UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

„ALECU RUSSO” BĂLȚI STATE
UNIVERSITY

FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

FACULTY OF EDUCATIONAL
SCIENCES, PSYCHOLOGY AND ARTS

CATEDRA DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL
SCIENCES

MANAGEMENTUL EDUCAŢIONAL:
REALIZĂRI ŞI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale, ediția a III-a

08 mai 2020

EDUCATIONAL MANAGEMENT:
ACHIEVEMENTS AND THE DEVELOPMENT PERSPECTIVES

Materials of the III-st International Scientific Conference

May 08, 2020

BĂLŢI, 2020

CZU 37.07:378(082)=00
M 20

Recomandat spre publicare de Consiliul Facultăţii de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte din 27 iunie (proces-verbal nr. 8)

Întrunirea cadrelor ştiinţifico-didactice ale instituţiilor universitare şi preuniversitare din Republica Moldova, România, Germania, Belorus, Federația Rusă, Uzbekistan, Ucraina la **Ediţia III-a a Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale Managementul educaţional: realizări şi perspective de dezvoltare,** organizată de către Catedra de științe ale educației în cadrul Universităţii de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, a avut ca obiectiv principal – analiza problemelor stringente de optimizare a procesului managerial prin sintetizarea ideilor inovatoare şi a practicilor avansate.

Comunicările prezentate au vizat următoarele direcţii tematice:

- Viziune și strategii
- Curriculum
- Resurse umane
- Comunitate și parteneriate

Considerăm lucrările conferinţei reuşite în coeziunea forţelor orientate spre organizarea şi desfăşurarea procesului managerial de calitate. În discursurile participanţilor au fost reliefate un şir de probleme cu care se confruntă la ora actuală sistemul de management educațional.

Comitetul de organizare

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conţinutul materialelor propuse pentru publicare

„Managementul educaţional: realizări şi perspective de dezvoltare", conferinţă ştiinţifico-practică internaţională (3; 2020; Bălţi). Managementul educaţional: realizări şi perspective de dezvoltare: Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale = Educational management: achievements and the development perspectives: Materials of the 3-st International Scientific Conference, Ediţia a 3-a, 08 mai 2020 / comitetul ştiinţific: Ion Gagim (preşedinte) [et al.]; comitetul de organizare: Tatiana Şova (preşedinte) [et al.]. – Bălţi: S. n., 2020 (Tipografia din Bălţi). – 731 p.: fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, Fac. de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte, Catedra de Ştiinţe ale Educaţiei. – Tit. paral.: lb. rom., engl. – Texte: lb. rom., engl., germ., alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-3422-5-4.
37.07:378(082)=00
M 20

ISBN 978-9975-3422-5-4

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Preşedinte:

- **Ion GAGIM,** profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- **Pavel TOPALĂ**, profesor universitar, doctor habilitat, președinte, Consiliul științific, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Valentina PRIȚCAN**, conferențiar universitar, doctor, prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Lora CIOBANU**, conferențiar universitar, doctor, decan, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Tatiana ȘOVA**, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Viorica GORAȘ-POSTICĂ**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova,
- **Carmen Maria CHIȘIU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea ,,Lucian Blaga”, Sibiu, România,
- **Игорь ЗАЙЦЕВ**, кандидат педагогических наук, доцент, Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь
- **Татьяна ЗЕЛЕНОВА**, доцент, кандидат педагогических наук, Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова, Ярославль, Россия
- **Larisa ZORILO**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Maria PERETEATCU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Nina SACALIUC**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Ludmila COTOS**, lector universitar, doctor, responsabil pentru activitatea științifică la Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Oxana CURTEVA,** conferențiar universitar, doctor, Șefa Catedrei de Pedagogie și Psihologie, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova
- **Наталья БАХМАТ**, профессор, доктор педагогических наук, Каменец-Подольский Национальный Университет имени Ивана Огиенко, Каменец-Подольский, Украина

COMITETUL DE ORGANIZARE

Preşedinte:

- **Tatiana ȘOVA**, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- **Teddi-Constantin ACSENTI**, director, gradul didactic întâi, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2, Comănești, Bacău, România
- **Ștefania VOLMER**, profesor psihopedagog, grad didactic întâi, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2, Comănești, Bacău, România
- **Ирина ПОПОВА**, профессор, доктор социологических наук, заведующая кафедрой социальных технологий ФГБОУ ВО Ярославский Государственный Университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия
- **Жанна ЗАХАРОВА**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», Кострома, Российская Федерация
- **Aliona BRIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Ilie NASU,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Tatiana COTÎLEVSCAIA,** conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Tatiana GÎNJU**, lector universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Tatiana PANCO**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Veronica RUSOV**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Angela BEJAN**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Eugenia FOCA**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Aurelia BEȚIVU**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Iulia POSTOLACHI**, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CONSOLIDAREA GUVERNANȚEI, PLANIFICĂRII STRATEGICE ȘI MANAGEMENTULUI ÎN UNIVERSITĂȚILE DIN MOLDOVA: EXPERIENȚA PROIECTULUI *MHELM*

STRENGTHENING GOVERNANCE, STRATEGIC PLANNING AND MANAGEMENT IN UNIVERSITIES IN MOLDOVA: THE EXPERIENCE OF THE *MHELM* PROJECT

Valentina PRIȚCAN, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Cercetarea se concentrează pe eforturile universităților în consolidarea guvernanței lor, a planificării strategice și a managementului la nivelul sistemului de învățământ superior din Republica Moldova, pentru a sprijini reformele din sector prin determinarea domeniilor în care cele mai bune practici ale universităților partenere din UE pot să fie aplicate în proiectarea și livrarea de programe de dezvoltare în scopul consolidării capacităților de leadership și management ale universităților din Moldova. Au fost elucidate nevoile, provocările, dar și găsirea soluțiilor adecvate cu suportul proiectului ,,Leadership și Management în Învățământul superior din Republica Moldova" (MHELM), număr de referință: 609656-EPP-1-2019-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP, co-finanțat de programul Erasmus+ al Uniunii Europene, în domeniul consolidării guvernanței, planificării strategice și gestionării IÎS din Republica Moldova. Liderii individuali și managerii universităților din Moldova sunt ținta directă a Programului de Dezvoltare în Leadership and Management și dețin un rol cheie în dezvoltarea acesteia.*

Cuvinte-cheie: *proiect internațional, leadership, management, guvernanță, program de dezvoltare, management strategic.*

Abstract: *The research focuses on the efforts of universities in strengthening their governance, strategic planning and management at the level of higher education system in the Republic of Moldova, to support reforms in the sector by determining areas where best practices of partner universities from EU can be applied in terms of designing and delivering development programs to increase the leadership and management capacities of Moldovan universities. The needs, the challenges, but also the finding of the appropriate solutions within the framework of the "MHELM - Moldova Higher Education Leadership and Management, reference number: 609656-EPP-1-2019-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP project co-funded by the Erasmus + Program of the European Union, in the field of strengthening the governance, strategic planning and management of HEIs in Moldova have been elucidated. Individual leaders and managers of Moldovan universities are the direct target of the Leadership and Management Development Program and play a key role in its foundation.*

Keywords: *international project, leadership, management, governance, development program, strategic management.*

Introducere. Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți (USARB) este parte a consorțiului proiectului 609656-EPP-1-2019-1- MD-EPPKA2-CBHE-SP „Moldova Higher Education Leadership and Management"-MHELM[1] (Leadershipul și Managementul în Învățământul Superior din Republica Moldova), finanțat de Comisia Europeană prin programul Erasmus+, Acțiunea cheie 2, Consolidarea capacităților în domeniul Învățământului Superior și coordonat de Universitatea Tehnică a Moldovei.

Scopul proiectului MHELM rezidă în fortificarea guvernării, planificării strategice și a managementului în universitățile din Moldova, pentru a oferi suport reformelor din sector prin sporirea lidershipului și a capacităților de management inovativ. Scopul nominalizat va fi atins

[1] Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație [comunicare] reflectă doar punctul de vedere al autorului, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare a informațiilor conținute în acesta.

prin intermediul unor obiective specifice, realizate pe parcursul a trei ani. Este un proiect de pionierat pentru IÎS din Republica Moldova, deoarece pentru prima dată universitățile vor beneficia de un program sistemic de dezvoltare a Leadershipului și Managementului universitar, adaptat nevoilor specifice ale instituțiilor din sistemul de învățământ superior din țară.

Prin includerea în consorțiul proiectului MHELM a unor universități din țările de program (UE), inovatoare în materie de guvernare, planificare strategică și management universitar modern și inovativ, s-a condiționat crearea de oportunități de analiză a experiențelor avansate și acordarea de suport fertil transferului de inovații în guvernanța și managementul IÎS din Moldova. Activitățile planificate în proiect facilitează determinarea domeniilor în care se pot aplica cele mai bune practici ale universităților partenere din UE în ceea ce privește proiectarea și livrarea programelor de dezvoltare pentru a crește capacitățile de leadership și de gestionare a universităților din Moldova, elaborarea unui program de formare a abilităților de leadership și management inovativ în învățământul superior, axat pe guvernare, planificare strategică și management, adecvat pentru aplicare în universitățile din Moldova, instruirea personalului universităților din Moldova în vederea livrării ulterioare a programului de instruire, crearea unei infrastructuri de suport pentru livrarea programului de instruire, pilotarea și implementarea noul program de instruire în universitățile din Moldova ș.a.

Repere teoretice. Universitățile au reprezentat, în toate timpurile, un factor de cultură și civilizaţie, un factor de schimbare și de progres, un laborator pentru formarea elitelor naţiunii. John Adair ne prezintă într-o manieră inedită specificul managementului strategic, atenționând asupra necesității alegerii și dezvoltării liderilor pentru azi și pentru mâine [4]. Cercetările dedicate oferă o multitudine de variații asupra acestor concepte. Conferinţa internaţională „Higher Education Governance between democratic culture, academic aspirations and market forces", Strasbourg, 22/23 septembrie 2005, desfăşurată sub egida Consiliului Europei, a făcut recomandări care să ducă la abordări comune, cel puţin pe plan european, a conceptului de guvernanţă atât la nivel instituţional cât şi la nivelul sistemului [4, p. 3]. Consideraţiile care au stat la baza acestor recomandări ating aspectele în care universităţile trebuie să se implice: pregătirea calificată a forţei de muncă, pregătirea cetăţenilor pentru o viaţa activă într-o societate democratică, aportul universităţilor la dezvoltarea personală a cetăţenilor, dezvoltarea societăţii bazate pe cunoaştere, calitatea învăţământului şi a cercetării. A fost remarcată importanţa principiilor *bunei guvernări* în promovarea coeziunii sociale şi în acordarea de şanse egale pentru absolvenţi, accentuându-se că învăţământul superior trebuie să contribuie cu responsabilitate la dezvoltarea economică şi socială ceea ce face necesar promovarea culturii democratice, ca o alternativă bazată pe principiile bunei guvernări [4, p. 2].

Astfel, universitățile sunt chemate să-și adapteze misiunile, să-și dezvolte potențialul pe interior, pentru a răspunde principiilor guvernanţei (transparenţa, responsabilitate, adaptare, participare), să-și constituiască un set de valori comune promovat la nivelul sistemului de învăţământ. Subdiviziunile specializate în materie de management strategic universitar nu presupun adăugarea unor noi funcţii la nivelul structurilor manageriale, ci valorificarea principiilor leadership-ului participativ, oferirea de linii directoare specifice, recomandarea de acţiuni de sprijin pentru îndeplinirea celorlalte funcţii ale manegementului universitar şi mai bună comunicare intraorganizaţională şi interorganizaţională. Devine imperios să se urmărească modul în care toţi membrii comunităţilor universitare sunt responsabili pentru claritatea

formulării dezideratelor şi pentru eficacitatea acţiunilor întreprinse. Conducerea de top ale universităţilor trebuie să cunoască anticipativ şi complet tabloul progreselor obţinute în plan academic, cauzele nerealizărilor, responsabilităţile punctuale pentru acestea şi impactul acestora în raport cu ţintele cuprinse în misiunea universităţii [5, p. 35].

O trasătură din ce în ce mai expresivă a globalizării o constituie bazarea pe cunoaştere, care se concretizează în: creşterea rolului capitalului uman; centrarea sporurilor de eficienţă pe resurse umane înalt educate şi specializate; alocarea beneficiilor dezvoltării către cei capabili şi bine pregătiţi; conexiunea din ce în ce mai strânsă între cunoaştere şi competitivitate. Începând cu anii 90, au început să se vehiculeze conceptele de *organizaţie care învaţă* sau *învăţare organizaţională,* literatura de specialitate, oferind, în timp conotaţii tot mai clar definite. Conceptele de *organizaţie care învaţă* sau *învăţare organizaţională* sunt importante, ele desemnând o colectivitate de oameni care pot învăţa ca grup, dar şi unii de la alţii. Pentru ca acest lucru să se întâmple este nevoie ca experienţele individuale să fie transpuse în practici de muncă noi printr-un proces în trei stadii [6, p. 36]:

- ***Achiziţionarea de cunoştinţe*** – dezvoltarea sau crearea de abilităţi, iluminări (insights) şi relaţii între persoane individuale. Oamenii învaţă dând sens experienţelor lor individuale, concrete. Acest tip de învăţare se numeşte învăţare experienţială (prin experienţă) iar ciclul de învăţare este explicat de Kolb;
- ***Împărtăşirea cunoştinţelor*** – faptul că anumite persoane dintr-o organizaţie au învăţat un anumit lucru nu înseamnă că şi organizaţia a făcut acest lucru. Prin urmare procesul lor de învăţare trebuie împărtăşit şi utilizat pe o scară largă;
- ***Utilizarea cunoştinţelor*** – integrarea învăţării în aşa fel încât rezultatele învăţării să fie uşor accesibile şi generalizabile la situaţii noi. Rezultatul unui astfel de proces este adeseori o nouă competenţă organizaţională.

David Garvin susţine în articolul său „Building a Learning Organization" că programele de îmbunătățire continuă se dezvoltă peste tot, pe măsură ce organizațiile se străduiesc să prospere și să obțină un avantaj. Din păcate, numărul programelor eșuate depășesc cu mult succesele, iar ratele de îmbunătățire rămân în mod stresant scăzute. Există o singură explicaţie a situaţiei - majoritatea organizațiilor nu au reușit să înțeleagă că îmbunătățirea continuă necesită un angajament pentru învățare [3, p. 78]. David Garvin pledează pentru „organizaţia care învaţă", prezentând-o drept *„organizaţie cu competenţe în crearea, dobândirea şi transferul de cunoaştere, dar şi în modificarea comportamentului propriu pentru a reflecta cunoaşterea nouă*" (Harvard Business Review, 1993, p. 80). Conform lui Garvin această definiţie are două componente esenţiale: *necesitatea existenţei unor idei noi care să genereze învăţare organizaţională* şi *aceste idei noi trebuie să ducă la îmbunătăţirea organizaţiei*, respectiv la modul în care organizaţia îşi îndeplineşte activitatea [3, p. 80]. El susține că trei probleme critice necesită a fi rezolvate, ele fiind esențiale pentru inovare:

- *problema sensului.* Avem nevoie de o definiție plauzibilă, bine fundamentată a organizațiilor de învățare, ea trebuie să fie acționabilă și ușor de aplicat;
- *problema managementului.* Avem nevoie de linii directoare mai clare pentru practică, completate cu sugestii operaționale, mai degrabă, decât aspirații înalte;
- *problema măsurării.* Avem nevoie de instrumente mai bune pentru a evalua rata și nivelul de învățare al unei organizații pentru a ne asigura că au fost realizate câștiguri.

Abordarea acestor trei subiecte, permite managerilor să aibă o bază mai fermă pentru lansarea organizațiilor în învățare.

Explorarea experiențelor universităților inovative. Universitățile nu pot să prospere fără să învețe ceva nou. Rezolvarea unei probleme, introducerea unui program de studii, a unui nou serviciu universitar, crearea unei noi subdiviziuni sau reproiectarea unui proces universitar necesită să vezi lumea într-o lumină nouă și să acționezi în consecință. În absența învățării, universitățile repetă practicile vechi. Schimbarea rămâne cosmetică, iar îmbunătățirile sunt nesemnificative sau de scurtă durată. A învăța permanent și a avea un angajament sporit pentru învățare devine un deziderat al timpului, valabil pentru IÎS și angajații acestora.

În cadrul proiectului MHELM s-au planificat vizite de studiu în universitățile din țările de program, membre ale proiectului, în scopul explorării și preluării practicilor inovative de Leadership și Management în Învățământul Superior. Vom prezenta două experiențe ale universităților, în care s-au produs vizite de studii.

Experiența Universității din Gloucestershire. Fiind instituție publică cu sediul în Gloucestershire, Anglia, Universitatea din Gloucestershire deține trei campusuri, două în Cheltenham și unul în Gloucester: *Francis Close Hall, The Park, Oxstalls* și un Centru de modă, artă și fotografie. Vizita de studiu a avut drept scop explorarea experienței Universității din Gloucestershire în implementarea programului HELM (Higher Education Leadership and Management), program de ultimă generație pentru manageri experimentați, care intenționează să se aprofundeze în abordările contemporane axate pe conducere/leadership. Programul a fost conceptualizat pentru a oferi conducerii IÎS informații strategice cu privire la provocările specifice care există în peisajul modern al învățământului superior. Programul HELM oferă perspective valoroase asupra contextului contemporan de leadership și management, complexitățile și provocările cu care se confruntă universitățile, fiind relevant pentru toate nivelurile de conducere universitară, din perspectiva dezvoltării cunoștințelor, abilităților și strategiilor de explorare a acestui teren în continuă schimbare.

Programul HELM, dezvoltat și implementat de Universitatea din Gloucestershire, este un program unicat, focalizat pe nevoile distincte ale învățământului superior. Ceea ce diferențiază HELM de alte inițiative de dezvoltare, sunt o serie de factori inediți, administrați în calitate de efect pentru implicarea efectivă a sistemului de învățământ superior:

- furnizarea de intervenții de dezvoltare/leadership, bazate pe dovezi, pentru roluri și funcții cheie în managementul sectorului învățământului superior;
- furnizarea de leadership în învățământul superior, cu cunoștințe actualizate și relevante cu privire la aspectele de bază ale conducerii și managementului pe sectoare instituționale;
- crearea unei viziuni informate, holistice asupra contextului de conducere, management și provocări, care facilitează abordarea și răspunsul sistemic colectiv;
- crearea credibilității sectoriale și a autorității legitime, care facilitează accesul mai ușor la resurse externe și experți;
- asigurarea faptului că conținutul sau inițiativele programului sunt integrate și sensibile la contextul învățământului superior, oferind acces unic la analize și idei de politici la nivel național și internațional;

- producerea de date și informații colectate cu privire la problemele de conducere / capacitate de management, care sunt furnizate, analizate și sintetizate într-un mod durabil și rentabil.

Programul HELM, oferit de Universitatea din Gloucestershire, este unul motivant, fiind conceput pentru a ajuta indivizii și organizațiile să-și identifice nevoile de capacitate în contextul lor specific și să alinieze căile individuale de dezvoltare a leadershipului prin ajustare la obiectivele organizaționale.

Obiectivele programului HELM al Universității din Gloucestershire:

- dezvoltarea conștientizării și înțelegerii critice a teoriilor și problemelor actuale pentru conducerea și gestionarea învățământului superior;
- facilitarea îmbunătirii abilităților analitice, de evaluare și de luare a deciziilor pentru planificarea și gestionarea eficientă a resurselor;
- identificarea și explorarea influențelor și impactului politicilor, procedurilor și deciziilor strategice instituționale, naționale și internaționale în organizații și a efectelor acestora asupra conducerii organizaționale, luării deciziilor operaționale, eticii de afaceri și creșterii durabile în instituțiile de învățământ superior;
- facilitarea oportunităților pentru îmbunătățirea comunicării și a abilităților interpersonale necesare pentru a funcționa eficient într-un mediu de conducere și management al IÎS;
- facilitarea realizării cercetării independente și dezvoltarea abilităților critice care să permită investigarea în domenii relevante / adecvate;
- oferirea unei platforme pentru dezvoltarea abilităților de reflecție critic, focalizată pe dezvoltarea personală și profesională continuă, prin învățarea de acțiune facilitată și autogestionată și cercetare/învățare bazată pe muncă;
- îmbunătățirea capacității personale și profesionale prin dezvoltare/îmbunătățire a impactului managerial al instituțiilor de învățământ superior.

