează persoanele să adopte bunele maniere venite să stabilească o coexistență agreabilă între indivizii aflați împreună și permit sporirea moralității, practicând așa

virtuți, cum sunt respectul, curajul, stăpânirea de sine, autonomia ș.a. [1, p. 56]. Cea mai reușită definiție este formulată de Rimm și Masters (1979), care susțin că: „*asertiv este considerat comportamentul interpersonal ce implică exprimarea onestă și relativ directă a gândurilor și sentimentelor adecvate social în care se ține cont de sentimentele și bunăstarea altor oameni*” [15].

Comportamentul asertiv inhibă anxietatea și reduce depresia, contribuind la îmbunătățirea imaginii de sine. Un comportament asertiv implică anumite caracteristici: *autoacceptare, autovalorizare, comunicare, respect*.

Explicăm pe scurt aceste valori:

- *autoacceptare* – să ai așteptări realiste de la tine, să nu consideri că trebuie să fii perfect, pentru a avea un loc în lume;
- *autovalorizare* – să nu-ți fie rușine de tine și de dorințele tale, să nu te simți stigmatizat pentru că este o diferență între tine și ceilalți, pentru că fiecare este unic;
- *capacitatea de a comunica*, de a împărtăși propriile experiențe cu ceilalți, mai degrabă, decât a păstra totul în tine;
- *respectarea drepturilor și a nevoilor celorlalți* [15].

Competențele de comunicare asertivă trebuie dezvoltate la agenții educației, pentru realizarea cu succes a procesului educațional. Managerul școlar, profesorul competent trebuie să sprijine și să dezvolte relația de comunicare, să faciliteze fluiditatea informației, nedistorsionată, transmiterea argumentelor în mod clar, logic și cu siguranță de sine. Cl. Crăciun (1998) menționează importanța atât a comunicării suportive, cât și a comunicării empaticе, care au drept scop înțelegerea interlocutorului, adaptarea cadrului său de referință pentru a vedea lucrurile prin „prisma sa”. Prezentăm mai jos unele instrumente (reguli) pe care le folosește, la rândul ei, comunicarea suportivă.

Aceasta se concretizează în respectarea câtorva reguli, ca, de exemplu: „*atacarea*” *problemei, și nu a persoanei; exprimarea descriptivă, și nu evaluativă; referirea la specific, concret, și nu la global, general; validarea interlocutorului – recunoașterea importanței lui ca individ, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori; asigurarea continuității în procesul de comunicare, ascultarea suportivă ș.a.* Regulile de mai sus conturează o atitudine de considerație, respect și înțelegere față de interlocutor, dorința de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale, cum ar fi nevoia de înțelegere, apartenență, prietenie, protejare a imaginii de sine.

Ascultarea suportivă necesită tratare specială, reprezentând o tehnică esențială atât în interacțiunile din cadrul populației generale, cât și în procesul didactic. Managerii școlari întâmpină dificultăți în procesul de ascultare, în acceptarea punctului de vedere al elevului,

deseori și al pedagogilor. Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să sugereze interesul pentru interlocutor, convingerea că ceea ce simte și crede interlocutorul este important, că îi sunt respectate sentimentele, emoțiile și gândurile, chiar în cazul dezacordului cu punctul său de vedere. Atitudinea de apreciere a valorii celuilalt este exprimată și prin abilitățile de ascultare activă, care se materializează în patru principii: *oferirea unui răspuns concret; înțelegerea sentimentelor celoralți; manifestarea înțelegerii și acceptarea mesajului receptat; încurajarea conversației* [9, p. 276]. Un rol nu mai puțin important are și comunicarea nonverbală, care necesită descifrare, întrucât conține semnale importante ce completează comportamentul asertiv. Astfel, examinând *contactul vizual*, ca mijloc al comunicării nonverbale, constatăm că persoana asertivă își privește interlocutorul direct în ochi. Lipsa contactului vizual poate transmite mesaje nedorite, de tipul: „*eu nu sunt convins de ceea ce spun*” sau „*îmi este foarte frică de voi*”. Chiar și cel mai asertiv mesaj își va pierde din semnificație, dacă va fi exprimat cu un ton șoptit al vocii (aceasta va da impresia de nesiguranță) sau prea tare, fapt care ar putea activa comportamentul depresiv al interlocutorului. *Postura* – poziția corpului – unei persoane asertive diferă de la o situație la alta. Totuși, se apreciază că, în majoritatea cazurilor, subiectul trebuie să stea drept: nici prea rigid, pentru că aceasta exprimă o stare de încordare, nici prea relaxat, pentru că ceilalți ar putea interpreta o astfel de poziție ca fiind lipsită de respect. Pentru ca mesajul să aibă caracter asertiv, mimica trebuie să fie adecvată și congruentă cu conținutul mesajului verbal și paraverbal. *Administrarea mesajului*: chiar și cel mai eficient mesaj asertiv își pierde semnificația, dacă este administrat într-un context nepotrivit. În cazul în care sunt respectate alte condiții, mesajul nu-și atinge scopul, dacă are conținut afectiv-atitudinal agresiv, cu intenția de a-l blama pe celălalt, sau, dimpotrivă, exprimat prea timid și într-un mod pasiv. Este necesar deci ca mesajul asertiv să aibă un conținut precis, descriptiv și direct [15]. Având în vedere faptul că *asertivitatea* se caracterizează prin afirmarea clară a sentimentelor altora, cadrele didactice, ca agenți ai educației, la fel de mult, sau poate mai mult decât alții, au nevoie de a învăța *comunicarea asertivă*, pentru a-și dezvolta imaginea de sine pozitivă.

