

ISSN 1857-0119

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Revista de Științe Socioumane

Nr. 1 (41), 2019

Chișinău, 2019

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 1 (41) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din [Iași](#), România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțișchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Recomandări pentru autori

Revista de Științe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție

Cuprins

Angela Cutasevici Formarea comportamentului orientat spre asigurarea securității personale la elevii claselor primare. Coordonate legale și coordonate curriculare.....	6
Lucia Schiopu Gândirea critică – o competență transversală în contextul învățământului modern.....	17
Rodica Ursachi Trasee empirice în pictura lui Leonardo da Vinci	25
Maria Pleșca Aspecte ale comunicării interpersonal la preadolescenți.....	36
Adriana Ciobanu, Simona Mihaela Meleşcanu Comunicarea – factor al dezvoltării limbajului la copiii cu tulburări de spectru autist.....	44
Самойленко Н.И, Сембрат А.Л. Особенности системы высшего образования Северной Кореи.....	50
Помилуйко В.Ю Психологический анализ и сущность понятия «развитие ключевых компетентностей взрослых».....	57
Chernohlazova Larisa Învățarea diferențiată și individualizată – premisă pentru formarea motivării învățării.....	69
Хмельницкая Е.С. , Ткаченко Л.В Гуманистические ценности в педагогической концепции Василия Сухомлинского: опыт и ориентиры.....	75
Онищенко Н.П. Лиховид Е.Р. Особенности подготовки будущих учителей к национально-патриотическому воспитанию украинской молодежи.....	84
Dorota Koziol, Wojciech Święch The definition of disability – The United Nations and Polish legislation	92

Formarea comportamentului orientat spre asigurarea securității personale la elevii claselor primare. Coordonate legale și coordonate curriculare

Training of behavior oriented towards personal security in primary classes. Legal coordination and curriculum coordination

**Angela Cutasevici,
doctorand, UPS „Ion Creangă”**

Rezumat

În acest articol este abordată problema educației elevilor claselor primare în vederea formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale. Se prezintă coordonatele legale ale formării comportamentului vizat: strategii și politici internaționale și naționale care consemnează securitatea personală în contextul drepturilor omului, inclusiv ale copilului. Se elucidează coordonatele normative ale formării comportamentului vizat în contextul curriculumului pentru învățământul primar, din perspectivele disciplinară și transdisciplinară.

Cuvinte-cheie: securitate personală, comportament, învățământ primar, curriculum, transdisciplinaritate.

Abstract

This article deals with the issue of primary school pupils' education in order to develop behavior oriented towards personal security. It highlights the legal coordinates of the formation of the concerned behavior: international and national strategies and policies that record personal security in the context of human rights, including the child. It clarifies the normative coordinates of the targeted behavior formation in the context of the curriculum for primary education, from the disciplinary and transdisciplinary perspectives.

Keywords: personal security, behavior, primary education, curriculum, transdisciplinarity.

Caracteristicile actualității din Republicii Moldova includ sporirea diversității riscurilor pentru securitatea personală a cetățenilor, inclusiv a copiilor de vârstă școlară mică. Nivelul criminalității, numărul alarmant de copii rămași fără îngrijirea părinților ca urmare a exodului masiv al forței de muncă, intensificarea provocărilor comunicării virtuale ca rezultat al dezvoltării rețelelor de socializare și a tehnicii digitale, răspândirea fenomenului de bullying în mediul școlar – toate acestea sunt cele mai evidente dintre riscurile în cauză. Ca răspuns, se reliefează o nouă trebuință a actualității – formarea unei personalități care adoptă și practică în mod conștient un comportament orientat spre asigurarea securității personale, contribuind astfel și la asigurarea securității celor din jur. Expectanțele și exigențele societății în satisfacerea noii trebuințe solicită în mare măsură educația, care devine complementară protecției și pe care vine să o consolideze.

Deoarece vârsta școlară mica este deosebit de favorabilă și sensibilă pentru modelarea comportamentală, dezideratul formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale se impune începând cu primul nivel de învățământ – clasele primare. Vom accepta în continuare drept reper următoarea accepțiune (M.V.

Gordienco, 2008): „Comportamentul copilului de vârstă școlară mică orientat spre asigurarea securității personale se caracterizează prin siguranță pentru el însuși, pentru alții, pentru mediul înconjurător, promptitudine în prevenirea și depășirea situațiilor periculoase, iar dacă este necesar, și în protejarea de amenințările externe” [24, p. 45].

Coordonatele legale ale formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale la elevii claselor primare sunt definite prin consemnarea securității personale în drepturile omului, inclusiv ale copilului – atât în plan internațional, cât și în plan național.

❖ **Securitatea personală face parte din drepturile omului.** Pentru prima dată, conceptul de „securitate personală” a fost delimitat explicit în contextul conturării paradigmei securității umane din cadrul Raportului pentru Dezvoltare Umană, ONU, 1994 [1]. Această paradigmă a fundamentat toate modelele ulterioare de securitate, aducând în prim-plan individul, persoana – în contrast cu vechile strategii de securitate, care se focalizau pe securitatea statului. În cadrul raportului vizat, securitatea personală se identifică drept unul dintre cele șapte elemente specifice conceptului de „securitate umană”: securitatea economică, securitatea hranei, securitatea sănătății, securitatea mediului, securitatea personală, securitatea

comunității din care face parte individul, securitatea politică.

Recunoașterea problemei securității personale ca una multiaspectuală și transversală, de o importanță primordială, se confirmă actualmente prin strategii și politici la toate nivelurile – de la cel național la cel regional și global. Etalăm, în ordinea cronologică a intrării în vigoare pentru Republica Moldova, cele mai importante documente prin care se atestă acest fapt:

▪ **în plan internațional**

- *Declarație universală a drepturilor omului*, Nr. 1948 din 10.12.1948; în vigoare pentru Republica Moldova din 28.07.1990 [2]
 - Art. 3. „Orice ființă umană are dreptul la viață, la libertate și la securitatea sa.”
- *Pact internațional cu privire la drepturile civile și politice*, Nr. 1966 din 16.12.1966; în vigoare pentru Republica Moldova din 26.04.1993 [5]
 - Art. 9. „Orice individ are dreptul la libertatea și la securitatea persoanei sale.”
- *Convenție pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale*, Nr. 1950 din 04.11.1950; în vigoare pentru Republica Moldova din 01.02.1998 [4]
 - Art. 5. „Orice persoană are dreptul la libertate și la siguranță.”
- *Convenția Consiliului European privind prevenirea și combaterea violenței*

împotriva femeilor și a violenței domestice, în vigoare pentru Republica Moldova din 15.12.2006 [6]

▪ **în plan național:**

- *Constituția Republicii Moldova* (în vigoare din 27.08.1994) [7]
 - Art. 25 (1). „Libertatea individuală și siguranța persoanei sunt inviolabile.”
- Strategia națională de apărare pentru anii 2018-2022 (în vigoare din 19.07.2018) [12]
 - Art. 35. „Viziunea strategică a Republicii Moldova în domeniul apărării prevede proiectarea și realizarea unui sistem de apărare viabil și eficient, pe măsura provocărilor de securitate, capabil să asigure prevenirea, descurajarea și respingerea eventualelor agresiuni, atacuri și acțiuni subversive la adresa suveranității, independenței, unității și integrității teritoriale a Republicii Moldova sau/și la adresa securității cetățenilor acesteia.”
- *Codul penal* (Nr. 985 din 18.04.2002) [16]
 - Art. 145. Omorul intenționat; Art. 146. Omorul săvârșit în stare de afect; Art. 150. Determinarea la sinucidere; Art. 151-153. Vătămarea intenționată a integrității corporale sau a sănătății; Art.154. Maltratarea intenționată sau alte acte de violență; Art. 155. Amenințarea cu omor ori cu vătămarea gravă a integrității corporale sau a sănătății; Art. 163. Lăsarea

în primejdie; Art. 171. Violul; Art. 172. Acțiuni violente cu caracter sexual; Art. 173. Hărțuirea sexuală.

❖ ***Securitatea personală face parte și din drepturile copilului.*** Etalăm, în ordinea cronologică a intrării în vigoare pentru Republica Moldova, cele mai importante documente care proclamă protecția securității personale a copilului:

▪ **în plan internațional**

- *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului* (Nr. 1989 din 20.11.1989; în vigoare pentru Republica Moldova din 12.12.1990) [3]
 - Art. 3. „Statele-părți vor veghea ca funcționarea instituțiilor, serviciilor și lăcașelor care au responsabilități față de copii și asigură protecția lor să fie conformă cu normele fixate de către autoritățile competente, în special în domeniul securității și sănătății, și în ceea ce privește numărul și competența personalului lor, ca și în privința unui control corespunzător.”

▪ **în plan național**

- *Constituția Republicii Moldova* (în vigoare din 27.08.1994) [7]
 - Art. 50. „Ocrotirea mamei, copiilor și a tinerilor (2) Copiii și tinerii se bucură de un regim special de asistență în realizarea drepturilor lor. (4) Exploatarea minorilor, folosirea lor în activități care le-ar dăuna sănătății,

moralității sau care le-ar pune în primejdie viața ori dezvoltarea normală sunt interzise.”

- *Legea privind drepturile copilului* (Nr. 338-XIII din 15.12.94; în vigoare din 02.03.1995) [18]
- Art. 4. „Dreptul la viață. (1) Dreptul copilului la viață și la inviolabilitatea fizică și psihică este garantat. (2) Nici un copil nu poate fi supus torturii, pedepselor sau tratamentelor crude, inumane sau degradante.”
- Art. 6. „Dreptul la inviolabilitatea persoanei, la protecție împotriva violenței fizice și psihice. Statul ocrotește inviolabilitatea persoanei copilului, protejându-l de orice formă de exploatare, discriminare, violență fizică și psihică, neadmițând comportarea plină de cruzime, grosolană, disprețuitoare, insultele și maltratările, antrenarea în acțiuni criminale, inițierea în consumul de băuturi alcoolice, folosirea ilicită de substanțe stupefiante și psihotrope, practicarea jocurilor de noroc, cerșetoriei, incitarea sau constrângerea de a practica orice activitate sexuală ilegală, exploatarea în scopul prostituției sau al altei practici sexuale ilegale, în pornografie și în materiale cu caracter pornografic, inclusiv din partea părinților sau persoanelor subrogatorii legale, rudelor. ”
- Art. 7. „Dreptul la apărarea demnității și onoarei. Fiecare copil are dreptul la apărarea demnității și onoarei. Atentatul la onoarea și demnitatea copilului se pedepsește în conformitate cu legislația.”
- Art. 11. „Dreptul la muncă. (3) Statul protejează copilul de exploatare economică și de executarea oricărei munci, ce prezintă pericol pentru sănătatea lui ori servește drept piedică în procesul de instruire, sau prejudiciază dezvoltarea lui fizică, intelectuală, spirituală și socială. (5) Antrenarea forțată sub orice formă a copilului în câmpul muncii atrage răspundere juridică.”
- *Codul familiei* (Nr. 1316 din 26.10.2000; în vigoare din 26.04.2001) [13]
- Art. 53. „Dreptul copilului de a fi protejat. (1) Copilului i se garantează apărarea drepturilor și intereselor sale legitime. (4) Copilul are dreptul la protecție contra abuzurilor, inclusiv contra pedepsei corporale din partea părinților sau a persoanelor care îi înlocuiesc. (5) În cazul încălcării drepturilor și intereselor legitime ale copilului, inclusiv prin neîndeplinirea sau îndeplinirea necorespunzătoare de către părinți (a unuia dintre ei) a obligațiilor de întreținere, educație și instruire, sau în cazul abuzului de drepturile părintești,

copilul poate să se adreseze de sine stătător autorității tutelare pentru apărarea drepturilor și intereselor sale legitime, iar de la vârsta de 14 ani – instanței judecătorești. (6) Persoanele cu funcții de răspundere și alți cetățeni care știu despre existența unui pericol pentru viața sau sănătatea copilului, despre încălcarea drepturilor și intereselor lui legitime sunt obligați să comunice acest fapt autorității tutelare, făcând tot posibilul pentru a proteja drepturile și interesele legitime ale copilului.

- Art. 62. „Exercitarea drepturilor părinților. 1. Drepturile părinților nu pot fi exercitate contrar intereselor copilului lor. Părinții nu pot prejudicia sănătatea fizică și psihică a copilului. 2. Metodele de educație a copilului, alese de părinți, vor exclude comportamentul abuziv, insultele și maltratările de orice fel, discriminarea, violența psihică și fizică, aplicarea pedepselor corporale, antrenarea în acțiuni criminale, inițierea în consumul de băuturi alcoolice, folosirea substanțelor stupefiante și psihotrope, practicarea jocurilor de noroc, cerșitul și alte acte ilicite.”
- *Codul penal* (Nr. 985 din 18.04.2002) [16]
- Art. 174. Raportul sexual cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani.
 - Art. 201. Violența în familie.

- *Codul muncii* (Nr. 154 din 28.03.2003) [14]
 - Art. 86. „Concedierea n) aplicarea, chiar și o singură dată, de către un cadru didactic a violenței fizice sau psihice față de discipoli.”
- *Legea privind prevenirea și combaterea violenței în familie* (Nr. 45 din 01.03.2007) [19]
 - Art. 8. „Competențele autorităților administrației publice centrale și locale (4) Direcțiile generale de învățământ, tineret și sport: a) asigură informarea și instruirea cadrelor didactice în vederea calificării actelor de violență în familie, aplicării metodelor și mijloacelor de prevenire a unor astfel de acte și de sesizare a autorităților abilitate; b) realizează, în comun cu alte autorități abilitate și în colaborare cu organizațiile neguvernamentale din domeniu, programe educaționale pentru părinți și copii în vederea prevenirii și combaterii violenței în familie; c) asigură desfășurarea activităților de consiliere în vederea reabilitării psihologice și psihosociale a copiilor victime ale violenței în familie; d) comunică autorităților abilitate, prin intermediul cadrelor didactice, sesizând de îndată în mod obligatoriu autoritatea tutelară și poliția, cazurile de violență în familie, inclusiv cazurile de violență în familie împotriva copiilor.”

- *Codul Contravențional* (Nr. 218 din 24.10.2008) [15]
- Art. 58. Antrenarea minorului la munci care prezintă pericol pentru sănătatea lui; Art. 63. Neîndeplinirea obligațiilor de întreținere, de educare și de instruire a copilului; Art. 65. Necomunicarea despre existența unui pericol pentru viața ori sănătatea copilului; Art. 78. Vătămarea intenționată a integrității corporale; Art. 91. Fumatul și consumul de băuturi alcoolice în locuri interzise, comercializarea către minori a produselor din tutun și a băuturilor alcoolice.
- *Legea privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți* (Nr. 140 din 14.06.2013; în vigoare din 01.01.2014) [20]
- Art. 2. „Sfera de aplicare. În condițiile prezentei legi, copiii beneficiază de protecție fără nici o discriminare, indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinii politice sau de altă natură, de cetățenie, apartenența etnică sau originea socială, de statutul obținut prin naștere, de situația materială, de gradul și tipul de dizabilitate, de aspectele specifice de creștere și educație a copiilor, a părinților lor ori a altor reprezentanți legali ai acestora, de locul aflării lor (familie, instituție educațională, serviciu social, instituție medicală, comunitate etc.)”
- *Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020* (în vigoare din 10.06.2014) [8]
- Art. 41. „Obiectivul general 2. Prevenirea și combaterea violenței, neglijării și exploatării copiilor, promovarea practicilor nonviolente în creșterea și educarea copiilor.”
- *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* (în vigoare din 14.11.2014) [9]
- Obiectivul specific 1.11. „Asigurarea unui mediu școlar protectiv, capabil să prevină violența față de copii și să intervină prompt pentru identificarea, referirea și asistența copiilor victime ale violenței.”
- *Codul educației* (Nr. 152 din 17.07.2014; data intrării în vigoare: 23.11.2014) [17]
- Art. 20 (3). „Instituțiile de învățământ general poartă răspundere pentru respectarea drepturilor și pentru securitatea vieții și sănătății copiilor și elevilor în timpul aflării acestora în cadrul instituției.”
- Art. 135 (1). „Personalul didactic, științifico-didactic, științific și de conducere are următoarele obligații: h) să asigure securitatea vieții și ocrotirea sănătății copiilor, elevilor și studenților în procesul de învățământ;”
- *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale*

pentru anii 2016-2022 (în vigoare din 03.10.2016) [10]

- Art. 58. „Obiectivul specific 2: Elaborarea și revizuirea cadrului normativ privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale și racordarea la standardele internaționale privind asigurarea protecției drepturilor copilului.”
- *Strategia națională de prevenire și combatere a violenței față de femei și violenței în familie pe anii 2018-2023* (în vigoare din 13.04.2018) [11]

Coordonatele curriculare ale formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale la elevii claselor primare sunt definite în curriculumul pentru învățământul primar [22] din două perspective complementare: disciplinară și transdisciplinară.

❖ **Perspectiva disciplinară** a formării comportamentului vizat se reliefează în contextul curricula disciplinelor pentru învățământul primar. Comportamentul orientat spre asigurarea securității personale este relevat în mod explicit în curricula următoarelor discipline:

„Dezvoltarea personală”, aria curriculară „Consiliere și dezvoltarea personală”;

- Educația tehnologică”, aria curriculară „Tehnologii”;
- Educația fizică”, aria curriculară „Sport”.

▪ **Curriculumul la disciplina „Dezvoltarea personală”** stipulează o competență specifică ce vizează la modul direct formarea comportamentului vizat: „5. Adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur” [22, p. 179]. Conținuturile de învățare prin care se formează comportamentul orientat spre asigurarea securității personale se concentrează preponderent în unitatea de conținut (modulul) „Securitatea personală”, dar se identifică inserări ale acestora, mai mult sau mai puțin explicite, și în alte module. Astfel, constatăm că elementul de conținut „Managementul clasei: abordări situaționale concrete” se regăsește în toate modulele pe parcursul claselor I-IV și constituie liantul acestora, oferind contexte reale referitoare la formarea comportamentului vizat.

Activitățile de învățare recomandate în curriculumul disciplinar pot fi clasificate în activități de comunicare (discuția dirijată; dezbateri; instruirea prin tehnici audio/video); activități de explorare (exercițiul de explorare, studiul de caz, vizita); activități de acțiune (exercițiul, exercițiul-joc, jocul de rol, exercițiul creativ, lucrarea practică, proiectul, învățarea prin sarcini, simularea). Este de menționat ponderea activităților ludice și dezvoltarea acestora în corespundere cu vârsta”

elevilor: de la exercițiul-joc – spre jocul de rol.

▪ În curriculumul la disciplina „Educația tehnologică” identificăm prevederi fragmentate în cadrul determinat de competența specifică 4 „Transpunerea

achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur” [Idem, p. 150] și de conținuturile din modulele corespunzătoare. Analizând activitățile de învățare recomandate în contextul acestor prevederi, constatăm preponderența activităților de comunicare și de explorare (conversații cu sprijin în observare) și a activităților de autoevaluare.

▪ În curriculumul la disciplina „Educația fizică” identificăm o dezvoltare treptată a prevederilor aferente formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale în contextul specific disciplinei. Analizând activitățile de învățare recomandate în contextul acestor prevederi, constatăm prezența explicită a activităților comunicative (conversații, discuții). Considerăm totuși că și celelalte tipuri de activități recomandate, acționale, în cea mai mare parte, contribuie în mod implicit la formarea comportamentului vizat.

Analiza curricula disciplinare ne-a permis evidențierea unităților de competențe prin însușirea treptată a cărora se profilează

formarea competenței specifice respective (Tabelul 1).

Tabelul 1. Unitățile de competență care contribuie la formarea comportamentului orientat spre asigurarea securității personale

Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Disciplina „Dezvoltarea personală”			
1.3. Demonstrarea unui comportament corespunzător regulilor clasei și ale școlii.	1.3. Solicitarea ajutorului în cazurile când sunt victime sau martori ai abuzului.	1.1. Recunoașterea situațiilor de conflict, tachinare, hărțuire, în baza caracteristicilor ofertei. 1.2. Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor.	1.1. Rezolvarea unor situații problematice în contexte școlare, în baza unui algoritmul oferit. 1.2. Adoptarea comunicării la conținut variate în cadrul grupului de seneni.
2.3. Adaptarea comportamentului la situații reale din viață.	2.1. Identificarea comportamentului corect în grupul școlar și mediul natural.	2.1. Identificarea posibilităților de deșajire a președintelui, prin apel la persoanele de încredere.	2.3. Aprecierea importanței respectului față de tine și cei din jur, demnități, onestități, bunelor maniere.
5.1. Educatia, prin conștientizarea proprii, despre regulile de securitate în situații potențial periculoase. 5.2. Alegerea masei și a locului de joacă în baza recomandărilor. 5.3. Aprecierea înțelegerii comunicării cu persoane necunoscute pentru securitatea personală.	5.1. Recunoașterea situațiilor de risc pentru siguranța corpului în mediul cotidian. 5.2. Demonstrarea unui comportament sigur în situații excepționale conform recomandărilor. 5.3. Respectarea regulilor privind securitatea școlii în condițiile casnice, școlare, stradale, transport și în mediul natural.	5.1. Identificarea locurilor și situațiilor cunoscute în natură, mediul public și on line, în baza criteriilor oferite. 5.2. Utilizarea corectă a aparatelor electronice și de gaz în baza instrucțiunilor. 5.3. Estimarea riscurilor utilizării bunurilor personale de valoare în locul public.	5.1. Identificarea regulilor privind securitatea personală în locul public, strada, condiții casnice și mediul natural, în baza exemplului. 5.2. Recunoașterea situațiilor potențial periculoase din mediul online. 5.3. Proiectarea modului de comportament sigur în timpul vacanțelor, în baza regulilor studiate.
Disciplina „Educația tehnologică”			
1.3. Respectarea normelor de igienă personală și securitate a muncii.		3.1.1. Protecția datelor personale în mediul digital.	3.5. Protecția datelor personale în timpul navigației/comunicării digitale.
3.7. Recunoașterea pericolului utilizării necorespunzătoare sau abuzive a dispozitivelor digitale.			3.6. Cunoașterea pericolului precuștii, recunoașterea simptomelor infecțiilor și utilizarea măsurilor de protecție împotriva virusurilor informatice.
Disciplina „Educația fizică”			
1.1. Respectarea regulilor de securitate la lecțiile de educație fizică. 3.1.1. Acceptarea regulilor de securitate în activitățile sportive.	3.1. Acceptarea regulilor de securitate și a conștientizării sanitaro-igienice în activitățile sportive.	3.1. Respectarea regulilor de securitate și a conștientizării sanitaro-igienice la lecțiile de educație fizică.	3.1. Primirea regulilor de securitate și igienice în activitățile sportive colective.

Tabelul 1. Unitățile de competență care contribuie la formarea comportamentului orientat spre asigurarea securității personale *perspectiva transdisciplinară* a formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale se reliefează în contextul *profilului de formare al absolventului*: „Capacitățile, atitudinile și valorile (competențele) vizate de profilul de formare au caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea Curriculumului Național” [21, p. 26].

Profilul absolventului [Idem, pp. 27-32] se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, specificate pentru fiecare nivel/ciclu de învățământ. Analizând specificațiile pentru nivelul primar, constatăm că în cadrul fiecărui atribut generic se identifică elemente care

contribuie la formarea comportamentului vizat (fig. 1).

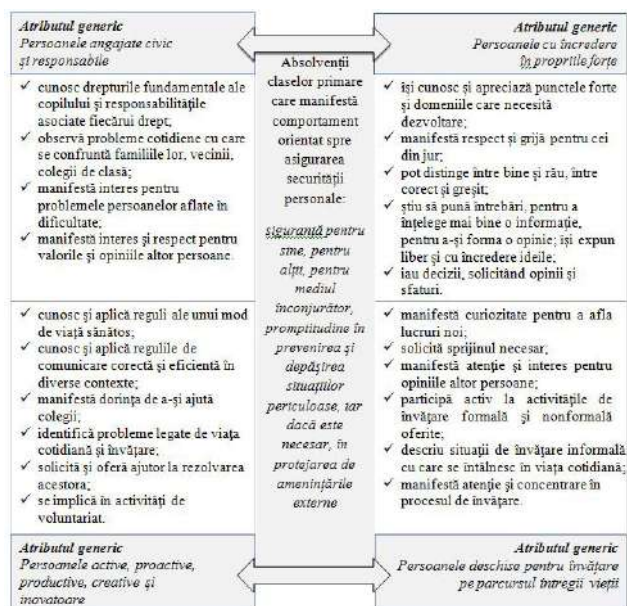


Figura 1. Profilul absolventului nivelului primar de învățământ din perspectiva formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale

Făcând deosebire între transdisciplinaritatea instrumentală și cea comportamentală, constatăm că profilul reliefat relevă o **transdisciplinaritate comportamentală**, deoarece intenționează să ajute elevul „să-și organizeze fiecare dintre demersurile sale în situații diverse”, se focalizează pe activitatea elevului într-o legătură strânsă cu situațiile de viață semnificative pentru el [23, p. 52].

Totodată, pentru formarea profilului dat ca o finalitate transdisciplinară comportamentală, este necesară **transdisciplinaritatea instrumentală**, care „urmărește să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi

cu care acesta se confruntă; ea este orientată mai mult spre rezolvarea anumitor probleme, decât pe achiziția de cunoaștere „de dragul cunoașterii” [Ibidem].

Conlucrarea transdisciplinarității instrumentale și a celei comportamentale în vederea formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale solicită cadrelor didactice aplicarea unor **metodologii transdisciplinare** care să ofere elevilor **trăiri transdisciplinare** semnificative pentru generarea de **atitudini transdisciplinare** în contextul antrenării **abilităților pragmatice** aferente comportamentului vizat în bază de **competențe transdisciplinare generale (metodologice) și metacognitive**, de **competențe disciplinare** dobândite dispart în cadrul diverselor discipline, având ca **background educația în familie, educația informală și nonformală**.

Ca rezultat, desprindem necesitatea integrării unui **cadru coeziv tridimensional al formării comportamentului orientat spre asigurarea securității personale la elevii claselor primare** în spațiul determinat de coordonatele legale ale strategiilor și politicilor Republicii Moldova și de coordonatele normativ-reglementare proiectate în Curriculumul pentru învățământul primar:

- **dimensiunea curriculară** (curriculum implementat) contextualizată în cheia armonizării diverselor niveluri de

disciplinaritate (de la intradisciplinaritate până la transdisciplinaritate);

- **dimensiunea educației parentale;**
- **dimensiunea formării cadrelor didactice.**

Coeziunea respectivului cadru va deveni sporită în condițiile eficientizării parteneriatelor instituțiilor de învățământ cu societatea civilă, mass-media, ONG-urile și instituțiile din sfera de cercetare.

Referințe bibliografice

1. *Human development report 1994*, published for the United Nations Development Programme (UNDP), New York Oxford: Oxford University Press, 1994.