Universitatea din Gloucestershire oferă programul HELM după o schemă unică, irepetabilă, iar marea provocare a IÎS din Moldova, membre ale consorțiului de implementare a proiectului MHELM, a constituit-o identificarea propriei traiectorii de dezvoltare și implementare a programului de formare „Leadership și Management” pentru conducători și manageri din IÎS din Republica Moldova. Astfel, am analizat minuțios modelele/etapele Universității din Gloucestershire în oferirea programului HELM:

1. **Certificat de studii postuniversitare**

Această etapă se concentrează pe dezvoltarea de manageri de resurse și oameni în mediul ÎS dinamic, concentrându-se în principal pe rolul lor în sistemul de învățământ superior și include patru module obligatorii:

- Gestionarea oamenilor în învățământul superior (15 credite);
- Gestionarea resurselor în învățământul superior (15 credite);
- Învățarea prin acțiune în învățământul superior (15 credite);
- Gestionarea schimbării în învățământul superior (15 credite).

Acest nivel se concentrează pe dezvoltarea abilităților personale și profesionale în leadership în universități.

2. **Diploma post universitară.** Această etapă se concentrează asupra dezvoltării leadership-ului în sectorul învățământului superior. Acesta include patru module obligatorii:

- Probleme contemporane în Leadership-ul învățământului superior (15 credite);
- Strategia ca practică (15 credite);
- Construirea de relații pozitive pentru un Leadership eficient (15 credite);
- Dezvoltarea capacităților de Leadership (15 credite).

3. **Masterat**

Această etapă permite realizarea unei disertații bazate pe lucru/sarcini sau a unui proiect bazat pe un subiect de importanță pentru zona de activitate în organizație (în funcție de ceea ce este cel mai relevant pentru circumstanțele formabilului):

- Modulul axat pe lucru/ Disertație de cercetare sau Raport de dezvoltare a afacerii bazate pe lucru/ sarcini (60 de credite).

Deși conținuturile programului HELM, oferit de Universitatea din Gloucestershire, sunt atractive și relevante, statutul de program inedit și original derivă din *didactica sau pedagogia HELM,* căreia îi sunt specifice următoarele particularități: este participativă; este bazată pe acțiune; este ghidată de teorie.

Aceasta impune modificarea abordărilor teoretice, implementarea metodelor inovative în procesele de predare-învățare-evaluare, aplicarea principiilor de educație a adulților. Abordarea individuală de către facilitatori a programului HELM din perspectiva experienței proprii, a diversificat înțelegerea abordărilor moderne referitor la managementul instituției de învățământ superior.

Programul HELM presupune și administrarea instrumentului HELQS – Cadrul de calități și abilități de conducere a învățământului superior (The Higher Education Leadership Qualities and Skills Framework), care asigură chestionarea angajaților IÎS referitor la cadrul de calități și abilități de conducere IÎS, coaching-ul pentru acțiune, impactul evident al sesiunilor de feedback HELQS în universități ș.a.

Experiența Universității Transilvania din Brașov. În cadrul vizitei de studiu la Universitatea Transilvania din Brașov, am explorat experiențele de implementare a programului instituțional de leadership și management. În particular, menționăm bunele practici identificate:

- experiență în dezvoltarea proiectelor europene și deținerea rolul de lider regional în cercetare/inovare;
- modele eficiente de conducere și management educațional;
- dezvoltarea politicilor de calitate și modul de evaluare a acestora la nivel instituțional;
- traiectorii eficiente de conducere universitară: de la viziune la realitate;
- dezvoltarea abilităților de marketing pentru persoanele cu funcții de conducere în sistemul educațional;
- managementul reputației online și comunicare publică;
- abilități de leadership prin implicarea studenților în structurile de conducere;
- abilități de lider prin dezvoltarea de proiecte comune cu mediul socio-economic.

Modelele de conducere și management educațional ale Universității Transilvania din Brașov, care reprezintă o structură comprehensivă, ce integrează ramuri de știință inginerești, sociale, umaniste, artistice, medicale, matematice, ale sportului și educației fizice. Cercetarea

interdisciplinară este atât o reflectare firească a structurii organizaționale, cât și o direcție strategică de afirmare a instituției în plan regional și internațional. Institutul de Cercetare-Dezvoltare al Universității Transilvania din Brașov este o subdiviziune complexă, dotată cu echipamente de ultimă generație, care permite derularea de contracte de cercetare naționale și internaționale de mare anvergură, precum și colaborarea cu mediul economic, industrial și instituțional din Brașov. Din această perspectivă, Institutul creează premisele creșterii competitivității Universității Transilvania din Brașov în domeniul cercetării-dezvoltării pe plan internațional. Prin intermediul atragerii fondurilor structurale s-a făcut posibilă activitatea interdisciplinară a celor 30 centre de cercetare care își desfășoară activitatea în cadrul Institutului. În rezultat, au fost valorificate sinergiile multidisciplinare create, a fost posibilă integrarea activităților de doctorat și postdoctorat în practica cercetării de înaltă ținută științifică.

Transfer de bune practici. Vizitele de studiu au facilitat explorarea modelelor și experienței implementării programului de dezvoltare a leadership-ului și managementului în Universitatea din Gloucestershire și Universitatea Transilvania din Brașov. Drept rezultat, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți (USARB) și-a propus un set de acțiuni, focalizate pe transferul de bune practici al universităților partenere:

- adaptarea programului HELM, în parteneriat cu membrii consorțiului proiectului MHELM, la specificul sistemului IÎS din Moldova și elaborarea unui program de formare profesională continuă, concentrat pe dezvoltarea de manageri și lideri în mediul dinamic al universităților, constituit din mai multe module;
- Implicare în elaborarea, prin efortul conjugat al echipei de implementare a proiectului MHELM, a unui program de dezvoltare/ program de formare profesională continuă *Leadership și Management* pentru sistemul de IÎS din Republica Moldova;
- participarea în procesele de elaborare a setului de materiale didactice pentru implementarea programului de formare profesională continuă *Leadership și Management* în USARB;
- aplicarea instrumentului HELQS (cadrul de calități și abilități de conducere a învățământului superior) în USARB, în scopul identificării punctelor tari și a celor vulnerabile pentru consolidarea guvernanței, planificării strategice și managementului universitar;
- aprobarea la ședințele Consiliului de Dezvoltare Strategică Instituțională și Senatului USARB a programului de formare profesională continuă *Leadership și Management*. Programul este destinat conducătorilor și managerilor din instituţiile de învăţământ superior din Republica Moldova, iar conținutul este comun pentru toate universitățile din RM, implicate în proiectul MHELM;
- implementarea în USARB a programului de formare profesională continuă *Leadership și Management* pentru sistemul de IÎS din Republica Moldova;
- aplicarea instrumentului HELQS (cadrul de calități și abilități de conducere a învățământului superior) în USARB, în scopul identificării punctelor tari și a celor vulnerabile pentru consolidarea guvernanței, planificării strategice și managementului universitar;

- formarea, supervizarea și ghidarea managerilor instituționali de diferite niveluri în scop de dezvoltare și consolidare a competențelor de management și leadership, consolidarea guvernanței și planificării strategice;
- diseminarea în USARB a abordărilor contemporane cu privire la leadership și management în IÎS prin promovarea diferitor evenimente: conferințe, mese rotunde, ateliere didactice, seminare metodice, lectorate, conferințe etc;
- monitorizarea permanentă a implementării în USARB a experienței avansate în domeniul managementului și leadership-ului în învățământul superior etc.

Provocări. În procesul de implementare a programului de formare profesională continuă *Leadership și Management* în universități, facilitatorii vor lua în calcul eventuale provocări:

- *de natură perceptivă,* condiționate de modul de percepţie al problemelor, situaţiilor sociale, beneficiarilor (influenţa stereotipurilor, iluzia de a percepe anume ceea ce dorim să percepem, greutăţi în focalizarea percepţiei pe soluții, nu pe probleme etc);
- *de natură cognitivă*, condiționate de modul de înţelegere a situaţiilor şi problemelor din sistemul de învățământ superior, în general, şi din USARB, în particular (lipsa unei informaţii actualizate, lipsa flexibilităţii în gândire, înlocuirea ilicită a unei probleme noi cu una deja cunoscută şi aplicarea, în consecinţă, a strategiilor obişnuite de soluţionare a problemelor);
- *de natură emoţională*, condiționate de emoţiile și particularităţile individuale ale persoanelor (teama de riscuri şi incapacitatea de a tolera ambiguitatea, autoritarismul managerului superior, dependenţa şi conformismul personalului de opinia colegilor, lipsa de flexibilitate, capriciul, obişnuinţa de a lucra într-un mediu obişnuit, frica de a părăsi zona de confort ș.a);
- *generate de mediu,* condiționate de influenţele din exterior (lipsa suportului, neacceptarea ideilor noi parvenite de la subordonaţi, toleranță scăzută la critică ș.a.);
- *de natură culturală*, condiționate de stereotipuri, specificul social şi cultural (interziceri, efecte ale totalitarismului şi ale stilurilor educaţionale etc);
- *axate pe rezistența la schimbare a unor manageri sau a angajaților*.

Depășirea provocărilor poate fi produsă, în viziunea noastră, prin:

- implicarea managerilor de diferit nivel în planificarea schimbării;
- identificarea surselor de disconfort a personalului care opune rezistență la schimbare;
- orientarea şi predispoziţia spre acţiune – managementul, indiferent de nivelul la care se desfăşoară, este cu atât mai eficient, cu cât este orientat spre acţiuni stabile, concrete, în conformitate cu noile structuri şi necesităţi ale comunităţii academice, axare pe soluții;
- susţinerea autonomiei şi capacităţii de iniţiativă a personalului didactic și administrativ al universităților;
- sporirea atractivității universității prin personal propriu. Sporirea eficienţei poate fi asigurată prin recunoaşterea aspectelor pozitive ale muncii oamenilor şi prin acordarea de recompense pentru ideile lor valoroase;
- abordare managerială destinată realizării unor scopuri realiste. Pentru a funcționa eficient, universitățile trebuie să-şi urmărească scopul şi valorile principale şi să pledeze pentru

consolidarea lor. Abaterea de la scopul şi obiectivele stabilite, perturbă buna funcţionare a instituției.

În final, remarcăm că proiectul MHELM se află în primul an de implementare, iar membrii consorțiului proiectului au elaborat deja structura și conținuturile unui program de pionierat pentru IÎS din Moldova – program de formare profesională continuă **„**Leadership si management" pentru conducătorii si managerii din instituţiile de învăţământ superior, care urmează a fi pilotat și implementat în universități, condiționând schimbări structurale în sistemul de învățământ superior și susținând procesele de reformă și bună guvernanță. Conținutul programului și metodologi de predare pentru care se pledează, derivă din analiza nevoilor de formare a managerilor și liderilor IÎS din Moldova, a specificul practicilor inovative în materie de leadership și management, deținute de universitățile din țările de program, membre ale consorțiului de proiect și este constituit din 4 module: *leadership și management în IÎS, managementul personalului și cultura organizațională în IÎS, managementul resurselor, managementul schimbării și dezvoltarea organizațională a IÎS.*

Referințe bibliografice:

1. ADAIR, John. *Leadership strategic: Cum să gândim şi să planificăm strategic şi cum să oferim îndrumare*. București: Meteor Publishing, 2015. 125 p. ISBN 978-606-8653-15-0;
2. CANGEA, Petru. *Managementul strategic în cadrul educaţional*. Chişinău: CEP USM, 2004. 132 p. ISBN 9975-70-384-4;
3. GARVIN, David A. Building a Learning Organization. In: *Harvard Business Review*. 1993, nr. 71, pp. 78-91;
4. Higher Education Governance, between democratic culture, academic aspirations and market forces, Council of Europe Higher Education Forum, Strasbourg, 22-23 September 2005 [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Governance/GOV_recommendations_EN.pdf;
5. MIRON, Dumitru, STĂNCIULESCU, Gabriela, CIULU, Ruxandra, EPURE, Dănuț Tiberiu, IONICĂ, Andreea, MOCAN, Marian, NICOLAE, Mariana, POP, Carmen, PLATIS, Magdalena. *Managementul Strategic*. (Ediţie online) 2011, 142 p. ISBN 978-973-0-11685-4;
6. NEVIS, E.C., DIBELLA, A.J., GOULD, G. M. Understanding organizations as learning systems. In: *Sloan Management Review*. 1995, nr. 13 (1), p. 73.

EDUCAȚIA PENTRU INTEGRITATE ÎN CONTEXTUL REPUBLICII MOLDOVA: CONCEPTE-CHEIE ȘI PRACTICI CURENTE
INTEGRITY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA: KEY CONCEPTS AND CURRENT PRACTICES

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În articol se abordează problematica unui domeniu actual din spațiul "noilor educații" – educația pentru integritate/contra corupției, care a devenit prioritară atât pe agenda politicii statelor lumii, cât și în practica educațională din ultimele decenii. Având un caracter de relativă noutate în contextul nostru, autoarea explorează cadrul conceptual în baza documentelor curente de politici publice, dar și a literaturii pedagogice de referință, propunând și unele secvențe metodologice inovatoare. Concluziile și recomandările pentru acțiunile de perspectivă ce urmează a fi operate la diferite niveluri vor ajuta la ameliorarea situației în medii sociale în care practicile corupte au devenit "norme", afectând pe termen lung eforturile benefice din partea diferitor actori educaționali, inclusiv sănătatea și conștiința socială în ansamblul lor de efect reciproc.*

Cuvinte-cheie: *norme, noile educații, educația pentru integritate, actori educaționali.*

Abstract: *The article addresses the issue of a current field in the space of "new education" - education for integrity / anti-corruption, which has become a priority both on the agenda of world politics and in educational practice in recent decades. Having a relatively novel character in our context, the author explores the conceptual framework based on current public policy documents, but also the reference pedagogical literature, including some innovative methodological sequences. The conclusions and recommendations for forward-looking actions to be operated at different levels will help to improve the situation in social environments where corrupt practices have become "norms", affecting long-term beneficial efforts by various educational actors, including health and social consciousness. , as a whole of their mutual effect.*

Keywords: *norms, new educations, education for integrity, educational actors.*

„Nimic nu e mai periculos pentru conștiința unui popor decât priveliștea corupției și a nulității recompensate.” *Mihai Eminescu*

Fenomenul corupției devine un flagel tot mai răspândit în practicile sociale din lume, inclusiv în țara noastră, în pofida mobilizării internaționale și naționale de câteva decenii [Cf. 1], pentru diminuarea și combaterea acestuia pe toate căile și la toate nivelurile.

Fiind o mare provocare pentru statul Republicii Moldova, paradoxul extinderii luării și dării de mită în țara noastră, la etapa actuală, este confirmat și de un raport efectuat de PNUD [2], care relevă că, numărul cazurilor denunțate de mituire, în 2019, au fost în descreștere, dar suma generală de pe urma acesteia a crescut cu, aproximtiv, o jumătate de mlrd de dolari, valoarea mitei mărindu-se în anul precedent cu 100 mln dolari.

Astfel, corupția devine o problematică profundă, mai acută în societățile postcomuniste unde cleptocrația, clientelismul, nepotismul, patronajul, traficul de influență, mita și deturnarea de fonduri erau instituționalizate, dezastruoasă în toate formele ei, acționau prin sugrumarea întregii societăți și a conștiinței poporului. Prezentă atât în statele în curs de dezvoltare cât și în cele dezvoltate, fenomenul degradează mentalități și stiluri de viață, stăvilește dezvoltarea democrației și a economiei bazată pe o piață liberă, prevenirea și combaterea fenomenului de corupție fiind primordială pe agenda europeană [7, p. 6].

Indicele de percepere a corupției, dupa Transparency International, plasează Moldova pe locul 120 din 180 de țări ale lumii, înregistrându-se o cădere cu 3 poziții, în comparație cu cel precedent. În același raport, se constată că 75 la sută dintre oameni nu vor să dea mită, cu toate acestea însă corupția devine o realitate tot mai internationalizată și mai criminalizată [Cf. 2].

În mod evident, actele de corupție, ca număr și ca valoare financiară, sunt cu mult mai numeroase în politică, justiție și poliție, educația fiind în umbră, oarecum. Aceasta însă nu ne scutește, în nici un fel, de a nu plasa ca prioritate pe agendă lupta cu corupția inclusiv în domeniul educațional.

Or, educația, poate deveni o armă pe multiple planuri, contribuind la sporirea impactului și a durabilității acțiunilor întreprinse, convingerea noastră fiind confirmată metaforic și de străvechea zicală japoneză: „Dacă lași vâslele, apa te duce înapoi”.

Studiul nostru s-a focusat pe rezultatele analizei documentelor de politici, a surselor mass-media și a rapoartelor unor experți, creatori de opinie publică din cadrul unei Conferințe internaționale de referință în domeniu [8, 9], dar și ale observării empirice din ultimii ani.

Astfel, dintre conceptele cheie, vehiculate în problematica abordată [6, pp. 2-4], care urmează a fi promovate și încetățenite în procesul educațional, enunțăm următoarele:

Tabelul 1. Concepte-cheie circumscrsie educației pentru integritate. Elaborare proprie inclusiv în baza Legii nr.82/2017

Concepte-cheie	**Semnificația de bază**
Activitate vulnerabilă	Activitate profesională a agentului public, a cărei desfăşurare în cadrul entităţii publice este ameninţată de riscuri de corupţie.
Corupţia	În sens larg, reprezintă folosirea abuzivă a puterii încredinţate, în scopul satisfacerii unor interese personale sau de grup, iar în sens restrâns, corupția se referă la darea şi luarea de mită, la traficul şi cumpărarea de influenţă, la primirea de foloase necuvenite etc., corupţia vizează utilizarea funcţiei, contrar legii, în interes privat.
Factor de risc	Circumstanţă de orice gen care permite, încurajează, provoacă apariţia manifestărilor de corupţie în cadrul entităţii publice sau care le perpetuează.
Favoritism	Sprijin acordat în exercițiul funcţiunii de către agentul public persoanelor fizice sau juridice la soluționarea problemelor acestora, indiferent de motive, care nu este prevăzut de actele normative și care nu întrunește elementele unui conflict de interese sau elementele unei infracțiuni.
Incident de integritate	Manifestare de corupţie produsă în împrejurări reale, altă manifestare similară manifestării de corupţie, produsă în cadrul unui test de integritate profesională.
Influenţă necorespunzătoare	Imixtiune în activitatea profesională a agentului public din partea terţelor persoane, manifestată prin presiuni, ameninţări sau rugăminţi, în vederea determinării acestuia să îşi desfăşoare activitatea profesională într-un mod anumit, atunci cînd imixtiunea dată este ilegală şi nu este însoţită de promisiunea, oferirea sau darea, personal sau prin mijlocitor, de bunuri, servicii, privilegii sau avantaje sub orice formă, ce nu i se cuvin (nu întrunește elementele unei infracţiuni).
Integritate instituţională	Integritatea profesională a tuturor agenţilor publici din cadrul entităţii publice, cultivată, controlată şi consolidată de către conducătorul entităţii publice, precum şi toleranţa zero la incidentele de integritate admise de agenţii publici.
Integritate în sectorul public	Integritatea politică şi integritatea instituţională ale tuturor entităţilor publice din Republica Moldova, astfel încît agenţii publici încadraţi în aceste entităţi să-şi desfăşoare activitatea profesională în strictă conformitate cu interesul public.
Risc de corupţie	Probabilitate de producere a unei manifestări de corupţie prin care este afectată realizarea obiectivelor entităţii publice.
Educația pentru integritate /educație anticorupție	Este un tip al „noilor educații”, care răspunde problematicii lumii contemporane în procesul de instaurare a democrației și a statului de drept, prin promovarea onestității, transparenței, responsabilității și bunei guvernări în viața publică/socială, prin informarea privind efectele negative ale corupției, încurajarea unei atitudini de toleranță zero față de actele de corupție și stimularea celor afectați în semnalarea cazurilor de corupție către organele competente. Este o componentă/dimensiune a educației incluzive, în sens larg, deoarece răspunde necesității de prevenire și diminuare a discriminării sociale și de promovare a echității și a șanselor egale a tuturor cetățenilor, indiferent de posibilitățile lor materiale și financiare, de statutul social și de alte însușiri sociale.