Aceasta din urmă favorizează dezvoltarea potențialului individual, atrage succesul și confirmă imaginea de sine. *Asertivitatea* este un comportament ce trebuie învățat. În momentul în care abilitățile vitale pe care le încorporează asertivitatea nu se formează și nu se dezvoltă, se perpetuează blocaje în calea comunicării, a exprimării informației, gândurilor, sentimentelor; începe să apară neîncrederea, care atrage după sine insuccesul profesional și social. De aici rezultă că asertivitatea este un comportament și o manieră de comunicare inteligentă – deci o competență ce trebuie exersată.

Competența de comunicare asertivă asigură exprimarea sentimentelor, emoțiilor și gândurilor, eficientizând comunicarea educațională. La ora actuală, societatea în general și învățământul în special au nevoie mai mult ca niciodată de comunicare asertivă, având în vedere că asertivitatea este strategia optimă de soluționare a problemelor interpersonale și formare continuă. În școală, conflictele sunt prezente atât în interiorul diverselor categorii de resurse umane care constituie organizația școlară, cât și între grupuri: între școală și familie, între școală și comunitatea locală. Consider că este mai oportun să previi conflictele, decât să cauți soluții pentru aplanarea lor. Pentru o activitate preventivă de succes, cea mai bună soluție o constituie comunicarea asertivă. Doar acei care vor deține competența de comunicare asertivă se vor bucura de rezolvarea cu succes a problemelor ce intervin în comunicare în așa fel, încât relația cu celălalt să nu fie periclitată.

Ca urmare a analizei teoretice a comunicării asertive, în acest context, deducem că este necesar: a conștientiza valoarea profesională a comunicării asertive; a pregăti cadrele didactice pentru proiectarea mesajului asertiv; a le forma studenților pedagogi competența de comunicare asertivă prin activități de training și de seminare; a elabora principii, indicatori și descriptori de performanță ce definesc paradigma comunicării asertive.

Bibliografie

1. Cojocaru, M., *Comunicare relațională. Suport de curs pentru studii de licență*, Chișinău, 2009.
2. Dandara, O., Spinei, A., *Elaborarea Cadrelor Naționale al Calificărilor. Buletin metodic*, Chișinău, Centrul editorial-poligrafic al USM, 2006.
3. *Dicționar explicativ al limbii române*, ediția a II-a, București, Univers Enciclopedic, 1998.
4. *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Univers Enciclopedic, 1996.
5. Dobrescu, E., *Sociologia comunicării*, București, Editura Victor, 1998.
6. Dumitraș, R., Talpă, A., „L assertivitate”, în *Revista științifico-didactică*, nr. 4 (68), 2009.
7. Jitaru, O.G., „Competențe sociale în tulburări fobice”, în *Revista Științifico-Practică de Psihologie*, nr. 2, Chișinău, 2011.
8. Larousse, *Dicționar de sociologie*, București, Univers Enciclopedic, 1996.
9. Lungu, V., „Rolul comunicării asertive în asigurarea unui climat instituțional favorabil”, în *Studia Universitas*, nr. 5, Chișinău, 2007.
10. *Marele dicționar de psihologie*, București, Editura Trei, 2006.
11. Marinescu, V., *Introducere în teoria comunicării. Modele și aplicații*, București, Editura C.H. Beck, 2011.
12. Moscovici, S., *Psychologie sociale des relations a autrui*, Editura Nathan, 1994.
13. Norbert, Sillamy, Larousse, *Dicționar de psihologie*, București, Univers Enciclopedic, 1998.
14. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Polirom 2004.
15. <http://ru.scribd.com/doc/92284385/comportament-assertiv> (vizitat la 25.02.13).

Considerații actuale privind integrarea toleranței comunicative în sistemul valorilor fundamentale

Lilia Țurcan, *lector universitar,
UPSC „Ion Creangă”*

Abstract

This reasearch presents a scientific discourse about the integration of communicative tolerance in the system of fundamental values. The tolerance pedagogy is a value which is destined for educational institutions and also for the integration into the society.

Key-words: *the communicative tolerance, fundamental values, the tolerance pedagogy.*

Ce este toleranța? Atributul umanității.
(Voltaire)

Declarația Principiilor Toleranței a statelor-membre ale ONU, din 16 noiembrie 1995, este documentul-cheie care abordează *toleranța* ca „o condiție necesară păcii, progresului economic și social al tuturor popoarelor”. În acest document, semnificația toleranței, rolul statului în promovarea acesteia, dimensiunile sociale și educaționale, angajamentele de acțiune sunt bine explicitate și pot servi ca bază pentru demersurile educaționale de orice tip. Culegerea *Educația în spiritul toleranței*, editată de Comisia UNESCO în calitate de reper pentru activitatea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, conceptualizează toleranța ca pattern axiologic și comportamental al persoanei, sensibilizând profesorii în problema toleranței, ce reprezintă o condiție imanentă pentru realizarea obiectivelor educaționale [6].

Orientată spre om, *educația este un act universal de comunicare*, iar orientarea pozitivă a educației o angajează *axiologic – educația se realizează prin valori și pentru valori*. Or, însăși ființa umană reprezintă valoarea supremă a educației [8].

Derivate din experiența și creativitatea umană, valorile reprezintă puncte de sprijin pentru evoluția societății și a membrilor acesteia. Ceea ce preocupă generația contemporană este originea și conținutul valorilor, categoriile și criteriile de selecție a acestora și, în special, strategiile de interiorizare în conștiința și conduita individuală. Pornind de la ideea lui Democrit (devenită axiomă), care sublinia că înțelepciunea este *valoarea supremă* pentru a *măsura calitatea vieții unei persoane, menționăm că acumularea acesteia presupune putere spirituală și libertate – valori care, după cum afirmă A. Schopenhauer, apar din buna gestionare a lucrurilor care se întâmplă pe durata vieții*. Aflată mereu în fața alternativelor, persoana trebuie să aleagă neîncetat, fiind instruită pentru a-și trăi viața cu responsabilitate [9].