2. *Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova Nr. 217 din 28.07.1990 cu privire la aderarea R.S.S. Moldova la Declarația Universală a Drepturilor Omului și ratificarea pactelor internaționale ale drepturilor omului*, publicat: 30.08.1990 în *Veștile Nr. 8*, art. Nr. 223.
3. *Hotărîrea Sovietului Suprem al RSSM Nr. 408 din 12.12.1990 despre aderarea R.S.S. Moldova la Convenția internațională cu privire la drepturile copilului*, publicat: 30.12.1990 în *Veștile Nr. 12*, art. Nr. 303.
4. *Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova Nr. 1298 din 24.07.1997 privind ratificarea Convenției pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale, precum și a unor protocoale adiționale la această*, publicat: 21.08.1999 în *Monitorul Oficial Nr. 54*.
5. *Lege Nr. 260 din 06.12.2007 pentru ratificarea Protocolului opțional la Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice*, publicat: 21.12.2007 în *Monitorul Oficial Nr. 198-200*, art. Nr. 761.
6. *Decretul Președintelui Republicii Moldova Nr. 2511 din 15.12.2016 pentru aprobarea semnării Convenției Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice*, publicat: 23.12.2016 în *Monitorul Oficial Nr. 459-471*, art. Nr. 935.

7. *Constituția Republicii Moldova*, publicat: 12.08.1994 în *Monitorul Oficial Nr. 1*.
8. *Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020*, publicat: 20.06.2014 în *Monitorul Oficial Nr. 160-166*, art. Nr. 481.
9. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, publicat: 21.11.2014 în *Monitorul Oficial Nr. 345-351*, art. Nr. 1014.

10. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*, publicat: 07.10.2016 în Monitorul Oficial Nr. 347-352, art. Nr. 1198.
11. *Strategia națională de prevenire și combatere a violenței față de femei și violenței în familie pe anii 2018-2023*, publicat: 13.04.2018 în Monitorul Oficial Nr. 121-125, art. Nr. 348.
12. *Strategia națională de apărare pentru anii 2018-2022*, publicat: 03.08.2018 în Monitorul Oficial Nr. 285-294, art. Nr. 441.
13. *Cod Nr. 1316 din 26.10.2000 Codul familiei*, publicat: 26.04.2001 în Monitorul Oficial Nr. 47-48, art. Nr. 210.
14. *Cod Nr. 154 din 28.03.2003 Codul muncii*, publicat: 29.07.2003 în Monitorul Oficial Nr. 159-162, art. Nr. 648.
15. *Cod Nr. 218 din 24.10.2008 Codul Contravențional*, publicat: 16.01.2009 în Monitorul Oficial Nr. 3-6, art. Nr. 15.
16. *Cod Nr. 985 din 18.04.2002 Codul penal*, publicat: 14.04.2009 în Monitorul Oficial Nr. 72-74, art. Nr. 195.
17. *Cod Nr. 152 din 17.07.2014 Codul educației*, publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr. 634.
18. *Lege Nr. 338-XIII din 15.12.94 privind drepturile copilului*, publicată: 02.03.1995 în Monitorul Oficial Nr. 13, art. Nr. 127.
19. *Lege Nr. 45 din 01.03.2007 privind prevenirea și combaterea violenței în familie*, publicat: 18.03.2008 în Monitorul Oficial Nr. 55-56, art. Nr. 178.
20. *Lege Nr. 140 din 14.06.2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți*, publicat: 02.08.2013 în Monitorul Oficial Nr. 167-172, art. Nr. 534.

21. *Cadrul de referință al curriculumului național*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
22. *Curriculum național. Învățământul primar*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.

23. L.D' Hainaut; A. Biancheri. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris: Nathan, 1983.
24. Гордиенко М.В. *Подготовка учителей начальных классов к реализации идей безопасности личности в воспитательном процессе начальной школы*//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 38 (82): Аспирантские тетради. Часть II. (Педагогика, психология, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2008. – С. 44-53.

Gândirea critică – o competență transversală în contextul învățământului modern

Critical thinking – a transversal competency in the context of modern education

Lucia Schiopu,
lector, doctor în pedagogie,
Catedra de filologie engleză,
Facultatea de Limbi și Literaturi
Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Articolul prezintă mai multe interpretări, contradictorii, ale conceptului de „gândire critică” și o sinteză a definițiilor existente în literatura de specialitate. Gândirea critică nu se bazează pe acumularea de informații, ci pe dezvoltarea competenței de a procesa informații, observații, interpretări, de a formula judecăți, inferențe, de a recunoaște inconsecvențele sau erorile logice într-o linie de raționament etc.

Cuvinte-cheie: gândire critică, efort intelectual, inferență, raționament, judecată.

Abstract

This article reveals the contradictory distinction of the concept of critical thinking but also presents a synthesis of the existing definitions. Critical thinking is not based on the accumulation of information, but on the development of the competency to process information, observations, interpretations, formulate judgments, inferences, recognition of inconsistencies or logical errors in a line of reasoning and so on.

Keywords: critical thinking, persistence, intellectual effort, inference, reasoning, judgment.

Termenul *gândire critică* este unul vag, abstract, în unele cazuri, s-ar putea spune, folosit chiar contradictoriu, deoarece oferă un spectru larg de definiții: de la observații, interpretări, la tehnici de luare a deciziilor, formulare de judecăți, găsirea de soluții etc.

În literatura de specialitate se menționează că gândirea critică denumește un set de competențe care identifică afirmații sau argumente ambigue sau echivoce; recunoaște inconsecvențele sau erorile logice într-o linie de raționament; identifică revendicările justificate sau nejustificate; determină puterea unui argument [2, pp. 486 -488]; acționează direct asupra îmbunătățirii cunoștințelor [33, p. 13]; este un produs al metacogniției și poate fi disociat în „(a) abilități verbale de raționament; (b) abilități de analiză a argumentelor; (c) abilități de gândire ca testarea ipotezelor; (d) abilități de gândire ce se manifestă în situații de probabilitate și incertitudine; (e) abilități de luare a deciziilor și de rezolvare a problemelor [17, pp. 452-453]. Sunt identificate opt domenii de gândire critică: stocarea și recuperarea cunoștințelor, generarea deductivă a inferențelor, inducerea, sau crearea de argumente, testarea ipotezelor, gândirea în situații de incertitudine, luarea deciziilor, dezvoltarea abilităților de rezolvare

a problemelor și/sau angajarea în gândirea creativă [34].

În definirea conceptului de „gândire critică”, există diferite opinii, interpretări, analize, de multe ori contradictorii, marcate de conflicte și ideologii concurente [6, p. 64]. Astfel, diferiți autori denumesc termenul *gândire critică* în mod diferit:

- *gândire clară* (Jepson, *How to Think Clearly*) [23];
- *gândire corectă* (Patterson, *Principles of Correct Thinking*) [28];
- *gândire critică* (Boraas, *Teaching To Think* și Black, *Critical Thinking*) [4; 3];
- *gândire directă* (Clarke, *The Art of Straight Thinking* și Thouless, *Straight and Crooked Thinking*) [5; 35];
- *gândire efektivă* (Jastrow, *Effective Thinking*) [22];
- *gândire reflexivă* (Dewey, *How We Think*) [8].

În ciuda mării varietăți de termeni care desemnează fenomenul gândirii critice și a definițiilor existente pentru acesta, există totuși definiții care abordează conceptul de „gândire critică” în calitate de:

- abordare deliberată/intenționată/activă a gândirii [8];
- sistematizare în gândire [17];
- proces focalizat, sistematic, organizat [34];
- persistență în actul de gândire [8; 16; 22];
- accent pus pe obiectivitate, flexibilitate [33];

- interpretare, sinteză, analiză și evaluare a informațiilor [2; 34];
- inferență, raționament, judecată [2; 9];
- explicarea argumentelor și a cunoștințelor utilizate pentru obținerea rezultatelor [1; 4; 13];
- formularea și explicarea ipotezelor [17, 18];
- dorința de a se angaja în efort intelectual [8; 12; 16];
- logica construirii secvențelor argumentative [3; 5; 9; 28];
- scepticism, creativitate [24; 34];
- utilizarea standardelor sau criteriilor de efort intelectual [29, 33];
- integritate intelectuală [8; 21; 26];
- metacogniție – gândire despre gândire [17; 18; 25; 32].

J. Dewey consideră că o persoană este reflexivă numai atunci când se află în stare de suspans și de căutare intelectuală, mentală. Atât procesul de formulare a judecăților și raționamentelor, cât și „căutarea intelectuală” sunt neconfortabile, dezagreabile, dar odată exersate, dezvoltă obiceiul dogmatic al minții [8, p. 16].

E.M. Glaser, în procesul de angajare în efortul intelectual, evidențiază trei teze:

- rolul crucial al dispoziției în procesul gândirii critice, întrucât abilitățile intelectuale sunt insuficiente fără o atitudine adecvată față de angajarea în demersul reflexiv;

- rolul indiscutabil al aptitudinilor de a se angaja în investigarea reflexivă cu succes, în mod critic;
- rolul logicii în gândirea critică [16].

E.M. Glaser susține că gândirea critică necesită un efort perseverent, pentru a examina orice idee în lumina dovezilor care o susțin și a valorifica capacitatea de:

- a recunoaște problemele;
- a găsi o soluție viabilă, mijloacele de soluționare a acestor probleme;
- a aduna și a colecta informații pertinente;
- a recunoaște ipotezele și valorile;
- a înțelege și folosi limba cu acuratețe, precizie și claritate;
- a discrimina, interpreta datele;
- a evalua dovezile și argumentele;
- a recunoaște existența (sau inexistența) relațiilor logice între propuneri;
- a formula/testa concluzii și generalizări justificate;
- a-și reconstitui tiparul valorilor pe baza experiențelor acumulate și pentru a formula judecăți exacte despre anumite aspecte, lucruri și calități în viața de zi cu zi [16, p. 5].

R:H. Ennis (1993) susține că gândirea critică reprezintă evaluarea corectă, rezonabilă a afirmațiilor, fără a preciza rolul aspectelor creative în formularea ipotezelor [10, pp. 179-180].

W.C. Hazlitt (1916) a folosit o varietate de însușiri ale gândirii, pentru a defini acest concept: gândire *bună*, gândire *metodică*, *pozitivă* și *constructivă*, gândire *liberă*, gândire *premeditată*, *cu un scop*, gândire *necritică* și gândirea *critică* [21]. J. Boraas (1922) consideră că gândirea critică necesită claritate, investigarea cauzelor și rezultatelor [4, p. 202].

Mai mulți autori au realizat diverse studii, pentru a demonstra impactul crucial al gândirii critice asupra dezvoltării gândirii abstracte. De exemplu, G. Glaser evidențiază următoarele teze fundamentale pentru dezvoltarea abilităților critice: 1. elaborarea, aplicarea și evaluarea materialelor și strategiilor de predare care cultivă și stimulează gândirea critică; 2. identificarea relației dintre capacitatea de a gândi critic, inteligență, capacitatea de citire și sistemul de interese-valori ale studenților și alte variabile [16, p. 8].

Programul de instruire adoptat de G. Glaser s-a bazat pe formarea de competențe, care s-a focalizat pe opt substraturi de bază ce facilitează dezvoltarea gândirii critice:

- (1) recunoașterea nevoii de a defini diverse concepte;
- (2) logica și claritatea dovezilor;
- (3) elaborarea presupunerilor;
- (4) formularea inferențelor deductive și inductive;
- (5) formarea atitudinii științifice;

- (6) prejudecata ca factor de decizie;
- (7) sistemul de valori și logică;
- (8) propaganda și cum poate influența ea gândirea [16, p. 94].

G. Glaser a stabilit că unitățile de lecție care au fost dezvoltate după modelul menționat supra stimulează creșterea capacității de gândire critică, ceea ce duce la îmbunătățirea performanței academice, a dispoziției generale și atitudinii.

P.J. Hatcher (2006) a realizat un studiu la Universitatea Baker, cu studenții de la anul I, pentru a investiga valorificarea capacităților de gândire critică prin dezvoltarea competenței de scriere [20, p. 250]. În cadrul programului de formare, studenții trebuia să utilizeze unele dintre modelele standard de argument, cum ar fi modus ponens, modus tollens, silogismul disjunctiv sau o combinație a acestora, pentru a construi și formula argumente în sprijinul pozițiilor pe care le-ar putea justifica/explica/descrie în lucrările scrise [Idem, p. 254]. În logica propozițională, modus ponens este o regulă de inferență strâns legată de o altă formă de argument, modus tollens. Ambele forme sunt aparent asemănătoare, constând în afirmarea consecinței, negarea antecedentelor și dovada absenței („A implică faptul că B și A sunt enunțate a fi adevărate; prin urmare, B trebuie să fie adevărat”) [37]. P.J. Hatcher relevă doi factori de succes importanți în desfășurarea

demersului reflexiv: 1. conștientizarea conceptului de „gândire critică”; 2. verificarea și evaluarea constantă a rezultatelor obținute.

Tabelul 1. prezintă analiza unor investigații realizate de diverși autori pentru a releva câteva eventuale direcții de dezvoltare a gândirii critice.

Tabelul 1. Proiecte de investigare a gândirii critice [27]

Auto rul	Metoda/Te hnica	Scopul	Rezultat e
Baker (1996)	Jurnalul reflexiv	Identificarea comportame ntului cognitiv și afectiv în timpul practicării exercițiilor de reflectare	Cultivarea reflecției și spiritului critic [1]
Bell et al. (2002)	Strategia de însușire bazată pe tehnica de învățare în grup	Realizarea analizei profunde a cazurilor clinice	Dezvoltare a cunoștințelor teoretice și procedural e
Daley et al. (1999)	Hărți conceptuale	Dezvoltarea gândirii critice prin elaborarea hărților conceptuale, stabilirea relațiilor dintre concepte, elucidarea, justificarea și explicarea conceptelor	Valorificarea gândirii critice și a reflecției; studenții au găsit această metodă utilă, dar consumato are de timp, iar profesorii o consideră una eficientă, care consolidează

			cunoștințele obținute [7].
Eerden (2001)	Utilizarea <i>critical thinking vignettes</i> pentru evaluarea învățării	Dezvoltarea abilităților de gândire critică în laboratoare speciale (pentru soluționarea cazurilor clinice)	Observarea, analizarea și realizarea feedbackului în procesul de dezvoltare a gândirii critice [11]
Jones and Sheridan (1999)	Studiul de caz	Simularea situațiilor care stimulează gândirea critică și luarea deciziilor	Antrenarea spiritului critic în activitățile de învățare, în procesele de examinare profundă; deschidere spre cunoaștere
Krejci (1997)	Imaginația	Stimularea creării imaginilor mentale în timpul rezolvării diferitor probleme didactice	Reprezentarea și crearea imaginilor mentale; condiționarea și stimularea constituirii structurilor mentale [24]
Rossignol (1997)	Strategii de expunere/Discourse strategies	Implementarea și fixarea strategiilor: formularea întrebărilor, enunțarea ipotezelor, emiterea întrebărilor și implicarea în activități investigaționale-practice,	S-a identificat un impact nesemnificativ în dezvoltarea reflecției [31].

		expunerea în grup	
Russaw (1997)	Tehnica perceperii personale/Personally perceived problem technique	Identificarea necesităților personale, descoperirea și valorificarea resurselor și limitelor proprii	Dezvoltarea cunoașterii de sine, a creativității, cultivarea învățării anticipativ-transformatoare prin prisma exercițiilor reflexive
Todd et al. (1998)	Utilizarea poștei electronice și a mesajelor electronice ca formă de evaluare	Valorificarea oportunităților de învățare	Valorizarea cunoștințelor și stimularea capacităților reflexive și autoreflexive
Perciful and Nester (1996)	IAC – Instruirea cu ajutorul calculatorului	Utilizarea calculatorului în scopul dezvoltării abilităților de gândire critică	Nu s-au atestat diferențe statistice semnificative între grupurile de control și cel experimental [30].

Pentru dezvoltarea gândirii abstracte, au fost evocați factorii care contribuie la dezvoltarea gândirii critice și, totodată, au fost accentuați factorii care împiedică dezvoltarea gândirii critice, relevați în tabelul 2 [36, pp. 212-213], așa cum este prezentat în tabelul 2.

Tabelul 2. Factorii care influențează formarea gândirii critice

Factorii care contribuie la dezvoltarea gândirii critice	Factorii care împiedică dezvoltarea gândirii critice
<ul style="list-style-type: none"> • Formularea și explicarea conceptului de „gândire critică”. • Utilizarea unor strategii, metode eficiente de predare, care valorifică gândirea critică (SINELG (sistem interactiv de notare și eficientizare a lecturii și gândirii), Mozaicul, Jurnalul cu dublă intrare, Tehnica cvintetului, Cubul, Ciorchinele, Știu-Vreau să știu-Am învățat, Pălăriile gânditoare, Turul galeriei etc.). • Cultivarea și exersarea deprinderilor de gândire critică și creativă. • Generarea și extinderea aplicațiilor practice de gândire critică în cadrul programului. • Elaborarea strategiilor de evaluare pentru a măsura ceea ce a fost învățat. • Feedback continuu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratarea gândirii critice în calitate de concept-cheie, și nu centrarea explicit pe predarea abilităților de gândire. • Nu se creează un concept clar al predării, o definiție și o descriere clară ale procesului de valorificare a gândirii critice, nu se stabilesc descriptorii și finalitățile programului de formare. • Utilizarea strategiilor de predare care nu valorifică gândirea critică.

„Gândirea critică” este un concept care descrie calitatea gândirii, modalitatea de abordare și atitudinea față de sarcina reflexivă. Gândirea critică se manifestă în cazurile de investigații intelectuale, pentru a contura un concept, fenomen, o hartă conceptuală; implică anumite eforturi intelectuale, pentru a enunța o ipoteză sau o concluzie, prin sintetizarea/integrarea tuturor cunoștințelor care urmează a fi argumentate în mod deductiv sau inductiv. Lipsa gândirii critice conduce la reflecții superficiale, la incapacitatea de a delimita esențialul de neesențial, adevărul de neadevăr, la abateri culturale, eșecuri ale operaționalizării gândirii.

Dezvoltarea gândirii critice duce la optimizarea capacităților de autoevaluare a aptitudinilor intelectuale, aduce mulțumire de sine, încredere în forțele proprii, creșterea gradului de confort în timpul învățării, asumarea responsabilității și afirmarea ca o persoană integră, conștientă, dispusă de a risca și a se aventura în demersul investigational.

Bibliografie

1. Baker, C.R. Reflective Learning: A Teaching Strategy for Critical Thinking, *Journal of Nursing Education*, Vol. 35, No. 1, 1996, pp. 19-22.
2. Beyer, B. K. Improving thinking Skills- Defining The Problem. Developing

- Critical Thinking. *Phi Delta Kappan*, 65 (7), 1984, pp. 486-490.
3. Black, M. *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*, 2nd ed., Prentice-Hall, New York, 1946.
 4. Boraas, J. *Teaching to Think*, Macmillan, New York, NY, 1922.
 5. Clarke, E.L. *The Art of Straight Thinking*, D. Appleton and Company, New York, NY, 1929.
 6. Condon, W. & Kelly-Riley, D. Assessing and Teaching What We Value: The Relationship between College-Level Writing and Critical Thinking Abilities, *Assessing Writing*, Vol. 9, No. 1, 2004, p. 64.
 7. Daley, B.J., Shaw, C.R., Balistrieri, T., Glasenapp, K. & Piacentine, L. Concept Maps: A Strategy to Teach and Evaluate Critical Thinking, *Journal of Nursing Education*, Vol. 38, No. 1, 1999, pp. 42-47.
 8. Dewey, J. *How We Think: A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educational Process*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.
 9. Ennis, R.H. A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 1985, pp. 44-48.
 10. Ennis, R.H. Critical Thinking Assessment, *Theory into Practice*, Vol. 32, No. 3, 1993, pp. 179-180.
 11. Eerden, K. Nursing and Health Care Perspectives; New York **Vol. 22, Iss. 5,** 2001, pp. 231-234.
 12. Facione, P.A. The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, And Relation To Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20 (1), 2000, pp. 61-84.
 13. Flavell, J. Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive Development Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 1979, pp. 906-911. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
 14. Frank, J. Raising Cultural Awareness In The English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 4, 2013, pp. 1-11.
 15. Gardner H. *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
 16. Glaser, E.M. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, AMS Press Inc., New York, NY, 1941.
 17. Halpern, D. F. Teaching Critical Thinking Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, And Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53, 1998, pp. 449-455.

18. Halpern, D. F. Assessing The Effectiveness Of Critical Thinking Instruction. *The Journal of General Education*, 50 (4), 2001, pp. 270-286.
19. Hare, W. „Critical Thinking as an Aim of Education,” in *Aims of Education*, ed. R. Marples, Routledge, London, 1999.
20. Hatcher, D.L. Stand-Alone Versus Integrated Critical Thinking Courses, *Journal of General Education*, Vol. 55, No. 3-4, 2006, pp. 247-272.
21. Hazlitt, H. *Thinking as Science*, E.P. Dutton & Co., New York, NY, 1916.
22. Jastrow, J. *Effective Thinking*, World Publishing, Cleveland, OH, 1931.
23. Jepson, R.W. *How to Think Clearly*, Longmans, Green and Company, New York, NY, 1936.
24. Krejci, J.W. Imagery: Stimulating Critical Thinking by Exploring Mental Models, *Journal of Nursing Education*, Vol. 36, No. 10, 1997, pp. 482-484.
25. Kuhn, D. A Developmental Model Of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28 (2), 1999, pp. 16-46.
26. Lahnenman, W.J. *The Future of Intelligence Analysis*. Maryland Security Studies, College Park, MD, 2006.
27. Marsh, M. *Advanced Analytic Cognition: Critical Thinking*. Interim Technical Report, US Air Force Laboratory, 2013.
28. Patterson, C.H. *Principles of Correct Thinking*, Longmans, Green and Co., New York, NY, 1937.
29. Paul, R. W. Critical Thinking: what, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 1992, pp. 3-24.
30. Perciful, E.G. & Nester, P.A. The Effect of an Innovative Clinical Teaching Method on Nursing Students' Knowledge and Critical Thinking Skills, *Journal of Nursing Education*, Vol. 35, No. 1, 1996, pp. 23-28.
31. Rossignol, M. Relationship between Selected Discourse Strategies and Student Critical Thinking... the Clinical Post-Conference, *Journal of Nursing Education*, Vol. 36, No. 10, 1997, pp. 467-475.
32. Schaeffer, N.C. *Thinking and Learning to Think*, L. B. Lippincott Co., Philadelphia PA, 1901, p. 227.
33. Schön, D. *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Boss, 1983.
34. Schroyens, W. Knowledge And Thought: An Introduction To Critical Thinking. *Experimental Psychology*, 52 (2), 2005, pp. 163-164.
35. Thouless, R.H. *Straight and Crooked Thinking*, Pan Books Ltd., London, UK, 1953. UK, 1999.
36. Walsh, C.M. & Seldomridge, L.A. „Critical Thinking: Back to Square Two”

Journal of Nursing Education, Vol. 45,

No. 6, 2006, pp. 212-219.

37. https://en.wikipedia.org/wiki/Modus_pone
[ns](#)

Trasee empirice în pictura lui Leonardo da Vinci

Empirical trails in the painting of Leonardo da Vinci

**Rodica Ursachi, conferențiar
universitar,**

doctor în studiul artelor,

Catedra de pictură,

Facultatea de Arte Plastice și Design,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Articolul prezintă creația artistului renescentist Leonardo da Vinci, care a abordat pictura din perspectivă științifică. El a experimentat perspectiva aeriană, utilizând tehnica „sfumato”, a elaborat schema compozițională de tip piramidal, devenită clasică, și a introdus un nou ideal de frumusețe feminină, bazat pe idealul artei antice. Viziunea artistică a lui Leonardo da Vinci este bazată pe studiul naturii, iar pictura sa reflectă armonia dintre om și natură.

Cuvinte-cheie: artă, pictură, imagine, tablou, valoare, portret, spiritual.

Abstract

The article targets the creation of the Renaissance artist - Leonardo da Vinci, who approached the painting from a scientific position. He experimented with the aerial perspective, using the „sfumato” technique,

elaboration the classical compositional pyramidal scheme, and introduced a new ideal of female beauty based on the ideal of ancient art. The artistic vision of Leonardo da Vinci is based on the study of nature, and its painting reflects the harmony between man and nature.

Keywords: art, painting image, value, portrait, spiritual.

Fiecare om încearcă să lase o urmă considerabilă în viață, unii limitându-se la procrearea unei generații, alții avântându-se spre ample acțiuni, ce pot modifica „comportamentul” societății la toate nivelurile. Astfel de „inițiative” contribuie la schimbarea modului de percepere a realității și conturează noi aspirații de ordin spiritual.

În acest context, un interes deosebit îl prezintă maestrul Renașterii, care, prin amploarea acțiunilor întreprinse, au asigurat înnoirea gândirii și progresul civilizației, ocupând un loc aparte în „panteonul” societății umane. Este cunoscut faptul că omul întotdeauna se dezvoltă și există în concordanță cu cerințele epocii în care trăiește. Indiferent de fluctuațiile de ritm ale epocii, care pot contribui la dispariția unor valori spirituale și la afirmarea altora, structura intrinsecă a spiritului uman tinde să graviteze în jurul valorilor veritabile. Omul, trecând peste circumstanțele vitrege exterioare, caută să-și exprime viziunea sa despre lume prin artă, încearcă să-și întruchipeze, astfel, aspirațiile și visele, să proslăvească frumusețea, armonia, însăși

viața. În context istoric, o posibilitate de realizare a acestor aspirații „creative” este oferită de segmentul temporal de la mijlocul mileniului trecut (sec. XIV-XVI), numit *Renaștere* (în raport cu epoca „întunecată” a Evului Mediu).

Perioada Renașterii constituie o etapă de înflorire a culturii europene, în care se regăsește un dialog între tradiție și înnoire, o bipolaritate a gândirii artistice și a vieții culturale. După epoca „glacială” medievală, cultura și arta europeană cunoaște un avânt considerabil, generat de dezvoltarea tuturor domeniilor științei, tehnicii și de o anumită stabilitate economică și politică. Acest moment a favorizat modificarea raportului Om – Lume înconjurătoare, acesta din urmă fiind pus în centrul atenției și glorificat. Promovarea personalității umane, a aspectelor sale spirituale și morale, cu tendință permanentă spre *cunoaștere*, revalorificarea frumuseții corpului fizic, reabilitarea rolului femeii în societate, care este apreciată după principiul Sacru-Profan (Madonă „sfântă” – Maria „contemporană”), contribuie la modificarea mentalității, care se „emancipează” și se „umanizează”. În perioada respectivă are loc o detașare de mentalitatea religioasă, „simbolică”, de tradițiile medievale (care, periodic, erau susținute de diverși factori devastatori – foamete, epidemii, războaie ș.a.) și o

racordare la moștenirea civilizației greco-romane.

Pasiunea pentru Antichitate a suscitată aprofundarea studiului anatomiei, perspectivei (descendente, ascendente, de plafon), iar idealul clasic devine model de perfecțiune și armonie absolută. În perioada Renașterii valorile estetice antice devin nu doar model artistic, dar și de experiență de viață (mod de viață „eroic”).