Toate aceste concepte urmează a fi însușite în domeniul educațional, or, abordarea lor de manieră funcțională poate ameliora situația la nivel de societate, căci corupția este o problemă socială, un indicator al sănătății sociale, în ultimă instanță. Educația contra corupției relaționează în mod direct și cu alte tipuri de noi educații și anume, cu: educația pentru democrație, educația pentru cetățenie democratică, educația pentru dezvoltare și progres, educația pentru societate, educația civică etc. Democrația se impune ca cel mai puternic instrument de combatere a corupției, luptă care trebuie să înceapă de la cetățeni activi, carora le pasă de țara lor și își doresc o bună guvernare, bazată pe transparență, responsabilitate, participare și integritate. Strategiile de combatere a corupției urmează să meargă mână în mână cu cele de prevenire și, toate împreună, să se implementeze atât la nivel local, cât și central, subminându-se ambele tipuri de corupție: activă și pasivă. Să nu așteptăm ca Minsterul Educației, Culturii și Cercetării să aibă partea leului în planurile anticorupție, susțin specialiștii, inclusiv activiștii din sectorul asociativ, deoarece ei înșiși sunt reprezentanții unei puteri politice, care au ajuns în vârf nu pe cele mai oneste căi, iar politicienii se află în topul corupților la noi și în majoritatea țărilor lumii. În mod evident, în societate crește rezistența la corupție, iar unde apare rezistența, se ivește și o sclipire de curaj. Supremația legii și educația în acest spirit devin garantul numărul unu în lupta cu corupția, legile trebuie să funcționeze ca legi, nu ca simple sugestii, cum se atestă deseori în contextul nostru, chiar prin constatări oficiale.

Legislația actuală din Republica Moldova, inclusiv cea care vizează îm mod expers domeniul educațional, începând cu Codul Educației (2014) și continuând cu Codul de etică al cadrelor didactice (2015), cu Standardele de competență profesională pentru cadrele manageriale din învățământul general (2016) și terminând cu Metodologiile pentru evaluarea externă a școlii și pentru evaluarea managerilor, elaborate în 2019 de ANACEC [14] – favorizează combaterea corupției la nivel de menalitate și de comportament al actorilor educației. Din punct de vedere al practicii cotidiene însă lucrurile urmează a fi îmbunătățite la scară largă, pornind cu pași mici, întreprinși de fiecare persoană și instituție educațională, inclusiv publică, care ar trebui să includă integritatea ca valoare de top al culturii organizaționale.

Vom stărui în continuare asupra unor aspecte practice, care pot părea paradoxale, puțin deplasate de la experiențele educaționale cotidiene, dar care, în contextul sociopedagogic, devin tot mai utile. Dat fiind faptul că studiul poartă amprenta stării de caractină, în care a fost elaborat, în mod evident, resursele digitale prevalează. Astfel, dintre cele mai râspândite practici de mobilizare în campania de luptă cu faptele ilicite și de educație pentru integritate, în același timp, menționăm pagina www.faracoruptie.md, care a devenit o platformă activă și solidă în acest sens, de mai bine de 5 ani, pe baza căreia s-au intentat 22 de dosare, dar, din păcate, nu s-a putut ajunge la nicio condamnare, administratorii căreia, susțin că fără voință politică manifestată prin fapte nu se poate combate corupția.

Altă pagină – portalul www.anticoruptie.md – aparține Centrului de investigații jurnalistice și a fost creată în 2012; aici sesizările cetățenilor se înregistrează pe un formular (în medie, câte 1-5 pe zi), care se stochează pe Harta corupției și sunt urmate de investgații săptămânale, apoi, prin Linia fierbinte se fac verificări ale credibilității sesizării. În 2015, de exemplu, a fost denunțată mita cerută de un procuror de 235 mii de euro. Societatea civilă descoperă astfel scheme frauduloase de corupție și a pornit câteva cazuri penale, dar, cu regret, nu există niciunul finalizat, din punct de vedere juridic, ceea ce denotă complexitatea schemelor

de corupție în stat. În pofida la acestea, cetățenii sunt încurajați să declare actele de corupție, să fie educații în acest spirit, deoarece, când se declară un caz, devine contagios și apar imediat zeci de declarații pe cazuri similare, afirmă administratorii. Investigațiile jurnalistice, care au devenit foarte numeroase în ultimul timp, sunt destul de costisitoare, dar, dn păcate, la nivelul organelor de drept, deocamdată, nu se întâmplă nimic, de aceea, cetățenii se descurajează deseori și își pierd încrederea instituțiile legii, iar rolul educației în acest sens se consideră foarte important.

Este recunoscut faptul că procesul educațional în direcția dată trebuie să înceapă cu copiii și tinerii, căci ei înțeleg azi mai bine ce înseamnă comportament etic, dar nu-i putem eluda nicidecum pe adulți, abordările pedagogice urmând a comporta caracter holistic, ca și cele legale, ca să se contribuie în mod mai sensibil la dezrădăcinarea corupției de la cel mai înalt nivel. Educația a fost o prioritate pentru organul central specializat în lupta cu coupția – CNA, de la înființare, inclusiv pentru anii 2019-2020, susțin funcționarii Centrului dat (www.cna.md): s-au facut și vor continua instruirile, începând cu echipele de guvernare de la MECC. CNA deține o platformă online pentru depunerea denunțurilor, dar, angajații recunosc că acesta nu este un site foarte popular, în aproape 2 luni de la începutul anului 2020, de exemplu, au înregistrat doar 15 denunțuri. Cu referire la sistemul educațional, din grădinițe, școli primare și gimnazii parvin mai multe sesizări, decât din licee și universități, acestea referindu-se, în special, la colectări ilegale de bani. În total, în 2019, s-au colectat din partea cetățenilor 3500 sesizări, inclusiv la Linia națională anticorupție, care funcționează nonstop, cele mai multe dintre ele fiind anonime, reclamându-se inclusiv atentatele la integritatea personală și cea instituțională.

Administrarea testelor de integritate pentru funcționarii publici este o practică bună, recunoscută la nivel internațional, dar, deocamdată, în mediul nostru, efectele s-au dovedit a fi minime. Doar deputații sunt scutiți de acestea, din cauza imunității parlamentare ce o au, conform legii. Se aplică anumite sancțiuni, în rezultatul aplicării probelor date, dar, din cauza lipsei acute de angajați în medicină, de exemplu, medicii corupți nu pot fi concediați, iar balansarea sancțiunilor administrative cu cele penale în actele de corupție rămâne o dilemă.

În acest sens, măsurile anticorupție electronice sunt cele mai ieftine și mai accesibile, tendința de eliminare a factorului uman în serviciile publice, în relațiile funcționar-cetățean, fiind o stringență. Platformele TIC, agajate în lupta cu corupția, s-au dovedit a fi cele mai eficiente, le vom cita în limba engleză, așa cum sunt ele înregistrate: *transparency platforms, e-Governement, risc assesment platforms, awareness rising platforms, crowdsourcing platforms/mobile apps, whistleblowing platforms, news reporting platforms* etc. La nivel guvernamental, actualmente, se promovează implicarea comunității în ansamblu în lupta cu corupția, sub imperativul unui proiect de amploare - Educă. Implică. Împuternicește (Educate. Engage. Empower. Community Tools agains corruption / EGA - platformă comună cu Centrul de Politici și Reforme din R.M. și e-Governance Academy (eGA), creându-se mecanisme comunitare de eradicare a corupției [Cf. 9, 10]. Printre recomandările acționale ale proiectului în cauză, regăsim: *Etica, integritatea și transparența ar trebui să fie subiecte transversale pe agenda politicii educaționale! Documentele strategice și normative de gestionare a resurselor umane urmează să includă obiective clare în acest domeniu. Campania națională de informare toleranță zero la corupție în educație, în colaborare cu Centrul Național Anticorupție, ONG-uri, mass-media, instituții de învățământ, autorități naționale și locale.*

Un proiect relevant problematicii în cauză a fost implementat de CE PRO DIDACTICA și coordonat de noi, a fost „Lecţii europene 2: componenta educaţie anticorupţie" [Cf. 10], care a sprjinit activităţile de prevenire şi eradicare a corupţiei în stat, prin educarea unor cetăţeni conştiincioşi, critici şi responsabili, vizând dezvoltarea şi implementarea educaţiei anticorupţie în învăţământul secundar.[2] Acesta a avut ca prioritate elaborarea modulului *Educaţie anticorupţie* şi testarea/pilotarea lui cu profesorii, în calitate de modul la disciplina „Integrare europeană pentru tine", dar și la alte discipline cu profil tangențial. În afară de materialele elaborate și disponibile pentru întreg sistemul educațional [Cf. 3], menționăm și faptul că grație proiectului, dintre cele douăzeci de instituții implicate în proiect, cinci au semnat *Declarația instituțională de integritate,* prin care s-au angajat să promoveze și să implementeze principiile educației pentru integritate în procesul formal și nonformal de învățământ, în rândul elevilor, părinților și profesorilor, pentru a obține, în final, titlul onorific de *Școală onestă*[3] [Cf. 12].

În ansamblu, beneficiarii proiectului au apreciat originalitatea și utilitatea materialelor propuse spre aplicare, dar și seminarele de dezvoltare profesională pentru profesori, toate ajutându-i să devină persoane resursă nu doar în instituțiile ce le reprezintă, ci și la nivel de raion și republică. Pilotarea modulului a demonstrat rezultate pozitive vizavi de percepția corectă a fenomenului, dar și de urmările grave ce le are corupția în viața personală, instituțională și socială.

Activitățile de promovare au sensibilizat managerii, cadrele didactice și alți actori educaționali implicați, motivându-i să se implice în eradicarea corupției, începând de la propria persoană, familie și instituție. Printre lecțiile învățate, enunțăm că educația pentru integritate rămâne o problematică extrem de sensibilă în contextul nostru.

Marea majoritate a elevilor, din start, și-au exprimat atitudinea negativă față de fenomenul dat, condamnându-l și aducând multiple exemple din viața părinților, rudelor, care au fost nevoite să dea mită. Adulții însă – managerii, cadrele didactice și părinții – au recunoscut vechimea, înrădăcinarea, extinderea periculoasă a fenomenului și dificultatea/necesitatea abordării atente și profunde și, evident, a educației de durată. Or, practicile corupte, au fost identificate masiv la nivel politic și macroeconomic, socio-cultural, domeniul educațional nefiind în top, dar departe de a fi incoruptibil în trecut și în prezent. Faptul că doar cinci școli din douăzeci de instituții și-au exprimat intenția de a se încadra în lupta împotriva corupției în școala lor și de a se lansa în procesul de obținere a titlului onorific de *Școală onestă,* este un indicator plauzibil pentru continuarea inițiativelor în domeniu.

O altă practică de referință, ce merită a fi subliniată în problematica cercetată de noi, se referă la Raportul INTES „Violarea integrității în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova", elaborat de către o echipă de cercetători, la CE PRO DIDACTICA, în cadrul unui proiect internațonal "Integritatea sistemelor educaționale investigată de socoietatea civilă" [11], din rețeaua de Centre de politici educaționale/NEPC [13],

[2] Proiectul a fost finanțat de Ministerul Afacerilor Externe al Republicii Lituania din fondurile Programului de Cooperare pentru Dezvoltare și Promovare a Democrației și s-a desfășurat în parteneriat cu Centrul de Didactici Moderne din Vilnius, Lituania, în perioada mai, 2018 – aprilie, 2019. Inițiativa a fost adresată, în mod prioritar, elevilor cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani, care studiază Educația civică și/sau disciplina opțională „Integrarea europeană pentru tine", dar și alte discipline socio-umanistice: istoria, limba și literatura română, educație pentru societate, dezvoltare personală și disciplina opțională "Citind, învăț să fiu".

[3] Experiență preluată din Lituania, implementată acolo, la inițiativa Amnesty International.

cu sediul la Zagreb și implementat în 4 țări: Georgia, Kârgâzstan, Republica Moldova și Mongolia, pe parcursul anilor 2019-2020. În acest raport sunt analizate fenomenele de corupție, care pot lua diferite forme în politica de angajare și promovare a cadrelor didactice; sunt semnalate lacunele legislației care ”favorizează” violarea integrității, se încearcă a descoperi motivele din spatele comportamentului ilicit și se fac concluzii și recomandări pentru a minimiza lacunele legislative și pentru a combate actele de corupție în educație. Rezultatele proiectului vor fi promovate la nivel național și internațional, iar recomandările vor fi expediate factorilor de decizie din sectorul public.

Cu caracter de concluzie, putem sublinia că, la modul general, în domeniul educațional, în ultimul deceniu, există unele progrese, în ceea ce privește măsurile anticorupție, inclusiv la nivel de politici, cu toate acestea, mai rămâne mult de făcut, pentru a aplica eficient legislația, dar și pentru a spori angajamentul actorilor educaționali de a se opune în mod proactiv corupției din sistem. Schimbările structurale din sistemul de învățământ al Republicii Moldova, reclamate de scăderea semnificativă a populației școlare în ultimele decenii, perpetuează un mecanism dezechilibrat, cu exces de anumite categorii de profesori, dar și cu salarii mici pentru cadrele didactice. Toate acestea favorizează actele de corupție în domeniul managementului resurselor umane. MECC urmează să continue optimizarea rețelei școlare, pe baza planificării strategice la nivel de sector și a previziunilor pe termen lung, a schimbărilor demografice actuale, inclusiv a concentrării unui număr tot mai mare de elevi în școlile orășenești [5].

Este important să ajutăm managerii și profesorii să aplice Codul de etică al cadrului didactic, sporind astfel cultura integrității în școli, promovând meritocrația și transparența în angajarea și promovarea cadrelor didactice, contribuind la constituirea unui sistem echilibrat de evaluare externă și de control financiar. O campanie națională de sensibilizare cu privire la corupția din educație și a consecințelor acesteia, care ar viza și părinții, și societatea, în general, poate contribui la schimbarea percepțiilor asupra corupției și a importanței extinderii educației în spiritul culturii integrității în societate și în instituțiile educaționale, nemijlocit.

Propunem a include în *Planul sectorial anticorupţie în domeniul educaţiei pentru anii 2021-2023*, căci în Planul precedent, pentru anii 2018-2020, ordin nr. 816 din 20.08.2018, aceasta lipsește cu desăvârșire și credem că poate să favorizeze actele de corupție în domeniul dat, următoarele: *Continuarea/intensificarea aplicării Codului de etică a cadrului didactic şi pregătirea cadrelor didactice pentru promovarea educaţiei pentru integritate, inclusiv contra corupţiei.* La *rezultatele scontate,* propunem a introduce: *excluderea formalităţilor în aplicarea Codului de etică al cadrului didactic în instituţiile de învăţământ; promovarea intoleranţei faţă de acţiunile de corupţie în procesulde angajare și promovare a cadrelor didactice; dezvoltarea competenţelor managerilor școlari, în vederea asigurării transparenței și asumării responsabilității în procesul de angajare a personalului didactic și nondidactic.pentru asigurarea calității, accesului și relevanței în educaţi*e. La capitolul *Acțiuni,* ar fi relevante: *programe de instruire a managerilor în domeniul dat, promovarea bunelor practici de dezvoltare profesională în domeniul dat* etc. Ca *Prioritate specifică* de introdus: *Elaborarea metodologiei de anagajare a cadrelor didactice, sensibilă din perspectiva integrității, prevăzută de Codul educației, în art. 54.* La *Rezultate scontate: Asigurarea transparenței în procesul de angajare a personalului didactic; Promovarea principiului meritocrației în ocuparea funcțiilor didactice; Menținerea cadrelor didactice competente în școală.* La *Acțiuni: Crearea unui grup*

mixt de lucru pentru elaborarea metodologiei; Pilotarea metodologiei în diferite tipuri de instituții; Promovarea bunelor practici în domeniu din alte țări, dar și pe cele la nivel local.

De asemenea, la nivel european, se propune țărilor și organzațiilor elaborarea unor planuri strategice de integritate, care pe lângă măsurile îndreptate spre factorul uman din cadrul organizației și cel extern cadrului organizațional, trebuie să fixeze ca obiective principale următoarele instrumente: proiectarea și implementarea de proceduri și norme interne de prevenire a corupției, proporționale cu riscurile și vulnerabilitățile organizației; proiectarea planurilor specifice de educație și de formare în domeniile anticorupție, eticii și integrității, (se propune chiar dezvoltarea de platforme specializate de tip e-educație și e-dialog sau e-participare), inclusiv a standardelor de integritate legale (protecția avertizorului, consilierea etica, funcțiile sensibile, pantouflage etc); proiectarea și implementarea procedurilor și normelor de control intern managerial; proiectarea și implementarea metodologiilor de analiza a riscurilor și vulnerabilităților la fenomenele de corupție specifice cadrului organizațional și a măsurilor de remediere etc. [7, p. 60].

În ultimă instanță, pentru a reduce riscurile de corupție, provocările cele mai mari rămân legate de educație, denunțare, durabilitate și impact, iar impunerea a trei valori-cheie în cultura organizațională a instituțiilor – onestitate, participare și etică – sunt iminente. Parteneriatul extins *autorități centrale și locale-școală-comunitate-sector asociativ* poate avea consecințe benefice, prin eforturi conjugate și de durată, bazat pe un management eficient.

Referințe bibliografice:

1. *Convenția ONU anticorupție*, 2005 [online] [citat 20 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.unodc.org/unodc/en/corruption/uncac.html;
2. *Consolidarea funcțiilor de prevenire și analiză a Centrului Național Anticorupție. Raport final* [online] [citat 15 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.undp.org/content/dam/moldova/docs/00094126-NAC-final-report.pdf;
3. *Educație contra corupției. Module tematice pentru elevi și profesori* [online] [citat 21 aprilie 2020]. Disponibil: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1oj2PwRGliQ83osoMP8Hdy-yz63y0IE9f,
4. EMINESCU, Mihai. *Opere, v. XIII*. București: Editura Academiei Române, 1985, 124 p.;
5. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica, DRĂGUȚA, Oxana. *Raport INTES 2020. Violarea integrității în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova*, Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2020;
6. *Legea nr. 82/2017 a integrității* [online] [citat 22 aprilie 2020]. Disponibil: file:///C:/Users/User/Downloads/105688.pdf;
7. *Prevenirea și combaterea faptelor de corupție și promovarea standardelor de etică și integritate* [online] [citat 21 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.anfp.gov.ro/bnr/file/4_Manual_prevenire_si_combatere_coruptie.pdf;
8. *Raport referitor la corupție și drepturile omului în țările terțe, 2017/2028* [online] [citat 07 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017-0246_RO.html;
9. *Anticorupție. Conferința. Moldova* [online] [citat 18 aprilie 2020]. Disponibil: https://ega.ee/news/anti-corruption-conference-moldova/;
10. *Comunitatea împotriva corupției* [online] [citat 06 aprilie 2020]. Disponibil: https://ega.ee/project/community-tools-against-corruption/;
11. *Integritatea sistemelor educaționale investigate de societatea civilă* [online] [citat 04 aprilie 2020]. Disponibil: http://prodidactica.md/portfolio/integritatea-sistemelor-educationale-investigata-de-societatea-civila/;
12. *Lecții europene 2: Componenta educație anticorupție* [online] [citat 07 aprilie 2020]. Disponibil: http://prodidactica.md/portfolio/lectii-europene-2-componenta-educatie-anticorutie/;
13. *Riscurile de corupție și soluții* [online] [citat 13 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.edupolicy.net/2019/06/18/integrity-of-education-systems-assessments-to-investigate-risks-of-corruption-and-solutions/;
14. *Învățământ general* [online] [citat 19 aprilie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАЧНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КАРАНТИНА

ORGANIZATION OF THE WORK OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN A CLOUD-ORIENTED ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER THE QUARANTINE

Наталья БАХМАТ, профессор, доктор,
Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко,
Каменец-Подольский, Украина

Аннотация*: В статье изложена специфика работы научно-педагогических работников и студентов учреждений высшего образования в условиях карантина, продемонстрированы примеры использования сервиса ZOOM, среды Moodle, электронного учебного кабинета (Э-УК) преподавателя, созданного на электронной образовательной платформе «Accent», личного сайта преподавателя, облачного хранилища Dropbox.*
Ключевые слова*: облачные технологии, учителя начальной школы, сервис, платформа.*

Abstract*. The article outlines the specifics of the work of scientific and pedagogical workers and students of higher education institutions under quarantine conditions, demonstrates examples of using the ZOOM service, the Moodle environment, the teacher's electronic study room (E-learning), created on the Accent electronic educational platform, the teacher's personal website, and the cloud Dropbox storage*
Keywords*: cloud technologies, elementary school teachers, service, platform.*

В связи с распространением коронавируса учреждения высшего образования (УВО) были вынуждены перейти на удаленный режим работы. Те УВО, которые активно использовали в образовательной деятельности облачные технологии, оказались в выигрышном положении. И сегодняшняя ситуация может стать определенным двигателем перехода в облако всех УВО.