Simpla abordare a valorilor fundamentale ale omenirii și reflectarea asupra semnificației acestora aduce un spor de cultură la ceea ce numim *nivel de educație al unei persoane*. Tendința

de a analiza constant și a întrebuința valorile constituie un semn al maturității psihologice, necesară pentru existența umană.

Pedagogia toleranței este destinată nu doar școlii, ci întregii societăți, problema dată fiind una globală, deoarece crearea unei societăți mondiale cu adevărat tolerante reprezintă un ideal educațional internațional [7, pp. 140-14]. Toleranța, ca atitudine și comportament, se învață, se însușește pe bază de modele de la cea mai fragedă vârstă, școala devenind laboratorul principal pentru practicarea toleranței, dar și un agent de integrare socială și un centru cultural al comunității.

Câmpul semantic al noțiunii de „toleranță” se poate întregi și prin sintagmele ce definesc conceptul: *toleranță interpersonală, toleranță în relațiile de familie, toleranță interetnică, toleranță religioasă/interconfesională, toleranță de gen, toleranță politică, toleranță comunicativă* etc. [7, pp. 140-141].

Toleranța comunicativă, în calitate de valoare general-umană, ca valoare prioritară a educației pentru o comunicare eficientă și ca valoare profesională a cadrelor didactice, reprezintă un domeniu relativ nou de cercetare, atât pentru teoria și practica educațională din R. Moldova, cât și în plan global. **Actualitatea studierii problemei** vizate rezultă din contradicția dintre nevoia de formare a competenței de comunicare tolerantă actorilor câmpului educațional și insuficiența studierii acestei dimensiuni a culturii profesionale a cadrelor didactice, în general, dar și a culturii emoționale, în special. Noutatea acestei probleme de cercetare nu este determinată de „lipsa toleranței la români” [8, p. 104]; dimpotrivă, după cum menționează V. Pâslaru, actualizând afirmația lui G. Călinescu, „*aceștia au fost totdeauna toleranți între ei, dar și față de străini, și chiar față de ocupanții lor, deși niciodată nu i-au acceptat, căci românul „are silă de străin”*” [4, p. 54]. Toleranța ca valoare umană, după cum menționează И.А. Стернин, se reflectă în comunicare. Termenul **toleranță comunicativă** este înregistrat în mai multe surse, cel mai frecvent în abordarea comunicării pedagogice. О.Б. Скрыбина susține că toleranța trebuie interpretată ca bază în formarea competenței de comunicare pedagogică. Conduita tolerantă în comunicare este condiționată de prezența în conștiința umană a unor predispoziții native pentru o comunicare tolerantă, care trebuie să devină un principiu și regulă în comunicarea pedagogică [12, p. 28]. Conform unor cercetări vizând idealul comunicativ rus (И.А. Стернин), toleranța este trăsătura de bază a personalității, în același timp fiind o competență definitorie pentru comunicarea pedagogică eficientă. Conștiința comunicativă rusă, în opinia autoarei, definește idealul comunicării în descrierea interlocutorului tolerant, care ar exercita rolul de ascultător atent și asertiv. Apariția și promovarea în literatura pedagogică a acestui deziderat sunt determinate de următoarele caracteristici ale comportamentului comunicativ ale omului rus: **comunicativitate sporită, activism comunicativ, dezbateri fără compromisuri, emoționalitate și**

sinceritate, tendința de a spori investiția verbală, para- și nonverbală în comunicare, atenție comunicativă optimă [12, p. 18].

Prin urmare, *toleranța în comunicarea pedagogică* este definită ca un termen complex care, pe de o parte, abordează probleme filosofice, etice, estetice, iar pe de altă parte include caracteristicile de bază ale profesorului (în sensul adevărat al cuvântului): *nu doar răbdare*, ci mai ales *stabilitate psihologică, dar și echilibru, spiritul dreptății, tact pedagogic, omenie, bunătate, bunăvoință, spirit de observare, apropiere față de elevi, răbdare înțeleaptă, receptivitate, bunătate și exigență, autenticitate (lipsă de fals) în interacțiunea comunicativă cu elevii, nonviolență*. Actualizarea adecvată în comunicare a caracteristicilor afective menționate va fi denumită de autoare *toleranță în comunicarea pedagogică* [Ibidem].

Două dimensiuni vorbesc despre calitatea atât a unei persoane, în general, cât și a profesorului, în special: *dezvoltarea personală și dezvoltarea profesională*, conjugarea cărora generează valori de ordin personal, care includ valorile fundamentale, și valori de ordin profesional, care vizează competențele specifice unei anumite profesii. Educația/autoeducația în spiritul valorilor constituie o prioritate distinctă pentru umanitate, deoarece misiunea supremă a educatorului a fost și rămâne să ajute personalitatea să se orienteze în câmpul variat al valorilor, să aleagă și să ia decizii adecvate pentru construcția unui stil existențial propriu demn de respect. Formarea optimă pe aceste două dimensiuni aduce libertatea, recunoscută pe plan global și în toate epocile ca valoare supremă pentru o viață de calitate.

Centrarea pe principiul pozitiv în educație este condiția Binelui, Frumosului, Adevărului, Dreptății și Libertății – valori fundamentale ale omenirii, peste care dăinuie veșnic Sacralitatea. Capacitatea de a fi tolerant urmează să fie dobândită prin educație. Aceasta înseamnă că *toleranța* este/trebuie să fie/ poate fi una dintre cele mai importante finalități ale educației. *Toleranța* este deci o valoare general-umană și o valoare a educației [8, p. 104].

Orice educație care se raportează la pace, drepturile omului și democrație este, în primul rând, **educație pentru valori (axiologică)**. Valorile continuă să fie sursă a posibilelor dificultăți pentru educatori, în măsura în care chiar valorile cele mai răspândite fac obiectul unor interpretări variabile, și nu rareori se întâmplă că părinții și alți membri ai comunităților percep acest tip de educație ca pe o amenințare pentru sistemele de valori.