O modalitate sigură de păstrare și perpetuare a valorilor spirituale umane este arta, care în această epocă obține statut de „creație” și se manifestă la cel mai înalt nivel, prin caracter inovator și într-o sinteză strânsă cu știința. Aportul fertilizator al măștrilor renascentiști, aspirația lor spre reînnoire, căutare, cercetare, libertate în expresie plastică a generat un nou mod de gândire estetică și a contribuit la ascensiunea civilizației europene la un nivel superior de dezvoltare.

Cu certitudine, perioada respectivă abundă în artiști, meșteșugari ce se aflau în slujba organizațiilor religioase sau a persoanelor private, dar prezintă interes doar o parte dintre ei, și anume acei care, prin aportul lor, prin viziunea „revoluționară”, au lăsat o urmă „estetică” vizibilă urmașilor. Pe fundalul unui amalgam de evenimente specifice epocii (războaie, foamete, epidemii etc.), acești artiști au reușit să filtreze prin

supapele sufletului lor anumite idei general-umane și să le plaseze pe un loc de avangardă.

Un gen ce merită atenție este pictura, deoarece aceasta este considerată specific modernă, întrucât artiștii și-au exprimat în ea direct și mai complet noile concepții ale vremii. Ea nu mai are caracter didactic, ca în perioada medievală, ci are rolul de a delecta, de a aduce satisfacție estetică. Scenele religioase se laicizează, iar chipurile personajelor se umanizează, devenind mai apropiate de realitate (figurile lui Iisus Hristos, a Mariei nu mai apar austere, divine, ci ca oameni care pot iubi (copilul Iisus) sau îndura durerea). Arta religioasă se eliberează de pesimism, ascetism, de subiecte cu chinuri, sânge și sacrificii. Personajele sunt tratate prin prisma viziunii „anticizante” – Maria devine zeiță a dragostei, apostolii – filosofi greci, Ioan Botezătorul – zeul plăcerilor etc. Prevalarea aspectului estetic se întâlnește și în portretistică; aceasta, spre deosebire de cea din prima jumătate a sec. XV, se axează pe chipuri mature, pline de forță.

Un aport deosebit în dezvoltarea și perfecționarea artelor l-au avut așa-numiții „titani” ai artelor plastice universale **Leonardo da Vinci** (1452-1519), **Michelangelo Buonarroti** (1475-1564), **Rafael Santi** (1483-1520) și alții, reprezentând frumusețea ideală a realității, în care spiritul prevala asupra materiei brutale. Acești artiști s-au afirmat în diverse domenii,

practicând și pictura, și sculptura, arhitectura, gravura, fapt ce permite să fie denumiți *homo universale*.

Studiul dat se axează pe creația lui **Leonardo da Vinci** (1452-1519), deoarece anul curent se marchează 500 de ani de la plecarea în neființă a marelui „experimentator” în artă și știință. Prin traseul artistic propriu, artistul a încercat să cunoască lumea, să dezvolte tainele naturii, privind-o „sub microscop”, și să atingă tangențial divinul.

Leonardo da Vinci a fost bijutier, muzicant, inginer, arhitect și a realizat studii în domeniul mecanicii, biologiei, geologiei, astronomiei, medicinei (anatomiei). Astfel, Leonardo da Vinci se prezintă ca un gânditor, experimentator, fiind interesat, mai degrabă, de însuși procesul experimentării, și nu de rezultatul obținut. Această postură plasează artistul renescentist la un nivel superior – de creator –, față de „meseriașul” din perioada medievală. Leonardo da Vinci consideră că pictura este intelectuală, deoarece presupune studiu, experiență, reflecție, deci este un instrument de cercetare științifică („Experiența este unicul izvor de cunoștințe”). Această concepție asupra picturii face ca el să descopere perspectiva aeriană (aproximativ prin anii 1510), redată prin degradarea tonală a culorii, tehnica *sfumato*-ului (estomparea conturului imaginii prin culori delicate, armonizate); efectul contrastului caloric

(culorile roșie și galbenă devin mai intense în lumină și par vizual mai aproape, iar culorile verde și albastru sunt mai intense în umbră și îndepărtează vizual imaginea). În așa fel, artistul pune capăt picturii-desen a florentinilor, cu contur metalic, și deschide o eră nouă a picturii clasice iluzioniste, devenind întemeietorul „stilului pictural”. Rezultatul cercetărilor din natură, și anume ale zborului păsărilor, ale varietății vegetației, ale perspectivei aeriene, se reflectă în creația sa prin redarea figurilor în mișcare (*Leda și Lebăda* (cu două perechi de gemeni ce simbolizează armonia și discordia), 1506-1508; *Bătălia de la Anghiari*, 1503 ș.a.).

Leonardo da Vinci se folosește, în cercetările sale, de cuceririle științifice ale Antichității (Ovidiu, Arhimede, Aristotel, Euclid), de progresele științei arabe și chiar ale celei din perioada medievală (Roger Bacon); de asemenea, el a fost influențat și de scrierile gânditorilor contemporani Pico de la Mirandola, Luther, Tomas Moore și alții.

În plan formal, Leonardo da Vinci elaborează un tip de frumusețe feminină ce are afinități cu idealul antic, particularizându-se prin eleganță și tandrețe, grație și puritate – *Leda și Lebăda* (1506-1508, lucrarea s-a păstrat doar în copii și schițe), *Bunavestire* (1475-1480), *Madona printre stânci*, 199x122cm (1483-1486/1508), *Fecioara, Pruncul și Sfânta Ana*, 168x130cm (1508-1510), *Mona Liza*, 770x530cm (1503-1506),

Hristos salvatorul lumii (1499) ș.a. Deși unele dintre lucrările lui mai relevă legătura cu școala florentină (S. Botticelli), figurile se caracterizează printr-un desen delicat, trăsături fine ale chipurilor, senine, cu un zâmbet enigmatic (care denotă o fire introvertită), corp dolofan, la copii (*Madona Litta* (1480), *Madona Benois*, 40x60 cm (1478-1480), *Portretul Genevrei Benci* (1475) ș.a.).



Madona și Pruncul

În cazul portretelor, personajele au priviri cu reflexe „sticloase”, care semnifică, în opinia artistului, „fereastra sufletului”

(*Frumoasa fierăriță/Lucreția Crivelli*, 63x45cm (1495-1498) ș.a.). În comparație cu portretele din perioadele anterioare (ce aveau un aspect „tăios” din cauza originii din medaliile din bronz), personajele lui Leonardo sunt reprezentate deseori din față, pentru a scoate în evidență formele moi ale feței și capului.

Capetele personajelor din tablourile sale sunt înclinate, pentru a evidenția linia gâtului, părul (ascuns anterior sub văl) este aranjat în coșite elegante sau cade cochet în linii unduioase pe umăr și este decorat cu eșarfe diafane, șiraguri de mărgelă sau bentițe de catifea.



Tendința către estetizare a personajelor duce la modificarea modelului iconografic creștin. În lucrările cu Madone, Maria, care anterior apărea timidă, palidă și tristă, cu capul acoperit, se transformă din „Donna umile” într-o doamnă de curte frumoasă, elegantă, visătoare. Alături de ea, este reprezentat pruncul „jucăuș” ce rupe o floare, se alăptează sau se joacă cu mielul.

Madona Litta (1480) Sacralitatea subiectului religios este înlocuită cu aspecte frumoase ale unei naturi



mediteraneene, ale personajelor tinere, cochete, cu o gamă de emoții subtile. La Leonardo da Vinci acest ideal estetic este pătruns de concepția filosofică axată pe principiul armoniei frumuseții fizice cu perfecțiunea spirituală. Artistul nu agreea forța brutală, bătrânețea (Sfânta Ana apare în tablourile sale tânără și frumoasă); la el, personajele masculine aveau o anumită doză de feminitate, grațiozitate.

Umanismul renesanțist bazat pe valorile morale este reflectat, în tablourile lui Leonardo da Vinci, prin expresia feței și gesturile personajelor (conștiente și inconștiente). În fresca *Cina cea de taină*

(1495-1498) din biserica Santa Maria de la Grazie din Milano (1482-1499), artistul creează tipuri umanizate, care exprimă prin trăirile lor psihologice surprindere, îngrijorare, protest, mâhnire, frică (la apostoli), blândețe, înțelegere (Hristos) și alte reacții generate de cuvintele lui Iisus că „Unul din ei îl va trăda”. Chipurile apostolilor, reprezentați în 12 ipostaze de conduită morală, exprimă binele și răul, frumosul și urâtul. Această contrapunere este vădită în contrastul chipului lui Hristos, care este redat în centrul compoziției într-o ținută elegantă, cu o finețe delicată a pielii, cu degete arcuite (trăsături specifice naturilor „aristocrate”), sau în cel al Sfântului Ioan, cu trăsături feminine care-l apropie de imaginea unui înger, și al însoțitorilor, care au fețe rustice, aspre, plebee, inspirate din realitate, la curtea ducelui Sforzza, sau din stradă. Pentru a amplifica impresia de contrast, lucrării i se conferă dinamism interior, pictorul utilizează o iluminare specifică (de sus, din stînga). Recurgând la contrastul de umbră și lumină, artistul evidențiază personajul negativ al lui Iuda, pe care îl plasează într-un con de umbră. Pe lângă chipul întunecat, figura lui Iuda atrage atenția și prin poziția corpului, care este îndreptată în direcție opusă lui Cristos, spre deosebire de ceilalți apostoli, care, involuntar, se înclină spre el.

Cina cea de taină (1495-1498)



Deși figurile sunt structurate câte trei, în patru grupe, în jurul lui Iisus, între apostoli există o legătură reciprocă, vădită prin gesturile agitate, privirile întrebătoare, poziția corpului, când înclinată, când ridicată. Această agitație este exprimată prin linia văluroasă a structurii generale a compoziției, a cărei epicentru de acțiune se află în figura lui Hristos. Pentru a susține ideea „valului spiritual”, Leonardo da Vinci utilizează elemente cu linii plastice – farfurii, urcioare rotunjite, pâine, drapaj în cute sinuoase etc.

Cina cea de taină (1495-1498), detalii



Perspectiva tabloului este intenționat minimalizată, pentru a avea legătură cu ambianța interiorului, unde este plasată fresca (în sala de mese a mănăstirii), liniile perspective din tablou continuă parcă spațiul real al sălii. Fresca a fost pictată în ulei, pentru a putea fi corectată, la nevoie,

dar după 50 de ani tencuiala nu a rezistat, de aceea, în prezent, din opera originală a lui Leonardo da Vinci a rămas foarte puțin, ea fiind restaurată în nenumărate rânduri (prima dată – în sec. al XVIII-lea, ultima dată – în 1999).

Din punct de vedere morfologic, tablourile lui Leonardo da Vinci se bazează, de cele mai multe ori, pe o structură compozițională de tip piramidal, pe care o folosește atât în compoziții figurative, cât și în portrete, atât în cadrul închis, cât și în cel deschis (*Tânăra cu hermină* sau *Portretul Ceciliei Gallerani*, 54,8x40,3 cm (1488-1490), *Portretul unui muzicant* (1490), *Portretul Ginervei de Benci* (1475) ș.a.).

Tânăra cu hermină



Portretul Ginervei de Benci



Frumoasa fierăriță



Uneori, structura piramidală se intercalează cu cea circulară, deși de multe ori acest lucru este greu de sesizat la prima vedere. În tabloul *Madona printre stânci*, 199x122cm (1483-1486), realizat în două variante, în colaborare cu Ambrogio da Predis, pentru biserica San Francesco din Milano, figurile din primul plan sunt distribuite aparent într-o compoziție piramidală, dar anumite elemente, precum direcția corpului sau doar a mâinilor (la Iisus, la îngerul ce indică spre el cu degetul ș.a.), formează o schemă circulară, ce concordă cu forma semicirculară a ramei.

Madona printre stânci, 199x122cm



Un element compozițional pe care pictorul îl folosește ca punct de echilibru sau pentru a accentua centrul unei compoziții este fereastra, al cărei ecran luminos servește ca pată integratoare a imaginii sau ca punct de fugă a liniilor de perspectivă geometrică pe care o utilizează, îndeosebi, în scenele de interior (*Cina cea de taină*, *Madona Litta*, *Madona Benois*, *Madona cu garoafă* (1478-1481) și altele). Uneori, motivul ferestrei este folosit în calitate de cadru al tabloului. În lucrarea *Madona printre stânci*, partea superioară are forma ramei ferestrelor din perioada renescentistă, principiu utilizat în cazul când artistul încerca să sugereze ideea de fereastră în lume sau prezența a două dimensiuni.

Motivul geamului în pictură, detalii



Paleta pictorului este bazată pe tonalități de Siena, brun, auriu, cu puține suprafețe de albastru, roșu și verde oliv, aplicate cu tușe fluide întinse, fără urmă (*Bahus* (1496-1497) ș.a.). Pentru Leonardo da Vinci, culoarea constituie o sursă de redare a luminii și atmosferei. Sursa de lumină nu este niciodată directă (cu mici excepții, *Madona printre stânci*, unde recurge la contrastul puternic de lumină pe față și mâni, pentru a crea impresia unei apariții mistice, supranaturale), ci difuză, formând un semiîntuneric melancolic, care contribuie,

totodată, la idealizarea, poetizarea imaginii. Artistul accentuează această stare prin intermediul peisajelor pustii, aproape lunare, cu munți, copaci uscați printre stânci și cascade reprezentate într-o viziune de zbor de pasăre.

Mona Lisa (1513-1517)



În tabloul *Mona Lisa*, 77x53cm (1513-1517), figura monumentală a Giocondei este amplasată într-un spațiu abstract, pe fundalul unui peisaj „cosmic”, magnific, fără indicii concrete ale unui anotimp sau loc. Toate elementele sunt generalizate, eliberând, în așa fel, personajul din tablou de cotidian și sugerând, totodată, ideea infinității universului. Silueta impunătoare, calmă (expresia feței, poziția manilor) a Giocondei contrastează cu imaginea panoramică a peisajului din depărtare, evocând, în așa fel, rolul dominator al omului în lume, dar și armonia lui cu

natura. Această „dominație” se poate întrevădea și prin surâsul ironic (asupra Lumii) al personajului, și prin privirea inteligentă, superioară, grație cunoașterii și înțelegerii universului, și prin podul din spatele figurii, ce denotă prezența civilizației umane în lume. (Chiar dacă pentru acest portret a pozat o persoană concretă (o femeie căsătorită, deoarece are văl pe cap), se poate presupune că Leonardo da Vinci a pictat, de fapt, imaginea generalizată a omului, a contemporanului său, interesat de existența sa și de locul său în lume).

Deși își poetizează imaginile, ele nu întotdeauna au un aspect melancolic, trist, deoarece pictorul introduce în compozițiile sale diferite figuri vesele, zâmbitoare (probabil, pentru a atribui lucrării o notă mai optimistă – *Madona, Pruncul și Sfânta Ana, Madona Benois* (1478-1480), *Sfântul Ioan Botezătorul*, 690x570 cm (1513-1515) ș.a.).

Madona Benois



Sfântul Ioan Botezătorul



Firea cercetătoare a artistului poate fi dedusă și din multiple căutări, schițe pentru tablouri și picturi murale, iar uneori și prin nenumăratele tablouri nefinalizate (*Închinarea Magilor* (1481) pentru mănăstirea Saint Donato, *Bătălia de la Anghiari* sau *Lupta pentru drapel* (1503), care trebuia să decoreze sala reuniunilor sau sala Consiliului Suprem din Palatul Vecchio (Bătălia din 1440, când a fost învinsă armata milaneză) ș.a.). Prin aceste căutări, artistul încearcă să arate cât mai veridic haosul, cruzimea, sălbătăcia războiului, recurgând la exagerarea tipurilor fizionomice, care, prin expresivitatea lor, amintesc, uneori, de trăsături animaliere.

Uneori, pentru a generaliza evenimente contemporane lui, Leonardo da Vinci recurge la diverse alegorii – cataclisme cosmice, revărsări dezastruoase, mașinării gigantice, lupte de dragoni etc.

Pe lângă lucrări de acest gen, Leonardo da Vinci a realizat și schițe de costume, stofe pentru festivități, banchete, distracții organizate de ducele Ludovico Morro (Sforzza), planul reconstruirii orașului Milano ș.a.

Prin cele câteva tablouri realizate, Leonardo da Vinci domină întreaga pictură italiană din secolul XV, deschizând drumul unei noi picturi clasice, bazată pe principiul raționalismului, generat de spiritul renescentist. Sub aspect filosofic, Leonardo da Vinci impune o nouă teză în cadrul umanismului renescentist, abordând pentru prima dată în istoria picturii universul eticului și psihologicului. Această optică este vădită în tipurile expresive ale fizionomiei personajelor, deseori cu un surâs stereotip, cu chipuri duioase, echilibrate lăuntric (*Mona Lisa* – primul portret psihologic în arta europeană, *Portretul unei copile* (1508) ș.a.).

Lucrările lui Leonardo da Vinci sunt pătrunse de idei filosofice pe care artistul le transpune pe pânză în mod subtil, într-o formă voalată. În baza subiectelor religioase, pictorul încearcă să transmită spiritul vital al umanității.

Fecioara, Pruncul și Sfânta Ana



În tabloul *Fecioara, Pruncul și Sfânta Ana*, 168x130cm (1508-1510) este sugerată ideea „sfintei familii” pe linie maternă, deși o privire mai atentă înregistrează informația codificată a lumii. Figura Anei (mama Fecioarei Maria), plasată în centrul tabloului într-o poziție stabilă, se profilează parțial pe fundalul unui peisaj „cosmic”, iar parțial se află în apă (picioarele). Apa limpede este simbolul vieții. Maria, pe genunchii Anei, apare ca într-o dimensiune paralelă, fără legătură directă cu Ana și cu apa din partea inferioară a tabloului. Prin analogie, Ana apare ca parte integrantă a două stihii – apa și pământul –, fiind considerată rădăcina, Maria apare ca Mama Pământului, a omenirii, iar Pruncul ce trage de urechi mielul reprezintă însăși omenirea, care, în raport cu cosmosul (fundalul peisajer), se află în faza prunciei.

Motivul „Maternității”, al ideii de procreare este întâlnit și în tabloul *Madona în grotă*, în care însăși locația are simbol de generare a vieții, de trecere dintr-o dimensiune în alta (în cazul dat, în dimensiunea spiritualului).

Ideea dublei apartenențe spirituale este vădită și în tabloul *Gioconda*, care, de asemenea, este plasată între două dimensiuni (interioară și exterioară). Aici, de asemenea, este prezent un peisaj „glacial” cu munți, stânci, printre care șerpuiește un drum fără început și fără sfârșit și care sugerează calea omului (în cazul dat, este reprezentat doar un fragment al acestei căi infinite), un apeduct roman, ce sugerează prezența apei, în calitate de condiție existențială pentru viață.

Cu certitudine, acest artist, „avangardist” pentru acea vreme, a recurs, în anumite tablouri, la analogii de tipuri, peisaje, idei, pentru a amplifica mesajul profund filosofic propus și a apropia spectatorul de tainele universale ale omenirii.

În plan structural, Leonardo da Vinci introduce în pictură două principii fundamentale:

1. compoziția de tip piramidal, care devine schema „clasică” atât pentru picturile renascentiste din sec. al XVI-lea, cât și pentru pictura europeană până în sec. XIX;

2. principiul clarobscurului, numit *sfumato*.

În prezent, aceste principii sunt utilizate în procesul de studiu al artelor

plastice, în cadrul orelor practice la diverse discipline de specialitate (pictură, desen, sculptură etc.), dar, cu regret, se poate constata că foarte puțini dintre cei ce le aplică cunosc autorul care le-a elaborat și le-a supus analizei empirice.

Studiul respectiv este propus în speranța că cititorul (indiferent de vârstă, interese) va putea aprecia efortul unei colectivități/artiști care a pus bazele unei culturi materiale și artistice ce încântă ochiul și în prezent și care constituie mândria acestei națiuni, iar prin asociație, va putea trezi interesul față de valorile culturale veritabile și simțul patriotismului față de „comorile” propriului popor.

Bibliografie

1. Burckhardt, J., *Cultura Renașterii în Italia*, vol. I-II, Editura pentru Literatură, București, 1969.
2. Drâmba, O., *Leonardo da Vinci*, Albatros, București, 1976.
3. Drâmba, O., *Istoria culturii și civilizației*, vol. XI, XII, XIII, Vestala, București, 2004-2008.
4. Dumitrescu, Z., *Leonardo da Vinci. Structuri geometric-plastice*, Meridiane, București, 1988.
5. Dvorak, M., *Scrieri despre artă*, Meridiane, București, 1983.
6. Lazarev, V., *Originile Renașterii italiene – Trecento, Quattrocento Timpuriu*, Meridiane, București, 1984, 1985.
7. Lazarev, V., *Vechi maeștri europeni*, Meridiane, București, 1977.
8. Magni, M., *Arta în Italia*, Milano, 1960.
9. Panofski, E., *Renaștere și renașteri în arta occidentală*, Meridiane, București, 1976.
10. Pope-Hennessy, J., *Portretul în Renaștere*, Meridiane, București, 1976.
11. Riegl, A., *Istoria artei ca istorie a stilurilor*, Meridiane, București, 1998.
12. Sabetay, J., *Leonardo da Vinci*, Meridiane, București, 1964.
13. Stoichiță, V., *Leonardo da Vinci*, Meridiane, București, 1994.
14. Taine, H., *Pictura Renașterii în Italia și alte scrieri despre artă*, Meridiane, București, 1968.
15. Valery, P., *Introducere în metoda lui Leonardo da Vinci*, Meridiane, București, 1969.
16. Алпатов, М., *Художественные проблемы итальянского Возрождения*, Москва, 1977.
17. Виппер, Б., *Итальянский ренессанс XI-XVI в.*, Москва, 1977.

Aspecte ale comunicării interpersonal la preadolescenți

Aspects of interpersonal communication at preadolescents

Maria Pleșca,
conferențiar universitar,
doctor în psihologie,
Catedra de psihologie,
Facultatea de Psihologie
și Psihopedagogie Specială,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Comunicarea ocupă un rol important în dezvoltarea copilului, ca parte a societății, vârsta preadolescenței fiind perioada în care comunicarea interpersonală este extrem de importantă pentru preadolescenți, devenind activitatea lor de bază. Aceasta este perioada în care se pune un mare accent pe relațiile de grup, relațiile de prietenie, în care un rol semnificativ le revine abilităților de comunicare și stilului abordat în procesul comunicațional. Astfel, am considerat că acest studiu va oferi celor interesați de comunicarea interpersonală la adolescenți informații actuale și necesare, în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de comunicare la preadolescenți.

Cuvinte-cheie: preadolescent, comunicare, stil de comunicare, stil agresiv, stil asertiv, stil manipulator, stil nonasertiv.

Abstract

Communication plays an important role in the development of the child as part of society. The age of preadolescence is the period when interpersonal communication is extremely

important for preadolescents becoming their core activity. The period of great emphasis on group relationships, friendship, where a significant role lies in the communication skills and style approached in the communication process. Thus, we considered that this study will provide current and necessary information for the development of communication skills to preadolescents.

Keywords: preadolescent, communication, style of communication, aggressive style, assertive style, manipulator style, nonassertive style.

Omul este o ființă socială ce are nevoie de relaționare și comunicare. Procesul de comunicare reprezintă un act de interacțiune psihosocială, în care omul realizează un schimb de informații, prin care putem influența comportamentul unui individ sau al unui grup de persoane [3, p. 59]. Astfel, stilul și comportamentul abordat în comunicare sunt extrem de importante [1, p. 45]. Odată cu evoluția umană și progresul tehnologic, copiii comunică din ce în ce mai mult în mediul virtual, comunicarea directă fiind mai puțin tentantă și interesantă pentru aceștia [4, p. 11]. Astfel, cu toate că lista de contacte în rețelele de socializare este mare, preadolescenții, comunicând mai mult prin mesaje, nu pot identifica, în mare parte, emoțiile și sentimentele trăite de interlocutor [2, p. 105].

În acest articol, ne-am propus să studiem nivelul abilităților de comunicare și stilul abordat în comunicare de către preadolescenții care au format lotul experimental. Presupunem că există diferențe de vârstă și gen în manifestarea abilităților de

comunicare; fetele sunt mai nonasertive în comunicare, fiind mai pasive și introvertite, în timp ce băieții manifestă un stil de comunicare mai agresiv. Eșantionul cercetării a fost format din 138 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 12 și 14 ani, dintre care 69 sunt băieți și 69 sunt fete.

Pentru studiul mai aprofundat al abilităților de comunicare la preadolescenți, am aplicat tehnica de diagnosticare a nivelului general de comunicativitate, autor V.F. Reahovschii. În figura 1, prezentăm divizarea rezultatelor preadolescenților la instrumentul respectiv de cercetare.

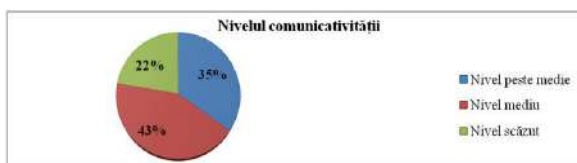


Fig. 1. Distribuția datelor pentru nivelul de comunicativitate (V.F. Reahovschii)

Analizând datele prezentate în figura de mai sus, putem identifica următorul clasament: cei mai puțini elevi au nivelul scăzut al comunicativității, 22%, ceea ce îi caracterizează ca fiind necomunicabili, având competențe reduse în ceea ce privește posibilitatea de a se descurca în activitățile ce necesită lucrul în grup, aceștia sunt introvertiți, tăcuți, preferă singurătatea, din care cauză au puțini prieteni. Din totalul de subiecți, 43% au nivelul mediu al comunicativității, ceea ce arată că sunt destul de comunicabili în cercul de persoane cunoscute și necunoscute, sunt curioși,

răbdători, ascultă activ interlocutorul, își apără punctul de vedere fără agresivitate, își fac cunoscuți noi cu ușurință. În ceea ce privește nivelul peste medie de comunicativitate, au fost identificați 35% din preadolescenți, aceștia sunt foarte comunicabili, la curent cu tot ce se întâmplă, participând la toate discuțiile, chiar dacă nu cunosc bine subiectul, se simt comod în toate situațiile, se încadrează în multe activități, cu toate că nu tot timpul pot să le ducă până la capăt cu succes; astfel, colegii și profesorii îi tratează cu rezerve. Uneori, ei au o comunicare „bolnavă”, sunt vorbăreți, se încadrează în activități și discuții care nu îi privește, analizează și critică probleme în care nu sunt competenți, deseori generează conflicte, le creează dificultăți oamenilor din jur.