Сегодня повышение спроса на удаленную работу повлияет на дальнейшее развитие облачных технологий. Это связано с тем, что в УВО приостановлены очные занятия, требующее их проведения в дистанционном режиме. Таким образом, значительно возрастает нагрузка на образовательные сайты УВО, а использование облачных технологий позволяет выдержать приток онлайн-посетителей и соискателей высшего образования, преподаватели смогут контролировать выполнение практических задач, даже при одновременной работе над заданием большого количества студентов.

Последние события подтолкнут УВО прежде всего к развитию коммуникационных платформ – систем видеоконференцсвязи связи, систем совместной работы с документами, облачных сервисов – всего того, что необходимо для удаленной работы УВО, то есть сегмента SaaS и частично платформ PaaS.

Однако ситуация, сложившаяся, несомненно, привлекает значительное внимание к возможностям, предоставляемым облачными сервисами для организации эффективной работы субъектов образовательного процесса с любого места, где есть доступ к сети Интернет.

Одной из самых актуальных опций для удаленной работы в условиях карантина есть конференцсвязь, которая тоже доступна. Популярным продуктом для проведения вебинаров

и видеоконференций является Zoom-сервис. В отличие от Skype, он характеризуется лучшим качеством связи, видео и звука. Используя Zoom, можно не только демонстрировать экран информации, но и выбрать заставку-картинку, которую будет видеть онлайн-аудитория, например, специальную белую доску, на которой можно рисовать или писать, как на флипчарте. Смотреть транслируемый контент через ZOOM может до 1000 человек, а совместимость с Facebook и Youtube еще больше расширяют эту возможность. В этом случае речь, конечно, идет не о применении технологии для совещания, а о применении технологии в образовании или онлайн-мероприятиях. Нами апробирован этот сервис во время проведения лекционных, практических занятий и консультаций (Рис.1).

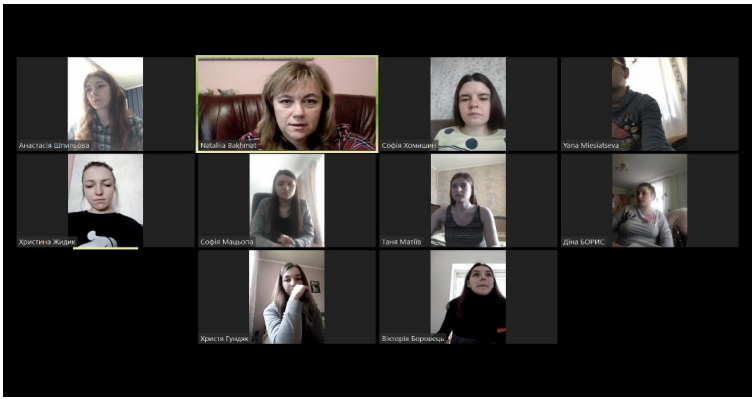


Рис. 1. Онлайн лекция по дисциплине
«Технологии изучения математической образовательной области в начальной школе»

Тем не менее, интернет-источники критикуют ZOOM за нарушение приватности, заблуждение пользователей относительно сквозного шифрования, наличие большого количества технических уязвимостей, утечки видеозвонков в сеть, однако каждый пользователь должен придерживаться этических норм, а потенциальные возможности сервиса покрывают имеющиеся огрехи и количество его пользователей увеличивается в условиях карантина. Также для организации конференций, индивидуального и группового общения в УВО используют также мессенджеры-Slack, Microsoft Teams, Hangouts, WhatsApp, Viber, Discord. Удобными для пользователей является Microsoft и Google, которые предлагают своим пользователям аналоги офисных программ: текстовый редактор, электронные таблицы и редактор презентаций, и возможность хранения на серверах соответствующей компании. Многие облачные хранилища являются партнерами этих мощных мировых вендеров, которые интегрируют их решения, например, Google в своем сервисе Google-диск. Универсальным инструментом построения облачно ориентированной среды является разработанный компанией Google пакет сервисов Google Apps для образования, позволяет организовать эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса, спланировать совместную деятельность, грамотно распределить ресурсы и обеспечить необходимыми инструментами решения любых учебных задач.

Совместная работа с документами, которую предоставляют облачные сервисы, активно используются в сфере образования УВО. Опыт практической работы в высшей школе показывает, что ключом к успеху является системный подход и соответствующая предварительная подготовка, в которой до начала пандемии коронавируса подавляющее

количество УВО подошло со слабой готовностью к переходу на удаленную работу. Поэтому сегодня прилагаются существенные усилия: одновременно решать текущие проблемы и проектировать работу всех систем образования по принципу «как должно быть». Это дает возможность:

- четкого определения ожиданий от удаленной работы: рассудительно оценить возможности работы в новом формате, определить KPI (Key Performance Indicator) для УВО и для каждого сотрудника;
- создания условий для достижения необходимого уровня эффективности: необходимо обеспечить сотрудников средствами связи, доступом к необходимым ресурсам, информации и тому подобное;
- внедрения процесса и технологии планирования удаленной работы: определение регулярности совещаний, выбор программного обеспечения, выработка требований и подготовка инструкций для использования;
- разработки процессов мониторинга и контроля: определить кто и как отчитывается;
- определения иерархий и схем взаимодействия между сотрудниками и руководством УВО;
- одобрения и поощрения инициатив по развитию неформальных и внерабочих коммуникаций между сотрудниками УВО [1].

В Каменец-Подольском национальном университете имени Ивана Огиенка в условиях карантина эффективно осуществляется образовательный процесс на базе среды Moodle, нацеленный на организацию взаимодействия между преподавателем и соискателями высшего образования в условиях дистанционного и очного обучения. В системе Moodle каждый научно-педагогический работник университета создает курсы (Рис. 2, 3), которые преподает, наполняя их смыслом в виде текстов лекций, практических занятий, вспомогательных файлов, презентаций, тестов и т.п. По результатам выполнения студентами заданий, преподаватель выставляет полученные студентами оценки за выполненные задания в электронный журнал, давая при необходимости комментарии.

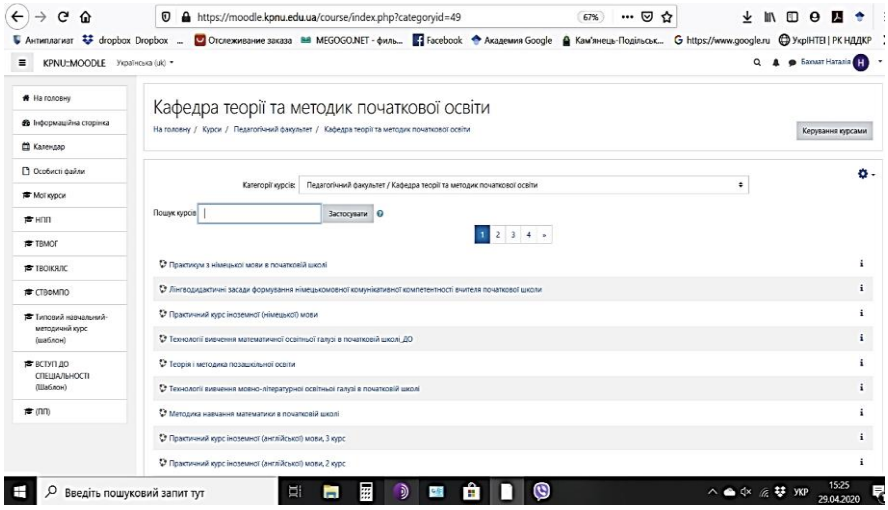


Рис. 2. Курсы кафедры теории и методик начального образования Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенка в Moodle

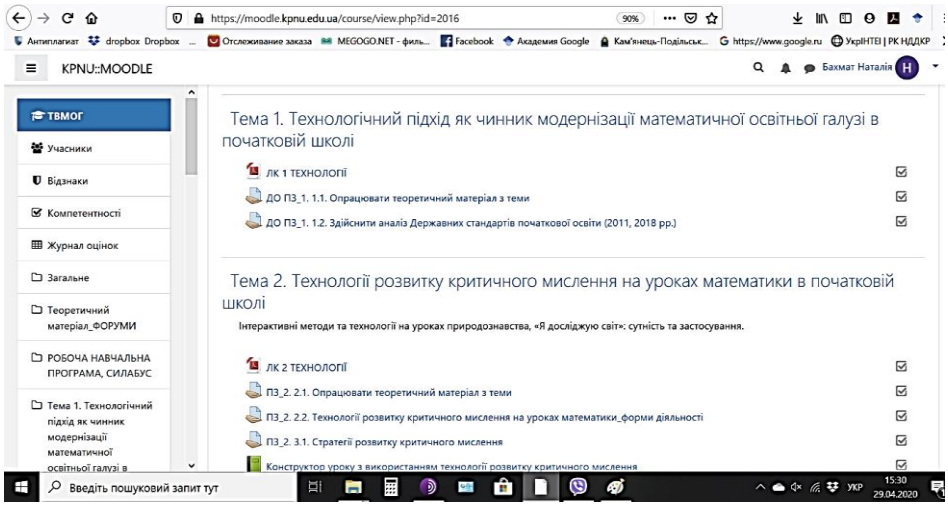


Рис. 3. Фрагмент курса «Технологии изучения математической образовательной области в начальной школе» в среде Moodle Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенка

Таким образом, среда Moodle обеспечивает интерактивное взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

Нами разработана и апробирована в практике работы УВО облачно ориентированная среда профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы (Рис. 4), которую рассматриваем как динамичную, открытую, доступную информационно-образовательную среду, дидактические функции которой предусматривают педагогически целесообразное использование облачных технологий, ИТ-системы учебного заведения, а также других ИТ-средств, ресурсов и сервисов с целью качественной опережающей профессиональной подготовки современного конкурентоспособного педагога. Облачно ориентированная среда УВО внедрена в систему профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы и реализуется как непрерывный педагогический процесс.

Его выполнение предполагает использование комплекса педагогических воздействий и реализуется через алгоритм, описывающий процедуру поэтапного овладения студентами разными видами трудовой деятельности:

- учебной, воспитательной, организационной, информационной и исследовательским – при изучении интегрированного комплекса «Теоретические и методические основы профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы»;
- выборочных дисциплин «Методика организации профессиональной деятельности учителя в условиях инновационной образовательной среды», «Методология и технологии информатизации профессиональной деятельности учителя начальной школы» и педагогических (производственных) практик. Привело к:
- повышению наглядности, доступности и понятности графических, знаковых, математических моделей;
- улучшению визуализации объектов содержания обучения;
- получению более высоких, чем при традиционных подходов, результатов обучения.

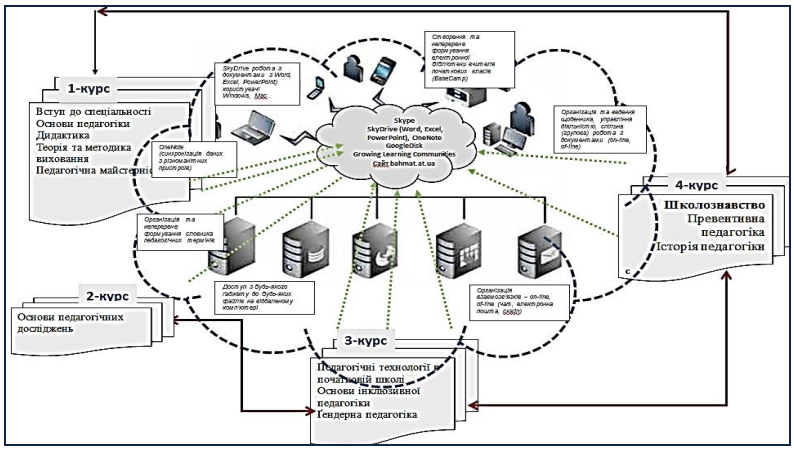


Рис. 4. Структура облаков ориентированной среды профессионально-педагогической подготовки учителей начальной школы

Управление процессом подготовки будущих учителей начальной школы и его организация в условиях карантина происходит также через Электронный учебный кабинет преподавателя (Рис. 5).

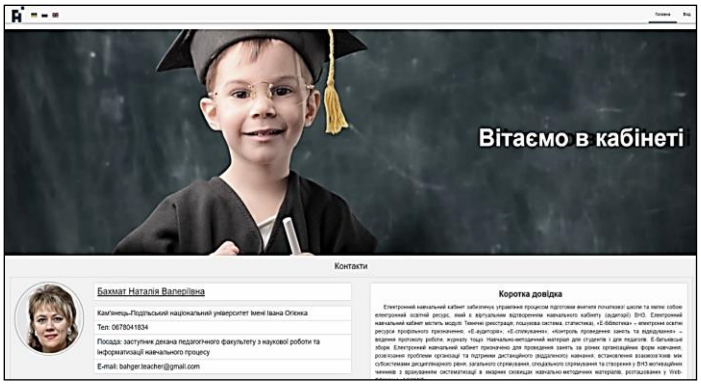


Рис. 5. Электронный учебный кабинет (Э-УК) преподавателя (платформа «Accent»)

Электронный учебный кабинет (Э-УК) преподавателя – электронный образовательный ресурс, который является виртуальным воспроизведением учебного кабинета (аудитории) УВО, создано в социальной образовательной сети «Accent» (Режим доступа: http://ac-cent.com/index.php/jomsocial).

Электронный учебный кабинет содержит модули:

- Технические (регистрация, статистика), «Электронная библиотека» – ЭОР профильного назначения; ЭОР – авторские разработки Н. Бахмат, предназначенные для использования в рамках действующего Э-УК) «Э-аудитория» (субмодуль «Рабочее поле» – воспроизводит традиционную аудиторию с возможностью проведения занятий как в режиме реального времени, так и в удаленном режиме;
- «Э-общение» – предназначается для общения как в режиме реального времени, так и в удаленном режиме (во временном и территориальном смысле);
- «Контроль проведения занятий и посещения» – ведение протокола работы, журнала;
- Средства диагностики качества высшего образования (Рис. 6);

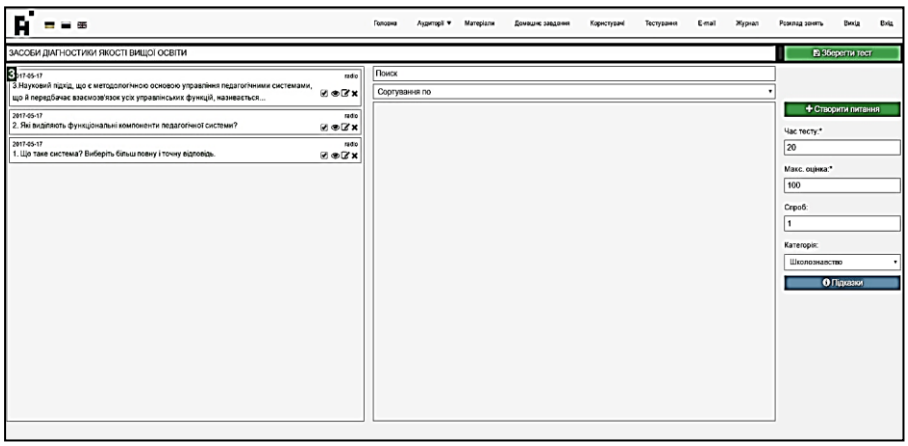


Рис. 6. Диагностика качества высшего образования
(разработка Н. Бахмат – авторский подход)

- Учебно-методический материал (Рис. 7) содержит материал, распределенный Э-УК (преподавателем) как контент субмодулей: для студентов; для педагогов;

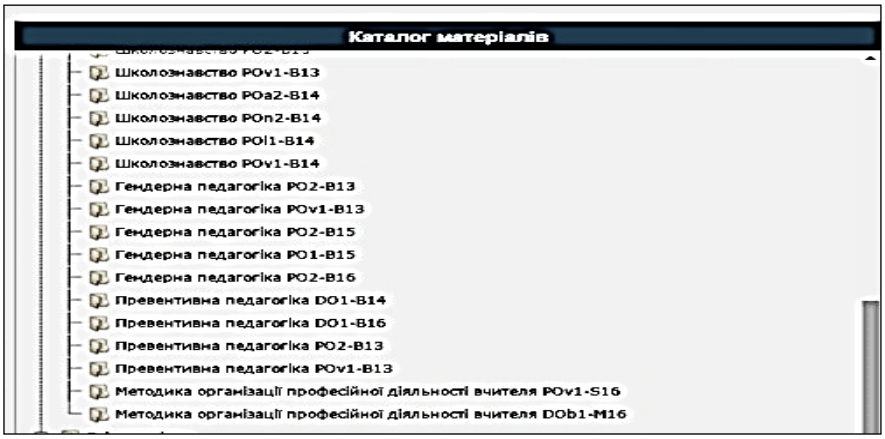


Рис. 7. Учебно-методический материал
(авторская библиотека Н. Бахмат как контент личного электронного кабинета)

- Календарь (планирование занятий) содержит планирование занятий (на день, неделю, месяц или семестр) и открыт для студентов (Рис. 8);

Рис. 8. Страница планирования рабочего времени
(дисциплины, согласно темы и т.д.) (Разработка Н. Бахмат)

- Расписание занятий (Рис. 9);

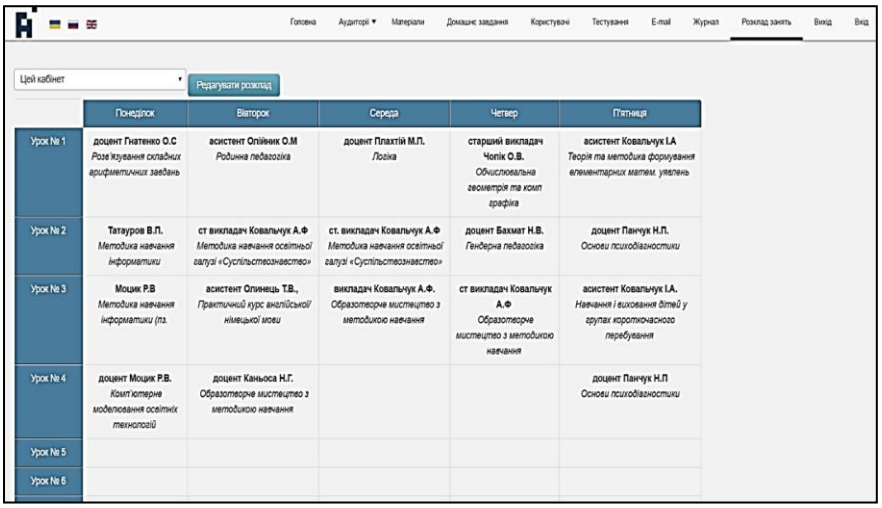


Рис. 9. Расписание занятий (разработка Н. Бахмат)

- Э-родительские собрания – предназначаются для общения с родителями: с отдельным лицом или группой родителей; как в скрытом для других лиц режиме, так и в открытом; в режиме реального времени, и в удаленном режиме (во временном и территориальном смысле).

  Электронный учебный кабинет предназначается для:
- проведения занятий в разных организационных форм обучения;
- решение проблемы организации и поддержки дистанционного (удаленного) обучения: для обучения лиц, находящихся на временно оккупированных территориях, территориально удаленных от учебного заведения, имеют особые потребности; для учебных заведений в период пандемии;
- установление взаимосвязей между субсистемами дисциплинарного уровня, общего направления, специального направления и создания в УВО мотивационных факторов с учетом систематизации в облачных хранилищах комплексов учебно-методического обеспечения дисциплин, расположенных в Web-библиотеке «Accent» (Рис. 10).