Sfera axiologică a educației și învățământului este subscrisă conceptelor de *valoare, valori ale educației, educație axiologică*, precum și contextelor la care sunt raportate. Termenul **valoare** desemnează *totalitatea lucrurilor semnificative pentru om: un lucru este recunoscut că valoare abia în momentul în care omul se raportează în mod personal la acest lucru*. Lucrurile încă necunoscute de om nu reprezintă valori. Valorile educației angajează toate tipurile de valori,

create sau necreate de om, cu condiția ca acestea să reprezinte mesajul promovat de *teleologia, conținuturile, metodologia și epistemologia* educației [8, p. 104].

Filosoful german *Fr. Nietzsche* consideră că dezvoltarea personalității este o valoare supremă, scopul educației fiind formarea omului capabil de crearea noilor valori. Pentru a atinge acest scop, este necesar a lua în considerare factorii ereditari, posibilitățile personalității și tendința acesteia spre autodezvoltare; a crea condiții pentru dezvoltarea individualității.

Prima clasificare *a* valorilor, ce reflectă esența binelui superior – valorificarea potențialului individual al personalității – îi aparține lui Platon. În legătură *cu* aceasta, Aristotel sublinia importanța educației drept condiție necesară pentru *o* viață demnă. Omul devine virtuos doar *în* procesul educației celor trei părți ale sufletului (*fizică, volitivă, intelectuală*); prin urmare, educația include trei părți interdependente (*fizică, morală și intelectuală*). În concepția lui Platon, *valorile sunt calități „în sine”, sunt idei ce planează transcendent asupra lumii sensibile, alcătuind, împreună cu celelalte idei, o „lume inteligibilă”*. În această „lume a ideilor” tronează valorile: *Binele, Frumosul, Adevărul* [9, pp. 49-50]. Platon, *prin teoria ideilor, a deschis o nouă perspectivă axiologică, dezvăluind „natura” valorilor în sistemul său. Binele* domină peste toate. *Binele* reprezintă cea mai înaltă valoare urmărită *de* ființa umană și, totodată, criteriul *de* evaluare *a* celor ce țin *de* comportamentul său [1].

În această ordine de idei, V. Pâslaru reia clasificarea valorilor propusă de T. Vianu și clasifică valorile în felul următor: valorile dominante ale educației la o anumită vârstă: *valorile vitale* – la vârsta copilăriei fragede; *valorile vitale și morale* – la vârsta timpurie; *valorile vitale, morale și religioase* – la vârsta copilăriei mici; *valorile vitale, morale, religioase și teoretice* – la vârsta adolescenței timpurii; *valorile vitale, morale, religioase, teoretice și estetice* – la vârsta adolescenței mature; *valorile vitale, morale, religioase, teoretice, estetice, juridice, politice și economice* – la vârsta maturității [8, p. 205].

B. Reardon (2004) afirmă că „educarea unei culturi a păcii presupune dezvoltarea la fiecare individ a aptitudinii de a întreține relații pozitive, a simțului responsabilității sociale și maturității etice în luarea unor decizii în privința relațiilor personale, a comportamentelor sociale și a actelor politice” [10, p. 26].

Vorbind în termeni strict pedagogici, toleranța este nu un scop în sine, ci un mijloc, iar obiectivul *educației în spiritul toleranței* constă în „a recunoaște și a respecta demnitatea și integritatea tuturor ființelor umane” [10, p. 19].

Conform aserțiunilor lui B. Reardon, respectul față de sine și respectul față de ceilalți sunt calitățile esențiale ale unei persoane tolerante. Ș conștiința de sine și conștiința diferențelor umane sunt calități ale persoanei responsabile, capabile să trăiască în armonie cu diversitatea [Ibidem]. Deducem că imaginea de sine și conștiința de sine constituie valori ale toleranței, idee

care permite a considera că **toleranța comunicativă, prin valorile menționate, se integrează în conceptul de „cultură emoțională a cadrelor didactice”**, dezvoltat de M. Cojocaru-Borozan (2010), care *„elucidează caracterul integrativ și unitar al reflectării psihice, fiind o combinație de calități și capacități emoționale, comunicative, reglatorii personale ce asigură conștientizarea, acceptarea și reglarea stărilor și sentimentelor proprii și ale altora, mediatizând între gradul de productivitate a activității, succesul interacțiunilor interpersonale și dezvoltarea personală.”* [5, p. 28]. Lipsa respectului conduce la apariția manifestărilor grave de intoleranță, precum rasismul, sexismul, etnocentrismul, care, la rândul lor, degeneratează în politici și acte de genocid. Farsele (vexațiile, jignirile, ofensele, amuzamentele etc.) sunt considerate cele mai frecvente forme de manifestare a intoleranței printre adolescenți [3].

În condițiile în care abordăm, în general, coeficientul de emoționalitate, menționăm că în literatura de specialitate se utilizează termenul **inteligența emoțională**, ce constă în abilitatea persoanei de a înțelege și de a gestiona eficient nu doar propriile emoții, ci și emoțiile celor din jur, atât în viața profesională, cât și în cea personală. La momentul actual, când societatea se confruntă cu multiple probleme de ordin economic și social, se atestă tendința de descreștere a coeficientului de inteligență emoțională de la o generație la alta. În acest context, este foarte important ca profesorii, în mod diferit, dar și prin autoformare, să însușească competențele de învățare emoțională, aplicându-le adecvat și oportun în educarea emoțiilor elevilor lor. O persoană tolerantă explorează diferențele interpersonale prin intermediul dialogului și se străduiește să soluționeze conflictele de comunicare prin discuții și argumente.