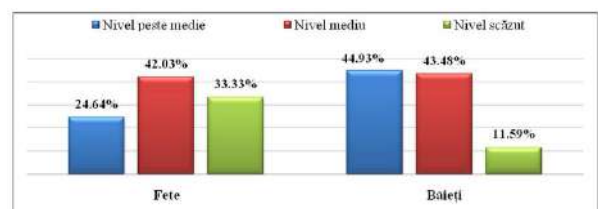


Fig. 2. Distribuția rezultatelor pentru nivelul de comunicativitate la preadolescenții din lotul experimental din perspectiva de gen

Din datele prezentate în figura 2. reiese că fetele, în ceea ce privește nivelurile comunicativității, s-au repartizat în felul următor: 33,33% din fetele ce formează lotul de cercetare au nivelul scăzut al comunicativității, ele sunt introvertite, preferă singurătatea și evită comunicarea, în timp ce

42,03% din fete au un nivel mediu al comunicativității, iar 24,64% din fete manifestă un nivel peste medie al comunicativității, ceea ce le caracterizează că fiind excesiv de sociabile, uneori manifestând agresivitate sau impulsivitate.

Cu referire la băieți, tabloul procentual s-a schimbat: nivelul scăzut al comunicativității a fost identificat la 11,59% din băieți.

Analizând datele obținute de subiecți din perspectiva de gen, putem identifica diferențe semnificative: mai multe fete, decât băieți, au fost identificate ca fiind necomunicative, tăcute și nesociabile, comunicând doar în grupuri foarte mici; au puțini prieteni sau chiar deloc, pe când cei mai mulți dintre reprezentanții genului masculin participanți la cercetare au fost identificați ca făcând abuz de comunicare, aceștia fiind uneori agresivi, impulsivi și impunându-și punctul de vedere; au mulți prieteni și comunică despre orice temă, chiar dacă nu posedă informații referitoare la subiect. În ceea ce privește nivelul normal al comunicativității, nu au fost identificate diferențe semnificative.



Fig. 3. Distribuția rezultatelor pentru nivelul de comunicativitate la preadolescenții din lotul experimental în funcție de vârstă

Din datele din figura 3 observăm că, cel mai frecvent, preadolescenții de 12 ani comunică la un nivel peste medie, fiind excesiv de comunicabili, uneori agresivi. La un nivel normal al comunicativității s-au plasat 35,71% din preadolescenții de 12 ani, cea mai mică pondere fiind identificată la nivelul scăzut, 24,29% din subiecți.

În conformitate cu datele procentuale prezentate în figura de mai sus, constatăm că cei mai mulți preadolescenți de 14 ani, 50,00%, au fost identificați la nivelul mediu al comunicativității, aceștia comunicând normal și eficient. La nivelul peste medie au fost identificați 29,41% din subiecți, în timp ce aproximativ 20,59% manifestă comunicativitate de un nivel scăzut.

Analizând comparativ datele din figură, putem susține că există o diferență în ceea ce privește abilitățile de comunicare la preadolescenții de 12 ani și 14 ani. La nivelurile ce exprimă comunicativitatea redusă au fost identificați 24,29% din subiecții de 12 ani și 20,59% din subiecții de 14 ani. Aceeași situație o observăm și la nivelurile ce exprimă comunicativitatea „bolnavă”, fiind excesiv de comunicativi 40,00% din preadolescenții de 12 ani și 29,41% din preadolescenții de 14 ani. Astfel, constatăm o scădere a procentajului preadolescenților cu privire la nivelurile ce reprezintă comunicativitatea defectuoasă odată cu creșterea copiilor. Conform

rezultatelor prezentate, identificăm o creștere a ponderi subiecților ce manifestă comunicativitate normală. Dacă dintre subiecții de 12 ani, cu nivel mediu, au fost determinați 35,71%, atunci dintre subiecții de 14 ani, un nivel mediu îl atestăm la 50,00%.

În continuare, prezentăm rezultatele preadolescenților din lotul experimental, sistematizate conform vârstei și genului acestora.

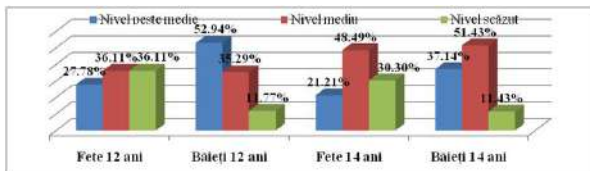


Fig. 4. Repartiția rezultatelor pentru nivelul de comunicativitate la preadolescenții din lotul experimental în funcție de vârstă și gen

Din datele prezentate grafic în figura 4, observăm că în grupul de 12 ani procentajul s-a repartizat în modul următor: 27,78% din fete au nivelul de comunicare peste medie, în timp ce la nivelul mediu și la cel scăzut întâlnim un procentaj egal de fete de 12 ani, care constituie 36,11%. Situația se schimbă considerabil la băieții din grupul de vârstă respectiv, identificându-se aproape de două ori mai mulți băieți decât fete cu nivelul peste medie (52,94%), iar aproape de trei ori mai puțini băieți decât fete, de 12 ani, s-au regăsit la nivelul scăzut de comunicativitate, și anume 11,77% din băieți. La nivelul mediu de comunicativitate au fost identificați 35,29% din subiecții de gen masculin.

În grupul de subiecți cu vârsta de 14 ani, 21,21% din fete au un nivel peste medie de comunicativitate, în timp ce un nivel normal îl manifestă 48,49% din fete, iar nivelul scăzut se găsește la 30,30% din fete. Situația este ușor diferită la băieții din același grup de vârstă, dintre care 37,14% manifestă un nivel peste medie al comunicativității și doar 11,43% au un nivel scăzut, din toți băieții de 14 ani participanți la cercetare, comunică la un nivel mediu 51,43%. Identificăm și aici unele diferențe de gen, fetele fiind mai nesociabile și mai pasive în comunicare; băieții, în schimb, sunt mai puțin selectivi în ceea ce privește persoanele și subiectele discutate; comparativ cu fetele, mai mulți băieți au un nivel peste medie.

După cum observăm, în preadolescență au loc mai multe schimbări, vârsta fiind un factor ce influențează nivelul de comunicativitate și abilitățile de relaționare ale preadolescenților. Observăm o scădere a ponderii preadolescenților cu nivelurile defectuoase ale comunicativității și o creștere a procentajului nivelului mediu și al celui optim de comunicare la preadolescenții de 14 ani. Comparativ cu băieții, care cel mai des comunică în exces, fetele sunt mai introvertite în ceea ce privește relaționarea; astfel, procesul comunicativ, de cele mai multe ori, îl realizează într-un grup restrâns.

Pentru un studiu mai complex al vârstei preadolescenței și al abilităților de

comunicare manifestate la copii la această vârstă, ne-am propus să prezentăm datele obținute de subiecții din lotul experimental la Chestionarul S.C. (Analiza stilului de comunicare).

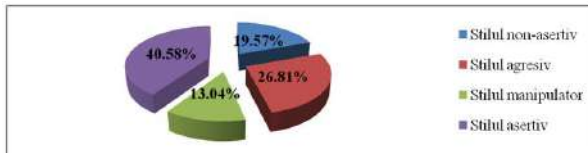


Fig. 5. Distribuția datelor pentru stilul de comunicare la preadolescenții din lotul experimental

În conformitate cu datele prezentate în figura de mai sus, constatăm că cei mai mulți subiecți ai eșantionului selectat au comportament asertiv în comunicare. Acești preadolescenți sunt foarte buni interlocutori și buni ascultători. Pentru ei, este important să-și exprime nevoile, în același timp, să le respecte și pe ale celor din jur, își apără punctul de vedere fără a și-l impune sau a fi impulsivi. Din totalul de subiecți, 26,81% au un stil agresiv de comunicare, se exprimă violent și sunt buni provocatori; în conversație, pot prezenta lipsă de respect pentru interlocutori. La stilul nonasertiv de comunicare se referă 19,57% din subiecți; pentru acești preadolescenți, confortul și voința partenerilor de comunicare au o valoare mai mare decât propriile nevoi; ei sunt nehotărâți, evită conflictele și nu își apără interesele. Cea mai mică pondere a fost identificată la stilul manipulator, în care s-au regăsit 13,04% din subiecți. Acestor

preadolescenți le displace să comunice deschis, deseori fiind nesinceri, fără să-și arate gândurile și sentimentele. Pentru ei, este foarte importantă poziția și rolul lor în comunicare. Acești preadolescenți vor face tot posibilul, pentru a-și realiza scopul.

Tabelul 1. Reprezentarea rezultatelor relației de corelație între punctajul nivelului de comunicativitate și stilul de comunicare

Variabile	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificației (p)
Punctajul nivelului comunicativității/S tilul nonasertiv	0,702	0,01
Punctajul nivelului comunicativității/S tilul agresiv	-0,811	0,01
Punctajul nivelului comunicativității/S tilul manipulator	-0,275	0,01

Urmărind datele din tabelul de mai sus, observăm că între nivelul de comunicativitate și stilurile de comunicare există o corelație atât pozitivă, cât și negativă. Astfel, între punctajul nivelului de comunicativitate și stilul nonasertiv există o legătură direct proporțională ($r=0,702$, $p=0,01$), ceea ce semnifică un punctaj mare la nivelul de comunicativitate, deci cu cât preadolescentul este mai necomunicativ, cu atât are un comportament mai pasiv în comunicare. Între punctajul nivelului de comunicare și stilul agresiv există o relație

invers proporțională puternică ($r=-0,811$, $p=0,01$); astfel, cu cât punctajul la nivelul comunicativității este mai mic, iar preadolescentul este exces de comunicativ, cu atât mai mult acesta manifestă un stil agresiv de comunicare. În ceea ce privește nivelul comunicativității și stilul manipulator, a fost identificată o relație semnificativă invers proporțională ($r=-0,275$, $p=0,01$), ceea ce ne determină să afirmăm că, cu cât punctajul nivelului de comunicativitate scade, cu atât preadolescentul este mai manipulator în comunicare. Cu privire la nivelul de comunicativitate și stilul asertiv de comunicare, nu a fost identificată o corelație semnificativă, ceea ce demonstrează că obținerea unui punctaj mediu la nivelul de comunicare, care semnifică comunicare eficientă, presupune abordarea de către preadolescent a unui stil asertiv în actul comunicațional.

Pentru a confirma relația de dependență dintre abilitățile de comunicare și stilul de comunicare dominant la preadolescenți, am aplicat Testul Chi-Pătrat, care a evidențiat dependența variabilelor la un prag $p=0,01$.

În continuare, prezentăm grafic rezultatele pentru stilul de comunicare la preadolescenții din eșantionul cercetat din perspectiva de gen.

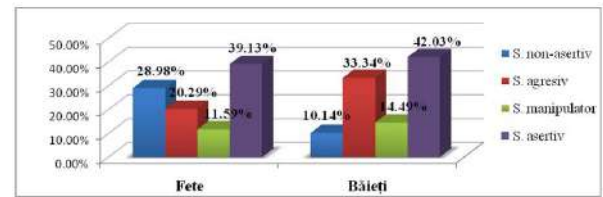


Fig. 6. Distribuția datelor pentru stilul de comunicare la preadolescenții din lotul experimental în funcție de gen

Din datele de mai sus, observăm că aproximativ 29% din fete au un comportament pasiv în comunicare, fiecare a cincea fată are un stil de comunicare agresiv, cea mai mică pondere a fost identificată la stilul de comunicare manipulator, 11,59%, în timp ce cele mai multe fete au un stil de comunicare asertiv, și anume 39,13%.

Conform datelor, 10,14% din băieți au un stil de comunicare nonasertiv, fiecare al treilea preadolescent de gen masculin are un stil de comunicare agresiv, din totalul de subiecți, 14,49% au un stil de comunicare manipulator. Cel mai mare procentaj îl regăsim la stilul asertiv de comunicare, unde s-au plasat 42,03% din băieți.

Analizând comparativ datele, putem face următoarele concluzii: identificăm mai multe fete, decât băieți, ca având un stil de comunicare nonasertiv, diferența fiind de aproximativ 18%. De asemenea, mai mulți băieți manifestă agresivitate în comunicare – diferența o constituie 13%. În ceea ce privește stilul manipulator și asertiv, nu au fost identificate diferențe semnificative.

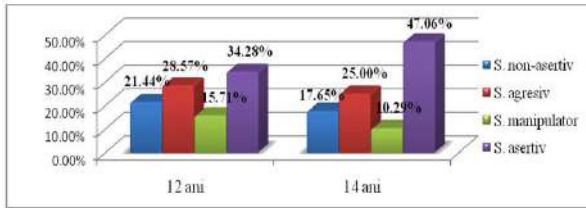


Fig. 7. Distribuția datelor pentru stilul de comunicare la preadolescenții din lotul experimental în funcție de vârstă

În conformitate cu datele prezentate în figura 7., constatăm că 21,44% din preadolescenții cu vârsta de 12 ani au un stil de comunicare nonasertiv, din preadolescenții aceleiași categorie de vârstă, 28,57% au un comportament agresiv în procesul de comunicare, cei mai puțini, 15,71%, au un stil manipulator, la stilul agresiv s-au plasat 34,28% preadolescenți, care reprezintă și cea mai mare pondere.

Din figura de mai sus, observăm următorul tablou procentual pentru preadolescenții cu vârsta de 14 ani: 17,65% au un stil de comunicare nonasertiv, fiecare al patrulea preadolescent din această categorie de vârstă are un stil agresiv de comunicare, doar 10,29% din subiecți au fost identificați cu stilul manipulator, 47,06% din preadolescenți au un stil asertiv.

Analizând comparativ datele, constatăm că cei mai mulți preadolescenți au un stil de comunicare asertiv, în timp ce cei mai puțini dintre ei au un stil manipulator. Constatăm că la preadolescenții cu vârsta de 14 ani a fost identificat un procentaj mai mic la stilul de comunicare nonasertiv, agresiv și

manipulator; totodată, observăm o creștere semnificativă a preadolescenților care au un stil de comunicare asertiv.

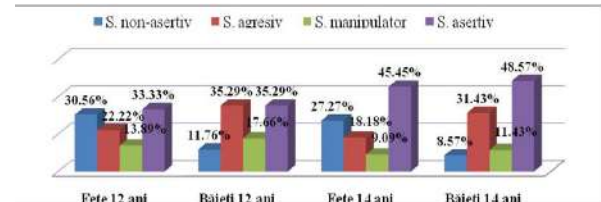


Fig. 8. Distribuția datelor pentru stilul de comunicare la preadolescenții din lotul experimental în funcție de vârstă și gen

În urma analizei rezultatelor prezentate, putem afirma că 30,56% din fetele cu vârsta de 12 ani au un stil de comunicare nonasertiv, 22,22% din fete au un comportament agresiv în procesul comunicațional, 13,89% din fete au un stil manipulator, fiecare a treia fată cu vârsta de 12 ani are un stil asertiv de comunicare. La băieții cu vârsta de 12 ani, situația diferă: doar 11,76% au un stil nonasertiv, 35,29% au un stil agresiv de comunicare, același procentaj îl identificăm și la stilul asertiv; din totalul de subiecți, 17,66% au un stil de comunicare manipulator.

Potrivit datelor, rezultatele fetelor din categoria de 14 se prezintă în felul următor: 27,27% au un stil nonasertiv, 18,18% manifestă agresivitate în procesul actului de comunicare, doar 9,09% au un stil manipulator, cea mai mare pondere fiind identificată la stilul asertiv, cu valoarea de 45,45% din fete. Băieții din aceeași categorie

de vârstă prezintă următorul tablou: cei mai puțini dintre ei manifestă un stil nonasertiv, în timp ce cei mai mulți dintre ei, 48,57%, au un stil asertiv de comunicare, doar 11,43%, în cadrul procesului de comunicare, manifestă un comportament manipulator și 31,43% au fost identificați cu stilul agresiv.

Identificăm unele diferențe ce țin de stilul dominant de comunicare în funcție de gen și vârstă. Astfel, fetele sunt mai pasive în comunicare, pe când mai mulți băieți adoptă un comportament agresiv de comunicare. La fetele și băieții de 12 ani, identificăm un procentaj mai mare la stilurile nonasertiv, agresiv și manipulator, în timp ce ponderea procentuală la stilul asertiv scade.

Putem conchide că mai mult de jumătate din preadolescenții de 12-14 ani au fost identificați cu un nivel defectuos al comunicării, aflându-se la una din cele două extreme: fie că sunt introvertiți, izolați și necomunicativi, fie că sunt excesiv de comunicativi, uneori manifestând un comportament agresiv sau impulsiv. De asemenea, cel mai mulți preadolescenți au un stil defectuos de comunicare, care se poate manifesta printr-un comportament pasiv, agresiv sau manipulator; au fost identificate diferențe de gen și vârstă în ceea ce privește abilitățile de comunicare la preadolescenții de 12-14 ani. Preadolescenții de 14 ani indică un nivel optim al comunicării, comparativ cu cei de 12 ani, care comunică în exces, deseori

creând disconfort interlocutorului. Totodată, preadolescenții de 14 ani manifestă un comportament mai asertiv în comunicare. Comparativ cu băieții, fetele sunt mai nonasertive în comunicare, fiind mai pasive și introverte, în timp ce băieții manifestă un comportament mai agresiv, cel mai mare procentaj al stilului agresiv fiind identificat la băieții de 12 ani – 35%.

Referințe bibliografice

1. Anghel, P., *Stiluri și metode de comunicare*, București, Aramis, 2003.
2. Pavlenko, L., „Specificul comunicării la preadolescenți în contextul lucrului în grup”, în *Psihosociologia educației*, 2010, pp. 57-62.
3. Tran, V., Stănciugelu, I., *Teoria comunicării*, București, SNSPA, 2001.
4. Verza, E., Verza, F., *Psihologia copilului*, București, Editura Trei, 2017.

**Comunicarea – factor al dezvoltării
limbajului la copiii cu tulburări de spectru
autist**

**Communicating as a factor of language
development in children with autistic
spectrum disorders**

**Adriana Ciobanu, conferențiar universitar,
doctor în psihologie,
Catedra de psihopedagogie specială,
Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie
Specială,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău;**

**Simona Mihaela Meleşcanu, doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

În acest articol sunt prezentate concepte privind comunicarea și particularitățile comunicării ca factor al dezvoltării limbajului la copiii cu tulburări de spectru autist. Vor fi prezentate, totodată, cercetări privind comunicarea la copiii cu tulburări de spectru autist.

Cuvinte-cheie: vorbire, limbaj, comunicare, autism, tulburare de limbaj, caracteristici ale limbajului și ale comunicării, particularitățile comunicării la copiii cu tulburări de spectru autist.

Abstract

This article presents conceptual notions about communication and communication of children with autistic spectrum disorders. Also, there will be presented, briefly, some research on communication of children with autistic spectrum disorders.

Keywords: manner of speech, language, communication, autistic spectrum disorders, language disorder, language and communication

features, communication of children with autistic spectrum disorders.

Comunicarea prezintă un proces de interactivitate a două și mai multor persoane orientate spre cunoașterea reciprocă, constituirea relațiilor și dezvoltarea lor, realizarea unui impact asupra părerilor, comportamentului și reglării activității. Comunicarea este un proces complex, care are propria sa structură.

În comunicarea interpersonală, sunt identificate trei părți:

- partea comunicativă prezintă schimb de informație;
- partea interactivă corespunde scopurilor de interactivitate practică în activitatea comună (colaborarea, reciprocitatea, coordonarea acțiunilor);
- partea perceptivă este caracterizată prin perceperea reciprocă dintre persoane, cunoașterea și calitățile personale.

Leo Kanner, în prima sa lucrare despre autism, din 1943, descrie problemele legate de comunicarea socială. El a menționat, de exemplu, că aceștia nu reușeau să aibă un contact vizual sau să răspundă la întrebări și aveau o tendință obsesivă spre conversație. De atunci, deficiențele de limbaj și de comunicare au fost în mod constant parte a conceptului de „autism”, dar nu întotdeauna, un criteriu separat pentru diagnosticare [13].

În perioada copilăriei, tulburarea de spectru autist (TSA) se manifestă cu afecțiuni grave în dezvoltare, aceasta fiind caracterizată prin afectarea relaționării sociale, a comunicării și comportamentului. Cea mai dificilă și mai des întâlnită problemă pe care o are societatea este că la 50% de cazuri din această categorie de copii este prezentă afectarea limbajului și comunicării [14].

Copiii cu TSA ori nu vorbesc, ori au o vorbire întârziată, repetitivă. S-a estimat că 40% din copiii cu TSA nu vorbesc deloc și cei care vorbesc par să nu fie capabili să întrețină o conversație în doi.

Copiii mici cu autism nu își folosesc limbajul trupului pentru a arăta ce vor, ei nu indică cu degetul și nu-și îndreaptă brațele spre obiectele pe care le vor, nu vor vorbesc despre ceea ce doresc să facă și nu folosesc niciodată expresia *privește-mă!*.

Alte semne ale deteriorării relațiilor sociale includ contactul privirii, care este aproape inexistent, nu prea realizează contact vizual direct oamenilor, nici cu alte sarcini pe care le au de îndeplinit, bizuindu-se mai mult pe priviri cu coada ochiului.

Ceea ce îi conferă autismului calitatea sa distinctivă este o denaturare a acestui sistem logico-afectiv, o perturbare care este evidentă în mod special în limbaj, scris sau semnat, în parte pentru că limbajul servește atât un scop cognitiv, cât și un scop comunicativ.

E.Э. Артёмова, С.Н. Камышева [4] menționează că la trei ani de viață tulburările comunicării devin tot mai evidente. Unii copii cu TSA au comunicarea verbală și în aceste cazuri putem atesta încetinire în dezvoltarea limbajului expresiv. Putem observa și unele particularități: ecolalii directe și amânate, dificultăți în utilizarea pronumelor personale, expresii stereotipe folosite fără niciun sens. În cazul prezenței limbajului, totuși se observă lipsa spontaneității în dialog.

Pentru copiii cu TSA, dezvoltarea comunicării se întâmpla diferit și mai încet. Datorită provocărilor senzoriale asociate cu aceasta tulburare, copiii cu autism pot părea mai interesați de sunetele din mediul înconjurător, precum sunetul creat de un ventilator sau un aspirator, decât de o discuție între oameni. Ei pot părea distrași sau se poate părea chiar că nu aud ce se vorbește. Nimeni nu știe exact de ce, dar copiii cu TSA nu imită în mod natural, ca alți copii. Ei fie nu imită deloc sau imită propoziții întregi (numite *ecouri*), fără să înțeleagă semnificația lucrurilor pe care le spun. Printre copiii care nu folosesc ecouri, primele cuvinte sunt deseori întârziate și câteodată neobișnuite (cum ar fi numere sau litere ale alfabetului).

O cercetare amplă privind specificul interactivității și dezvoltarea deprinderilor de socializare a fost realizată de către A.B. Хаустов, Е.В. Руднева [10]. Autorii au identificat următoarele: nivelul scăzut al

abilităților de socializare, dificultăți sociale, care se manifestă în relaționarea interpersonală, joc, petrecerea timpului liber și colaborare. Cercetătorii au descris trei grupuri de copii cu dezvoltarea deprinderilor sociale: nivel inferior de dezvoltare a deprinderilor sociale – nu este dezvoltată nici o abilitate socială necesară pentru relaționare, jocuri cu semenii și colaborare; nivel mediu de dezvoltare a deprinderilor sociale – abilitățile sociale nu sunt suficient de generalizate, în momentul de relaționare cu cei din jur, în activitatea de joc sau în respectarea anumitor reguli, au nevoie de susținere din partea maturului; nivel superior de dezvoltare a deprinderilor sociale – deprinderile sunt formate aproape definitiv, ei relaționează cu semenii în activitatea de joc, respectă regulile independent, mai rar au nevoie de susținere.

O cercetare a particularităților dezvoltării deprinderilor de comunicare la copiii cu TSA de vârsta preșcolară a fost realizată de către Ю.В. Бессмертная [5]. Autoarea a relevat, printre tulburările principale ale funcției de comunicare, dificultăți în înțelegerea altor persoane (tulburarea părții gnostice a comunicării); probleme în autoexprimare și transmiterea informației (tulburarea părții expresive); se atestă dificultăți în relaționarea și schimbul de informație. Autoarea numește semnele minore de tulburare a funcției comunicative la acești copii: motivația

scăzută pentru comunicare, afectarea empatiei, adaptarea sociopsihologică și tulburarea structurii gramaticale a limbajului. În propriul studiu, cercetătoarea a determinat trei grupuri de copii cu TSA, în funcție de dezvoltarea cognitivă, comunicativ-afectivă: 1) copii cu nedezvoltarea evidentă a sferei comunicativ-afective, comparativ cu cea cognitivă; 2) copii cu tulburări neînsemnate ale sferei comunicativ-afective, asociate cu tulburări evidente ale sferei cognitive; 3) copii care au tulburări evidente ale sferei cognitive și comunicativ-afective.

Mai puține cercetări s-au efectuat referitor la particularitățile comunicării în perioada adolescență și în cea matură. И.А. Костин [6] menționează doar despre unele particularități ale perioadelor de vârstă susnumite: persistă dificultăți în exprimarea verbală, în relatarea experienței proprii. Chiar dacă există un limbaj desfășurat, sunt observate particularități intonaționale, se manifestă particularități în manifestarea mimicii și gesturilor.

Cu cât cercetătorii au început să înțeleagă mai multe despre cum evoluează limbajul la persoanele cu autism, cu atât părerile s-au schimbat, de mai multe ori privind cum și dacă limbajul și interacțiunea socială ar trebui tratate ca o problemă unică sau ca probleme separate.

Pe parcursul mai multor decenii, au fost analizate în mod special persoanele cu

autism sever, care pot spune puține cuvinte, rareori inițiază o conversație și răspund cu greu. În consecință, diagnosticul de autism necesită existența unui deficit în abilitățile de comunicare, dar terapeuții au început să recunoască faptul că oamenii cu autism pot avea abilități verbale foarte dezvoltate. Inițial, acei oameni nu păreau să aibă vreo problemă privind comunicarea socială, dar ultimul deceniu a relevat faptul că ei erau priviți ca fiind „ciudați” în ceea ce privește modul lor de exprimare verbală, făcând mai multe greșeli decât alte persoane, obișnuite.

Ultimele studii confirmă faptul că limbajul este o parte integrantă în comunicarea socială ca întreg și că acest tip de comunicare ca întreg reprezintă o problemă recurentă la multe persoane cu TSA.

Un copil sau un adolescent cu TSA pune întrebări în mod excesiv. Poate pune aceeași întrebare unui partener de conversație, deși la această întrebare anterior a fost oferit un răspuns. Acest fenomen se manifestă, poate, în legătură cu condițiile de anxietate crescută sau cu dificultățile de procesare a limbajului. Vorbirea despre interese specifice, care ar putea să nu fie împărtășite de către partenerul de conversație, este, de asemenea, o problemă de comunicare socială des întâlnită în acest grup de oameni, folosind un limbaj ce interferează cu natura reciprocă a comunicării și a interacțiunii sociale. Fiecare dintre aceste comportamente complică

abilitatea unui individ cu TSA de a se angaja plenar în discuții în timpul interacțiunii sociale.

Mai mulți cercetători din domeniu au studiat problema comunicării la copiii cu TSA: din școala rusă (С.А. Морозова [7], О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [8]), din cea din Occident (L.K. Koegel, R.L. Koegel [12]; L.R. Watson, C. Lord, B. Schaffer, E. Schopler [15]); din România [1].