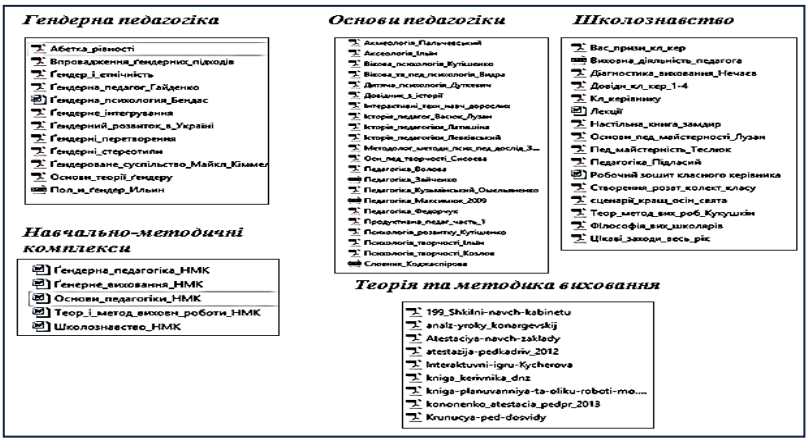


Рис. 10. Интегрированный учебно-методический комплекс «Теоретические и методические основы профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы» (Web-библиотека «Accent»)

Отдельная роль в организации и управления процессом подготовки будущих учителей отводится личному сайту преподавателя (Рис. 11).

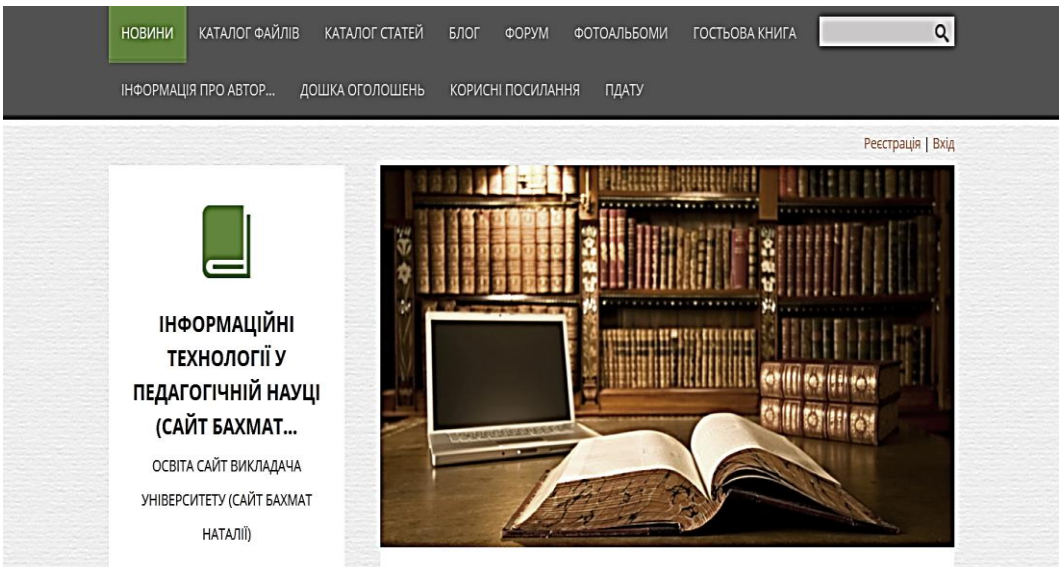


Рис. 11. Личный сайт преподавателя УВО (сайт Бахмат Н.)

На сайте преподаватель имеет возможность изложить сообщения, уведомления и виртуально проводить дополнительные организационные меры, которые по содержанию причастными к обучению и воспитанию будущего учителя и эффективно способствуют его профессиональному становлению. Модуль «Форум» предназначен для совместного обсуждения любых вопросов, касающихся образования, в частности подготовки будущих педагогов в области начального образования (Рис. 12).

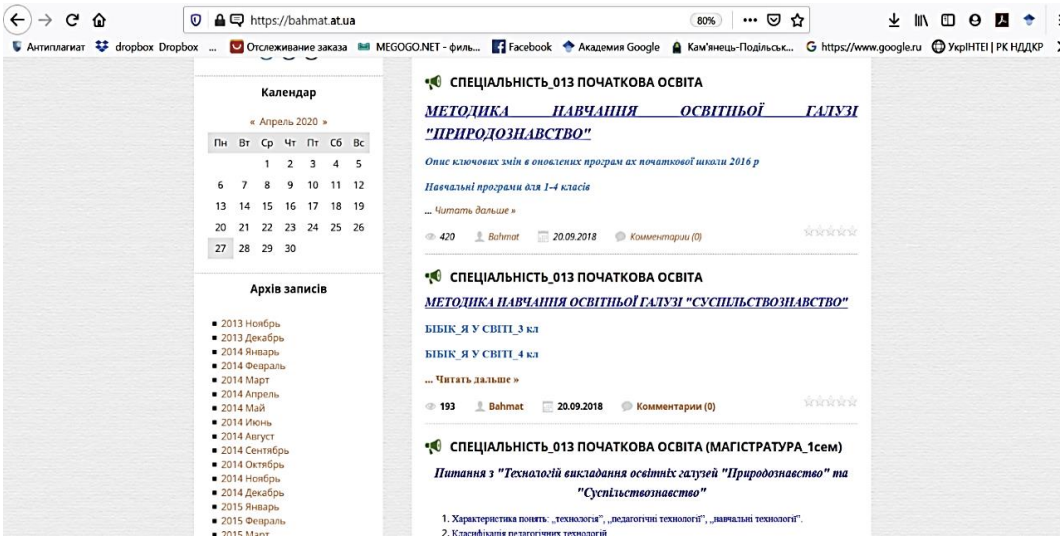


Рис. 12. Личный сайт преподавателя УВО (сайт Бахмат Н.)

На страницах модуля «Гостевая книга» пользователи имеют возможность высказать свои замечания, предложения і пожелания. Зарегистрированные пользователи, в том числе и студенты, могут выставить фоторепортажи из собственных альбомов на страницах «Фотоальбомы». По совету преподавателя студенты выкладывают фоторепортажи и видео педагогических (производственных) практик, которые в

дальнейшем становятся учебным материалом для совместных разработок преподавателей и студентов.

Доступ к отдельным учебным материалам преподаватель предоставляет как студентам, так и другим преподавателям через Dropbox (Рис. 13).

Рис. 13. Dropbox – контент комплекса учебно-методического обеспечения дисциплин для совместного использования (автор Н. Бахмат)

Определяющими в построении облачно ориентированной среды является ориентация на целостность и логичность организации системы подготовки будущих учителей начальной школы, где авторская разработка встраивается как значительная и необходимая составляющая традиционного образовательной среды УВО. Внедрение облачно ориентированной среды, кроме достижения целей подготовки, способствует трансформирмации воображения будущих учителей о достаточном и необходимом непрерывном обновлении инструментария профессиональной деятельности как средства собственного становления и качеств конкурентоспособности. Разработанная облачно ориентированная среда может быть эффективной, когда его условия не вредят соматическому и психическому здоровью субъектов образовательного процесса, учитываются индивидуальные запросы и характерные черты каждого (проницательность, темперамент, организаторские способности и т.д.) и усиливается формирование профессиональных компетентностей. То есть учет психофизиологических свойств субъектов образовательного процесса, исследование и аналитическая обработка их личностных качеств – личностно-ориентированный подход – становится основой последовательной беспрепятственной интеграции ИТ-форм, ИТ-методов, ИТ-средств и ИТ-приемов обучения и воспитания традиционной системы обучения УВО.

Следует отметить, что именно разносторонность и разнонаправленность облачных технологий, используемых в процессе организации работы субъектов образовательного процесса в условиях карантина, становится тем мотивационным фактором, который генерирует принцип: «Работай по образцу». Уровень владения преподавателем УВО современными технологиями, умение своевременно и целесообразно усилить творческий арсенал и обогатить инновационным ИТ-инструментарием свою деятельность чаще всего захватывает молодежь.

К тому же достаточный уровень осведомленности в области ИТ нынешних студентов (высокий уровень пользователя показывают 92%), демонстрация преподавателя в мастерстве их нешаблонно добавлять к образовательным технологиям способствуют формированию одной из составляющих профессионального мастерства будущих учителей – способности к самообразованию. Разнообразие ИТ и принцип «работай по образцу» активизируют процесс приобретения собственной профессиональной техники, в дальнейшем становится содержательной характеристикой личного педагогического опыта конкурентоспособного специалиста.

Следовательно, организация работы субъектов образовательного процесса в условиях карантина в облачно ориентированной среде УВО в условиях карантина, является продуктивной, основанной на логическом, структурированном и органическом сочетании традиционных и инновационных средств обучения, требует внедрения таких технологий, которые способствуют равномерному, последовательном обновлению обучения, целесообразном замещении и / или дополнении традиционных методов и средств обучения, становятся малоэффективными и, как следствие, непременно обеспечивают улучшение результатов обучения.

Библиографические ссылки:

1. БАХМАТ, Н. В. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу*: дис. докт. пед. наук. Київ, 2017. 510 с.;
2. *Бизнес на карантине / ComNews* [online] [citat 21 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.comnews.ru/content/205159/2020-03-22/2020-w12/biznes-karantine.

MANAGEMENTUL EVALUĂRII REZULTATELOR ŞCOLARE: ASPECTE STRATEGICE
MANAGEMENT OF EVALUATION OF SCHOOL RESULTS: STRATEGIC ASPECTS

Ion ACHIRI, conferenţiar universitar, doctor,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din Chişinău, Republica Moldova

***Rezumat**: În articol sunt prezentate unele aspecte privind realizarea managementului evaluării rezultatelor şcolare în Republica Moldova. Modernizarea acestui aspect al managementului e o problemă pentru sistemul educaţional şi societate , ce necesită soluţionare la nivel central, raional, instituţional şi la nivel de clasă. Sunt expuse unele idei privind majorarea calităţii managementului evaluării rezultatelor şcolare, din perspectiva şcolii prietenoase elevului şi formării competenţelor şcolare.*

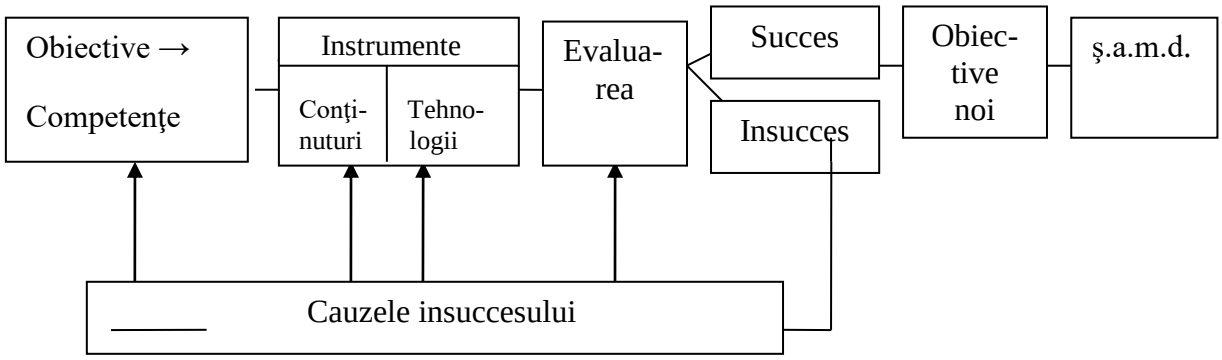
***Cuvinte-cheie**: management, evaluare, rezultate şcolare, principii, teste, competenţe, examene, cadre didactice, cadre manageriale, părinţi, elevi, aspecte strategice.*

***Abstract**: The article presents some aspects regarding the management of the evaluation of school results in the Republic of Moldova. The modernization of this aspect of management is a problem for the educational system and society, which requires solution at central, district, institutional and class level. Some ideas are presented regarding the increase of the quality of the management of the evaluation of the school results, from the perspective of the student friendly school and the formation of the school competences.*

***Keywords**: management, evaluation, school results, principles, tests, skills, exams, teachers, managers, parents, students, strategic aspects.*

Constatăm, cu regret, că evaluarea rezultatelor şcolare în sistemul educaţional din Republica Moldova a devenit o sperietoare atât pentru elevi, cât şi pentru părinţi/tutori şi cadre didactice. Cel puţin sesiunile de examene externe generează în fiecare an, în luna iunie, un stres extins în societate. Şi evaluările rezultatelor şcolare interne pe parcursul anului de învăţământ la nivel de instituţie şi clasă nu întotdeauna corespund cerinţelor şcolii prietenoase copilului. În consecinţă, trebuie să recunoaştem, că astăzi avem o atitudine nu prea favorabilă a elevilor faţă de şcoală. Un rol important în schimbarea atitudinii elevilor faţă de şcoală, faşă de evaluare şi faţă de notă îi revine managementului evaluării rezultatelor şcolare. În funcţie de faptul cum va fi realizat acest management va veni şi schimbarea în mentalitatea tuturor actorilor educaţionali (elevi, părinţi/tutori, cadre didactice, cadre manageriale, factori de decizie) şi a societăţii în ansamblu: *nu se învaţă pentru note, ci se învaţă pentru a fi formate competenţele preconizate, necesare pentru a rezolva probleme în diverse contexte*. În acest context e principială conştientizarea de către toţi actorii educaţionali (pentru a înţelege ce formăm şi ce vom evalua!) a noii definiţii a conceptului *competenţă şcolară*, care trebuia să fie inclusă în curricula la toate disciplinele şcolare, ediţiile 2018-2019, fiind, în primul rând, în vizorul cadrelor didactice:

Competenţa şcolară este un sistem integrat de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori dobândite/ formate şi dezvoltate prin învăţare, a căror mobilizare permite identificarea şi rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte,situaţii de viaţă [1, p. 19]. Desigur evaluarea rezultatelor şcolare îşi are rolul şi locul nodal în procesul educaţional modern:



În aspect managerial evaluarea are misiunea de a determina dacă este obținut succesul preconizat sau nu, pentru a lua deciziile corecte. În acest context este extrem de importantă evaluarea realizată în cadrul fiecărei lecții. Cadrul didactic este obligat să-și proiecteze adecvat activitățile evaluative în contextul atingerii obiectivelor lecției, pentru a determina ce va face la lecția următoare.

Evaluarea rezultatelor şcolare în învăţământul secundar general ar trebui să se axeze pe principiul pozitiv al evaluării:

Evaluarea identifică şi stimulează succesul elevilor, nu eşecul acestora şi nu-i pedepseşte.

În contextul reformei învăţământului, evaluarea nivelului de formare şi dezvoltare a competenţelor şcolare trebuie să se axeze pe următoarele principii fundamentale:

1. *Evaluarea este un proces permanent, o dimensiune esenţială a procesului educaţional şi o practică eficientă în unitatea de învăţământ şi în sistemul educaţional naţional.*

Această accepţiune include triada unică a procesului educaţional modern: *predare-învăţare-evaluare*. Prin urmare, activitatea didactică modernă va fi concepută ca activitate simultană de predare-învăţare-evaluare.

2. *Evaluarea stimulează învăţarea, formarea şi dezvoltarea competenţelor.*

Acest principiu se referă la caracterul stimulator al evaluării. Ea nu trebuie să inhibe ori să demotiveze actorii procesului educaţional, ci dimpotrivă, să încurajeze şi să stimuleze în realizarea obiectivelor proiectate.

3. *Evaluarea se axează pe necesitatea de a compara pregătirea elevilor cu obiectivele specifice fiecărui domeniu educaţional şi cu cele operaţionale ale fiecărei activităţi educaţionale.*

Este absolut inadmisibilă (din punct de vedere psihopedagogic şi al deontologiei profesionale) neconcordanța dintre curriculumul predat şi cel evaluat. Cerinţele probelor de evaluare trebuie să fie identice cu cerinţele formulate în procesul predării, prin obiectivele anunţate anticipat.

4. *Evaluarea se fundamentează pe standarde educaţionale de stat (standarde de eficienţă a învăţării)* – obiective orientate spre formarea competenţelor (ce va şti, ce va şti să facă şi cum va fi elevul) la finele procesului educaţional.

5. *Evaluarea implică utilizarea varietăţilor de forme, metode şi procedee (tradiţionale şi moderne) în aprecierea rezultatelor şcolare.*

6. *Evaluarea este un proces reglator, care determină calitatea activităţilor educaţionale.*

7. *Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi spre autoevaluare, o autoapreciere corectă şi spre o îmbunătăţire continuă a performanţelor obţinute, pentru o viață de calitate şi de succes* [1, p. 77].

Desigur, doar atunci când toate cadrele didactice, cadrele manageriale și factorii de decizii vor respecta aceste principii e posibil să facem ordine în evaluarea rezultatelor școlare și să transformăm școala din Republica Moldova în școală prietenoasă copilului.

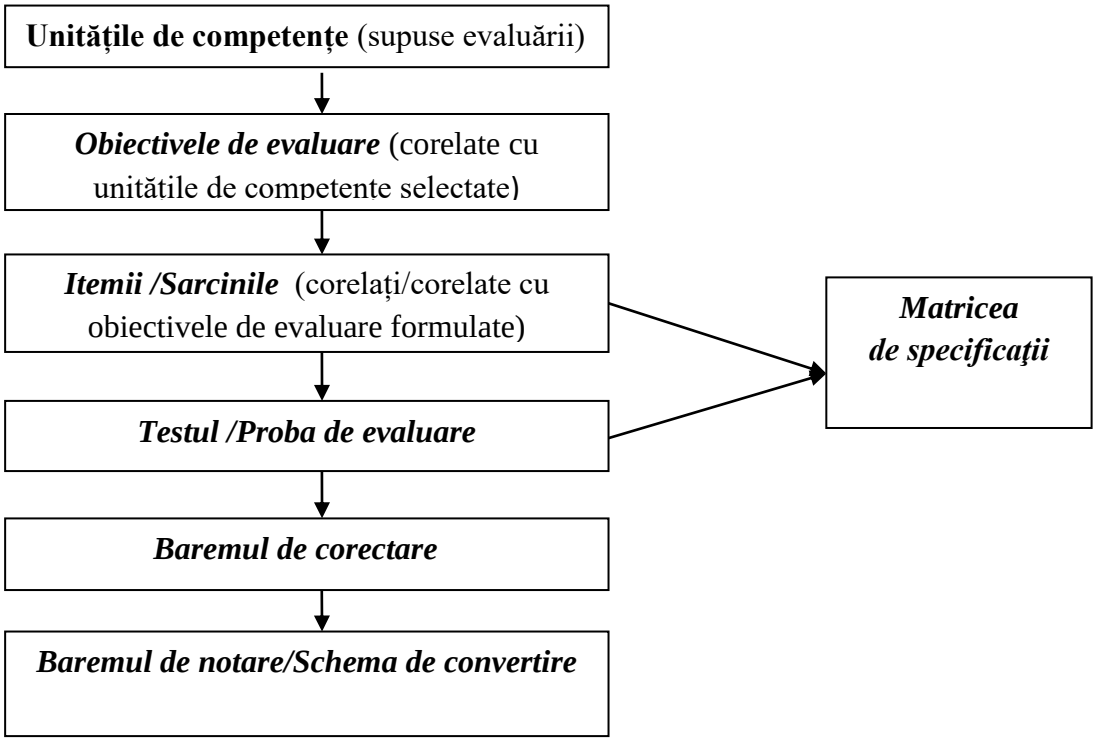
În practica educațională pot fi realizate următoarele tipuri de evaluare: *evaluarea inițială (prognostică); evaluarea curentă (formativă); evaluarea finală (sumativă); evaluarea predictivă.*

Cu regret, evaluarea predictivă în sistemul educațional din Republica Moldova nu se implementează. Cel puțin la finele clasei a IX-a și la finele clasei a XII-a evaluarea predictivă ar trebui să fie realizată, pentru a lua deciziile corecte privind viitorul elevului. Evaluările inițiale, formative și sumative contribuie eficient la formarea competențelor școlare. Aspectele manageriale privind realizarea acestor tipuri de evaluare sunt importante atât la nivel de sistem educațional, cât și la nivel de instituție școlară și clasă. Cadrele didactice și manageriale vor conștientiza că, în fond, competențele nu se evaluează. Competența se manifestă prin acțiune și se materializează în produse. Se evaluează produsul obținut (testul rezolvat, proiectul elaborat, problema rezolvată, eseul scris etc.).