Toleranța în niciun caz nu echivalează cu răbdarea, care presupune suportarea de către receptor a durerii fizice sau morale ca urmare a mesajelor verbale abuzive sau a acțiunilor violente ale emițătorului. Toleranța înglobează nu doar respectul față de ceilalți și recunoașterea egalității în drepturi; ea exclude și dominarea forțată și opresivă. Fiind valoare a democrației și având izvoare sociale, toleranța se cultivă zi de zi, facilitând inserția socială a persoanei. A reprezenta un lucru sau o stare nu înseamnă, de fapt, a o dedubla, repeta sau reproduce; înseamnă a reconstitui, a o retușa, a-i schimba configurația [6, p.40].

În procesul de comunicare, se vor evidenția deosebirile în modul de a gândi, a vorbi, a reacționa, a proceda; în tradiții, obiceiuri, ritualuri (de familie, în stilul de comunicare (în familie, extrafamiliale)); în credințe și convingeri, în aspirații și năzuințe; în forma de exprimare a vieții lăuntrice. Concomitent, vor fi sesizate tangențe cu celălalt/ceilalți. Unele viziuni ar putea rămâne neînțelese, scopurile – neclare, reacțiile – stranii, acțiunile – suspicioase. Numai prin comunicare nemijlocită cu persoana/grupul respectiv se va descoperi logica și justificarea acestora, fără a fi violate normele morale, regulile sociale și valorile umane. Odată ce procesul de comunicare

include două părți active – emițătorul și receptorul –, pentru valorificarea acestuia este importantă ascultarea.

Pentru a determina dacă unui anumit colectiv (școala, clasa, grupa etc.) îi este caracteristic comportamentul intolerant, se poate recurge la indicatorii („simptome ale intoleranței”) formulați de Betty A. Reardon în lucrarea „Toleranța – ușă deschisă spre pace”. Simptomele date sunt prezentate în formă de caracteristici ale comportamentului social. Ținând cont de faptul că respectivele manifestări pot influența negativ elevii care le suportă, profesorii vor fi foarte atenți și exigenți față de propriul comportament, controlându-și emoțiile și prezentând inteligență emoțională.

În condițiile în care ne propunem să examinăm toleranța comunicativă, actualizăm în mod inevitabil conceptul de *empatie*, prin care se înțelege sensibilitatea față de sentimentele și problemele celorlalți și capacitatea de a privi din punctul lor de vedere; conștientizarea faptului că oamenii simt diferit față de diferite lucruri; *capacitatea de a stabili și menține relații*: controlul emoțiilor celorlalte persoane; competența socială. Conceptul dat a fost definit ca fiind „o formă de inteligență socială care implică abilitatea de a monitoriza emoțiile și sentimentele proprii și ale altora, de a discrimina între ele și de a utiliza această informație pentru a direcționa propriile gânduri și acțiuni.”

În concluzie, menționăm că **valorile toleranței comunicative – gestionarea potențialului individual** (Platon), moștenirea ereditară (*Fr. Nietzsche*) – sunt în același timp și valori ale culturii emoționale a profesorului, fapt care ne conduce la ideea că, pentru a atinge dezideratul formării cadrelor didactice în spiritul toleranței, în comunicarea pedagogică, în vederea educației pentru toleranță a elevilor, este necesară: (a) conceptualizarea toleranței comunicative a profesorului și (b) formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pe dimensiunea profesională vizată (comunicarea tolerantă).

Pedagogia toleranței (formarea formatorilor pentru o comunicare tolerantă) constituie un nou domeniu de cercetare, mai puțin investigat pe plan global, dezvoltarea căruia, în R. Moldova, va crea premise pentru soluționarea contradicțiilor relevate în mediul educațional și va contribui la realizarea idealului educațional internațional – crearea unei societăți mondiale cu adevărat tolerante.

Bibliografie

1. Aiftinica, M., *Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor*, București, Editura Academiei Române, 1994.
2. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Iași, Polirom, 1997.
3. Bunescu, Gh., *Școala și valorile morale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
4. Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, Minerva, 1986.

5. Cojocaru-Borozan, M., *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, Tipografia UPSC „Ion Creangă”, 2010.
6. *Educarea în spiritul toleranței*, Chișinău, Gunivas, 2004.
7. Golu, M., *Condiționarea psihologică a câmpurilor relaționale „psihologia vieții cotidiene”*, Iași, Polirom, 1997.
8. Pâslaru, VI., *Principiul pozitiv al educației*, Chișinău, Civitas, 2003.
9. Pichiu, D., Albuț, C., *Teoria valorii și elemente de praxiologie*, Iași, Editura „Gh. Asachi”, 1994.
10. Reardon, B., *Toleranța – calea spre pace*, Chișinău, ARC, 2004.
11. Zagaievschi, C., *Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți*. Teza de doctor în pedagogie, Chișinău, 2013.
12. Скрябина, О.Б., *Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников*. Автореф. дисс. канд. пед. наук, Кострома, 2000.

Principii psihopedagogice și cultural-axiologice aferente comunicării profesionale

Svetlana Guțu, dr. în ped., lector superior,
Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

Résumé

Toute action éducative doit se baser sur certains principes. La communication didactique des étudiants économistes se base sur des principes spécifiques. L'établissement et la présentation de ceux-ci constitue le sujet de préoccupation scientifique dans cet article.

Mots-clés: *principes/principes éducatifs/principes de la communication didactique; communication/communication didactique, culture/culture de la communication; étudiant économiste.*

Educația răspunde unor cerințe *obiective* (sociale) și *subiective* (individuale), asigură legătura între generații, între experiență și progres, conservă societatea, dar o și propulsează, realizează un proces progresiv de socializare, este un factor de dezvoltare socială.

În raport cu educatul, educația este o acțiune de umanizare, căci „omul nu devine om decât prin educație”, afirmă I. Kant [1, pp. 31-32].