Comportamentele agresive (lovește, mușcă, ciupește, scuipă), tantrumurile (țipete, urlete), comportamentele stereotipe în condițiile în care nu au avut la îndemână mijloace eficiente prin care să transmită celor din jur nevoile lor de comunicare sunt trăsături confirmate de către C. Dascăl [1].

Semnele de afectare a comunicării expresive la copiii cu TSA sunt următoarele: limbajul stereotip, ecolalia rapidă/încetinită, dificultăți în folosirea pronumelor, selectarea limitată a temelor de convorbire, interesele partenerului de comunicare nu sunt luate în considerare, lipsa contactului vizual, dificultăți în distribuirea atenției, crearea unui limbaj propriu [2].

О.С. Никольская propune clasificarea copiilor cu autism după profunzimea deficienței, în funcție de nivelul limbajului și de nivelul comunicării. Autoarea deosebește patru grupuri de copii cu autism infantil [9]:

– *grupul I.* Copiii practic nu vorbesc; în stare de afect, pronunță sunete, cuvinte scurte sau fraze stereotipe. Creează impresia că nu înțeleg cuvintele cu care li se adresează adultul.

– *grupul II.* Copiii prezintă tulburări în dezvoltarea vorbirii. Pentru acest grup, este caracteristică ecolalia. Preferă să nu folosească vorbirea, comunică despre sine la persoana a III-a, când doresc ceva, arată cu degetul. Pentru ei, este tipic scandalul. Sunt copii vorbitori, pot folosi vorbirea pentru a-și arăta necesitățile. Se simt mai atașați de oamenii apropiați. Stabilesc cu greu legături emoționale.

– *grupul III.* Vorbirea lor este clară, cu un bagaj mare de cuvinte și fraze complicate. Vorbesc mult și deseori pronunță fraze complicate, preferate de ei. Nu sunt dispuși la dialog. Vorbind, se uită la interlocutor, dar nu vorbesc cu el. Vorbirea este încurcată, schimbă cuvintele cu locul. Deseori vorbesc despre bandiți, tâlhari. În general, sunt copii foarte vorbăreți. Sunt activi în învățarea formelor orale. Pentru ei, este tipică înecarea și grăbirea vorbirii. De obicei, relațiile cu ei se formează greu.

– *grupul IV.* Se întâmpină greutăți în organizarea convorbirii și interacțiunii cu copilul. Vorbirea este înceată, folosesc dialogul, dar expunerea unui text se face cu dificultăți. Uneori se creează impresia că nu înțeleg instrucția, dar pot reacționa prompt

într-o situație anumită. Pot dialoga cu alții, dar la cea mai mică problemă refuză comunicarea. Se adresează către matur cu vorbire încetinită.

P.Л. Эйстербрук, С.А. Эйстербрук, А. Дрейфус, Т.А. Карпенкова, Е.Н. Солдатенкова [11] menționează anumite particularități ale comunicării la copiii cu TSA, printre care putem numi următoarele:

- tempo încetinit (ecolalia fiziologică, sărăcia vocabularului, agramatisme), stoparea sau regresul (aparitia limbajului din perioada preverbală fonematică) dezvoltării limbajului, fără nici o compensare prin aplicarea gesturilor;
- aplicarea incorectă a pronumelui și a formelor verbului (tulburările limbajului din cauza afectării autoconștientizării);
- natura catatonică a tulburărilor comunicative (mutism, limbaj sacadat, pronunțarea lentă sau grăbită, ecolalii, limbaj ecocentric, verbigeratii, limbaj potolit);
- patologia aparatului asociativ (tulburări ale părții semantice a limbajului în formă de propoziții nefinalizate, asociații inconsecvente, contaminări etc.);
- aplicarea cuvintelor obișnuite cu semnificații neobișnuite (aplicarea

idiosincrazică a cuvintelor) și a neologismelor;

- incapacitatea de a începe și a susține un dialog, tulburarea comunicării nonverbale (gesticulări, expresii mimice).

Mai mulți cercetători din domeniu (C. Dascăl [1], I. Puiu [3], A.V. Хаустов, Е.В. Руднева [10], О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [8]) menționează despre dificultăți în interactivitatea necesară pentru comunicare: dificultăți în stabilirea contactului vizual, păstrarea distanței adecvate în timpul abordării interlocutorului, lipsa unor strategii eficiente de inițiere, menținere, corectare și finalizare a unei interacțiuni sau jocul vocal stereotip, cu rol de autostimulare senzorială.

Bibliografie

1. Dascăl, C., *Metode alternative și augmentative de comunicare adresată copiilor cu tulburări de spectru autist*, Cluj-Napoca. Teză de doctorat. Rezumat, 2012.
2. Gherghuț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Ediția a III-a, Iași, Polirom, 2013.
3. Puiu, I., *Tulburarea de spectru autist*, Chișinău, Tipografia „Prag-3”, 2014.
4. Артемова, Е.Э., Камышева, С.Н., „К вопросу изучения проблем общения у детей с расстройствами аутистического

спектра”, в *Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции*, 14-16 декабря 2016 г., Москва, под общ. ред. А.В. Хаустова, ФГБОУ ВО МГППУ, 2016, с. 16-22.

5. Бессмертная, Ю.В., *Особенности развития коммуникативных способностей дошкольников с нарушениями аутистического спектра*. Диссер. канд. психол. наук, Екатеринбург, 2008.

6. Костин, И.А., „Взросление человека страдающего РАС: среда против регресса”, в *Аутизм и нарушения развития*, 2016, № 3, с. 10-16.

7. Морозова, С.А., „Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации”, в *Социальная и клиническая психиатрия*, 1992, т. 2, вып. 2, с. 93-96.

8. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М., *Аутичный ребёнок: пути помощи*, Москва, Теренвиф, 2000.

9. Никольская, О.С., „Психологическая классификация детского аутизма”, в *Аутизм и нарушения развития*, 2017, № 5, с. 15-25.

10. Хаустов, А.В., Руднева, Е.В., „Выявление уровня социализации у детей с расстройствами аутистического спектра”,

в *Психологическая наука и образование*,
2016, т. 21, № 3, с. 16-24.

11. Эйстербрук, Р.Л., Эйстербрук, С.А.,
Дрейфус, А., Карпенкова, Т.А.,
Солдатенкова, Е.Н., „Развитие
коммуникации у детей с расстройствами
аутистического спектра в Соединённых
Штатах Америки и России”, в
Психологическая наука и образование,
2016, т. 21, № 3, с. 56-63.

12 Koegel, L.K., Koegel, R.L. *Motivating
communication in children with autism.
Learning and cognition in autism*, New York,
Plenum press, 1995, pp. 73-87.

13.Thornton, C.M., *Social and
communication development in autism
spectrum disorders: early identification,
diagnosis, and intervention*. Choice: Current
Reviews for Academic Libraries. Jan. 2007,
vol. 44 Issue 5, pp. 907-908.

14. Wetherby, A.M., Prizant, B.M. and
Schuler, A.L., *Autism spectrum disorders: a
transactional developmental perspective
(communication and language intervention
series)*, vol. 9, Brookes, Baltimore, 2000, pp.
105-110.

15.Watson, C. et al., *Teaching Spontaneous
Communications to Autistic and
Developmentally Handicapped Children*, TX,
PRO-ED, 1989.

Особенности системы высшего образования Северной Кореи

Features of the system of higher education of North Korea

**Самойленко Н.И., кандидат
исторических наук,**

**старший преподаватель кафедры
педагогики**

**Государственного высшего учебного
заведения**

«Переяслав-Хмельницкий

**государственный педагогический
университет**

**имени Григория Сковороды»,
Украина;**

**Сембрат А.Л., кандидат
педагогических наук,**

доцент кафедры педагогики

**Государственного высшего
учебного заведения**

«Переяслав-Хмельницкий

**государственный
педагогический**

**университет имени Григория
Сковороды», Украина**

Аннотация

В статье проанализированы особенности высшего образования Северной Кореи, определено, что оно состоит из двух систем: академическое высшее образование и

высшее образование для дальнейшего образования. Академическая система высшего образования включает три вида учреждений: университеты, профессиональные школы и технические школы. Учебные программы состоят из академического и политического предметов. Высшее образование для дальнейшего образования соответствует аспирантуре и докторнатуре. Так же в КНДР существует параллельно два сектора высшего образования: регулярный и образование для работающего населения. Высшее образование не обязательное в Северной Корее.

Ключевые слова: высшее образование, университеты, профессиональные школы, технические школы, колледжи, институты высшего образования, учебные программы.

Annotation

The article analyzes the features of higher education in North Korea and determines that it consists of two systems: academic higher education and higher education for further education. The academic system of higher education includes three types of institutions: universities, vocational schools and technical schools. Training programs consist of academic and political subjects. Higher education for further education corresponds to postgraduate and doctoral studies. Also in the DPRK, there are in parallel two sectors of higher education: regular and education for the working population. Higher education is not compulsory in North Korea.

Keywords: higher education, universities, vocational schools, technical schools, colleges, institutes of higher education, curricula.

Северная Корея — одно из самых закрытых государств в мире. О северокорейской системе высшего образования известно не много. Образование в Корейской Народно-Демократической Республике (кор. 조선

민주주의 인민 공화국 의 _ 교육) – общее государственное обучение, финансируемое правительством КНДР. На момент основания КНДР в 1948 году около 2/3 детей школьного возраста не получали никакого образования, а 2,3 миллиона взрослых были абсолютно не грамотны. Это при том, что все население страны, включая детей, составляло около 9,39 миллиона человек. Образование в Северной Корее управляется правительством и обязательно до вторичного уровня. Образование в Северной Корее свободно, и государство предоставляет студентам не только инструкцию и образовательные услуги бесплатно, но также и униформы и учебники. [3, с. 72].

Институты высшего образования Северной Кореи включают колледжи и университеты: колледжи, которые готовят учителей в течение 4 лет для работы в детском саду, начальной и средней школах, колледже усовершенствованных технологий с 2-3-летним курсом обучения, медицинские колледжи (6 лет), специальные колледжи науки и инженерии, музыки, искусства, иностранных языков, военные колледжи и академии. В докладе Ким Ир Сена, подготовленном для шестого партийного съезда ТПК в октябре 1980 года, говорится, что в том году в КНДР было

170 высших учебных заведений и 480 высших специализированных школ. В 1987 году 220 000 студентов обучалось на 2-3-летнем курсе в высших специализированных школах, а 301 000 студентов – на 4-6-летнем курсе в колледжах и университетах [1, с. 97].

По данным Николаса Эберштадта и Джудит Банистер, 13,7% населения в возрасте 16 лет и старше учились или закончили институты высшего образования в 1987-1988 годах. В 1988 году была достигнута намеченная цель: «армия 1,3 миллиона интеллигентов» – выпускники высших учебных заведений, большой шаг в сторону достижения «интеллектуализации всего общества» [11]. Самый престижный северокорейский вуз – Университет имени Ким Ир Сена, основанный в октябре 1946 года по личному указанию тогдашнего вождя, в честь которого и назван. «Высший храм чучхейского образования» выпустил из своих стен многих представители партийно-государственной элиты КНДР, включая Ким Чен Ына. В университете, на десять тысяч студентов приходится более двух тысяч преподавателей. Он готовит бакалавров, магистров и докторов наук на 12 факультетах. В нем обучается более 16 000 студентов, значительная часть которых, после этого, работает на государственной

службе. В вузе изучают экономику, историю, философию, право, иностранные языки и литературу, географию, физику, математику, химию, ядерную энергетику, биологию и информатику. Важное место отводится иностранным языкам, особенно английскому. За последнее десятилетие начали делать акцент на информационных технологиях – в том числе, на блокчейне. Это элитный вуз, в котором в начале 1990-х годов обучалось 16000 студентов (занятия проходят полный и неполный рабочий день). По словам одного обозревателя «Университет Ким Ир Сена – вершина северокорейского образования и социальной системы». Вступление в этот университет происходит на конкурсной основе. По данным корейских исследователей, проживающих в США и посетивших университет в начале 1980-х годов, только один студент допускался из каждых 5-6 претендентов. Важным критерием для поступления в университет являются оценки старшей средней школы, хотя политический критерий не менее значимый при отборе. Человек, который хочет увеличить свои шансы при поступлении в университеты высшего образования, должен быть выдвинут местным «колледжным рекомендательным комитетом» до того, как будет одобрен округом или провинциальными комитетами [2, с. 272].

Учебные программы колледжей и факультетов Университета имени Ким Ир Сена включают в себя экономику, историю, философию, право, иностранные языки и литературу, географию, физику, математику, химию, ядерную энергетику, биологию и информатику. Числятся около 3000 членов факультета, включающих преподавательский и исследовательский состав. Все факультеты расположены в современных многоэтажных зданиях в студенческом городке, который находится в северной части Пхеньяна.

Некоммерческая организация «Choson Exchange», основанная Гарвардским и Йельским университетами вместе с Уортонской школой бизнеса и сингапурскими дипломированными специалистами, также руководит консультативными и учебными программами в финансах, бизнесе и экономике с университетом Ким Ир Сена и Государственным Банком Развития в КНДР. Эти программы предназначены для северных корейцев до 40 лет, а материалы объединения OpenCourseWare и лекции на сайте предоставляют круглогодичное обучение.

Пхеньянский университет науки и технологий (Пунта), который должен был открыться в 2008 году, единственный в стране вуз, который был основан и финансируется представителями

евангельской церкви и людьми с обеих Корей, а также КНР и США. Этот вуз планирует ежегодно принимать около 200 студентов со степенью магистра и кандидата наук с обеих Корей, а также половина факультета состоять из приглашенных из университетов и исследовательских институтов, находящихся за рубежом. В университете предметы должны преподаваться как корейском, так и на английском языках. Кроме того, Пхеньянская школа бизнеса предлагает краткий курс с участием иностранных преподавателей.

Также в Северной Корее есть Политехнический университет имени Ким Чхэк, Университет иностранных языков, который учит дипломатов и чиновников, Университет имени Ким Хен Джика, который готовит преподавателей.

Высшее образование в Северной Корее необязательно. Обучение в высших учебных заведениях проводится только на государственной основе. Вступать в них имеют право только те люди, которые прошли службу в армии. Каждый университет в КНДР должен принимать определенный процент (20-30%) солдат (отслужили более 3 года) и рабочих со стажем более 5 лет. Для вступления важны и социальные особенности: происхождение, положение родителей в обществе, рекомендации школы и армии

[7, с. 160]. Право вступить в Пхеньянские вузы предоставляется далеко не каждому выпускнику средней школы – только лучшие ученики и семьи со связями получают направление на вступительные экзамены в столицу, другие довольствуются провинциальными институтами и техникумами, а большая часть идет на производство и в армию.

В КНДР существует параллельно два сектора высшего образования: регулярный и образование для работающего населения. Программы регулярного высшего образования реализуются в университетах, колледжах и специализированных высших школах. Прием осуществляется по результатам вступительных испытаний. Нормативная продолжительность образовательных программ, реализуемых в специализированных высших школах, составляет 3 года; эти программы послесреднего образования предназначены для подготовки специалистов среднего звена.

Программы подготовки учителей начальных классов, имеющих так же 3-летнюю нормативную продолжительность, реализуются в педагогических колледжах. В университетах и колледжах нормативная продолжительность образовательных программ первого уровня составляет от 4 до 5 лет. Следующий, постградуальный

уровень высшего образования, нормативной продолжительностью от 3 до 4 лет (для очной и заочной форм) после получения первого диплома, завершается присвоением квалификации, соответствующей по уровню степени мастера (магистра). Дальнейшее обучение в течение 2-3 лет по очной или заочной формами и выполнения исследовательской работы приводит к получению степени Доктора.

В секторе образования для занятого взрослого населения действуют несколько типов образовательных учреждений: заводские колледжи, фермерские колледжи, рыболовецкие колледжи, реализующих образовательные программы с 5-летней нормативной продолжительностью; заводские специализированные высшие школы, предлагающие программы 3-4-летней длительности. Регулярные колледжи также реализуют образовательные программы для занятого населения по вечерней или ночной формами обучения, продолжительность таких программ – 6 лет. В колледжах, в зависимости от специальности, учатся от 2 до 6 лет. Большая часть жителей городов КНДР закончила именно такие заведения. Они дают высокий уровень владения профессией, в то время как обучение в институте или университете имеет уже

повышение социального статуса человека, так как попасть в них сложно.

Обучение в университетах начинается 1 апреля, первое полугодие продолжается до середины июля. Затем каникулы в месяц, после каникул 2-3 недели обучения, а затем сессия. Сессия длится 3 недели, студенты сами выбирают график сдачи экзаменов и отдают на утверждение на кафедру. После сдачи экзаменов сразу начинается второе полугодие, длится оно обычно до конца декабря, иногда – до середины января. Причина тому – лунный Новый год в китайских товарищей (большинство студентов), и с ними приходится считаться.

Одной из самых престижных гражданских профессий в стране считается преподаватель. Школьные и вузовские учителя пользуются уважением, получают льготы и достойную заработную плату. Их подготовкой занимается педагогический институт имени Ким Хен Джика.

Институты высшего образования включают колледжи и университеты: колледжи, которые готовят учителей в течение 4-х лет для работы в детском саду, начальной и средней школах, колледжи усовершенствованных технологий с 2-3-летним курсом обучения, медицинские колледжи (6 лет), специальные колледжи науки и инженерии, музыки, искусства,

иностранных языков, военные колледжи и академии.

Так как правительство КНДР ставит упор на развитие непрерывного образования для всех членов общества, образование для взрослых активно поддерживается. Фактически каждый гражданин в стране участвует в образовательных программах в форме «малых учебных групп». В 1980-х годах грамотность взрослого населения КНДР оценивалась 99% [6, с. 182].

В начале 1990-х годов люди в сельских местностях были организованы в «5 семейных групп». Эти группы имели образовательные и надзорные функции. Группы находились под ответственностью школьных преподавателей и интеллигентов. Рабочие заводов и сотрудники служб имеют 2 часа «учебных сеансов» после работы каждый день на политические и технические темы.

Институты образования для взрослых в начале 1990-х годов включали в себя «заводские колледжи», в которых рабочие учились новым навыкам без принуждения их к уходу из своей работы. Студенты работают неполный рабочий день, учатся по вечерам, или берут короткий интенсивный курс, оставляя свои рабочие места только на 1 месяц. Существуют также «сельские колледжи», где сельские работники могут учиться,

чтобы стать инженерами или помощниками инженеров и система дистанционных курсов. Для рабочих и крестьян, не имеющих возможности получить школьное образование, существуют «школы для трудящихся» и «старшие средние школы для трудящихся», хотя в начале 1990-х годов они стали менее значимыми в связи с введением обязательного 11-летней образования [10].

В 1977 году Ким Ир Сен в своей работе «Тезисы социалистического образования» описал компоненты гражданского образования. В Пионерских корпусах и Социалистической рабочей молодежной лиге (СРМЛ) молодые люди изучают сущность коллективного и организационной жизни, некоторые готовятся к тому, чтобы вступить в Трудовую партию Кореи. В студенческих и школьных залах и дворцах, управляемых Центральным комитетом СРМЛ, молодежь после школы участвует во многих внеучебных мероприятиях [7, с. 12]. Созданы также культурные комплексы, такие как библиотеки и музеи, памятники и исторические места Корейской революции, а СМИ демонстрируют цель гражданского образования. Во многих районах Пхеньяна построены школьные дворцы, оборудованные гимнастическими залами и театрами. Яркий пример –

Дворец школьников района Мангендэ. В этих местах проводят политические лекции и семинары, дискуссии, научные форумы и читают стихи. В начале 1990-х годов около 10 000 детей ежедневно посещали студенческие и детские дворцы. Образовательная система Северной Кореи базируется на социалистической идеологии, которую пропагандируют вожди страны. Высшее образование в Северной Корее играло и играет главную роль в социальном и культурном развитии страны.

Список литературы

1. Булычев Б. Политические системы государств Корейского полуострова. М. – 2002. 141 с.
2. Ермолова Е.М. Тонхак: история, идеология, политика. Роль религиозного фактора в жизни корейского общества. Под редакцией И.А. Толстокулакова. – Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та. – 2004. 305 с.
3. Корея справочник. Выдано Корейской службой информации для зарубежных стран. Сеул. – 1993. 676 с.
4. Ланьков А.Н. Корея: будни и праздники. М. – 2000. с. 243
5. Образование. Статистический ежегодник. Министерство образования и культуры РК. Сеул. – 1993. с. 35.
6. Пак Хисуи, Толстокулаков И.А. Образование в общественно-политической

- системе государств Корейского полуострова: Монография. – Владивосток: изда-под Дальневост. Ун-та – 2005. 256 с.
7. Республика Корея. Цифры и факты. Выдано Корейской службой информации для зарубежных стран. Сеул. – 2007. 253 с.
8. Собрание основных законов Республики Корея. Сеул. – 1996. с. 6
9. <http://yuldo.net/asian-eng/abstracts/seminar-23-fouser.pdf>
10. http://blogs.nature.com/news/thegreatbeyond/2010/02/the_long_road_to_higher_education_1.html
11. <http://www.koreya24.ru/zizn-v-severnoi-koree/obrazovanie-v-severnoi-koree>

Психологический анализ и сущность понятия

«развитие ключевых компетентностей взрослых»

Psychological analysis and essence of the «development of adult key competencies» concept

**Помилуйко В.Ю.,
кандидат психологических наук,
тренер-методолог,
менеджер проектов компании
«Get Win»**

Аннотация

В статье выяснена сущность понятия «развитие ключевых компетентностей взрослых» (процесс количественных и

качественных изменений в способностях субъектов к решению класса задач как продуктов целенаправленного обучения и усвоения прогрессивного опыта, саморазвития индивидов, их личностной зрелости). Психологический анализ этой дефиниции дал возможность автору выделить в её составе следующие более простые понятия как саморазвитие, субъектность, готовность к деятельности, личностные способности, опытность. Доказано, что процесс развития во взрослом возрасте напрямую связан с профессиональной деятельностью и зависит от опыта работы и увеличения знаний, навыков и умений, необходимых для решения профессиональных задач. Развитие ключевых компетентностей предусматривает профессиональное обучение персонала организаций и предприятий на основе определенной стратегии.

Ключевые слова: развитие *ключевых* компетентностей взрослых, развитие, саморазвитие, становление, формирование, преобразование, субъектность, готовность к деятельности, личностные способности, опытность.

Abstract

The article clarifies the essence of the „development of key competences of adults” concept (the process of quantitative and qualitative changes in the abilities of subjects to solve a class of tasks as products of purposeful learning and assimilation of progressive experience, self-development of individuals, their personal maturity). The operationalization of this definition has gave the possibility to the author to highlight in its composition the following simpler concepts such as self-development, subjectivity, readiness for activity, personality abilities, and experience. It is proved that the development process in adulthood is directly related to professional activity and depends on the experience of work and increase of knowledge, skills and abilities necessary for the solution of professional tasks. The development of key competencies involves professional training of

organizations` and enterprises` personnel based on a certain strategy.

Keywords: development of key competences of adults, development, self-development, formation, formation, transformation, subjectivity, readiness for activity, personality abilities, experience.

Современная образовательная практика сегодня ориентирована на модель формирования фундаментальных ключевых и профессиональных компетентностей, которые полагаются в основу обучения и профессионального развития личности в течение жизни. От взрослого человека на предприятиях требуется не только качественного выполнения своих производственных функций, но и приобретения личностных качеств, которые определяют успешность их жизнедеятельности.

В нашем исследовании поставлена цель – рассмотреть в органическом единстве психологические составляющие понятия «развитие ключевых компетентностей», дать авторское определение этой дефиниции.

Понятие «развитие» является основной психолого-педагогической категорией. В традиционном сочетании – «развитие личности», «развитие психики», «социальное развитие», термины, которые широко рассматриваются в педагогической и возрастной психологии, однако, часто используются как синонимичные понятия.

Процесс развития в психологии определяется как сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в процессе которого происходят не только прогрессивные, но и регрессивные изменения личности в интеллектуальной, личностной, поведенческой, деятельностной сферах (Л. Выготский, Б. Ананьев). Однако, развитие наиболее характеризуется появлением новообразований, новых механизмов. Это понятие включает в себя как количественные (*увеличение числа, масштаба, объема*), так и качественные изменения (*процесс обновления, увеличение потенциала, появление новых способностей, социальный и экономический эффект и т.д.*). Следовательно эта дефиниция предполагает в первую очередь движение по восходящей линии: от простого к сложному, от низшего к высшему, от старого к новому.

Отдельные аспекты проблемы развития находят свое рассмотрение в трудах таких ученых как Р. Винничук, Ю. Дьяченко, М. Смутьсон, И. Петрович, Э. Юдин и др. М. Смутьсон отмечает, что современная психологическая терминология предлагает большой ассортимент синонимов к понятию «развитие», которые определенным образом пересекаются. Например,

родственными понятиями «развития» есть генезис, саморазвитие, изменение, становление, формирование, обучение, кризис и т.д. М. Смульсон апеллирует к известному определению развития Э. Юдина (развитие – необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов) [14].

Поскольку развитие взрослого человека, как правило, проходит в условиях организации, остановимся подробнее на понятии «профессиональное развитие персонала». Под развитием персонала И. Петрович, Р. Винничук понимают составляющую стратегических целей организации, что охватывает совокупность организационно-экономических мероприятий, направленных на раскрытие личностного и профессионального потенциала работников и роста их способностей. Авторы настаивают на том, что развитие персонала в организации должно быть непрерывным процессом, который обусловлен быстрой изменчивостью внешней среды и жесткой конкуренцией на рынке [10, с. 28]. Ю. Дьяченко рассматривает определение понятия «развитие персонала промышленных предприятий» как процесса целенаправленного совершенствования организационной, образовательной и квалификационной структуры персонала

путем обучения и обеспечения внутренней мобильности персонала, нацеленных на решение текущих и стратегических задач предприятия, что позволяет обосновать подходы к управлению развитием персонала промышленных предприятий [1, с. 4]. Таким образом, авторы едины во мнении, что развитие персонала организаций связано, в первую очередь, со стратегией предприятий и профессиональным обучением и предусматривает ряд мер по росту их способностей и потенциала, внутренней мобильности.

Подтверждают эти выводы такие ученые как Г. Захарчин, Л. Струтинская, С. Андросов, которые отмечают, что развитие персонала напрямую зависит от влияния факторов внешней среды. Вместе с тем, для развития персонала необходим внутренний потенциал, способный наполнить развитие энергией. Внутренний потенциал является основой для саморазвития, если он обеспечен дееспособным механизмом управления персоналом. Таким образом, авторы делают вывод о тесной взаимосвязи между развитием и саморазвитием, которая четко прослеживается в природной среде. В масштабах предприятия саморазвитие, по мнению ученых, рассматривается и понимается как развитие сознания людей, то есть персонала предприятия, которые

являются носителями культуры, ее создателями и, одновременно, потребителями культурных ценностей. Благодаря развитию сознания человека меняется не только система ценностей, предпочтений, но и повышается ответственность, толерантность, стремление работать в команде для достижения общей цели, то есть появляются новые элементы организационной культуры, созвучные новому сознанию [3, с. 186-187]. Таким образом, Г. Захарчин, Л. Струтинська, С. Андросов указывают не только на связь развития и саморазвития, но и в его составе выделяют самосознание, систему ценностей, предпочтений, личностных черт.