Cele mai importante evaluări inițiale sunt cele realizate la începutul treptelor de învățământ: *clasa I, clasa V (VI sau VII* - în funcție de disciplină și Planul-cadru de învățământ*) și clasa a X-a.* Acestea sunt evaluări realizate în bază de competențe specifice, formate la treptele precedente. Prin aceste evăluări se vor determina punctele de plecare în realizarea viitorului progres școlar al elevului. Evaluările inițiale se vor aprecia cu calificative la clasa I-a și cu note în clasele V (VI sau VII-în funcție de disciplină și Planul-cadru de învățământ) și clasa a X-a. *Notele trebuie să fie fixate în catalogul şcolar, dar să nu fie luate în considerație la determinarea notei medii semestriale a elevului.* Nu este cazul să organizăm evaluări inițiale la începutul anului de învățământ la fiecare clasă! E logic ca cadrul didactic să realizeze evaluarea inițială de fiecare dată când va începe predarea într-o clasă nouă. Evaluarea formativă e la discreția cadrului didactic. Managementul realizării acestul tip de evaluare îi aparține. Dar nu este cazul să exagerăm cu evaluările în cadrul lecției. Nu pentru fiecare pas realizat de către elev trebuie să fie fixată nota! E important ca cadrul didactic să țină cont pentru ce se fixează notă elevului? Răspunsul rezultă din definiția notei școlare:

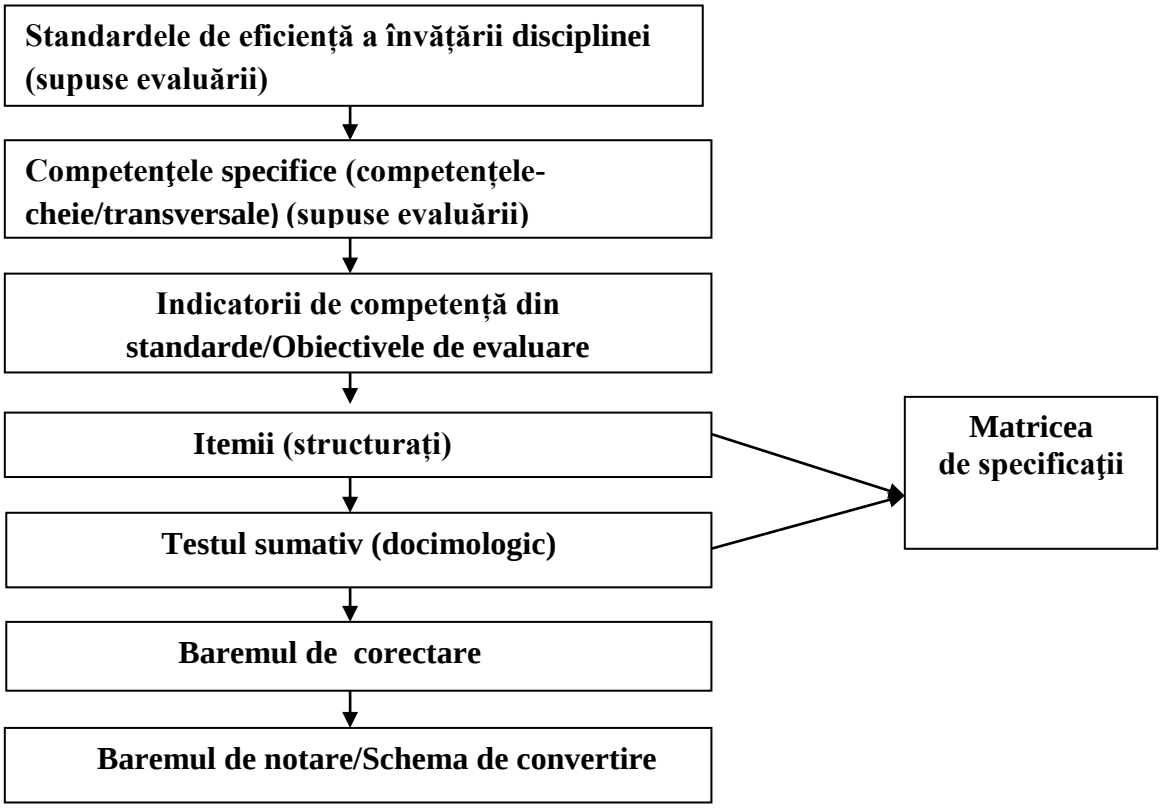
Nota şcolară reprezintă aspectul cantitativ al activităţii calitative, de sine stătătoare, individuale a elevului. Adică nota se fixează pentru munca individuală, de sine stătătoare, depusă de către elev în obținerea produsului preconizat. E timpul să conștientizăm la nivel de societate că nu nota e cel mai important lucru în educație, ci formarea competențelor preconizate și dezvoltarea personalității elevului.

Managentul evaluărilor sumative necesită o atenție deosebită. Evidențiem evaluări sumative în procesul formării competențelor specifice disciplinelor de învățământ și evaluri sumative în bază de competențe. Metodele și instrumentele pe care le aplică la realizarea evaluărilor sumative în procesul formării competențelor specifice, adică la etapa evaluării unităților de competențe/ sub-competențelor la finele parcurgerii unității de învățare, a capitolului, a modulului, e la alegerea cadrului didactic. Atunci când va elabora instrumentul (testul/proba de evaluare sumativă), cadrul didactic va respecta următorul algoritm:



Important! Matricea de specificații va fi elaborată în baza conținuturilor studiate în cadrul unității de învățare/capitolului/modulului supus evaluării.

Pentru realizarea evaluărilor sumative finale, la etapa evaluăriilor interne finale a nivelului de formare a competențelor specifice la disciplină (acestea sunt evaluările sumative la finele clasei a IV-a, a IX-a (VII sau VIII – în funcție de disciplină și Planul-cadru de învățământ) și la finele clasei a XII-a) instrumentul de evaluare (testul sumativ – testul docimologic) trebuie să fie elaborat în baza următorului algoritm:



Important! Matricea de specificații va fi elaborată în baza domeniilor disciplinei, determinate de Standardele de eficiență a învățării disciplinei, supuse evaluării.

Testele sumative (docimologice) elaborate pentru evaluările inițiale la *clasa a V-a (VI sau VII* – în funcție de disciplină și Planul-cadru de învățământ*) și clasa a X-a* vor fi elaborate, de asemenea, în baza acestui algoritm.

E timpul deja să conștientizăm că, în contextul formării competențelor școlare, evaluările sumative finale, adică ultimele evaluări la finele claselor a IV-a, a IX-a (VII sau VIII – în funcție de disciplină și Planul-cadru de învățământ) și la finele clasei a XII-a, au sens de examen intern la disciplinele respective.

Testele docimologice propuse la examenele externe/examenele de absolvire, de asemenea, trebuie să fie elaborate în baza acestui algoritm.

Considerăm că respectarea cerințelor, determinate de algoritmii prezentați în articol, va contribui la majorarea calității evaluării rezultatelor școlare.

Din perspectva reformei curriculare este logic să modernizăm managementul evaluării externe a rezultatelor școlare la nivel de sistem. În primul rând se vor moderniza sistemele de examene, propuse la finisarea treptelor de învățământ [1, p. 80]:

a) Pentru învățământul primar (clasa a IV-a) – o unică testare națională; testul docimologic va include itemi structurați, referitori la toate (posibil) disciplinele studiate;
b) Pentru învățământul gimnazial (clasa a IX-a)- se propun 4 examene:

1. Limba și literatura română (se vor evalua aspecte de comunicare orală şi de comunicare în scris););
2. Matematica;
3. Limba și literatura străină (se vor evalua aspecte de comunicare orală şi de comunicare în scris);
4. Examenul de capacitate: Testul docimologic integrat va include itemi structuraţi cu sarcini pentru evaluarea competenţelor specifice formate prin celelalte discipline şcolare studiate.

c) Pentru învățământul liceal (clasa a XII - a) – Sistemele examenelor de bacalaureat vor fi corelate cu direcţiile de formare profesională iniţială şi de perspectivă a absolvenților. Obligatoriu pentru toate profilurile, specializările şi specialităţile trebuie să fie Examenul la limba străină (se vor evalua aspecte de comunicare orală şi de comunicare în scris). Examenul la Limba maternă nu trebuie să fie obligatoriu pentru toate profilurile, specializările şi specialităţile, doar pentru cele cu aspect lingvistic. Pentru treapta liceală e posibilă implementarea evaluării cumulative: susținerea examenelor externe se va realiza gradual în perioada studierii la liceu. De exemplu, în clasa a X-a, în sesiunea de vară liceenii vor susține un examen, în clasa a XI-a – câte un examen în sesiunile de iarnă și de vară, iar în clasa a XII - a încă două examene, câte unul în fiecare din sesiunile de iarnă și de vară.

Este important, în aspect strategic, ca societatea şi sistemul educațional din Republica Moldova, în ansamblu, să înțeleagă că evaluarea la finele gimnaziului e mult mai importantă decât evaluarea la finele liceului. Examenele de absolvire a gimnaziului, de asemenea, trebuie să fie supavegheate de camerele de luat vederi, pentru a exclude fraudele respective. În baza rezultatelor obținute vor fi selectați viitorii liceeni. Misiunea cea mai importantă a liceelor constă

în formarea viitoarei elite intelectuale a statului. Ce elită vom avea în perspectivă, dacă nu vom stopa fraudele la examenele de absolvire a gimnaziului?

În concluzie, având ca scop majorarea calității managementului rezultatelor școlare și realizarea evaluărilor în bază de competenţe din perspectiva școlii prietenoase copilului considerăm că e necesar:

- de realizat la nivel de sistem educațional principiul pozitiv al evaluării;
- ca toate notele, de la 10 până la 1, să fie „pozitive”, adică fiecare notă să indice succesul respectiv al elevului;
- de respectat principiile de evaluare a rezultatelor școlare de către toți actorii educaționali și factorii de decizii;
- de implementat noile sisteme de testare națională, examene de absolvire și BAC la toate treptele de învățământ;
- de elaborat testele pentru evaluările sumative și testele docimologice respectând algoritmii descriși în articol;
- ca fiecare item inclus în testul docimologic să fie structurat astfel încât să includă, conform definiţiei competenţei şcolare, sarcini de cunoştinţe, sarcini de abilităţi şi sarcini de atitudini (integrare);
- ca, în contextul riscurilor determinate de fenomenul back wash în evaluare, Programele de examen să fie elaborate pentru fiecare an de învăţământ şi socializate cu 2-3 luni înainte de examen. Programele de examen şi testele docimologice nu vor include elemente care nu sunt stipulate în Curriculumul disciplinar respectiv;
- de modernizat Standardele de eficiență a învățării în corelare cu curricula disciplinare, edițiile 2018-2019;
- de exclus din regulamentele privind notarea și promovarea elevilor conceptul repetenție;
- de revenit la examenele orale desfășurate în școală, astfel încât evaluarea aspectelor de comunicare orală la Limba și literatura română, Limba și literatura maternă, Limba și literatura străină să fie efectuată de către comisiile școlare, fiind ghidate de camerele de luat vederi și cu înregistrările răspunsurilor elevilor;
- de implementat evaluarea cumulativă la treapta liceală;
- de realizat evaluarea predictivă, la nivel de sistem, cel puţin la finele clasei a IX - a şi la finele clasei a XII - a;
- de fundamentat o nouă metodologie de organizare și desfășurare a testării naționale (clasa a IV-a), a examenelor de absolvire a gimnaziului (clasa a IX-a) și BAC (clasa a XII-a);
- de elaborat o nouă concepție și de fundamentat o nouă metodologie de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a competenţelor la elevi.

Referințe bibliografice:

1. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național.* Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.

STRATEGII MANAGERIALE PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT
MANAGERIAL STRATEGIES FOR QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION

Mihaela ALISTAR, profesor psihopedagog, grad didactic I,
Școala Gimnazială Specială „Maria Montessori" din Bacău, România

Rezumat: *În spaţiul educaţional românesc se discută, tot mai des, despre strategii şi politici educaţionale care să fie puse în practică pentru a spori calitatea şi eficacitatea sistemului instructiv - educativ. Nevoia de modele este una acută şi este resimţită deopotrivă de actorii principali ai sistemului de educaţie (profesori şi elevi), dar şi ceilalţi beneficiari ai serviciilor educaţionale (părinţi, familie, reprezentanţi ai comunităţii locale sau lărgite). Deşi putem vorbi de mai multe tipuri de strategii educaționale întâlnite în sistemul educațional românesc (strategia orientată către sistemul de valori: echitate, dreptate, egalitatea de şanse, performanţă, strategia orientată către utilizarea resurselor din organizaţie, respectiv administrarea şcolii pe termen scurt, strategia orientată spre autonomie decizională şi descentralizare, bazată pe leadership transformaţional) în acest articol mă opresc asupra strategiei orientate către investiția în resursa umană: profesorii sunt singura variabilă care poate compensa deficienţele elevilor, în plan socio-economic.*

Cuvinte-cheie: *strategii manageriale, calitate în educație.*

Abstract: *In the Romanian educational space, there are more and more discussions about educational strategies and policies that should be put into practice in order to increase the quality and effectiveness of the instructive-educational system. The need for models is an acute one and is felt both by the main actors of the education system (teachers and students), but also by the other beneficiaries of the educational services (parents, family, representatives of the local or extended community). Although we can talk about several types of educational strategies encountered in the Romanian education system (strategy oriented towards the value system: equity, justice, equal opportunities, performance, strategy oriented towards the use of resources in the organization, respectively short-term school administration, oriented strategy towards decision-making autonomy and decentralization, based on transformational leadership) in this article I focus on the strategy oriented towards investing in human resources: teachers are the only variable that can compensate students' socio-economic deficiencies.*

Keywords: *educational strategies, quality education.*

Formarea continuă a profesorilor şi managerilor în domeniul managementului educaţional poate conduce la schimbarea de paradigmă în domeniul educaţiei. În urma unui studiu pe care l-am realizat ca și responsabil al comisiei de perfecționare și formare continuă din școală, am constatat nevoia de formare de specialitate a cadrelor didactice precum și lipsa ofertelor de formare conform specificului școlii. În acest studiu am utilizat ancheta prin sondaj, pe bază de chestionar „*Analiza de nevoi privind nevoia de formare şi dezvoltare profesională*"

Chestionarul "Analiza de nevoi privind nevoia de formare şi dezvoltare profesională", a fost aplicat pe un eşantion de 45 de cadre didactice din cadrul Şcolii Gimnaziale Speciale „Maria Montessori," Bacău. Eşantionul este eterogen din următoarele puncte de vedere:

- Studii:
  - Liceale: 5 cadre didactice
  - Superioare de scurtă durată: 12 cadre didactice
  - Superioare de lungă durată: 20 cadre didactice
  - Nu au răspuns: 8 cadre didactice
- Statut:
  - Titulari: 32 cadre didactice
  - Suplinitori: 8 cadre didactice
  - Nu au răspuns: 5 cadre didactice

- Sex:
  - Feminin: 37 cadre didactice
  - Masculin: 2 cadre didactice
  - Nu au răspuns: 6 cadre didactice
- Grad didactic:
  - Definitivat: 11 cadre didactice
  - Gradul II: 6 cadre didactice
  - Gradul I: 9 cadre didactice
  - Fără grad didactic: 14 cadre didactice
  - Nu au răspuns: 5 cadre didactice
- Vechime în învăţământ:
  - 0-2 ani: 5 cadre didactice
  - 2-6 ani: 8 cadre didactice
  - 6-10 ani: 8 cadre didactice
  - 10-15 ani: 4 cadre didactice
  - 15- 25 ani: 9 cadre didactice
  - Peste 25 ani: 7 cadre didactice
  - Nu au răspuns: 4 cadre didactice
- Nivel:
  - Primar: 9 cadre didactice
  - Secundar inferior(gimnazial): 24 cadre didactice
  - Nu au răspuns: 12 cadre didactice

Eşantionul este omogen din punct de vedere al locului de muncă, toţi fiind angajaţii Şcolii Gimnaziale Speciale „Maria Montessori”, Bacău. Chestionarul cuprinde un număr de 9 itemi (itemi cu o singură alegere, itemi cu alegere multiplă, şi itemi cu completare de răspuns).

La itemul 1- Formarea continuă este pentru dumneavoastră:

A. Foarte importantă
B. Parțial important
C. Importanță medie
D. Puţin
E. Deloc

Cadrele didactice au răspuns astfel: 26 (57,77%) cadre didactice consideră formarea continuă are o importanță medie (răspunsul C), 17 (37,77%) cadre didactice o consideră foarte importantă (răspunsul A), iar 2 (4,44%) cadre didactice au afirmat „parțial important” (răspunsul B). Acest lucru este evidenţiat şi în următoare diagramă:

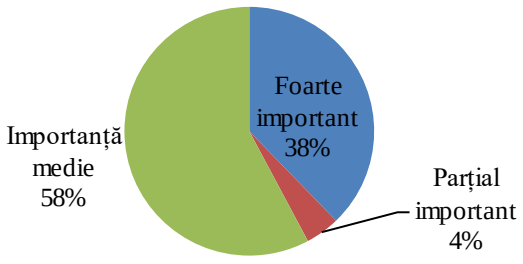


Fig. 1. Gradul de importanță a formării continue

Motivele pentru care au optat pentru aceste răspunsuri sunt:

- E necesară perfecţionarea pentru performanţă profesională;
- Dezvoltare personală;
- Aflarea noutăţilor în domeniu;
- Pentru adaptare la nou;
- Eşti permanent informat;
- Dobândirea de tehnici şi metode noi;
- Perfecţionarea strategiilor de lucru cu copiii cu C.E.S;
- Nu satisface în totalitate cerinţele de perfecţionare pentru lucrul cu elevii cu diyabilităţi;
- Oferta tematică neadaptată domeniului de activitate;
- Dezvoltare profesională;
- Dezvoltă profesorului capacităţile şi resursele necesare pentru a susţine educaţia copiilor;
- Nu toate cursurile au o utilitate practică;
- Suport în exercitarea profesiei; completarea portofoliului de activitate;
- Schimb de experienţă;
- Pentru acumularea de credite.

La itemul 2: La care din sursele care oferă programe de formare continuă ati apela?

A. C.CD.
B. M.E.N
C. Universităţi
D. Nu ştiu
E. Altele

Cadrele didactice au răspuns astfel: 8 cadre didactice au ales perfecţionarea prin C.C.D, 7 cadre didactice consideră că perfecţionarea prin universităţi este mai eficientă iar 2 cadre au ales M.E.N.

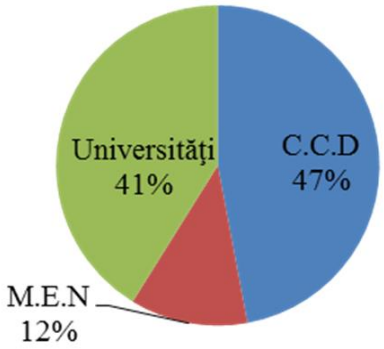


Fig. 2. Surse de formare continuă preferate

La aceaşi întrebare 10 cadre didactice au considerat că perfecţionarea prin C.C.D şi universităţi este mult mai utilă şi mai eficientă ,dar cele mai multe cadre care au răspuns la chestionar consider ă că perfecţionarea prin celoe trei centre-C.C.D , M.E.N şi universităţi – este soluţia pentru o formare continuă de calitate şi pentru o ofertă de programe de formare cât mai diversificată şi adaptată domeniului de activitate.

La itemul 3: Ce aşteptaţi în cea mai mare măsură de la un program de formare continuă?