Pedagogia orientată spre studiul educației în context social apare ca o reacție împotriva tendinței individualiste, psihologice, afirmată la începutul sec. al XX-lea. „Omul, constată Șt. Bârsănescu, devine om numai prin comunicarea umană”, pe când „omul individual e numai o abstracțiune asemenea atomului în fizică” [2, pp. 135-136]. Eficientizarea comunicării tinerilor economiști este un proces care se axează pe principii psihopedagogice și cultural-axiologice de mare importanță pentru edificarea comportamentului lor verbal.

Lumea modernă se conduce de un nou concept educațional, care „este axat, ca niciodată, pe ființa celui educat – a copilului, elevului, studentului. Azi, ca niciodată, centrul lumii și al educației este omul, în relația sa cu Natura și Cosmosul, cu Divinitatea și cu Sine însuși.

„Înțelegerea lumii ca unitate și a omului ca entitate integralizată în lume reprezintă principiul fundamental al educației moderne” [10, p. 3].

Conform E. Joiță, sensul termenilor *a educa*, *educație* ne conduce la identificarea unei acțiuni anume de formare, dezvoltare, influențare a personalității unui individ și efectele ei sau ale unui sistem de acțiuni specifice [4, p. 29].

În raport cu societatea, ca funcții ale educației, se conturează: funcția culturală, axiologică, politică, dar și economică, ce relevă și orientarea educației către pregătirea profesională a indivizilor, integrarea activă și creativă în piața muncii și valorilor profesionale, conform criteriilor specifice, dar și aplicarea principiilor economice la conceperea și realizarea cât mai eficientă a activității educaționale, constată același autor [Ibidem, p. 37].

Corelată cu performanțele obținute în ultimii ani în reformarea conceptuală, teoretică, curriculară, de formare continuă și managerială a învățământului, valoarea acordată de către populație învățământului inspiră încredere în faptul că realizările de azi din educație și învățământ vor avea impact pozitiv asupra tuturor sferelor vieții publice din Moldova, afirmă V. Pâslaru [10, p. 11].

Personalitatea, remarcă C. Narly, își va găsi concretizarea în profesie, și anume în profesia-vocație. Prin profesie, societatea își atinge maximum de promovare, principiul social își găsește maximum de realizare, dar tot prin profesie fiecare individ în parte își află maximum de afirmare de sine, maximum de înfăptuire a originalității sale specifice” [6, p. 237].

Reprezentantul pedagogiei personalității C. Narly subsumează, în definiția personalității, cele mai puternice elemente de pedagogie umanistă: „Omul trebuie educat pentru umanitate, aceasta este cea mai înaltă cerință etică, pe care conștiința morală o reclamă individului și această cerință este cuprinsă în imperativul personalității”.

„Omul, creator și purtător al specificului uman este valoarea supremă [...]. În om se adăpostește cea mai înaltă valoare pe care omul o poate cunoaște” [Ibidem, p. 36].

„Cultura, lumea simbolică constituie orizontul de existență a ființei umane”, arată L. Antonesei. Și L. Blaga definea omul ca pe o ființă culturală: „Cultura este semnul vizibil, expresia, figura, trupul acestei variante existențiale. Cultura ține mai strâns de definiția omului, decât de formația sa fizică sau, cel puțin, tot atât de strâns” [Apud 7, p. 20].

L. Antonesei definește termenul *cultură* în sens larg, „drept ansamblul produselor activității umane, al valorilor și al modalităților de comportare obiectivate de anumite comunități, transmise altor comunități și generațiilor următoare” [Ibidem, p. 24].

Goethe spunea: „Chiar dacă lumea, în ansamblul ei, merge înainte, tineretul trebuie totuși să reînceapă mereu de la capăt și să parcurgă individual epocile culturii universale”. Această parcurgere, afirmă L. Antonesei, ce se desfășoară în societățile moderne prin intermediul școlii,

dar și prin influența culturală difuză a întregii societăți, este chiar educația [Ibidem, p. 26]. De aceea, remarcă același autor, „a situa în centrul culturii valorile înseamnă, în plan educativ, a pune în inima conținuturilor educației tot valorile. Aceasta înseamnă să recunoaștem o necesară schimbare de accent – trecerea de la predominanța instrucției la cea a educației propriu-zise, de la in-formativ la formativ” [Ibidem, p. 30], căci un individ bine format, deci înarmat cu tehnicile și strategiile de orientare în lumea culturii, un individ format în spiritul valorilor va reuși să se *informeze* corect ori de câte ori va simți nevoia sau va fi obligat să simtă această nevoie. Cu cât vom întârzia în introducerea schimbării de accent, cu atât vom întârzia procesul de formare a unor oameni capabili să se orienteze autonom în lumea exuberantă a culturii de azi [Ibidem, p. 31].

Dacă educația trebuie să fie situată în centrul schimbărilor, universitatea trebuie să fie miezul acestui centru, remarcă L. Antonesei. Mai întâi, pentru că instituția universitară are o indiscutabilă funcție de conservare a patrimoniului cultural al oricărei comunități. Apoi, pentru că este unul dintre cele mai importante mijloace de difuzare a valorilor științifice și culturale. În sfârșit, pentru că, alături de aceste funcții privind reproducția simplă a capitalului cultural, universitatea este – sau ar trebui să fie – unul dintre cele mai importante locuri ale producției culturale, deci de reproducție largită a capitalului cultural [Ibidem, p. 5].