Связь понятий «развитие» и «саморазвитие» является закономерным с учетом их семантической основы. Отметим, что в психологической науке толкования понятия «саморазвитие» рассматривается с разных позиций такими учеными как К. Абульханова-Славская, С. Кузикова, Е. Исаев, В. Слободчиков, М. Щукина и др. Ученые сходятся во мнении о взаимном дополнении этих понятий в их логической взаимосвязи. Особенности этих терминов, что являются основой для их разграничения, предлагает М. Щукина, которая считает, что «развитие и с логической, и с

философской, и с психологической точек зрения является более общей категорией, то есть саморазвитие и развитие могут быть соотнесены как общее и частное» [18, с. 109]. Кроме того, автор определяет сущностные особенности саморазвития, а именно: *положительную направленность изменений; целенаправленный и субъектный характер изменений; а также осознанность и опосредованность изменений* [18, с. 111].

В. Слободчиков и Е. Исаев определяют в категории «развитие» три достаточно самостоятельных процесса:

- *становление* – как созревание и рост; переход от одного определенного состояния в другое – более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство причины и закономерных последствий в акте развития;

- *формирование* – как оформление (приобретение формы, а не формирование по заданному штампу) и совершенствование (приобретение совершенного, существующего в культуре образца);

- *преобразование* – как саморазвитие и изменение основного жизненного вектора; кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с

некоторой иерархией ценностей и смыслов бытия человека [13, с. 22].

На наличие трех уровней в развитии личности указывают С. Максименко, К. Максименко, М. Папуча. На первом уровне, как отмечают авторы, у личности отсутствует рефлексия собственного внутреннего мира, она только формируется, а личностные качества образуются в процессе преодоления трудностей в достижении собственных целей. На втором уровне развития личность формирует собственное окружение, предусматривает последствия и планирует события. На третьем уровне – личность становится субъектом собственного жизненного пути, который она сама выбирает, а также – субъектом развития своего собственного внутреннего мира, то есть формирует собственное «Я» [8].

Таким образом, саморазвитие в понимании ученых (Е. Исаев, С. Максименко, К. Максименко, М. Папуча, В. Слободчиков, М. Щукина и др.) выступает как разновидность более широкого, родового понятия «развитие».

М. Смутьсон, Ю. Лотоцкая, М. Назар, П. Дитюк, И. Коваленко-Кобылянская отмечают, что современные исследовательские усилия направлены на рассмотрение не только зрелости как онтогенетического периода, но и зрелости

как вершины в развитии, и способностей к достижению этой вершины. Саморазвитие рассматривается, по мнению авторов, как специфический механизм достижения зрелости и как характеристика зрелости (способность к саморазвитию) [4, с. 23]. Итак, можно сделать вывод, что в период зрелости основной целью, стоящей перед взрослыми, является саморазвитие.

Тесные смысловые связи зрелости с саморазвитием объясняют, по мнению М. Щукиной, распространенную позицию ученых о «выраженной положительной коннотации» саморазвития (вместе с феноменами личностного роста, профессионального роста, самореализации). Автор доказывает изменения осознания этой дефиниции с положительной на нейтральную, где она понимается как самодвижение с незадаанным вектором, направление, которое определяет сам человек как субъект развития (А. Деркач, Л. Куликова, В. Маралов, А. Реан, Г. Селевко, Л. Худорошко, М. Щукина) [19, с. 39]. Итак, актуальной становится субъектная сторона развития.

А. Лукасевич современные представления о субъекте в психологии условно разделяет на две альтернативные позиции. Первая, родоначальником которой является Б. Ананьев, отстаивает самостоятельность субъекта в системе

человеческой индивидуальности, которая существует как подструктура рядом с индивидом и личностью. Представители второй позиции во главе с А. Брушлинским утверждают, что субъект выступает как интегральная характеристика человека в целостности его системных свойств [7, с. 65]. Поддерживаем мнение А. Лукаевич, что наиболее обобщающим понятием субъекта и субъектности является его понимание А. Брушлинским. Этот автор рассматривает субъектность как способность реализовывать поставленные цели, управлять, контролировать и оценивать процесс и результат своих действий, то есть становление субъекта, как процесса освоения индивидом смыслов, целей, задач и способов преобразования окружающего мира и самого себя.

Представление о человеке как субъекте активности на основе деятельности, которая влияет на себя и окружающих, стали в психологической науке основой исследований субъектогенеза личности. Понятие «субъект», как правило, отражает деятельностный характер личности (субъект деятельности). В. Петровским расширено толкование понятия «субъектность» «как причины своего бытия в мире, что выявляется в актах

свободного выхода за пределы предполагаемого, отражение себя в других людях и в самом себе» [11, с. 70]. Итак, субъектность обуславливает свободу личности и не возможно вне развития индивида. Субъектность является характеристикой активности субъекта, что проявляется в произвольности его действий, поступках, поведении, возможности выбора собственного жизненного пути. Сегодня профессиональная деятельность взрослых становится более сложно детерминированной, что позволяет человеку самому выстраивать отношения с внешним миром, следовательно, субъектность можно рассматривать как некую психологическую устойчивость в конструировании своего жизненного пути.

Весомым для нашего исследования является утверждение С. Рубинштейна, который выделял в своей концепции субъективный план психической активности, что не сводится к уровню сознания. Ученый отмечал: «Исходная специфика человека, человеческого существования заключается в том, что в общую детерминацию бытия включается не сознание само по себе, а человек как существо, который осознает мир, субъект не только сознания, но и действия» [12, с. 358]. С. Рубинштейн установил зависимость субъектного развития от

действия. Этот подход соответствует определению «единицы развития» как действия, которое является актом развития.

Таким образом, единица развития является способом осуществления посреднического действия и должна органично содержать собственное действие и обращение к другому, иметь свою структуру с ориентацией на внутренний характер ее построения. Определение личности как субъекта развития предполагает ее деятельностный характер, а субъектность понимается как центральное образование человеческой реальности, во взрослом возрасте рассматривается как «субъект жизнедеятельности» и интегрирует в себе такие ее характеристики как активность, осознанность, идентичность, рефлексивность, инициативность, самодетерминация, саморегуляция, самостоятельность, устойчивость и вариативность Я-образа. Субъективное саморазвитие во взрослом возрасте рассматривается как постановка субъектом цели собственного развития и использования для его достижения различных личностных возможностей и способностей.

Рассмотрение компетентности как способности субъекта к решению класса задач предполагает более подробную

характеристику понятия «способность». Вопросы определения сущности понятия «способности», их роль в профессиональной деятельности, связь с компетентностью рассматриваются в работах таких ученых как С. Некрасов, Б. Теплов, С. Рубинштейн, В. Шадриков, Ю. Швалб и др. В определении В. Шадрикова, «способности реализуют функцию отражения и преобразования действительности в практической и идеальной формах», которые являются одними «из базовых качеств психики наряду с содержательной стороной, включающей знания об объективном мире и переживаниях [16, с. 184-185]». Таким образом, способности становятся органами субъектности человека, результатом сознательного приобретения опыта или внешних воздействий. С. Рубинштейн считает, что наследственными есть не сами способности, а только органические предпосылки их развития, задатки [12, с. 536]. Таким образом, автор отмечает, что задатки есть природным потенциалом человека, материалом для развития способностей. Ученый продолжает свою мысль и доказывает, что способность является элементом компетентности и «сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует» [12, с. 538].

Б. Теплов говорит о способностях, подчеркивая индивидуально-психологические различия между людьми, которые возникают в процессы выполнения какой-либо деятельности. Так, ученый признает, что «способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической и теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» [15, с. 43-44]. С. Некрасов расширяет мнение Б. Теплова утверждением, что «врожденные задатки и сформированные общечеловеческие способности служат предпосылками обретения специфических человеческих способностей, предназначенных для бытия человека в мире. Но при этом способности не являются простой суммой задатков и предспособностей. Приобретая новую способность, человек не утрачивает ранее обретенные способности, а при возможности их улучшает [9, с. 37]». Причем уникальность компетентности заключается, по утверждениям С. Некрасова, в том, что в нее входят отдельные способности, совокупность способностей, системы способностей [9, с. 38]. Итак, для нашего исследования важно мнение ученых, что способность

существует только в развитии, реализует функцию отображения и преобразования действительности в практической и идеальной формах, не может существовать вне конкретной деятельности.

Согласны с Ю. Швалбом, который доказывает, что одна из проблем понятия способности связана с двусмысленностью самого термина в русском языке. Автор доказывает, что украинский язык в этом плане более точен и в нем четко различаются понятия «способность» как совокупность определенных врожденных характеристик человека и «здатность» как совокупность приобретенных в процессе обучения и деятельности личностных возможностей. Ю. Швалб отмечает что ближайшим понятием в русском языке есть термин «деятельностная способность» (иногда употребляется термин «оспособленность» [17, с. 32]. Ученый предлагает при исследовании компетентности употреблять понятие «здатность».

Таким образом, способность, как совокупность приобретенных в процессе обучения и деятельности личностных возможностей, становится актуальной, когда человек, принявший решение взяться за задачи, осуществляет конкретные и необходимые для этого операции. Такое понимание способности освещается в психологической литературе

через понятие «готовность к деятельности».

Т. Жвания отмечает, что в современной психологической науке принято различать такие виды готовности, как *готовность к действию*, *готовность к деятельности*, *психологическая готовность*. Готовность к действию – «установка, направленная на выполнение определенного действия». Готовность к действию предусматривает, по мнению автора, наличие определенных знаний, умений и навыков, а также готовность к противодействию препятствиям, возникающим в ходе выполнения действия, с другой стороны, приписывание действию, что выполняется, определенного личного содержания. Таким образом, автор доказывает, что готовность к действию выступает как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Готовность к деятельности, как указывает Т. Жвания, большинством авторов рассматривается как состояние, предшествующее определенной деятельности и в котором концентрируются возможности человека, а готовность к профессиональной деятельности – как активное состояние личности, предпосылка целенаправленной

профессиональной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности, склонности субъекта действовать на достаточно высоком уровне [2, с. 73]. Автор делает вывод о важности психологической готовности в процессе профессиональной деятельности, потому что она представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных психологических качеств. Т. Жвания выходит из определения психологической готовности специалиста к профессиональной деятельности как комплекса мотивов, знаний, умений и навыков, личностных качеств, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности в целом [2, с. 78].

Ю. Швалб в перечень составляющих психологической готовности добавляет эмоциональное отношение к будущей деятельности и волевые проявления. Психологическую готовность субъекта к определенной деятельности ученый характеризует типом мотивации, степени мотивационной привлекательности предмета деятельности и волевым настроем на выполнение деятельности [17].

Н. Кобзарь анализирует и сравнивает понятия «готовность» и «компетентность» и доказывает, что они имеют как общие, так и отличительные

черты. Сходство этих дефиниций автор видит в их структуре. Однако, Н. Кобзарь утверждает, что указанные понятия существенно отличаются и не подменяют друг друга, поскольку готовность характеризуется устойчивой мотивацией и настроением на деятельность, а компетентность базируется на опыте. К тому же, эти понятия находятся в тесной взаимосвязи, ведь готовность обеспечивает базис для формирования компетентности и есть «высшим проявлением готовности» [5].

Итак, психологический анализ понятия «компетентность» доказывает обязательную его составляющую – *опыт*. А. Котикова в своем исследовании делает выводы, что опыт не исчерпывается знаниями, умениями и навыками, составляет основу компетентности и шире любой активности. Как и приобретение компетентности, приобретение опыта, по мнению автора, зависит от имеющихся знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, свойств личности. Однако опыт не всегда обеспечивает новую компетентность, поскольку результатом опыта, в отличие от компетентности, могут выступать как все компоненты содержания опыта – знания, навыки, умения, ценностные переживания, свойства –, так и только некоторые из них, или даже один компонент. В то же время, автор отмечает,

что без эмоционально окрашенного опыта, как ценностного отношения к пережитому, испытанному на практике, все приобретенные новообразования еще не обеспечивают формирование компетентности. А. Котикова выделяет следующие виды опыта: *прогнозируемый* (планируемый), *спонтанный* (неожиданный), *витагенный* (приобретенный в течение жизни), *едукогенный* (рожденный обучением), *едукогенно-профессиональный* (рожденный обучением и профессиональной деятельностью) [6]. Последняя разновидность опыта, по нашему мнению, наиболее способствует развитию ключевых компетентностей взрослых, так как строится на профессиональном обучении и активной деятельности, открывает новые возможности для специалистов на предприятиях достигать личностных успехов в профессиональном самосовершенствовании и повышать эффективность производства.

Таким образом, процесс развития во взрослом возрасте напрямую связан с профессиональной деятельностью и зависит от опыта работы и увеличения знаний, навыков и умений, необходимых для решения профессиональных задач. Развитие компетентностей, в первую очередь ключевых, предусматривает

профессиональное обучение персонала организаций и предприятий на основе определенной стратегии.

Психологический анализ понятия «развитие ключевых компетенций взрослых» дал возможность выделить в его составе следующие более простые понятия, как саморазвитие, субъектность, готовность к деятельности, личностные способности, опытность. Они стали основой для определения структуры исследуемого феномена. В нашем исследовании «развитие ключевых компетентностей взрослых» – это процесс количественных и качественных изменений способностей субъектов к успешной деятельности как продуктов целенаправленного обучения, усвоения прогрессивного опыта, саморазвития индивидов, достижения личностной зрелости.

Литература

1. Д'яченко Ю.Ю. Развитие персонала промышленных предприятий в условиях евроинтеграции: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра економ. наук: 08.00.04/Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2015. 38 с.

2. Жванія Т.В. Готовність до професійної діяльності в психології. *Вісник Харків. нац. пед. ун-ту імені Г.С. Сковороди. Сер. Психологія.* 2015.

Вип. 50. С.69-79.

3. Захарчин Г.М., Струтинська Л.Р., Андрусів С.В. Концептуальні підходи до менеджменту персоналу в умовах конкурентного середовища. *Науковий вісник Нац. лісотехн. ун-ту України.* 2012. Вип. 22.15. С. 184-190.

4. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія/М.Л. Смульсон та ін.; за ред. М.Л. Смульсон. Київ: Педагогічна думка, 2015. 221 с.

5. Кобзар Н.В. Поняття «компетентність», «компетенція», «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу.* 2010. № 3. С. 3-5.

6. Котикова О.М. Досвід у структурі компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2012. Вип. 18. С. 11-15.

7. Лукасевич О.А. Концептуальні підходи до розуміння психологічної сутності суб'єкта. *Науковий вісник Херсон. держ. ун-та.* 2014. № 1. Т. 1. С. 64-68.

8. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: підручник. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.

9. Некрасов С.Д. Компетентність як сукупність способностей решать задачи.

Человек. Сообщество. Управление. 2005. №4. С. 31-44.

10. Петрович Й.М., Винничук Р.О. Концептуальні підходи до розвитку персоналу організації. *Економічний часопис – XXI*. 2014. № 3-4 (2). С. 27-30.

11. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... на соискание науч. ступеня доктора психол. наук: 19.00.11/Институт пед. инноваций РАО. Москва, 1993. 76 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 720 с. (Мастера психологии).

13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособ. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.

14. Смульсон М.Л. Категорія розвитку в сучасній психології. *Технології розвитку інтелекту*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2013_4_3

15. Теплов Б.М. Способности и одаренность//Хрестоматия по возрастной психологии/Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. академия, 1994.

16. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация

«Логос», 1996. 320 с: ил.

17. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 31-36.

18. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 107-115.

19. Щукина М.А. Статус категории саморазвития в современной отечественной психологии. *Российский психологический журнал*. 2012. Т. 9. № 1. С. 35-43.

Învățarea diferențiată și individualizată – premisă pentru formarea motivării învățării

Differentiated and individualized learning- premise for developing of learning motivation

Chernohlazova Larisa,
conferențiar universitar,
candidat în științe pedagogice,
Catedra de pedagogie și metodică
a învățământului primar,
Facultatea de Pedagogie și Psihologie,
Universitatea de Stat
din Transnistria „T.G. Șevcenko”, Tiraspol

Rezumat

Cadrul didactic trebuie să aibă permanent în vizor complexitatea clasei de elevi, să țină cont de faptul că aceștia sunt diferiți și, respectiv, să adapteze demersul educațional la diversitatea elevilor, la specificul grupului, clasei de elevi, respectând principiile toleranței, alterității, interculturalității etc. Or, diferențierea și individualizarea instruirii determină motivarea elevului; respectiv, profesorul va ajunge să motiveze în mod real elevii pentru studiu atunci când va realiza instruirea individualizată.

Cuvinte-cheie: motivație pentru învățare, individualizarea învățării, diferențierea învățării, tehnici de lucru, predare-învățare-evaluare.

Abstract

Teaching staff must always visualise the complexity of the pupils group. It must to keep tabs on that the pupils are different, and, respectively, to adjust the educational approach at the diversity of the students, of the group's particularities, respecting the principles of tolerance, otherness, interculturality. Or, the differentiation and the individualization of the

training result in pupil's motivation, respectively, the teacher will achieve the students' motivation when he will apply individualized teaching.

Keywords: learning, learning individualization, differential learning, learning-teaching-evaluation.

Frecvent, tot mai des, în sălile de clasă, profesorul se confruntă cu situația în care *pierde* elevii, aceștia manifestând lipsă de interes față de obiect, de studiu. Evident, această situație duce la eșec școlar și condiționează comportamente inadecvate ale elevului în sala de clasă. Problema poate fi soluționată cu ajutorul teoriei inteligențelor multiple, al diferențierii și individualizării procesului de predare-învățare-evaluare, ceea ce obliga profesorul la cunoașterea și valorizarea elevului, pentru reușita lui socială. Așadar, problemă constă în necesitatea menținerii elevului *conectat* la lecție; motivația pentru învățare a elevilor trebuie stimulată, orientată, întreținută, iar profesorul joacă aici un rol primordial. Astfel, Ioan Neacșu susține că „[...] modelele oferite de profesorii unei școli pot deveni modele comportamentale pentru elevii care urmează acea școală [...]” [3, p. 266].

Pentru a le cultiva elevilor interesul față de studii, trebuie modificat procesul educațional, prin flexibilizarea lui și deplasarea accentului de pe formarea de cunoștințe pe formarea de competențe, care, de altfel, includ cunoștințe, atitudini, abilități.

Acest lucru contribuie la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, conform propriilor posibilități. Procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să pună în centrul educației elevul, pe care să-l facem posesorul unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică a acestora în mod constant și creator. Cadrul didactic trebuie să aibă permanent în vizor complexitatea clasei de elevi, să țină cont de faptul că aceștia sunt diferiți și, respectiv, să adapteze demersul educațional la diversitatea elevilor, la specificul grupului, clasei de elevi, respectând principiile toleranței, alterității, interculturalității etc. Altfel spus, profesorul va ajunge să motiveze în mod real elevii pentru studiu atunci când va realiza instruirea individualizată. De altfel, se știe că diferențierea și individualizarea instruirii duc la motivarea elevului. Acestea constituie o premisă pentru asigurarea reușitei elevilor și obținerea performanțelor; totodată, ele oferă alternativa strategică pentru ameliorarea rezultatelor școlare. Cunoașterea și înțelegerea structurilor de bază ale dezvoltării elevului facilitează stabilirea obiectivelor educaționale și selectarea strategiilor educaționale eficiente atât pentru întreaga clasă, cât și pentru fiecare copil în parte.

Diferențele dintre elevi, diversitatea acestora pot fi armonizate, în scopul favorizării învățării, cu ajutorul cunoașterii caracteristicilor individuale ale elevilor, a

curriculumului, a strategiilor pedagogice de intervenție diferențiată, a caracteristicilor mediului de învățare. Elevii demonstrează prin implicare că un copil motivat dorește să învețe, se bucură atunci când realizează activități, se simte valoros. Astfel, în acest context, menționăm că, pe de o parte, în prezent, se înregistrează o deschidere a societății pentru acceptarea tuturor copiilor în instituțiile de învățământ general, prin oferirea posibilităților de a-și valorifica potențialul la maxim, prin tendința de transformare a școlii în una prietenoasă copilului. Pe de altă parte însă, nu este pe deplin valorificat potențialul fiecărui copil, pentru a spori șansele de afirmare în societate; deci în societatea noastră există problema instruirii diferențiate, a instruirii centrate pe elev.

Din păcate, este greu, uneori, să asiguri motivarea pe tot traseul educațional pe care îl parcurge elevul, căci nu este ușor să motivezi elevii pentru învățare. Cu atât mai utopică este ideea că pot fi motivați pentru învățare toți elevii. Acest lucru este o realitate ce nu poate fi tăinuită, de aceea formarea motivării învățării trebuie să fie o preocupare constantă a profesorului, școlii, părinților, elevilor. Or, motivația determină curiozitatea, tendința de a cunoaște, dorința de a afla cât mai multe [2, p. 199].

Motivarea elevilor pentru învățare depinde de mai mulți factori, obiectivi și subiectivi. Pentru început, trebuie înlăturată

bariera în comunicarea didactică, între profesor și elevi, care, nu de puține ori, provine din superioritatea profesorului în raport cu cei pe care îi formează, ceea ce generează tensiune în relații. În continuare, le putem propune elevilor așa-numitele șanse compensatorii, în virtutea faptului că, în procesul implicării elevilor în activitatea diferențiată, apar mai multe întrebări:

- *Ce vor învăța mai puțini elevi?*
- *Ce vor învăța câțiva elevi?*
- *Ce vor învăța cei mai mulți elevi?*

Aceasta este cea mai simplă modalitate de repartizare a elevilor în cel puțin trei categorii de elevi: elevi cu ritm lent de învățare; elevi cu ritm de învățare mediu; elevi cu ritm de învățare rapid. Studiile în domeniu relevă că unii elevi învață mai greu și pierd „ritmul instruirii” impus de organizarea învățământului; acești elevi sunt botezați și etichetați ca fiind „leneși”, „slabi”, „molâi” (Georg Wilhelm Hegel, Lucian Blaga, Charles Darwin). Este mai mare numărul elevilor care pot fi etichetați ca „mediocri” (Michel de Montaigne, Albert Einstein). Numărul elevilor considerați „inteligenti”, „geniali”, „foarte deștepti”, care își folosesc la maximum capacitățile și deci învață rapid (Diogene din Sinope Cinicul, împăratul Nero, Alexandru Macedon, Aristotel, Pico della Mirandola) este cel mai mic. Așadar, observăm că elevii sunt diferiți, respectiv și diferențierea învățării poate fi

realizată prin folosirea sarcinilor diferențiate în microgrupuri eterogene în clasa de elevi; folosirea sarcinilor diferențiate în microgrupuri omogene, în funcție de performanță; învățare reciprocă. În conformitate cu această clasificare, elevilor cu un nivel scăzut la învățătură, eventual cu un ritm mai lent de activitate intelectuală, li se pot propune sarcini de nivel reproductiv și de recunoaștere, pentru a-i ajuta să realizeze obiectivele curriculare la nivel de limită. Acestea pot viza însușirea algoritmilor simpli de analiză orală și în scris. Sarcinile de acest gen se formulează în termeni ca: *selectați, identificați, subliniați cuvintele care..., dați exemple de...* etc. O altă categorie de sarcini angajează mai complex intelectul, fiind vorba de exerciții mai dificile, de rezolvarea unor sarcini care solicită cunoștințe mai profunde. O a treia categorie de sarcini se înscrie în domeniul creativității: elevilor li se va cere să interpreteze, să descopere noi aspecte, relații, să inventeze, să elaboreze texte de diferite stiluri. Lecția la care se realizează aceste activități este o lecție de cercetare. Ea conține tot mai multe probleme pe care elevii le rezolvă individual. Or, capacitățile de bază și tehnicile de muncă independentă reprezintă o scară pe care elevul trebuie să învețe să urce. Dascălul pune în fața elevului această scară și îl învață să urce pe ea.

Li se vor propune pentru realizare sarcini diferențiate concrete și pe pași în special

elevilor demotivați, cu un ritm mai încetinit de activitate. În cazul acestor elevi, este important ca profesorul să cunoască gradul de interes, ritmul, aptitudinile și capacitățile individuale, stilul de învățare, ceea ce va facilita alegerea celei mai eficiente metode și a mijloacelor didactice adecvate. Evident, pentru acești elevi poate fi propus un subiect diferențiat al temelor pentru acasă, prin consultația suplimentară la subiect. Aceasta nu înseamnă că elevul va fi limitat în activitate; dimpotrivă, el va fi ajutat în formarea cunoștințelor trainice. În acest context, este important ca profesorul să aibă cerințe comune pentru toți elevii, dar și cerințe diferențiate: sarcini identice în timp diferit, sarcini diferite în timp diferit, sarcini diferite, după posibilitățile copilului, fișe identice cu sarcini progresive. O tehnică de muncă independentă eficientă o constituie lucrul cu fișele. Fișele de lucru individualizate constituie soluții eficiente pentru rezolvarea mai multor probleme dificile, printre care și aflarea răspunsului la următoarele întrebări: cum să facem ca elevii buni să nu-și piardă timpul, așteptându-i pe ceilalți?; pe de altă parte, cum să acționăm, pentru a-i încuraja pe cei mai înceți și pe cei mai slabi să nu renunțe la orice efort, văzând cât trebuie să se străduiască să-i ajungă pe colegii lor?. După funcțiile îndeplinite, fișele de muncă independentă sunt de mai multe categorii: de recuperare (pentru elevii rămași în urmă, cu

unele conținuturi nereușite), de dezvoltare (pentru elevii buni și foarte buni), de exerciții (pentru formarea priceperilor și deprinderilor), de autoinstruire (pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independentă), fișe de evaluare (pentru constatarea nivelului de pregătire și asigurare a feedbackului). Temele și lucrările indicate în fișe pot fi realizate de elevi în clasă (în mod dirijat sau independent) și acasă. În ambele cazuri se vor demonstra rezultatele rezolvării lor conștiente și corecte. Lucrul cu fișele este o metodă activatoare și constituie o cale eficientă de modernizare a lecției tradiționale, cu toate că pregătirea lor este cronofagă și nu întotdeauna aceeași fișă o poți aplica pentru alt elev. Astfel, instruirea diferențiată constă în „adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev în parte, pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială” [1, s.v. *instruirea diferențiată*].

În realizarea instruirii diferențiate, în activitatea de proiectare a lecției, sunt eficiente mai multe tehnici moderne de lucru, printre care menționăm în special tehnica *Hexagonul clasei diferențiate*. Tehnica ține cont de următoarele:

- Cum? (analizarea fenomenului) – Cum adaptez conținutul, procesul și produsul?