A. Noi informaţii teoretice;

B. Noi modalităţi practice de exercitare a profesiei;
C. Schimb de experienţă;
D. Adeverinţă/credite
E. Altceva

Cadrele didactice au răspuns astfel: 34 cadre îşi doresc prin programele de formare continuă să cunoască noi modalităţi practice de exercitare a profesiei, 5 cadre să obţină noi informaţii teoretice, 4 cadre să realizeze schimb de experienţă prin aceste cursuri iar 2 cadre doar să obţină adeverinţa de participare şi creditele aferente cursurilor, fapt ilustrat şi în următorul grafic:

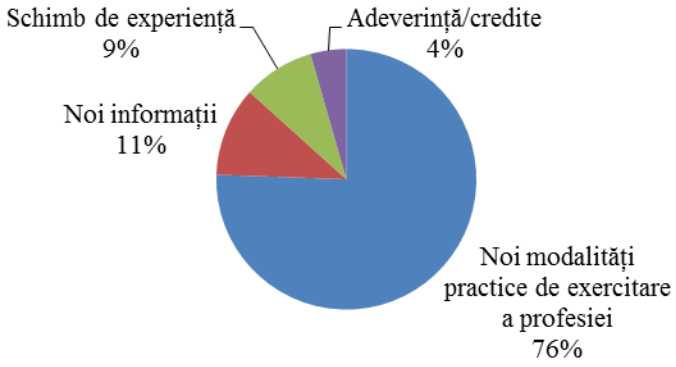


Fig. 3. Aşteptările de la un program de formare continuă

La itemul 4: Participarea la programele de formare continuă vă asigură în primul rând:

A. Un plus de profesionalism;
B. Un suport în exercitarea profesiei;
C. Recunoaşterea competenţelor profesionale la locul de muncă;
D. Completarea portofoliului de activitate;
E. Siguranţa locului de muncă.

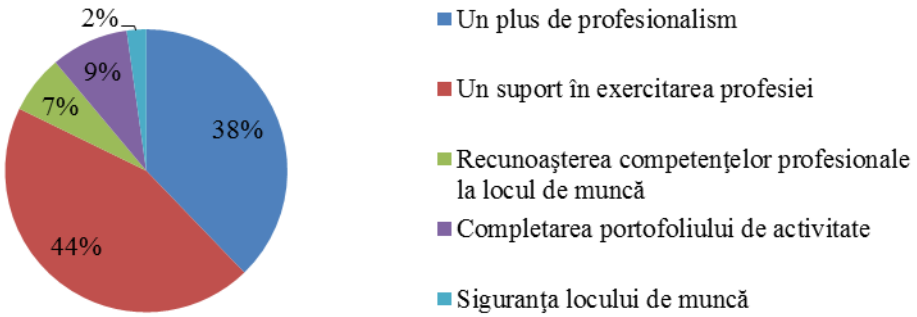


Fig. 4. Motivele de participare la programele de formare continuă

După cum reiese şi din grafic, cele mai multe cadre didactice (20) au considerat că aceste cursuri de formare continuă le conferă un suport în exercitarea profesiei, 17 cadre consideră că aceste cursuri le asigură un plus de profesionalism, iar un număr mai mic de cadre didactice care au răspuns la chestionar consideră că aceste programe de formare le asigură completarea portofoliului de activitate (4), recunoaşterea competenţelor profesionale la locul de muncă (3) şi siguranţa locului de muncă (1).

La itemul 5: Ce modalitate de formare vi se pare adecvată?

A. Formare în şcoală, prin formatori din cadrul şcolii;

B. Formare în şcoală, prin formatori din afara şcolii, dar in cadrul sistemului de învăţământ;
C. Formare în şcoală, prin formatori din afara sistemului de învăţământ;
D. Formare în afara şcolii, în alte localităţi (C.C.D, Universitate, Organizaţii nonguvernamentale); Formare în sistem blended learning.

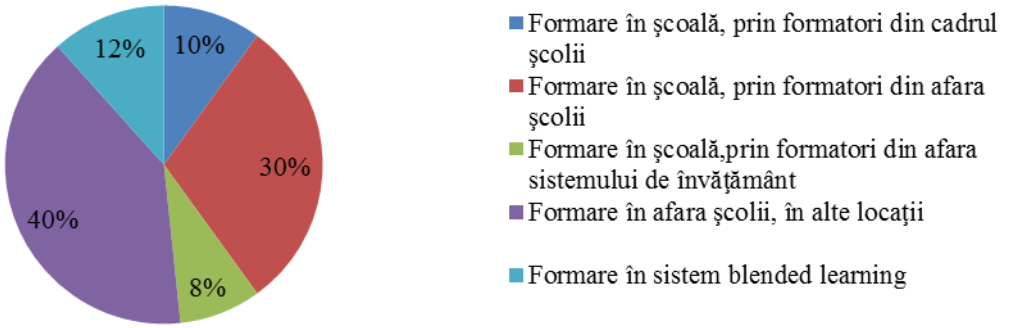


Fig. 5. Modalităţi de formare preferate

După cum reiese din graficul de mai sus, cele mai multe cadre au considerat că modalitatea de formare cea mai adecvată ar fi formarea în afara şcolii, în alte locaţii cum ar fi C.C.D, Universităţi sau Organizaţii Nonguvernamentale şi mai putin adecvată formarea în şcoală prin formatori din cadrul şcolii sau din afara ei.

La itemul 6: Ce aspect din pregătirea dumneavoastră vreţi să perfecţionaţi?

A. Competenţe curriculare(proiectare şi implementare);
B. Competenţe manageriale;
C. Competenţe digitale;
D. Competenţe de comunicare şi relaţionare;
E. Competenţe de predare, învăţare, evaluare.

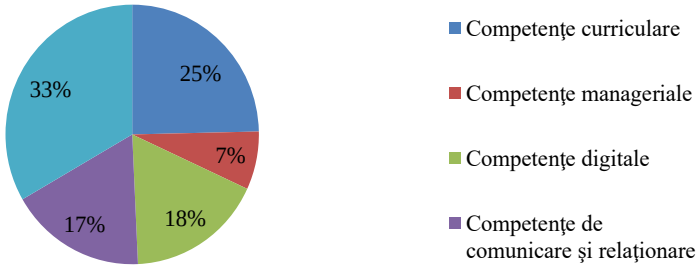


Fig. 6. Competenţe dorite a fi perfecţionate

Graficul evidenţiază că cele mai multe cadre didactice doresc să-şi perfecţioneze competenţele de predare, învăţare, evaluare şi mai puţin pe cele manageriale; de asemenea, consideră importantă şi perfecţionarea competenţelor curriculare, digitale şi de comunicare şi relaţionare.

La itemul 7: Pe o scală de la 1 la 5 selectaţi din tematica propusă 3 cursuri utile pentru perfecţionarea dumneavoastră:

A. Proiectarea şi implementarea curriculumului centrat pe competenţe în ciclul gimnazial;
B. Proiectarea şi implementarea curriculumului specific ciclului primar;

C. Proiectarea şi implementarea curriculumului specific educaţiei timpurii;
D. Managementul organizaţional şi de grup;
E. Managementul asigurării calităţii;
F. Managementul strategic-proiectul de dezvoltare instituţională;
G. Managementul de proiect; managementul comunicării;
H. Formare de formatori;
I. Strategii interactive de educaţie formală şi informal;
J. IT/ECDL

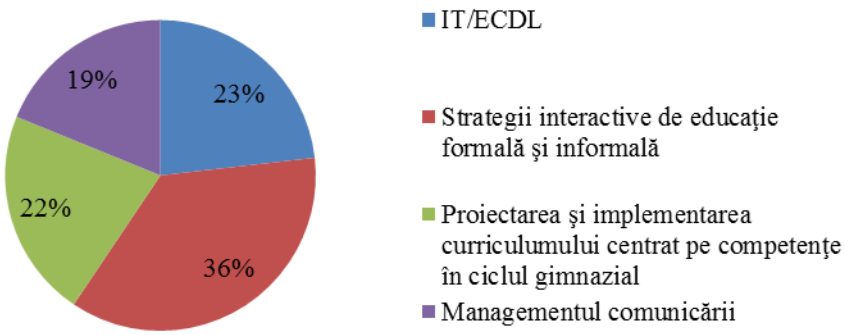


Fig. 7. Utilitatea cursurilor pentru perfecţionare

36% din cadrele didactice care au răspuns la chestionar consideră util cursul privind strategiile interactive de educaţie formală şi informală; 23% consideră utile cursurile IT/ECDL, 22% cursurile privind proiectarea şi implementarea curricumului centrat pe competenţe în ciclul gimnazial, iar 19% din cadre consideră Managementul comunicării ca fiind un curs util pentru perfecţionarea profesională.

La itemul 8: Ce vă împiedică să participaţi la cursurile de formare continuă?

A. Lipsa timpului
B. Nu corespund nevoilor mele de dezvoltare;
C. Nu aflu la timp de susţinerea lor;
D. Număr limitat de locuri.

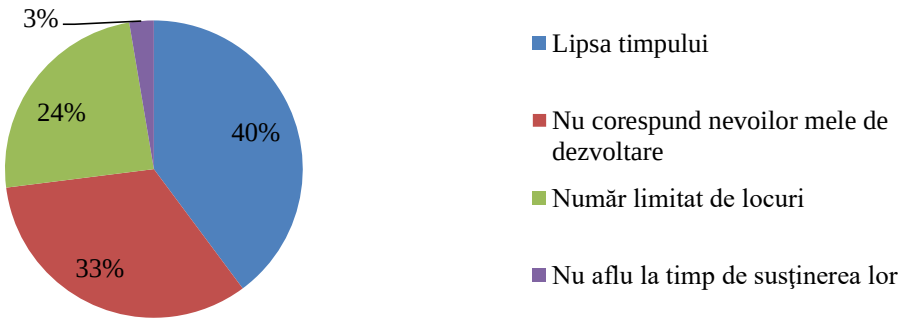


Fig. 8. Bariere de participare la cursurile de formare continuă

40% din cadrele didactice au susţinut că lipsa timpului este cauza principală a neparticipării la cursurile de formare continuă, 33% consideră că aceste cursuri nu corespund nevoilor lor de dezvoltare profesională, 24% subliniază ideea că la aceste cursuri locurile sunt limitate iar 3% susţin că nu află la timp de desfăşurarea lor.

La itemul 9: Cum apreciaţi experienţa dumneavoastră de formare?

A. Insuficientă;
B. Mulţumitoare;
C. Bună;
D. Foarte bună.

30% din cadrele didactice care au răspuns la chestionar consideră ca fiind bună experienţa lor de formare, 20% o consideră mulţumitoare, 35% consideră experienţa lor de formare ca fiind insuficientă, iar 15% îşi apreciază experienţa profesională ca fiind foarte bună. Acest aspect este evidenţiat şi în graficul de mai jos:

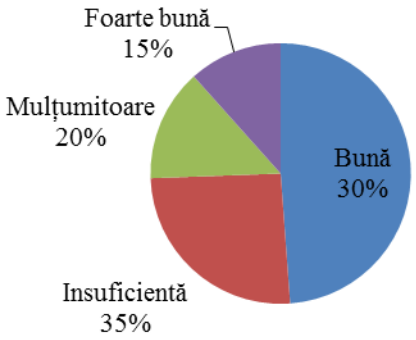


Fig. 9. Aprecierea propriei experienţe

Referinţe bibliografice:

1. CRISTEA, S. *Pedagogie generală. Managementul Educaţiei.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică,1995;
2. IOSIFESCU, Ş., PRODAN, A., GAVRILOVICI, O. *Management Educaţional.* Iaşi: Editura CDRMO I. R. Educaţional, 2005;
3. JINGA, I.. *Managementul învăţământului.* Bucureşti: ASE, 2003. ISBN 9735942887 ;
4. ANTONESEI, L., POPA, N.-L., LABĂR, A. V. *Ghid pentru cercetarea educaţiei.* Iaşi: Polirom, 2009. 192 p. ISBN 978-973-46-1279-6.

VALORIFICAREA VOLUNTARIATULUI ÎN CALITATE DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ LA NIVEL EUROPEAN
VALORIZATION OF VOLUNTEERING AS NON-FORMAL EDUCATION AT EUROPEAN LEVEL

Vasile ANDRIEȘ, cercetător științific superior, doctor,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În societatea contemporană, aflată în proces de continuă transformare, sistemul tradițional educațional se confruntă cu multiple provocări, parvenite din diverse arii ale vieții sociale. Educația bazată doar pe învățare și obținerea cunoștințelor nu mai satisface cerințele vremurilor noi, care necesită competențe. Tocmai din acest considerent, un rol important pe lângă educația formală îi revine celei neformale și informale. La rândul său, educația nonformală poate fi asigurată de școală, fie de alte instituții sociale. Actualmente, o modalitate reușită de învățare prin participare o reprezintă voluntariatul, fiind practicat de tot mai mulți tineri și oferind rezultate impresionante.*

Cuvinte-cheie: *competențe, educație nonformală, formare, parteneriat, participare civică, școală, tineret, voluntariat.*

***Abstract**: In contemporary societies, which are in the process of continuous transformation, traditional education can be faced with several challenges, coming from various areas of social life. Education based only on learning and obtaining our knowledge after knowledge is not enough for the requirements of the new times, to ensure our skills. It is precisely this aspect that can play an important role in formal and informal education. In turn, non-formal education can be provided by the school or other social institutions. Currently, one way to learn to participate in volunteering is being practiced by more and more young people and to deliver impressive results.*

***Keywords**: skills, non-formal education, training, partnership, civic participation, school, youth, volunteering.*

Prin educație nonformală se înțelege învățarea atât în cadrul, cât și în afara instituțiilor clasice, dar care este orientată spre satisfacerea intențiilor, obiectivelor și orientărilor persoanelor implicate. Educația nonformală poate avea diferite grade de formalizare, se caracterizează printr-o abordare voluntară și include oferte de învățare mai mult sau mai puțin organizate.

Caracteristicile educației nonformale sunt:

- **Bază voluntară**. Participarea la activitățile și proiectele nonformale ale instituțiilor de învățământ este voluntară; la copiii mici, părinții sunt cei care decid dacă acceptă sau nu oferta.
- **Deschiderea**. Metodele și obiectivele educației nonformale trebuie adaptate pe cât posibil la nevoile și interesele copiilor și tinerilor. Învățarea nonformală folosește metode active de cooperare într-o manieră deschisă, stimulând dinamica grupului. În contextul colaborării cu copiii și tinerii, pedagogii reprezintă oamenii de referință, responsabili de crearea unei atmosfere de comunicare deschisă, dar și de respect și stimă.
- **Participarea.** Co-responsabilitatea și co-decizia constituie, pe de o parte, obiective pentru colaborarea cu copiii și tinerii și, pe de altă parte, principii fundamentale ale metodologiei (de ex. Forumuri pentru copii și pentru tineri, parlamentul tinerilor, etc.).
- **Orientarea spre persoană**. În procesul de lucru cu copii și tinerii se ține cont de interesele și preocupările lor. Copiii și tinerii devin co-producători decisivi ai propriului traseu educațional. Deci ei înșiși își organizează viața de zi cu zi, formulându-și scenariul viitorului parcurs.
- **Învățarea prin explorare**. Conform principiului „educația este o descoperire cu toate simțurile", posibilitatea de a încerca și experimenta ar trebui să fie o prioritate. Pentru cunoașterea lumii înconjurătoare, este necesară aplicarea unui evantai larg de activități și forme de lucru.
- **Orientarea spre procese**. În cadrul educației nonformale, asimilarea cunoștințelor și capacităților nu este o finalitate. Trebuie aplicate diverse metode și propuse diferite proiecte, fără limitarea în timp sau așteptarea unor rezultate concrete și imediate.
- **Învățarea prin parteneriat**. În cadrul educației nonformale este prioritară cooperarea și lucrul în echipă, definit ca *învățarea de la alții împreună cu alții*. Astfel, copii sau tinerii de aceeași vârstă formează un grup de referință, în cadrul căruia se abordează și discută probleme și interese comune, cu implicarea obligatorie a pedagogilor.
- **Mediul relațional**. Este extrem de importantă crearea unei atmosfere generale de securitate, înțelegere şi încredere, de simpatie și prietenie, relații interpersonale empatice din grup și dezvoltarea un climat afectiv.
- **Autonomie și autoeficacitate**. Un alt obiectiv esențial este experiența autodeterminării și autoeficacității, care poate fi dezvoltată prin diferite posibilități de acționare activă și

autonomă, conducând la capacitatea soluționării problemelor personale sau în cadrul grupului [2, pp. 25-27].

Astăzi *școala*[*] continue să fie considerată instanța suverană în domeniul educației. Activitățile extracurriculare și extrașcolare sunt percepute în cel mai bun caz ca un instrument complementar util (deseori de petrecere a timpului liber), dar nu și un partener educațional egal. Prin urmare, instituțiile din învățământul general ar trebui să fie deschise nevoilor copiilor și tinerilor și să interacționeze cu alte organizații și instituții.[6] Astfel, în ultima perioadă intervin și alte structuri, în special structurile asociative, care prin implicarea copiilor și tinerilor în diverse activități contribuie la dezvoltarea mai multor competențe.

Potrivit lui H. Haspe, competența nu este doar o simplă chestiune de aptitudine, dar și de adaptare. Este vorba de capacitatea de adaptare la schimbările continue ale lumii înconjurătoare și reacționarea la noile provocări. În acest sens, autorul o corelează cu conceptul de *educație globală*.[**] În condițiile actuale, cea mai răspândită, recunoscută și apreciată formă de obținere a competențelor în baza educației nonformale extrașcolare o reprezintă voluntariatul.

Voluntariatul este un atribut esențial și indispensabil al vieții social-educaționale americane. Spre exemplu, obținerea unei burse în instituțiile superioare de învățământ este imposibilă fără activitatea în cadrul unei organizații de voluntariat. Cursurile de voluntariat sunt obligatorii în instituțiile universitare, fiind acordate credite transferabile pentru astfel de activități. Practica de licență nu poate fi susținută fără activitate în domeniul voluntariatului, indiferent de specialitate (jurisprudență, educație, contabilitate, etc.). Mai mult decât atât, nici un absolvent al facultății de medicină nu este angajat fără existența atestatului de voluntar în domeniul respectiv [8, p. 98].

Voluntariatul a devenit o preocupare esențială pentru instituțiile europene în contextul dobândirii competențelor în baza educației nonformale.

În acest sens, Uniunea Europeană a lansat câteva proiecte importante, vizând stimularea participării civice prin intermediul mobilității academice, dar și a mobilității intra și extra europeană în domeniul voluntariatului.

Rezoluția Parlamentului European din 1983 conține cinci caracteristici ale muncii voluntare:

- este o muncă benevolă;
- este socialmente utilă;
- este neremunerată;
- nu substituie dar completează structurile tradiționale de angajare;
- este necesară crearea unei infrastructuri, ce ar contribui la buna desfășurare a activităților [10].

În 1996, Comisia Europeană lansează proiectul *Serviciul Voluntar European* (SVE), care ulterior este integrat în programul *Tineretul 2000-2006*. Obiectivele programului constau în promovarea mobilității tinerilor europeni și susținerea tuturor inițiativelor de educație

[*] Termenul ***școală*** este utilizat convențional, desemnând atât instituțiile din învățământul general, cât și cel universitar.

[**] Recunoaștem că în ultima perioadă au fost introduse discipline obligatorii, precum Dezvoltarea personală și Educația pentru societate, la fel ca și o serie de discipline opționale, orientate spre crearea competențelor și corelate cu *educația globală*.

nonformală prin intermediul serviciului voluntar transnațional. Le oferă posibilitatea de participare activă la procesul de integrare europeană, prin implementarea proiectelor de voluntariat, care durează 6 - 12 luni, în 45 de țări. Deși este deschis tuturor tinerilor cu vârstele cuprinse între 18 și 30 de ani, SEV se orientează spre tinerii cu mai puține oportunități. Prin urmare, este vorba de cei care în funcție de dificultățile sociale, economice, educaționale, culturale, fizice sau de alt gen, sunt intimidați în participarea la viața socială și politică.

Potrivit unui sondaj realizat pe un eșantion de 131 foști voluntari, motivarea participării externe reiese cel mai des din dorința de a:

- descoperi o altă țară (45%);
- învăța o altă limbă (37%) ;
- schimbare de mediu și relaxare (30%);
- obținerea experienței profesionale (27%);
- angajament și participare civică (22%) [3, pp. 72-73].