În centrul culturii stau valorile, deci educația, ca proces de transmitere a culturii, trebuie să fie centrată pe valori. Or, aceste valori sunt chiar cele reunite în *idealul educativ*; pentru pedagogia culturală valorile centrale sunt adevărul, binele, frumosul și sentimentul divinului, cărora li se adaugă și aspirația creștină spre sfințenie [Ibidem, p. 40]. Subtilitatea modernității a constat în faptul că, introducând schimbarea, noutatea nu a provocat o ruptură totală cu lumea pre-modernă, ci a păstrat un fir al continuității valorice: „În chestiunea idealului educativ, de pildă, a păstrat cele patru valori ale umanismului clasic greco-creștin: *Adevărul, Binele, Frumosul și Sentimentul Sacrului*, însă a descoperit și așa-numitele valori sociale, respectiv, *Libertatea, Egalitatea și Fraternitatea*, prin tumultuoasa Revoluție Franceză, *Legalitatea*, prin revoluțiile lui Cromwell, din Anglia, și America „Părinților Fondatori”, autorii *Declarației de independență* și ai celebrei, pe bună dreptate, *Constituții*” [Ibidem, p. 51], conferind, după cum remarcă și Vl. Pâslaru, „noi semnificații relației individ – societate, recunoașterea primatului și intereselor individului în viața socială” [8, p. 4].

Același autor subliniază că „pedagogia se înscrie în axiologia culturii datorită faptului că ea constituie domeniul de activitate umană care este prin esență un domeniu de creare a valorilor umane. Privită din acest unghi de vedere, cultura este o axiomă a educației, căci elevul/studentul (cel ce este educat) nu însușește doar valori create de omenire, ci, însușindu-le, își creează propriile cunoștințe, capacități, atitudini etc., care, pe de o parte, ele însele sunt niște valori, iar

pe de altă parte, constituie mecanismele potențiale de creare a noi valori, obiectualizate în știință, literatură, artă etc.” [Ibidem, p. 6]. Scopul principal al educației, menționează Vl. Pâslaru, constă în „formarea personalității umane, deci este o activitate de cultivare” [Ibidem].

Referindu-se la o ierarhie a valorilor, J. Dewey menționează: „Nu putem să stabilim o ierarhie de valori printre diversele obiecte de studiu. Este inutil să le aranjăm în ordine, începând cu cel care are cea mai mică valoare, mergând apoi la cel care are valoare maximă. În măsura în care orice obiect de studiu are o funcție unică și de neînlocuit în cadrul experienței, în măsura în care el marchează o îmbogățire caracteristică a vieții, valoarea sa este intrinsecă sau incomparabilă. Deoarece educația nu este un mijloc pentru a trăi, ci se identifică cu acțiunea de a trăi o viață rodnică și inerent semnificativă, singura valoare, ultima care poate fi stabilită, este tocmai procesul însuși al trăirii” [9, p. 208].

C. Cucoș susține că „varietatea tipurilor de valori este dată de multitudinea actelor de manifestare a teleologiei umane” [10, p. 51], distingând patru clase de valori:

- valori relative, caracteristice unei ființe finite, și valori absolute, legate de ființa infinită – Dumnezeu sau anumite capacități aspiraționale nelimitate ale omului;
- valori utilitare sau uzuale, care se pot ipostazia la nivelul unor domenii distincte (religioase, artistice etc.); acestea sunt, în același timp, individualizări ale unor valori superioare;
- valori uzuale relative, în funcție de sisteme teleologice particulare precum: valori de întrebuințare, valori de schimb, valori de informare, valori-sentiment, valori utilitare etc.;
- mediatori sau purtători de valori, care în grade diferite se pot autonomiza de valorile-idei [Ibidem].

Referindu-se la relația dintre idealul și scopul educației, autorul afirmă că „idealul educativ este o instanță valorică din care emerg norme, principii, strategii, scopuri și obiective educaționale determinate, care direcționează procesul de formare a tinerei generații” [Ibidem, p. 76].

În Republica Moldova, afirmă autorii unui studiu de pionierat în domeniul conceptualizării curriculumului universitar, „reforma învățământului pedagogic universitar s-a declanșat cu provocări puternice dinspre social și etnocultural, aceste domenii fiind mai sensibile la mutațiile de conștiință ce prefigurează dimensiunea umanului ca esență existențială, dar și ca proiectare pentru o perspectivă râvnită” [11, p. 5]. În continuare, autorii menționează: „Nu s-a produs însă și o schimbare de paradigmă a învățământului universitar care să afecteze esențial vechiul concept de formare a specialiștilor pentru economie, cultură, învățământ etc. și să readucă în aule și săli de cursuri conceptul libertății în educație, responsabil de făurirea unei societăți democratice, în care absolventul facultății să construiască și să se formeze, să fie sensibil la schimbările din alteritate, dar și să producă schimbările sugerate de practica socială și libertatea

spiritului uman. Or, învățământul universitar din Republica Moldova mai continuă să producă specialiști care sunt formați prin însușirea valorilor științifice deja dobândite, în loc să formeze subiecți ai actului intelectual care să producă noi valori, prin capacitatea de a-și dezvolta propriile achiziții intelectuale în condiții noi de experiență socioculturală, profesională, cognitivă și spirituală [Ibidem, p. 6].

Sensul acestor schimbări așteptate este dat de scopul formării profesionale în universitate, care este definit de autori drept „cultivare a personalității” și care „instalează temeinic în centrul preocupărilor oricărui curs predat figura studentului, nu materiile predate. Universitatea nu mai este o instituție unde doar se învață, ci una care formează, inclusiv prin învățare, studiu, cercetare, proiectare și implementare. Plasarea accentului de pe materii pe ființa celui care studiază este cerută și de scopul general al educației în învățământul preuniversitar (proiectat de noile documente curriculare), și de conceptul învățământului formativ” [Ibidem, p. 33].