- Unde? (spațiul în care se produce fenomenul) – Unde desfășor demersurile de adaptare/diferențiere?
- Când? (timpul) – Când se realizează acest proces de adaptare?
- De ce? (stabilirea cauzei) – De ce este necesară organizarea clasei diferențiate?
- Care? (precizarea condițiilor) – Care sunt caracteristicile definitorii ale clasei diferențiate?
- Ce? (evidențierea efectelor, rezultatelor sau urmărilor) – Ce efecte produce un astfel de demers?.

Observăm că tehnică este complexă și ne obligă să ținem cont de mai mulți factori ai învățării, de condițiile fizice în care realizăm învățarea, de specificul elevilor instruiți, de intenția profesorului, în procesul realizării instruirii diferențiate.

La lecție, diferențierea și individualizarea sarcinilor didactice se va face în funcție de capacitățile și particularitățile fiecărui elev, ceea ce contribuie la diminuarea sau eliminarea eșecului școlar, motivând elevii dotați pentru învățare. Dacă strategiile utilizate sunt captivante, elevii sunt motivați pentru învățare, implicare directă în procesul de evaluare și autoevaluare. Sunt eficiente, în acest scop, tehnicile de dezvoltare a gândirii critice brainstormingul, problematizarea, pălăriile gânditoare, PRES, diagrama Venn, studiul de caz, din fotoliul autorului, tehnica predicțiilor, termeni în avans, cubul,

diamantul, scheletul de recenzie, explozia stelară etc. Acestea sunt doar câteva din multitudinea de metode, tehnici care dezvoltă la elevi gândirea critică, logică și creativă, atenția și imaginația, le formează atitudinea psihoemoțională pozitivă față de activitatea intelectuală. Prin aceste modalități de lucru, pot fi realizate obiectivele prioritare ale educației. În acest scop, va fi utilizat material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă, profesorul va stimula originalitatea și creativitatea elevilor, spiritul de echipă, va valorifica experiența anterioară, își va adapta activitatea la stilurile proprii de învățare, respectând ritmul individual al copilului, va asigura corelarea intereselor copilului cu obiectivele curriculare, acordându-i încredere fiecărui copil în forțele proprii. Dacă elevii mai puțin dotați au nevoie de o adecvare a învățării la nivelul posibilităților lor, nu trebuie neglijată activitatea specială cu elevii foarte dotați; valorificarea potențialului acestora presupune o preocupare deosebită, în vederea creșterii performanței lor.

Este important să amintim că organizarea activităților individualizate și diferențiate la lecție, motivarea pentru activitate, obținerea rezultatului dorit – toate se realizează prin implicarea plenară a profesorului. În concluzie, menționăm că este foarte important, în motivarea elevilor pentru o învățare eficientă, rolul profesorului. Or, „a

preda înseamnă din ce în ce mai mult astăzi a oferi sprijin, a media, a asista, a ghida printr-o anumită disciplină didactică” [4, p. 56].

Bibliografie

1. Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Litera Internațional, București, 2000.
2. Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița, coordonatori, *Psihologia școlară*, Polirom, Iași, 1998.
3. Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii*, ediția a II-a, revizuită, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.
4. Popenici, Ștefan, Fartușnic, Ciprian, *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*, Didactica Publishing House, București, 2009.

**Гуманистические ценности в
педагогической концепции**

**Василия Сухомлинского: опыт и
ориентиры**

**Humanistic values in the pedagogical
concept**

**of Vasilia Suhomlinsky: experience and
objectives**

Хмельницкая Е.С.,

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель

кафедры педагогики Государственного

высшего учебного

заведения «Переяслав-Хмельницкий

государственный

педагогический университет

имени Григория

Сковороды», Украина;

Ткаченко Л.В., кандидат

филологических наук,

доцент кафедры педагогики

Государственного высшего

учебного заведения

«Переяслав-Хмельницкий

государственный педагогический

университет имени Григория

Сковороды», Украина

Аннотация

В статье раскрыты идеи гуманистической и новаторской педагогики В. Сухомлинского, обоснована его педагогическая концепция, которая имеет общечеловеческий характер. Исследованы особенности становления учителя-воспитателя в педагогическом наследии В. Сухомлинского через раскрытие составляющих педагогической профессии. В статье выделены соответствующие компетентности которыми должен владеть современный учитель: высокие гражданские, профессиональные и личностные качества, их сбалансированность, гармоничность проявления, подтвержденная уверенностью в собственных знаниях, отношением к детям, уважением к их чувствам, что является обязательной составляющей профессионализма.

Ключевые слова: гуманистические ценности, педагогическая концепция В. Сухомлинского, личность, воспитание, требования к учителю, педагогические компетентности.

Abstract

In the article the ideas of humanism and innovative pedagogic of V. Sukhomlinsky, grounded him pedagogical conception which has common to all mankind character. The peculiarities of becoming a teacher-educator in the pedagogical heritage of V. Sukhomlinsky through the disclosure of the components of the pedagogical profession are explored. The article highlights the relevant competencies that a modern teacher should possess: high civic, professional and personal qualities, their balance, harmony of manifestation, confirmed by confidence in their own knowledge, attitude to children, respect for their feelings, which is a mandatory component of professionalism.

Keywords: humanistic values, pedagogical concept V. Sukhomlinsky, personality, education, requirements for a teacher, pedagogical competencies.

В условиях реформирования современного образования в Украине актуальным является вопрос гуманистического, нравственного, патриотического воспитания подрастающего поколения, формирования профессиональных педагогических компетенций учителя. В Законе Украины «Об образовании», Концепции реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования «Новая украинская школа» главной целью – создать школу в которой будет приятно учиться и которая будет давать ученикам не только знания, как это происходит сейчас, но и умение применять их в жизни, будет обеспечиваться всестороннее развитие личности как высшей ценности общества, развитие талантов ребенка, его умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств. «Новая украинская школа» – это школа, в которую приятно ходить ученикам. Здесь прислушиваются к их мнению, учат критически мыслить, не бояться высказывать свое мнение и быть ответственными гражданами.

Эти направления в воспитании невозможно реализовать без ретроспективного обращения к наследию отечественных педагогов, в частности Василия Сухомлинского – известного

педагога XX века, основателя гуманистической, новаторской педагогики, разработчика педагогической технологии идеи школы самореализации личности и внедрение ее в практику деятельности Павлышской школы, разработчика системы требований к учителю и учительского коллектива.

Педагогические идеи В. Сухомлинского и в наши дни не потеряли своей актуальности, поскольку призваны решить проблемы поиска взаимопонимания, воспитания толерантности, утверждения добра и ненасилия в обществе.

Особенностям научно-педагогического наследия В. Сухомлинского посвящено много научных статей, художественных произведений, диссертационных исследований Ю. Азарова, М. Антоненц, Е. Березняка, И. Беха, А. Билюк, Г. Бондаренко, К. Григорьева, Н. Дичек, А. Дзеврина, С. Заволоки, В. Князока, Т. Кочубей, П. Лысенко, М. Левковский, Л. Мамчур, С. Плахов, С. Соловейчика, Л. Стахов, И. Суржиков, А. Сухомлинского, Г. Ткаченко, Л. Ткачук и др.

В трудах В. Сухомлинского сформирована и обоснована целостная система воспитания, основанная на гуманистических идеях добра и красоты. Ребенок познает окружающий мир в

основном сердцем, поэтому в нём нужно сохранить и развить чувствительность ко всему человеческому. В. Сухомлинский считал, что нет и не может быть воспитания в духе гуманизма без человеческой любви и уважения к воспитанникам. Любовь к ребенку педагог понимал как такое, что предохраняет от безрассудных поступков и вдохновляет на поступки честные, благородные.

Новаторскими по своей сути, в то время, были труды педагога о гармонии общественных и индивидуальных потребностей в структуре личности. В педагогической концепции В. Сухомлинского ребенок наделялся значительной автономией, в сфере формирования морали и поведения школьники имеют равные возможности для своего гуманного, нравственного роста. Педагог раскрывает конкретные формы становления гуманного поведения детей: создание больниц для птиц и животных, помощь беспомощным, участие в эстетизации школы и т.д. [3, с. 172].

Основой концепции В. Сухомлинского является уважение и доверие к ребенку, признание его уникальности и права на собственный выбор. Система воспитания педагога обеспечивает органическое единство нравственных знаний и моральной практики, отражающие отношение к вещам и через вещи к людям,

способствует созданию представлений ребенка о добре и зле, чести и бесчестии, справедливости и несправедливости, счастье, достоинстве.

Разрабатывая систему гуманистического воспитания, педагог показал большое значение и эффективность метода создания специальных педагогических ситуаций, воспитательная суть которых обусловлена конкретной практической деятельностью воспитанника в реальной жизни, когда необходимо сделать моральный выбор, выявить собственные человеческие качества [1, с. 559].

Формирование эстетического чувства ребенка, его эмоциональной культуры – основная задача гуманистического воспитания по В. Сухомлинскому. Василий Александрович имел четкое убеждение, что без эмоциональной воспитанности бесплодными будут слова о формировании и утверждении высоких чувств гражданина, об эстетике жизни, о нравственных основах общения. Педагог убежден, что школа должна стать не только местом передачи опыта поколений, но и «мастерской гуманности».

В основе педагогической системы В. Сухомлинского – эмоциональность в обучении и воспитании. Она не пункт в перечне требований к уроку, не средство заинтересовать ребенка, а необходимое

условие, чтобы развить ум питомца, реальная возможность обучать детей и сохранить им детство [4, с. 318].

Важной задачей школы является формирование устойчивых убеждений воспитанников. Знания становятся убеждениями, когда в школе существуют эти убеждения – во взаимоотношениях между воспитанниками и педагогами, в их поступках, стремлениях, радостях и горестях. Нравственное развитие – это сложная жизнь убеждений – их рождение, развитие, укрепление, выражение в поступках [3, с. 174].

По мнению педагога, нетерпимость к лени, безделью, нерадивости, пустому времяпрепровождению, расточительству и равнодушию – одна из замечательных черт педагогического мастерства учителя, воспитывающая учеников собственной высокой эмоциональной культурой, органической сущностью доброты, доброжелательности [2, с. 69].

В публикации «Рождение гражданина» В. Сухомлинский отмечает, что настоящая гуманность – это справедливость в сочетании уважения с требовательностью. Это означает, что у педагога должно хватать духовных сил, чтобы уделить внимание каждому ребенку и понять его возможности [2, с. 67].

В. Сухомлинский разработал педагогическую технологию идеи школы

самореализации личности и ввел ее в Павлышской школе. Педагог считал, что всестороннего развития личности можно достичь привлечением ее к различным видам деятельности, постоянным и планомерным формированиям познавательных способностей. Отстаивал необходимость умственного воспитания ребенка, необходимого для работы и полноценной духовной жизни. Поэтому нужно побуждать ребенка к самостоятельной познавательной деятельности, самообразованию, формируя любознательность, стремление к обучению, которое должно быть «радостным трудом» без принуждения. Творческими находками В. Сухомлинского в сфере обучения стали: школа под открытым небом, уроки мышления на природе, комната мысли, культ книги, праздник сказки, умная роль оценки, новый подход к домашним заданиям и др. [1, с. 559].

Важным средством эмоционального, эстетического, нравственного аспектов воспитательного процесса великий гуманист считал природу. Он настаивал на полноценном включении природы в учебную и воспитательную работу. В. Сухомлинский видел необходимость талантливо и умело, глубоко и продуманно включать силу красоты окружающего мира в процесс воспитания ума и чувств.

По его убеждению, умение понимать язык природы воспитывается так же, как и умение читать.

Педагог отмечал, что контакт с окружающей средой, наблюдения, слушания, переживания и осмысления увиденного и услышанного словно ступеньки к внутреннему эстетическому совершенству. Красота природы играет большую роль в воспитании духовного благородства. Она воспитывает в душе ребенка способность чувствовать, воспринимать тонкости, оттенки вещей, явлений, движение сердца. Активное общение с природой рождает и укрепляет у ребенка бесценное качество – доброту.

Добро В. Сухомлинский характеризует как оружие за справедливость и социальные достижения людей. Ребенка нужно воспитывать с раннего детства, своевременно учить видеть и оценивать социальное зло, давая при этом возможность нравственного роста. Моральный рост человека связан с переоценкой понятий, отношений и продолжается всю жизнь. Неудовлетворенность человека отношениями с другими людьми – это процесс его нравственного становления. Идея добра, труда на пользу людям и справедливости в отношениях насквозь пронизывают педагогические произведения В. Сухомлинского.

К структурным компонентам морали, по В. Сухомлинскому, принадлежат моральное сознание, деятельность, отношения. Моральное сознание охватывает большой круг нравственных чувств, эмоций и представлений о добре и зле, нравственных потребностях, мотивах, ценностных ориентациях. Основными структурными элементами нравственного сознания являются этические знания, идеалы, взгляды, убеждения и нормы. Стержнем индивидуальной нравственности сознания является убеждение, в формировании которого участвуют все компоненты человеческой психики: ум, знания, чувства.

Важным источником развития творческого ребенка Василий Александрович считал сочинение сказок. Поучительные сказки украинского педагога эффективно воспитывают у детей дошкольного и младшего школьного возраста лучшие человеческие чувства душевности и любви ко всему прекрасному, формируют первые навыки человечности в отношениях между собой.

В Павлышской школе В. Сухомлинский создал «Комнату сказок». В ней он пытался воссоздать сказочный мир с его таинственностью. Сказка, по мнению педагога – активное творчество, охватывающее все сферы духовной жизни ребенка: ум, чувства, воображение, волю.

Сказочные герои вызывают в душе ребенка одобрение или осуждение и ребенок воспринимает мир не только умом, но и чувствами. Дети понимают идею лишь тогда, когда она воплощена в яркие образы. Сказка – благородный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Патриотическая идея сказки – в глубине ее содержания, созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребенка мощный творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления.

В. Сухомлинский особое значение придавал воспитанию ребенка в семье. Семья – это тот разновозрастной коллектив, членом которого становится ребенок с первых лет своего существования и влияние которого испытывает на протяжении долгих лет. В семье ребенок должен научиться познавать окружающий мир не только умом, но и сердцем. Педагог подчеркивал, что в хорошей семье, где родители живут в согласии, царят хорошие отношения, взаимное уважение между родителями и детьми, перед ребенком раскрывается все то, на чем утверждается его вера в человеческую красоту, его душевное спокойствие, равновесие. По мнению В. Сухомлинского, нравственное воспитание детей – это мудрое ограничение,

поскольку ребенок должен понимать такие понятия как «можно», «нельзя» и «надо» [2, с. 676].

По убеждению Василия Александровича, «мудрыми отцами и матерями, которые умеют воспитывать настоящих граждан, государство дорожит так же, как дорожит выдающимися учеными, мыслителями, художниками». Хорошие или плохие дети – это зеркало нравов семьи, родительского гражданского долга, поведения, культуры [2, с. 674].

Актуальными являются в современных условиях взгляды В. Сухомлинского на профессиональную подготовку учителя. Об этом говорится в публикациях педагога: «Павлышская средняя школа», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», в статьях «Мастерство», «Высокое призвание педагога», «Учитель и дети», «Общество и учитель» и другие.

Поскольку молодой учитель – это талантливая, неординарная, многогранная личность, которая может повести за собой детей, заинтересовать их обучением, то главной его задачей должно стать обеспечение высокого качества образования и воспитания, творческое развитие каждой личности.

«Настоящего учителя можно представить себе только в постоянном совершенствовании... Совершенствование

означает прежде всего то, что учитель сегодня смотрит на педагогическую истину уже не так, как вчера. Постоянно сопоставляя теорию с практикой, педагог совершенствуется, что освещает свой дальнейший путь светом теории, в этом заключается основа его роста и обогащения» – отмечает В. Сухомлинский [2, с. 687].

Василий Александрович выделяет такие составляющие педагогической профессии, способствующие реализации гуманистических идей в обучении и воспитании личности ребенка:

- формирование профессиональной компетентности, профессионализма. Этот компонент состоит в том, что учитель должен владеть предметом, методиками преподавания, иметь знания по педагогике и психологии, постоянно совершенствовать свой опыт, заниматься самообразованием всю жизнь: «учителю надо знать гораздо больше, чем требует программа» [7, с. 55];

- гуманистическая направленность педагога, поскольку тот кто не любит и не уважает детей не может достичь успеха в педагогическом труде, ибо только искренняя любовь, глубокое уважение педагога к воспитанникам порождают ответную любовь и уважение к нему, к его идеям, взглядам, убеждениям, знаниям, которые он учит получать «вся школьная

жизнь должна быть проникнута духом гуманности» [6, с. 496];

- способность к научно-исследовательской деятельности, сочетание практики с элементами научного исследования: «становится мастером педагогического труда обычно тот, кто почувствовал себя исследователем» [7, с. 471];

- индивидуальные способности, личностные качества: толерантность, чувствительность к личности ребенка, коммуникативность, профессиональная проницательность, бдительность, интуиция, эмоциональная стабильность, креативность, влияние;

- педагогическое мастерство, что предполагает наличие специфических средств, умений, высокую культуру речи; умение одеваться, следить за своим внешним видом; умение руководствоваться основами психотехники; способность чувствовать внутреннее состояние воспитанников и осуществлять адекватное влияние на них («чтобы защитить ребенка от зла, преодолеть его и утвердить добро, надо видеть и понимать прошлое и представлять будущее ребенка, четко наметить перед собой идеал воспитанника») [10, с. 308].

Успешную ориентацию учителя в современном образовательном,

информационном пространстве, удовлетворение его индивидуальных, профессиональных потребностей, достижение успеха в профессиональном самовыражении и взаимодействии с социумом обеспечивает высокий уровень профессиональной компетентности. Современный учитель должен обладать рядом таких компетенций, как: гражданская, социальная, общекультурная, умение учиться, научно-методическая, прогностическая, здоровьесберегающая, рефлексивная, коммуникативная, настроенность на саморазвитие и самосовершенствование.

Итак, тогдашние новаторские взгляды В. Сухомлинского на личность педагога предусматривали наличие у учителя соответствующих компетенций, высоких гражданских, профессиональных и личностных качеств, их сбалансированность, гармоничность проявления, подтвержденную уверенностью в собственных знаниях, отношением к детям, уважением к их чувствам, что является обязательной составляющей профессионализма.

Использование педагогического наследия В. Сухомлинского в современных условиях реформирования образования и создания «новой школы» обеспечивает утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в обществе,

гуманизации образования, уважение к личности ребенка, развитие его творческих возможностей, интеллектуальной свободы, создание максимально благоприятных условий для реализации и становления взрослой жизни.

«Педагогика сердца» В. Сухомлинского утверждает взгляд на человека как высшую ценность, пробуждает у ребенка человечность, отзывчивость, милосердие, великодушие, способствует формированию личности школьника, стимулирует внутренние силы воспитанника к саморазвитию и самовоспитанию.

Литература

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник. 4-те видання, стереотипне. Київ: Академвидав, 2012. 616 с.
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Хрестоматія. 2-ге видання, стереотипне. Київ: Знання-Прес, 2006. 700с.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник . Видання 4-те, стереотипне. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 190с.
4. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні:

Навчальний посібник. Київ: Вікар, 2003.
335 с.

5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Вибрані твори: в 5-ти томах. Том 3. Київ: Радянська школа, 1977. С. 281-582.

6. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. Вибрані твори: в 5-ти томах. Том 4. Київ: Радянська школа, 1977. С. 5-390.

7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: в 5-ти томах. Том 4. Київ: Радянська школа, 1977. С. 391-626.

8. Сухомлинський В.О. Слово вчителя у моральному вихованні. Вибрані твори: в 5-ти томах. Том 5. Київ: Радянська школа, 1977. С. 321-330.

9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. Вибрані твори: в 5-ти томах. Том 2. Київ: Радянська школа, 1977. С. 419-654.

10. Сухомлинський В.О. Як любити дітей. Вибрані твори: в 5-ти томах. Том 5. Київ: Радянська школа, 1977. С. 292-308.

**Особенности подготовки будущих
учителей к национально-
патриотическому воспитанию
украинской молодежи**

**Features of future teachers training for
national-patriotic education
of ukrainian youth**

**Онищенко Н.П., кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Государственного высшего
учебного заведения
«Переяслав-Хмельницкий
государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
Украина;**

**Лиховид Е.Р., кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Государственного высшего
учебного заведения
«Переяслав-Хмельницкий
государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
Украина**

Аннотация

В статье раскрыты особенности подготовки будущих учителей к национально-патриотическому воспитанию молодежи в

контексте педагогических взглядов Василия Сухомлинского. Охарактеризованы основные направления образовательной политики национально-патриотического воспитания молодежи. Доказано, что национально-патриотическое воспитание детей и молодежи – это комплексная системная и целенаправленная деятельность органов государственной власти, общественных организаций, семьи, образовательных учреждений, других социальных институтов по формированию у молодого поколения высокого патриотического сознания, чувства верности, любви к Родине, готовности к выполнению гражданского и конституционного долга по защите национальных интересов, целостности, независимости Украины, содействие становлению ее как правовой, демократической державы. Уточнено, что важнейшим приоритетом национально-патриотического воспитания является формирование ценностного отношения личности к украинскому народу, Родине, государству, нации.

Ключевые слова: подготовка, будущие учителя, национально-патриотическое воспитание, патриотизм, патриотическое сознание, молодежь, педагогические идеи, Василий Сухомлинский.

Abstract

The article reveals the features of training future teachers for the national-patriotic education of young people in the context of the pedagogical views of Vasily Sukhomlinsky. The main directions of the educational policy of the national-patriotic education of young people have been characterized. It is proved that the national-patriotic education of children and young people is a complex systemic and purposeful activity of state authorities, public organizations, families, educational institutions, and other social institutions to form a high patriotic consciousness, a sense of loyalty, love for the Motherland, readiness for fulfillment of civil and constitutional duty to protect the national interests, integrity, independence of Ukraine, promoting its formation

as a legal, democrat power. It clarified that the most important priority of national-patriotic education is the formation of the value attitude of the individual towards the Ukrainian people, the Motherland, the state, the nation.

Keywords: training, future teachers, national-patriotic education, patriotism, patriotic consciousness, youth, pedagogical ideas, Vasily Sukhomlinsky.

Национально-патриотическое воспитание детей и молодежи Украины – это комплексная системная и целенаправленная деятельность органов государственной власти, общественных организаций, семьи, образовательных учреждений, других социальных институтов по формированию у молодого поколения высокого патриотического сознания, чувства верности, любви к Родине, заботы о благе своего народа, готовности к выполнению гражданского и конституционного долга по защите национальных интересов, целостности, независимости Украины. Важнейшим приоритетом национально-патриотического воспитания является формирование ценностного отношения личности к украинскому народу, Родине, государству, нации. Большой вклад в формирование и развитие патриотического сознания, воспитания в молодежи гражданско-патриотических качеств делают учителя учебных заведений. Поэтому важный акцент заключается в качественной подготовке будущих

педагогов к национально-патриотическому воспитанию молодежи с учетом педагогических идей выдающихся украинских педагогов, в частности Василия Сухомлинского.

Проблеме формирования патриотизма у детей и молодежи оказывали первостепенное значение Г. Ващенко, А. Духнович, И. Огиенко, С. Русова, Я. Ряппо, Г. Сковорода, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др. Формирование у учащихся патриотических чувств, национального самосознания исследовали Т. Бондаренко, В. Борисов, А. Вишневский, Т. Гавлитина, А. Коркишко, В. Кузь, Р. Летронговский, К. Руденко, М. Сметанский, М. Стельмахович, Б. Ступарик, А. Степина, К. Черная и др. Педагогические идеи В. Сухомлинского являются предметом изучения таких ученых как М. Антоненц, И. Бех, В. Бондарь, И. Зязюн, А. Савченко, М. Сметанский, А. Сухомлинская и др.

На фоне войны на востоке Украины, кардинальных изменений в политике, экономике, социальной сфере Украины приоритетной задачей общественного развития, наряду с обеспечением безопасности своей суверенности и территориальной целостности, поисками путей для интеграции в европейское сообщество, является определение новой стратегии

воспитания как многокомпонентной и многовекторной системы, которая во многом формирует будущее развитие Украины.

Среди воспитательных направлений сегодня наиболее актуальными выступают патриотическое, гражданское воспитание как стержневые, основополагающие, соответствующие насущным требованиям и вызовам современности, которые закладывают основы для формирования сознания нынешних и грядущих поколений и будут рассматривать государство (*patria*) как залог собственного личностного развития, опираясь на идеи гуманизма, социального благосостояния, демократии, свободы, толерантности, взвешенности, ответственности, здорового образа жизни, готовности к изменениям.

Интеграционные процессы происходящие в Украине (европоцентричность, пробуждение гражданской и общественной инициативы, возникновение различных общественных движений, распространение волонтерской деятельности), которые накладываются на технологическую и коммуникативную глобализации, миграционные изменения внутри общества, идентификационные и реидентификационные процессы в личностном развитии каждого украинца происходят на фоне всплеска интереса и

проявления патриотических чувств и новых отношений к истории, культуре, религии, традициям и обычаям украинского народа. Поэтому сейчас, как никогда, нужны новые подходы и новые пути к воспитанию патриотизма как чувства и как базового качества личности. При этом нужно учитывать, что Украина имеет величественную культуру и историю, опыт государственной жизни, которые выступают мощным источником и прочной основой воспитания детей и молодежи. Они уже вошли в образовательное и общевоспитательное пространство, но нынешние общественные процессы требуют их переосмысления.

В основу системы национально-патриотического воспитания положена идея развития украинской государственности как консолидирующего фактора развития украинского общества и украинской политической нации. Важную роль в просветительской деятельности занимает восстановление исторической памяти о длительных государственных традициях Украины [3].

Современная цель национально-патриотического воспитания конкретизируется через систему таких воспитательных задач, как утверждение в сознании и чувствах личности патриотических ценностей, убеждений и уважения к культурному и историческому

прошлому України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; підвищення престижу військової служби, а отсюда – культивування відношення до солдата як до захисника Вітчизни, героя; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини і його патріотичною відповідальністю; сприяння набуттю дітьми і молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах держави, вміння визначати форми і способи свого учасня в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, здатності дотримуватися законів і захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності вирішувати конфлікти в відповідності з демократичними принципами; формування толерантних відношень до інших народів, культур і традицій; утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; культивування найкращих рис української ментальності; працьовитості, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережливого відношення до природи; формування мовної культури; заохочення розвиваючої особистості

до активній протидії українофобству, безморальності, сепаратизму, шовінізму.

В контексті рішення вказаних завдань національно-патріотичного виховання активної і свідомої сучасної молоді і підготовки до цього майбутніх учителів важливим є педагогічний досвід вітчизняного педагога Василя Сухомлинського, творче спадщина якого має велике теоретичне і практичне значення в освіті.

Педагогічна концепція педагога високогуманна і демократична, органічно поєднує класичну і народну педагогіку. Творчість Василя Сухомлинського, починаючи з 1950-х років, привертала увагу не тільки педагогів, але і всього суспільства. У масштабах вивчення і поширення творчості педагога-новатора свідчать матеріали трьох бібліографічних указів, підготовлених Г. Сухомлинською і А. Сухомлинською [1].

Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді визначає патріотичне виховання як складову частину національного виховання, головною метою якого є формування самодостатнього громадянина-патріота

Украины, готового к выполнению гражданских и конституционных обязанностей, к наследованию духовных и культурных ценностей украинского народа, достижению высокой культуры взаимоотношений. Об этом же говорил В. Сухомлинский, утверждая, что «патриотическое воспитание школьников целесообразно осуществлять на национальных ценностях, среди которых ведущими являются любовь к родной земле, народу и Родине, любовь к родным людям, членам семьи, любовь к родному языку, уважительное и бережное отношение к истории и культуре украинского народа, труд на благо своего народа и Родины» [7, с. 256].

По мнению В. Сухомлинского патриотизм тесно связан с силой духа. Ведь сила духа как моральное качество начинается с веры в моральные святыни нашей Родины, нашего народа, нашей истории. Поэтому вера поможет педагогам сформировать в детстве такие духовные качества как видение и ощущение большого мира общественной жизни, стремление жить в этом мире и стать настоящим патриотом, настоящим борцом, почувствовать себя сыном или дочерью Родины [7, с. 158-159].

Составной национально-патриотического воспитания является осознание личностью своей гражданской

принадлежности. В. Сухомлинский был убежден, что воспитание гражданских качеств начинается с семьи и «ребенок – зеркало нравственной жизни родителей» [5, с. 250].

Любовь к Родине выдающийся педагог советовал прививать, начиная с красоты к родному краю. В. Сухомлинский отмечал, что «любовь к Родине начинается с восхищения красотой того, что видит перед собой ребенок, чем он любуется, во что вкладывает частицу своей души. Восхищение красотой земли, где жили деды и прадеды, где нам суждено прожить жизнь, повторить себя в детях, состариться и уйти в землю, которая родила нас, – это самое важный эмоциональный источник любви к Родине» [7, с. 156]. Он учил замечать красоту в окружающей среде, удивляться разнообразию цветов и форм в природе, любви к родителям, родственникам, родной земли. Эти идеи нашли свое отражение в таких рассказах и сказках, как «Ибо я человек», «Колыбельная», «Тихо, тихо, бабушка отдыхает», «Материнское счастье», «Пусть я буду ваша, бабушка», «Праздничный обед», «Скажи человеку «здравствуйте»», «Какие же вы счастливые», «Тяжелый урок», «Любовь и жестокость», «Яблоко и рассвет», «Стебелёк с родной земли» и другие.

В педагогической системе В. Сухомлинского личность воспитывается через триаду «школа-семья-общественность». «В семье шлифуются тончайшие грани человека-гражданина, человека-труженика, человека культурного. Из семьи начинается общественное воспитание. В семье, образно говоря, закладываются корни, из которых вырастают потом и ветви, и цветы, и плоды. Семья – это источник, водами которого питается полноводная река нашего государства» [5, с. 246].

Одним из средств воспитания гражданских качеств детей и молодежи В. Сухомлинский считал формирование чувств, эмоциональных переживаний, ведь, по его мнению, ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. Также, за В. Сухомлинским, действенным является метод установления причинно-следственных связей, который учит ребенка понимать последствия каждого своего поступка, мысленно ставить себя на место другого, вводит ее в сложный мир человеческого. Так, в работе В. Сухомлинского «Как воспитать настоящего человека» характеризуется нравственный идеал, который вобрал в себя лучшие черты менталитета украинского народа и принципы современного национально-патриотического воспитания: принцип

национальной направленности воспитания, культуросоответствия, гуманизации воспитательного процесса, целостности, толерантности, личностной ориентации и жизненной творческой самодетельности [7, с. 211].

Важнейшим средством патриотического воспитания выдающийся педагог считал родное слово и отмечал, что «человека мы воспитываем словом и только словом. Все остальное – упражнения, привычки, работа – от слова» [6, с. 136].

Также важным средством национально-патриотического воспитания В. Сухомлинский рассматривал природу, поскольку познание и любовь к природе является одновременно и познанием и воспитанием любви к родному краю. Важное место в системе национально-патриотического воспитания В. Сухомлинский отводил наглядным методам, подчеркивая, что «во время экскурсий, вообще при каждой встрече детей с природой мы стараемся показать им мир таким, чтобы они задумались над той истиной, что природа – это наш дом, и если мы будем беспечными, то мы разрушим его, природа – частица нас самих, а равнодушие к природе – это безразличие к собственной судьбе» [6, с. 125].

Сила и эффективность национально-патриотического воспитания, за В. Сухомлинским, определяется тем, что насколько глубоко идея Родины проникает в духовный мир ребенка, период становления как человека и гражданина, настолько же глубоко он видит мир и самого себя глазами патриота.

Рассматривая патриотизм как совокупность политических и нравственных идей, нравственных чувств, В. Сухомлинский осуществлял патриотическое воспитание на основе гармоничной взаимосвязи интересов личности и государства, отмечая при этом недопустимость отрыва воздействия на сознание и чувства от деятельности с обязательным учетом особенности духовной жизни воспитанников в различные возрастные периоды. При этом он подчеркивал, что, патриотические и нравственные идеи трансформируются в устойчивые духовные убеждения – взгляды, идеалы, ценностные ориентации – при условии, что личность добывает их исследовательским путем с определенной системы знаний, сведений, художественно-эстетических образов, национальных традиций, обычаев и т.д. Также необходимость реформирования педагогической мысли требует, чтобы учитель был переориентирован с роли информатора и контроллера, организатора

воспитательных мероприятий на старшего товарища, друга, духовного ориентира, научного консультанта, организатора самостоятельного получения знаний, творчества школьников, их самообразования и воспитания [2, с. 143].

В контексте национально-патриотического воспитания особенное значение В. Сухомлинский уделял традициям украинского народа как средству формирования настоящего украинца-патриота. По его мнению, с помощью традиций реализуются следующие направления формирования сознательного гражданина Украины: патриотическое (воспитание любви к родному краю, Родине, чувство гражданства); социальное (введение в практику гуманных отношений и идеалов народа); трудовое (привлечение к традиционным видам трудовой деятельности народа); художественно-эстетическое (привлечение к народному творчеству в видах декоративно-прикладного искусства, развитие художественных способностей); экологическое (приумножение богатств и защита родной природы, осознание единства («человек-природа-общество»)).

Система В. Сухомлинского по воспитанию подрастающего поколения в духе патриотизма охватывала широкий спектр словесных и практических методов,

средств, способов, приемов, направленных на формирование единства сознания, убежденности и поведения, на накопление практического общественного опыта школьника. Ценность этой системы обеспечивалась согласованностью сотрудничества семьи и школы (занятия в Родительской школе, индивидуальные консультации, совместное участие школьников и родителей в общественно-полезном труде, народных, семейных традициях и т.д.), которые были и остаются основой национально-патриотического воспитания детей и молодежи.

Таким образом, Василий Сухомлинский, работая директором школы, создал авторскую систему национально-патриотического воспитания, которая начиналась в раннем детстве, с детства прививал детям любовь к Родине, предостерегал учителей не учить детей говорить о любви к Родине, а научить любить ее, требовал бережно относиться к таким понятиям, как «подвиг», «героизм», «доблесть», «Отечество». Он отмечал, что в национально-патриотическом воспитании ярко проявляется создания Человека.

Итак, взгляды Василия Сухомлинского в контексте национально-патриотического воспитания детей и молодежи остаются актуальными в

настоящее время и привлекают к его творчеству тех, кто хочет, чтобы современное поколение украинцев жило в демократическом обществе. Приняв во внимание педагогический опыт выдающегося украинского педагога-новатора Василия Александровича Сухомлинского, настоящего гражданина нашего государства, можно эффективно осуществлять национально-патриотическое воспитание молодежи, формировать у молодого поколения развитое патриотическое сознание и ответственность, чувство верности, любви к Родине, заботы об общем благе, сохранение и почитание национальной памяти.

Литература

1. В.О. Сухомлинський: біобібліографія: 1987–2000 рр./уклад.: Г.І. Сухомлинська, О.В. Сухомлинська; за ред.: Н.О. Гажаман, Л.І. Ніколюк. К.: КНЕУ, 2001. 128 с.

2. Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина»/ред. кол. Слов'янськ: СДПУ, 2007. 223 с.

3. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних

рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ МОН України № 641 від 16 червня 2015 року [Електронний ресурс]. Режим доступу:

http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.

4. Сухомлинська О.В. В. Сухомлинський про патріотизм: тексти і контексти. Педагогічний пошук. 2016. № 4 (92). С. 5-7.

5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. К.: Рад. шк., 1978. 263 с.

6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти т. К.: Радянська школа, 1976. Т. 3. С. 7-279.

7. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори: у 5 т. К.: Радянська школа, 1976. Т.2. С.149-416.

8. Філімонова Т.В. Підготовка майбутніх учителів до патріотичного виховання молодших школярів в теорії педагогіки. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45 (106). С. 159-162.

The definition of disability – The United Nations and Polish legislation

Dorota Koziol,
doctorandă în drept,
(Academia „Andrzej Frycz Modrzewski”
din Cracovia);

Wojciech Świąch
doctorand în drept,
(Academia „Andrzej Frycz Modrzewski”
din Cracovia)

Introduction

Persons with disabilities are often passive and become social care clients. They are also largely overwhelmed with marasmus and, consequently, do not count as active members of civil society. It is worth considering the reasons for this state of affairs. In society as well as among the disabled, there are stereotypes that have been shaped, among others, through adopted legal solutions. It is quite common to look at disability through a medical model, in which health problems and, consequently, limitations come to the fore. It causes a kind of stigmatization of persons with disabilities. They sometimes prefer to retreat to a safe position and follow the least line of resistance, limiting their life requirements to a level that is possible to satisfy by adopting a claiming attitude.

The task of this article is to prove that the way of defining disability has an impact on shaping the attitudes of people affected by it. Changing the mindset of persons with disabilities – from a claim to an active attitude is very important.

The United Nations and disability

In every society in the world there is a group of people who, due to inherited, inborn causes, as a result of diseases, accidents or abnormal living conditions, does not have full physical or mental fitness. As a consequence, health dysfunctions cause incomplete participation of these people in social life. For this reason, in the past disability began to be understood as a temporary or permanent reduction in the psychophysical functions of the body.

The World Health Organization (WHO) – specialized agency of the United Nations – in 1980 adopted and then announced the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). The WHO (as the agency concerned with international public health) recommended the implementation of the disability concept to its members, which adopted a biological approach to this issue. The process of creating a disability or becoming a disabled person was then included in three dimensions as:

- impairment – understood as any loss or abnormality of the anatomical structure of organs and lack or disorder of the psychological or physiological functions of the body, as a result of a specific congenital malformation, illness or injury (H. Misiewicz, 2004, p. 10);
- disability – means any restriction or lack of: possibility to be active or the ability to perform activities in a manner or within the scope considered normal for a human being (resulting from an impairment) (J. Gruszka, P. Ulman. 2017, p. 41);
- handicap – it is a person's disadvantage resulting from a impairment or a disability, limiting or preventing the fulfillment of social roles that are normally assigned to people of a certain age, gender and social and cultural conditions (O. Dryla, 2014, p. 265).

It should be emphasized that this concept was criticized by many scientists. It was not widely accepted, because the International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH) emphasizes too much the medical aspects. According to some, the problem was that doctors tend to see the problem only through the prism of the proposed medical treatment for the "patient". At the same time, the living

conditions of individuals were not taken into account. Especially medics were too eager to suggest treatment or hospitalization even when the proposed solutions did not necessarily lead to an improvement in the quality of life of persons with disabilities (C. Barnes, G. Mercer, 2003, pp. 14-15).

As a consequence, for many years, the body's damage was treated as a source of all difficulties, limitations and problems of the disabled person. As a result, it was thought that medical intervention and rehabilitation is essential for their removal or alleviation. With this approach, it was assumed that a disabled person has to adapt to the situation. In principle, no attention was paid to the need to adapt the social and physical environment to the needs of persons with disabilities. In connection with the criticism of the concept adopted by the World Health Organization (WHO), a social disability concept was created that saw the issue in a wider dimension, which could not have been without effect on international organizations.

In the 1990s, the World Health Organization gained momentum working on a new disability perspective. The result of the work was a new classification of the so-called "the ICDH-2" based on a biopsychosocial approach to disability, which attempted to combine medical, biological and also social disability concept. According to the new assumptions, the human being is a complex

creature, so from the physical point of view is an organism with a strictly defined structure and harmonious functioning. However, the person is also a social being, that lives in a specific environment and fulfills certain roles in accordance with one's age, gender and social position. Therefore, when adopting a social point of view, disability is not only a property of a person, but a set of conditions of the social and physical environment (social, legal, economic, architectural and urban barriers). The above conditions cause difficulties, limitations and troubles of a person with disability (Stochmiałek, 2004, pp. 107-108).

Thus, the person functions on three levels: biological, individual and social. A non-disabled person lives at a normal level, determined by accepted norms or health standards. In addition, the person without disability behaves in accordance with the forms accepted in a given society. However, the level of human functioning may be lowered in relation to these norms and standards, as a result of health status, i.e. a congenital malformation, disease, injury or changes caused by age. Therefore, the ICDH-2 classification shows the functioning of the human being in three dimensions as:

- impairment – understood as a loss or abnormality of the anatomical structure of the body and lack or disorder of its psychological or

physiological functions. The intensity, location and duration of impairment affect the functioning of humans. In this area, the biological dimension of disability is visible;

- activity – refers to the nature and extent of human functioning at the individual level. Activity is limited by the degree of problems and their duration, the need for support and views for the future. In this dimension, we can therefore speak about the individual view of disability;
- participation – as to the nature and extent of the individual's involvement in social life in relation to impairments, activity, health and contextual conditions. The level of participation is affected by facilitations or barriers in the functioning of a person. It is not irrelevant in the social sphere of disability (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps).

All degrees of disability occur together with the state of health and within the context determined by environmental factors and individual characteristics (age, sex, education level, past, etc.). The three dimensions of disability are not understood as links in the usual cause-and-effect chain, but as alternatives, though conceptually different, to the treatment of disability. One perspective is at the level of the body or part of the body, and abnormalities in function or structure are called "impairments". If a person – in

connection with the state of health – does not perform activities that others do – its level of difficulty is called "activity limitations". Finally, from the perspective of the overall context of a person's life, characterized more generally by the psychological and social environment in which somebody lives, disability can be seen as limitations in the main spheres of human life – e.g. parenthood, employment, education, social interaction and citizenship (M. Deal, 2006, p. 13). In the ICIDH-2 these are defined as restrictions on participation.

The World Health Organization in 2001 prepared new standards for dealing with the disabled. Components were called the International Classification Functioning (ICF). Changes proposed can be considered revolutionary, because the ICF introduced a new way of understanding disability and rehabilitation. The ICF proposes that four criteria be used to recognize persons with disabilities that can be related to:

- Body Functions – component no. 1,
- Body Structures – component no. 2,
- Activities & Participation – component no. 3,
- Environmental Factors – component no. 4 (ICF Australian User Guide: Version 1.0, p. 8).

However, within each of the above-mentioned components, different sub-categories (domains/chapter headings) have

been distinguished in detail to enable further clarification of the life situation of the person with disability. The International Classification of Functioning is in its own way a revolutionary approach to the problem of disability, because it largely breaks with the tradition of considering disability as a condition close to illness. It can even be said that with this approach disability is treated as a state close to health.

It is emphasized mainly the functional side of disability (component no. 1), and at the same time the self-activity of the persons with disabilities (component no. 3) was noticed. Only the indication of body structure (component no. 3), which may be damaged, still refers to the classical approach in relation to the classification of disability. However, it must be admitted that with the approach presented by the ICF, disability is not only a consequence of health, but also determined by such issues as: physical environment, services available in society, social attitudes and legislation (T.H. Dahl, 2002, pp. 201-204).

The ICF shows that there has been a change in social attitudes regarding the issue of disability. In the International Classification of Functioning, the medical model has been supplemented with a social model. In the new approach included in the ICF classification, the term "disability" appears, which aims to depict a "multidimensional phenomenon resulting

from mutual interactions between people and their physical and social environment" (E. Wapiennik, R. Piotrowicz, 2002, s. 22). In this approach, disability issues are not perceived as a phenomenon categorizing people, but as a universal human experience.

Table 1. The main ICF's components and domains.

Body Functions	Body Structures	Activities & Participation	Environmental Factors
1. Mental	1. The nervous system	1. Learning and applying knowledge	1. Products and technology\
2. Sensory and pain	2. The eye, ear	2. General tasks and demands	2. Natural environment and human-made changes to environment
3. Voice and speech	3. The voice and speech apparatus	3. Communication and self-reliance in domestic life	3. Support and relationships, attitudes
4. The cardiovascular, haematological, immunological and respiratory systems	4. The cardiovascular, immunological and respiratory systems	4. Self-reliance in domestic life	4. Services, systems
5. respiratory systems	5. The digestive, metabolic and endocrine systems	5. Interpersonal interactions and relationships	
6. The digestive, metabolic and endocrine systems	6. Genitourinary and reproductive systems	6. Interpersonal interactions and relationships	
7. Genitourinary and reproductive	7. the movement apparatus	7. Major life areas	
8. Neuromusculoskeletal and movement-related	8. Skin	8. Community, social and civic life	
9. The skin and related structures			

Source: own elaboration based on S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, p. 102.

Thanks to this, it can be noticed that people with disabilities are not a minority group. Disability is not in this case recognized as a result of damage or health, but rather as an effect of barriers that a person encounters in the surrounding environment. The entire system of the International Classification of Functionalities is presented in Table 1.

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities was adopted by the

United Nations General Assembly on 13 December 2006 in New York. The treaty became the first international legal act that relates comprehensively to persons with disabilities. The President of Poland signed the ratification document on 6 September 2012. Article 2 (Definitions) does not include a definition of disability. The Convention adopts a social model of disability and offers (Article 1) that: "Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others" (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Articles).

Definition of disability in Polish legislation

In Polish law, the term "disabled person" appeared in the Sejm's Resolution of 16 September 1982 on invalids and disabled persons. According to mentioned resolution, an invalid was considered "a person who is partially or totally unable to work because of permanent or long-term impairment of the body's fitness" (E. Skrzetuska, D. Osik-Chudowolska, A. Wojnarska, 2002, p. 10). The above regulation became the basis for the introduction of three groups of invalidity:

- I - it included people who, in addition to completely inability to work, were found to need care from another person,

- II - those with completely incapacity to work,
- III - those who have a partial employment ability.

With this method of interpreting disability, the main focus was mainly on the ability to do work. Introduction of the above the division meant that some groups of people were closed to the possibility of employment, and thus independent life. The term "unable to work" suggested that the person is not able to earn money (E. Skrzetuska, D. Osik-Chudowolska, A. Wojnarska, 2002, p. 10).

In the following years, two independent groups - invalids and people with disabilities - were distinguished. With this approach, the term "disability" took on a broader meaning and was not limited to total or partial inability to work. However, the Act of 17 December 1998 on old-age and disability pensions from the Social Insurance Fund (Journal of Laws of 1998, No. 162, item 1118) and the Regulation of the Minister of Social Policy of December 14, 2004 in on declaring incapacity to work (Journal of Laws of 2004, No. 273, item 2711) replaced I, II and III of the invalidity group with a suitably pronounced statement of:

- completely inability to work and independent existence,
- completely incapable of work,
- partial inability to work.

In these legal acts, a person who is unable to work is considered a person who has completely or partially lost his or her ability to gain work due to a bodily harm and does not expect recovery of the ability to work after retraining.

On the other hand, a person who is unable to perform any work is considered completely incapable of work. A person who has lost, to a large extent, the ability to work in accordance with his or her level of qualification is regarded as partially incapable of work. If the physician detects the impairment of the body's fitness to the extent that there is a need for permanent or long-term care and assistance of another person in meeting the basic needs of life, he or she shall be stated as person with the total inability to independent existence. The decision issued by the medical examiner of The Polish Social Insurance Institution (ZUS) is the basis for issuing a decision on benefits dependent on the statement of incapacity for work.

The Sejm of the Republic of Poland in its resolution in 1997 recognized that persons with disabilities, ie people whose physical, mental or mental fitness permanently or periodically impedes, limit or prevent daily life, study, work and social roles, in accordance with legal and customary norms, have the right to independent and active life and can not be discriminated (Uchwała). However, the resolution of the Sejm

(indicating the rights of persons with disabilities) was only a declaratory act, not binding state bodies, so in no way could it be a reference to the interpretation of other applicable laws.

The Act of 27 August 1997 on Vocational and Social Rehabilitation and Employment of disabled persons (Journal of Laws of 1997, No. 123, item 776) established the Poviast Disability Assessment Teams which adjudicate on disability and disability grades for non-pension purposes. The mentioned act introduced in Poland the definition of disability as permanent or temporary inability to fulfill social roles due to permanent or long-term violation fitness of the body, in particular causing inability to work.

This Act provided the basis for adjudicating three grades of disability, which determine the state of health with regard to the professional criterion. At the moment the following definitions apply:

- a significant degree of disability – defines a person with impaired fitness, unable to work or able to work only in protected work conditions and requiring, in order to fulfill social roles, permanent or long-term care and help of other people in connection with inability to live independently,
- a moderate degree of disability – defines a person with impaired fitness, unable to work or able to work only in protected

work conditions or requiring temporary or partial assistance to other people in order to fulfill social roles,

- a mild degree of disability – defines a person with an impairment of the ability to perform work, in comparison to the ability of a person with similar professional qualifications with full mental and physical fitness, or having limitations in performing social roles that can be compensated for using orthopedic equipment, auxiliaries or technical equipment (J. Kirenko, 2007, pp. 23-24).

It should be noted that in the Polish legal system there is the concept of "equivalence of disability adjudication". The opinion of the ZUS (The Polish Social Insurance Institution) doctor with completely inability to work and independent existence is treated as equivalent to a significant degree of disability. The adjudication of completely incapable of work corresponds to a moderate degree of disability, and the adjudication of partial incapacity to work is on a par with a mild degree of disability. Decisions on inclusion in an invalidity group issued before 1 January 1998 are treated as equivalent to the relevant decree on the degree of disability:

- I disability group - a significant degree of disability,
- II disability group – a moderate disability;

- III disability group - a mild degree of disability.

It should be mentioned that regardless of the definition of disability in Polish legislation, it is possible to take up employment by a person with a disability. Everyone has the right to work, which is guaranteed by the Constitution of the Republic of Poland. Moreover, the Act on Vocational and Social Rehabilitation and Employment of disabled persons states that if a person is classified as a significant or moderate disability, he does not exclude the possibility of employing an employer with an unprotected working environment if a positive opinion is received by the National Labour Inspectorate about the employer's adaptation of the workplace to the needs of a disabled person.

Conclusions

There is no common definition of the concept of disability in Polish law. Various acts use a whole set of different terms to describe a disability or a persons with with disabilities. In addition to this notion, obsolete or pejorative terms are often found, such as disability, disabled, handicap, underdevelopment, inability to make an independent decision, ineptitude, completely incapable of work, completely inability to live independently, etc.

This article does not exhaust the problem of the definition of disability in Polish law. The terms that appear in the adjudications on disability issued by several institutions (among others: The Polish Social Insurance Institution, The Agricultural Social Insurance Fund, Ministry of National Defence, Ministry of Interior and Administration) often cause misunderstandings. In Poland, disability has been interpreted for many years mainly with regard to job opportunities. Until now, it has a big influence on the attitudes of persons with disabilities. Lack of ordering this problem in the state policy questions the possibility of creating solutions that would meet the problems of persons with disabilities and give the chance for full integration. The disability should not be viewed through the prism of damage or health, but the effect of barriers to which the person is not guilty in the surrounding environment. Definitions in Polish legislation continue to emphasize problems that are focused primarily on the individual, not in an environment in which barriers exist. Changes must take place in the society's approach (technical, architectural and psychological barriers must be abolished). The evolution of the approach to persons with disabilities in the World Health Organization and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities should motivate further changes.

Bibliography:

1. Barnes C., Mercer G., *Disability*, Polity Press, Cambridge 2003.
2. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Articles*, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (accessed February 17, 2019).
3. Dahl T.H., *International classification of functioning, disability and health: an introduction and discussion of its potential impact on rehabilitation services and research*, "Journal of Rehabilitation Medicine", 2002, no. 34, pp. 201-204.
4. Deal M., *Attitudes of disabled people toward other disabled people and impairment groups*, A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, City University, London 2006, <http://openaccess.city.ac.uk/17416/1/435946.pdf> (accessed February 17, 2019).
5. *Disability Data Briefing*, Australian Institute of Health and Welfare, <https://www.aihw.gov.au/getmedia/5121aa5a-3df0-470b-8339-1969f75ef8da/ddb21.pdf.aspx?inline=true> (accessed February 17, 2019).

6. Dryla O., *Pojęcie upośledzenia*, "Principia", 2014, LIX-LX (2014), Vol. LIX-LX, pp. 257-278.
7. Gruszka J., Ulman P., *Niepełnosprawność w badaniach statystyki publicznej. Wykorzystanie administracyjnych źródeł danych*, "Folia Oeconomica Cracoviensia", 2017, No. LVIII, pp. 39-58.
8. *ICF Australian User Guide: Version 1.0*, Australian Institute of Health and Welfare, Canberra 2003.
9. *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, Australian Institute of Health and Welfare, <https://www.aihw.gov.au/getmedia/df4741ae-a067-46bd-84a6-71104793fc0c/dda-mnc-c03.pdf.aspx> (accessed February 17, 2019).
10. Kirenko J., *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
11. Kowalik S., *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
12. Misiewicz H., *Niepełnosprawność jako problem społeczny*, "Chowanna", 2004, no. 1, pp. 9-35.
13. Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 grudnia 2004 r. w sprawie orzekania o niezdolności do pracy (Dz.U. 2004 nr 273 poz. 2711) [The Regulation of the Minister of Social Policy of December 14, 2004 in on declaring incapacity to work (Journal of Laws of 2004, No. 273, item 2711)].
14. Skrzetuska E., Osik-Chudowolska D., Wojnarska A., *Poziom życia osób niepełnosprawnych w okresie transformacji ustrojowej w ich własnej ocenie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
15. Stochmiałek J., *Teoria oraz praktyczne aplikacje przewyższania barier integracji osób dorosłych niepełnosprawnych*, "Chowanna", 2004, no. 1, pp. 95-114.
16. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (M.P. z 13.08.1997 r. Nr 50 poz. 475) [Resolution of the Sejm of the Republic of Poland of 1 August 1997. Charter of the Rights of Persons with Disabilities (Polish Monitor from August 13, 1997, No. 50, item 475)].
17. Ustawą z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 1997 nr 123 poz. 776) [The Act of 27 August 1997 on Vocational and Social Rehabilitation and Employment of

- disabled persons (Journal of Laws of 1997, No. 123, item 776)].
18. Ustawa z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych (Dz.U. 1998 nr 162 poz. 1118) [The Act of 17 December 1998 on old-age and disability pensions from the Social Insurance Fund (Journal of Laws of 1998, No. 162, item 1118)].
19. Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.