Cum urmează să fie atins acest scop? Aceiași autori subliniază: „cunoaștere fără comunicare nu există, iar comunicarea în domeniul cunoașterii este reglementată de științele educației” [Ibidem, p. 9]. Prin urmare, dezvoltarea competențelor de comunicare ale studenților economiști se înscrie atât în conceptul educațional modern, cât și în cel al reformării învățământului profesional, concept care este reprezentat, întâi de toate, de un sistem de *principii* culturologice, lingvistice și educaționale, aferente comunicării interumane, în baza cărora pot fi atinse obiectivele educaționale ale cercetării noastre:

- *principiul axiologiei educației* se referă la cultivarea consecventă a unui sistem de valori teoretice și practice care să constituie referențialul personalității umane în cultivarea sa permanentă;

- *principiul globalismului și socializării*: individul trebuie să se orienteze spre totalizarea cunoașterii și să fie supus unei formări în perspectiva inserției lui în structurile sociale; demersul didactic desfășurat ne-a permis pregătirea subiecților din grupele-pilot în vederea perceperii fenomenului lingvistic în ansamblu, în totalitatea schimbărilor ce intervin impetuos în societate și, respectiv, în limbă;

- *principiul civilizării și orientării învățământului spre finalitățile culturale*: educația are menirea de a-l introduce pe om în cultură, prin cunoașterea, încorporarea și crearea valorilor sedimentate la un moment dat. Introducerea în cultură prin limbă este o condiție unanim recunoscută și acceptată. O limbă primentă/înnoită „ține pulsul vieții culturale”, le oferă educaților posibilitatea de a pătrunde în contextul cultural și economic european și universal, în care nu este pusă la îndoială unitatea indisolubilă dintre limbă și cultură. Dacă tindem să mergem pe calea progresului economic, social, politic, cultural, trebuie să milităm pentru mijloace de exprimare adecvate, pentru o limbă care să corespundă epocii în care trăim;

- *principiul exemplului* are la bază premisa epistemologică a exprimării generalului prin raportul dintre individ și specie; exemplul continuă să rămână clasic și de neînlocuit în ierarhia metodologică a învățării și cultivării exprimării; calitatea exemplului în vorbire influențează și direcționează demersul educațional, iar profesorul constituie reperul-cheie, prin referire la un exemplu elocvent de comunicare;

- *principiul utilității*: modelul educativ-didactic conceput și implementat în mod experimental vizează aspectele care interesează vorbitorul, viitor specialist în domeniul economic, din perspectivă praxiologică;

- *principiul schimbărilor permanente* vizează inovațiile ce parvin pe diferite căi în domeniile vieții, inclusiv în cel economic, și reclamă necesitatea adaptării individului la aceste modificări, asimilarea noilor termeni conform noilor realități și, respectiv, utilizarea curentă a acestora.

Principiile de metodologie a formării culturii comunicării care au ghidat demersul nostru includ principiile pedagogice consacrate, precum:

- principiul integrării organice a teoriei cu practica;
- principiul accesibilizării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
- principiul sistematizării și continuității în învățare;
- principiul însușirii conștiente și active;
- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și abilităților;
- principiul centrării pe student și pe formarea competențelor sale generale și de specialitate.

Pe parcursul cercetării am abordat teoretic și am aplicat practic, sporindu-le validitatea, următoarele *principii de formare/dezvoltare a competențelor de comunicare economică* la studenți:

- principiul considerării dimensiunii cultural-economice în dezvoltare: al abordării comparate a unor diverse segmente ale culturii universale;
- principiul conexării/corelării valorilor social-culturale și economice;
- principiul amplitudinii și profunzimii diapazonului valoric propus/achiziționat de către studenți;
- principiul selectării și sintezei diversilor stimuli culturali;
- principiul racordării și atașamentului personal al studenților la valorile fundamentale ale omenirii;
- principiul afirmării și îmbogățirii identităților culturale ale studenților și al deschiderii către valorile și experiențele necunoscute/din alteritate;
- principiul autonomizării procesului de studiu și educație a studenților;

- principiul lărgirii participării la viața economică a studenților;
- principiul permeabilității la admisibilitatea de valori posibile;
- principiul evaluării/reevaluării din mai multe perspective a obiectului, situației;
- principiul instrumentalizării riguroase a activității de abordare economică și cultural-spirituală a realității de către studenți;
- principiul valorificării potențialului etic al studenților (curajul de a emite o judecată de valoare).

În concluzie. Formarea competențelor de comunicare a studenților economiști trebuie să se întemeieze pe un sistem de principii culturologice, comunicativ-lingvistice, educaționale, printre care diriguitor este *principiul creativității în comunicare*, conform căruia vorbirea este un act creator prin definiție.

Înșușirea eficientă a lexicului profesional și general este un act complex, care afectează pozitiv formarea culturii vorbirii, deci trebuie să se întemeieze pe conceptul de „educație lingvistică” în examinarea/formarea oricărei competențe de comunicare în contextul tuturor relațiilor posibile – fonologice, lexicale, gramaticale, stilistice – ale fenomenului lingvistic-comunicativ abordat, prin antrenarea unor tehnici cu caracter interactiv, interactivitatea fiind forma și principiul cel mai productiv în valorificarea practică a fenomenelor complexe ale vorbirii.

Bibliografie

1. Antonesei, L., *Paideia: Fundamente culturale ale educației*, Iași, Polirom, 1966.
2. Bârsănescu, Șt., *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, București, EDP, 1976.
3. Cuilenburg, J.J. et al., *Știința comunicării*, București, Humanitas, 1998.
4. *Dicționarul enciclopedic ilustrat*, Chișinău, Cartier, 1999.
5. Larry, K., *Secretele comunicării*, București, Amaltea, 1999.
6. *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova*, Chișinău, ARC, 2004.
7. Oprea, I., „Elemente pentru determinarea trăsăturilor formării, existenței și devenirii limbajelor de specialitate românești”, în *Limbaje și comunicare*, V-IV, Suceava, Editura Universității „Ștefan cel Mare”, 1999, pp. 263-269.
8. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2005.
9. Pâslaru, Vl., „Concepția educației lingvistice și literare”, în *Limba română*, 1995, nr. 5, pp. 126-129.
10. Pâslaru, Vl. (coord.) et al., *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadrul teoretic*, Chișinău, ISFEP „Tipografia centrală”, 2005.
11. Peretti, A. et al., *Tehnici de comunicare*, Iași, Polirom, 2001.