Din 2018, SEV a fost transformat în *Corpul European de Solidaritate*. Corpul european de solidaritate a fost lansat oficial în decembrie 2016 după ce a fost anunțat de președintele Comisiei Europene, Jean-Claude Juncker, în discursul privind starea Uniunii Europene din septembrie 2016. Acesta a fost debutul primei din cele trei etape de implementare a Corpului, cea în care acesta a funcționat cu finanțare din opt programele existente care aveau obiective similare. Cu un buget total de 340 milioane de euro în perioada 2018 - 2020 destinat tuturor țărilor participante, programul prevede:

- Proiectele ocupaționale, orientate spre locuri de muncă și stagii de practică (traineeship);
- Proiecte de voluntariat, incluzând stagii de voluntariat și echipe de voluntariat;
- Proiecte de solidaritate, implementate de tineri sub formă de grupuri informale și se desfășoară la nivel național (astfel, nu trebuie să aibă parteneriat trans-naționali) [9].

În felul acesta tinerii au ocazia să încerce idei inovatoare, fiind în mod direct și activ implicați în planificare, implementare, monitorizare și diseminare de rezultate.

În paralel, UE a lansat în decembrie 2004 portofoliul Europass. Prin intermediul platformei (programului) Europass, orice persoană poate să-şi creeze propriul *paşaport* online (Paşaportul European al Competenţelor), prin intermediul căruia poate găsi un loc de muncă sau curs de formare, fie valida competenţele deţinute. Acest paşaport constă din cinci documente: CV Europass şi Paşaportul lingvistic, create de fiecare individ şi documente emise de autorităţile din domeniul educaţiei şi formării: Mobilitate Europass, Suplimentul la diplomă şi Suplimentul la certificatul profesional. Toate aceste documente vizează acumularea competenţelor, inclusiv în baza învăţării informale şi nonformale.

În 2006 a fost lansat proiectul *Tineretul în acțiune* sau *Youthpass*. Conceptul este tradus din engleză *youth work* și regrupează activitățile socio-educaționale ale organizațiilor de tineret și de educație populară sau a serviciilor de tineret ale comunităților, precum:

- informarea;
- sprijin pentru diferite forme de inițiative ale tineretului;
- voluntariat și voluntariat educațional;
- muncă socială pentru tineri;
- integrarea socio-profesională și civică a tinerilor;

- protecția judiciară a tinerilor.

Programul *Tineretul în acțiune,* desfășurat în perioada 2007-2013, a avut ca scop încurajarea cetățeniei active, solidarității și toleranței în rândul tinerilor europeni, precum și implicarea acestora în pregătirea pentru viitorul Uniunii Europene. Programul a promovat mobilitatea, învățarea nonformală, dialogul intercultural și incluziunea, în special în rândul tinerilor cu vârste între 13 și 30 de ani, și a permis activiștilor de tineret și organizațiilor societății civile să beneficieze de suport în domeniul formării și dezvoltării rețelelor.

Programul a sprijinit anual circa 150.000 de tineri și activiști ai organizațiilor de tineret, prin aproximativ 8.000 de proiecte. Referindu-ne la utilitatea și competențele dobândite de către beneficiarii proiectului, potrivit chestionarelor, se conturează următoarele.

Printre tinerii participanți:

- 91% au declarat că experiența le-a permis să își îmbunătățească abilitățile de vorbire în limbi străine;
- 87% au indicat că au devenit mai deschiși spre multiculturalitate;
- 84% au învățat să-și servească mai bine comunitatea sau societatea;
- 75% au învățat să discerne mai bine posibilitățile de dezvoltare personală sau profesională;
- 67% au considerat că au perspective mai bune de angajare datorită experienței obținute în proiectul „Tineret în acțiune".

Printre lucrătorii de tineret:

- 92% au indicat că au dobândit abilități și cunoștințe pe care nu le-ar fi putut dobândi prin proiecte naționale;
- 86% intenționează să acorde mai multă atenție dimensiunii internaționale a activității lor.

Printre organizațiile de tineret:

- 90% au declarat că participarea la programul Tineret în acțiune le-a consolidat abilitățile de management de proiect;
- 89% au considerat că percepția lor asupra diversității culturale s-a îmbunătățit [1, pp. 86-87].

Youthpass este utilizat pentru a certifica dobândirea de competențe din cele 8 competențe - cheie de către voluntarii europeni care petrec până la 12 luni într-un proiect de voluntariat într-o altă țară europeană. Începând cu 2014, programul Youthpass a fost substituit de programul UE pentru educație, formare, tineret și sport *Erasmus* + , care oferă suport în domeniul educației nonformale.

În linii mari, aceste două programe (SVE și Rasmus+) sunt destinate tinerilor, care în rezultatul mobilității academice, profesionale și de voluntariat vor obține competențe necesare pentru angajarea în câmpul muncii, precum și învățării pe tot parcursul vieții. Mai mult decât atât, ele nu se rezumă doar la tinerii cu studii superioare, dimpotrivă, încurajându-i pe cei care nu le dețin. Potrivit datelor statistice la nivelul Uniunii Europene, în 2019 circa 50% din tineri s-au angajat în baza CV Europass, iar 28% - Youthpass [7, p. 98].

În mai multe state sunt practicate carnete sau certificate de voluntar, în baza cărora este menționat întregul parcurs al deținătorului și reflectate competențele obținute (totodată prin intermediul carnetului are loc recunoașterea sau valorificarea competențelor, însă nu și validarea, ceea ce ține de atribuția autorităților educaționale naționale).

Voluntariatul poate fi o sursa foarte bogata de învățare, atunci când există atât dorința de a învăța din partea voluntarului, cât și preocuparea pentru motivația voluntarului din partea organizației la care acesta activează. Implicându-se în diverse proiecte și activități, lucrând în echipă, sau de unii singuri, confruntându-se cu diverse situații și probleme, voluntarii dobândesc implicit noi abilitați, noi cunoștințe, noi aptitudini – într-un cuvânt, noi competențe. Activitățile de voluntariat pot avea un impact puternic asupra traseului profesional a unui tânăr.

În 2007, Parlamentul și Consiliul European au adoptat Cadrul european de referință, formulând *competențele europene cheie* pentru învățarea continuă și care includ:

1. Comunicare în limba maternă;
2. Comunicare în limbi străine;
3. Competențe matematice și competențe de bază în știință și tehnologie;
4. Competențe digitale;
5. A învăța să înveți;
6. Competențe sociale și civice;
7. Spirit de inițiativă ș antreprenoriat;
8. Sensibilizare și exprimare culturală [4, p. 13].

În cadrul proiectului (*2017-1-FI01-KA204-034696*) al Programului Erasmus +, în baza cercetărilor realizate în zece țări europene, au fost identificate 14 viitoare competențe, ce necesită a fi cultivate, fiind considerate vitale pentru viitorul voluntariatului în toată Europa. În mare parte, ele se axează pe competențele pentru învățarea continuă și includ:

1. Rezolvarea conflictului – se referă la comunicarea în limba maternă și limbi străine, a învăța să înveți, competențe și inițiativă și antreprenoriat social și civic;
2. Respect – se referă la comunicarea în limba maternă și limbi străine, a învăța să înveți, competențe sociale și civice și a gradului de cunoaștere și exprimare culturală;
3. Comunicare activă și pasivă – se referă la comunicarea în limba maternă și limbile străine;
4. Gândire critică – se referă la competențe matematice și competențe de bază în știință și tehnologie, a învăța să înveți, competențe sociale și civice și a gradului de cunoaștere și exprimare culturală;
5. Empatia și altruismul – se referă la comunicarea în limba maternă și limbi străine, a învăța să înveți, competențe sociale și civice și a gradului de cunoaștere și exprimare culturală;
6. Înțelegerea interculturală – se referă la comunicarea în limba maternă și limbi străine, competențe sociale și civice și de sensibilizare culturală și exprimare;
7. Competență digitală – se referă la comunicarea în limba maternă și limbi străine și competențe digitale;
8. Adaptabilitate – se referă la învățarea de a învăța, sociale și competențe civice și inițiativă și antreprenoriat;
9. Lucru în echipă – se referă la comunicarea în limba maternă și limbi străine, a învăța să înveți, competențe și inițiativă și antreprenoriat social și civic;
10. Evaluarea și recunoașterea competențelor individuale - se referă la a învăța să înveți;
11. De gestionare a timpului – se referă la competențele sociale și civice și de inițiativă și antreprenoriat;

12. De rezolvare a problemelor – se referă la învățarea de a învăța, competențe sociale și civice și de sensibilizare culturală și exprimare;
13. Luând inițiative – se referă la competențele sociale și civice și de inițiativă și antreprenoriat 14. Aptitudini organizatorice – se referă la comunicare în limba maternă și limbi străine, a învăța să înveți, competențe și inițiativă și antreprenoriat social și civic [5].

În concluzii menționăm că dintre toate tipurile de învățare informală și nonformală, voluntariatul este cea mai complexă modalitate de a învăța, de a te dezvolta și de a împărtăși cele învățate. Astfel, potrivit voluntarilor, cele mai importante competențe dobândite în rezultatul activităților sunt:*

- competențe generale, precum comunicare în scris sau verbal – în limba maternă sau într-o limbă străină, relaționare cu beneficiari / sponsori / autorități / mass-media / personalități publice, etc., negociere, cooperare, asumarea responsabilității, luarea de inițiativă, rezolvarea de probleme, gestionarea conflictelor, lucrul in echipa, leadership, comunicare interculturala, buna gestionare a timpului de lucru, etc.;
- competențe legate de sarcini specifice, precum redactare de documente, scrierea de proiecte, contabilitate primară și gestionarea de fonduri, documentare, competențe administrative, animație socio-culturală, organizare de evenimente, lucrul cu diverse tehnologii moderne, etc.

Majorie Moore spunea despre voluntariat că este „cel mai bun exemplu de democrație". Activând ca voluntar, votezi în fiecare zi pentru comunitatea în care vrei să trăiești.

***Referințe bibliografice*:**

1. BACCALA, G. Mobilité internationale des jeunes et reconnaissance de L'éducation non formelle. In*: Presses de Sciences Po «Agora débats/jeunesses»* 2008/4, N° 50, pp. 86-87;
2. *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*. Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse. Luxembourg, 2019. ISBN 978-99959-1-109-6;
3. COHEN, D. Service volontaire européen: le public, les apports du Programme. In: *Presses de Sciences Po «Agora débats/jeunesses»* 2008/1, N° 47;
4. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie — un cadre de référence européen. In: *Journal Officiel de l'Union européenne*, 30.12.2006;
5. Competențe de viitor pentru voluntariat – model de aptitudini (Proiectul 2017-1-FI01-KA204-034696), http://www.futvolproject.eu/system/files/Acta_FutVol%20Skills%20model_final.RO_.pdf;
6. *Pour une meilleure reconnaissance de l'éducation au sein des activités de l'enfance et de la jeunesse*. Une éducation globale. CSAJ. Berne, 2012, www.sajv.ch/fr/politique/domaines-de-travail/benevolat/education-non-formelle/;
7. *Points de vue sur la jeunesse, volume 1 - 2020 - Quelles perspectives ?* Strasbourg. Conseil de l'Europe, 2019. ISBN 978-92-871-7905-0;
8. ДЬЯКОВА Т.В. Волонтерство как часть учебного процесса в американской высшей школе. In: *Lingua mobilis* 2014, № 5 (51);
9. Corpul european de solidaritate [online] [citat 18 aprilie 2020]. Disponibil:https://www.anpcdefp.ro/corpul-european-de-solidaritate-an;
10. Cadre juridique europeenne [online] [citat 20 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.iriv.net/annee-europeenne/cadre-juridique-europe.php.

* Activitățile nu se rezumă doar la participarea la anumite evenimente, sau desfășurarea unor acțiuni concrete. Ele constau în seminare de informare, training-uri, mese rotunde, etc.

COLABORAREA FAMILIE-ȘCOALĂ, CA ELEMENT LEGITIM AL EDUCAȚIEI
FAMILY-SCHOOL COLLABORATION, AS A LEGITIMATE ELEMENT OF EDUCATION

Roxana Nicoleta ANDRONACHE, metodist, învățător la clasele primare, grad didactic I,
Școala Gimnazială Numărul 11 din Buzău, România

Rezumat: *În articolul dat este abordată problema colaborării dintre familie-școală, ca element legitim al educației. Se pune accent pe: implicarea familiei în procesul de învățare, modalitățile de colaborare cu părinții, etc.*
Cuvinte-cheie: *colaborare, comunicare, element legitim.*

Abstract: *This article addresses the issue of collaboration between family and school, as a legitimate element of education. Emphasis is placed on: family involvement in the learning process, ways of collaborating with parents, etc.*
Keywords: *collaboration, communication, legitimate element.*

„Implicarea familiei cere energie și efort și trebuie considerat un element legitim al educației care influențează dezvoltarea elevilor și învățarea.” *Connard Novick*

Tema relaționării cu părinții este de mare actualitate, iar cadrele didactice au nevoie să știe despre:

- copil și despre așteptările familiei sale;
- implicarea familiei în procesul de învățare;
- comunicarea cu părinții, pentru a răspunde intereselor și nevoilor acestora;
- modalitatea de a oferi sprijin pentru părinți pentru ca aceștia să ajute copilul la teme;
- implicarea părinților în activitățile din clasă și din școală;
- luarea deciziilor agreate de părinți;
- respectarea diferențelor de valori.

De ce nu vin părinții la școală?:

- Nu înțeleg sarcinile profesorilor, care li se par prea complicate, informațiile îi depășesc, nu știu cum să colaboreze cu profesorii, nu au timpul necesar, sunt presați de propriile griji despre „ziua de mâine”, șomaj etc., simt un caracter prea formal la întâlniri, așteptările față de oferta școlii nu sunt prea înalte, au propria percepție față de școală (reușești și fără școală), au avut experiențe negative ca elevi (critici, judecăți, umilințe), le lipsește motivația;
- Părinții nu au cunoștințe, abilități și atitudini necesare implicării în educația copiilor, iar cadrele didactice nu știu cum să abordeze familia.

Știați că: Neimplicarea decurge din faptul că, pur și simplu și unii și ceilalți, părinții și profesorii nu au învățat cum să se implice, n-au participat la programe coerente despre învățarea responsabilității relației școala și părinți? Dar pentru aceasta trebuie demonstrate miturile despre modul în care școala relaționează cu familia și cu părinții în special.

Mituri despre implicarea părinților în viața școlii.

Exercițiu:

- În prima etapă, identificați prin brainstorming cât mai multe mituri sau credințe false despre implicarea părinților;

- Fiecare grup primește un mit prezentat mai jos și este invitat să propună cât mai multe contraargumente;
- Suplimentar, puteți propune alături de contraargumente și activități pentru părinți, astfel încât să diminuați miturile descrise.

Cea mai bună modalitate de a fi implicat ca părinte este prin intermediul comitetului de părinți sau alte forme de asociere și organizare a părinților:

- Nu este suficient pentru un părinte să participe numai la întâlnirile lunare/ semestriale cu părinții organizate în școală pentru a fi considerat implicat în educația copiilor;
- Pentru a sprijini real procesul de învățare al copilului este nevoie să-i ofere oportunități de învățare atât acasă, sprijinindu-l la teme, asigurându-i un spațiu optim, cât și pe strada sau la magazin, ajutându-l să ia singur decizii și să aplice în practică lucrurile învățate;
- Chiar dacă nu face parte din comitetul părinților din școală are dreptul să se informeze în legătura cu activitățile acestuia.

Profesorii sunt singurii experți în educația copiilor, iar părinții nu trebuie niciodată să întrebe sau să solicite informații despre ceea ce se întâmplă la școală:

- Familia și profesorii au roluri diferite în educația copiilor;
- Copiii au cele mai mari beneficii atunci când relația între părinți și profesori este bazată pe respect și încredere;
- Părinții pot iniția discuții cu profesorii copilului pentru a-și clarifica diferite aspecte, iar profesorii le apreciază interesul și îi văd ca parteneri în educația copiilor.

Impactul implicării părinților asupra rezultatelor școlare ale copiilor depinde de venitul financiar, nivelul de educație sau statutul profesional:

- Cercetările confirmă că implicarea familiei în experiențele școlare ale copiilor are efecte pozitive asupra atitudinii copiilor față de școală, indiferent de situația financiară a părinților sau de nivelul educațional al acestora;
- Cel mai mult contează atitudinea părinților față de învățare și față de școală;
- Sunt parinți care nu au mult timp pentru implicarea în activitățile școlii, dar ei pot arăta cât de importantă este educația pentru copil și cât de mult îi interesează progresele copilului.

Cei care sunt responsabili de implicarea parintilor sunt profesorii, parintii/familia si elevii:

- Un parteneriat real între părinți și școală nu se rezumă doar la relația între părinți și profesori;
- Părinții au nevoie să cunoască toate persoanele care sprijină educația copilului lor: profesorul diriginte, echipa de profesori ai clasei, directorul școlii, consiliul administrativ al școlii și autoritățile publice;
- Părinții pot influența aceste persoane prin participarea la întâlniri, voturi și dezbateri pe teme legate de educație și drepturile copiilor.

Exercițiu:

- Pe grupe, dezvoltați un scenariu pentru un joc de rol cu două etape: în prima etapă să se reflecte neimplicarea părinților, iar în cea de-a doua etapă, interesul și implicarea părinților;

- Fiecare grup prezintă în maxim 5 minute situația aleasă;
- Analizați împreună: Ce au în comun toate jocurile de rol în prima etapă, de neimplicare a părinților? Dar în cea de-a doua, dezirabilă?
- Care era atitudinea cadrelor didactice în prima etapă comparativ cu cea de-a doua?
- Listați minim 3 principii de respectat în lucrul cu părinții.

De unde nevoia implicării părinților, a parteneriatului dintre familie și școală? Atât pentru *cadre didactice*, cât și pentru *părinți* enumerăm câteva motive: insuficiența, încrederea în ceilalți, slabă cunoaștere și intercunoaștere dintre aceștia, existența unor relații rigide, strict formale, bazate pe impunere și control extern, aplicarea unor etichete pe baza unor mituri sau asteptări greșite, convingeri și atitudini neadecvate, lipsa de experiență în activitatea didactică, lipsa comunicării deschise a parinților cu copiii lor, înțelegerea greșită a modalităților de implicare, inexistența abilităților de lucru în echipă. Pentru ce motive credeți că este necesară implicarea părinților?

Exercitiu:

În paginile de mai jos veți găsi un set de recomadări pentru cadrele didactice în lucrul cu părinții și recomandări pentru părinți, utile în relația cu copiii lor și cu profesorii copiilor. Împărțiți în trei grupuri, realizați sarcina astfel:

Grupul 1: pe baza recomandărilor pentru cadrele didactice de mai jos, la care vă rugăm să adăugați și altele, realizați un pliant sau afis prin care să le faceți cunoscute și altor cadre didactice. Folosiți hârtie colorată pentru a realiza materiale cât mai atractive. Suplimentar, realizați și o ghicitoare folosind cuvinte din pliantul realizat!

Grupul 2: pe baza recomandărilor pentru părinți în relația cu copii lor de mai jos, la care vă rugăm să adăugați și altele, realizați un pliant sau afis prin care să le faceți cunoscute părinților. Folosiți hârtie colorată pentru a realiza materiale cât mai atractive. Suplimentar, realizați și o ghicitoare folosind cuvinte din pliantul realizat!

Grupul 3: pe baza recomandărilor pentru părinți în relația cu profesorii de mai jos, la care vă rugăm să adăugați și altele, realizați un pliant sau afis prin care să le faceți cunoscute părinților. Folosiți hârtie colorată pentru a realiza materiale cât mai atractive. Suplimentar, realizați și o ghicitoare folosind cuvinte din pliantul realizat!

Fiecare grup primește un perete din spațiul de formare și își expune produsele realizate.

Realizați un „tur al galeriei” și pe post-it-uri diferit colorate, oferiți feedback celorlalte grupuri.

Însă, literatura de specialitate, prin cercetările, studiile și programele educaționale derulate în țări din Uniunea Europeană, în SUA, Australia etc., se referă la aspecte pozitive pe termen lung, demonstrate statistic.

Ce câștigă copiii?:

- Obțin rezultate mai bune la școală (note, calificative, aprecieri);
- Crește motivația învățării;
- Se diminuează și chiar se reduce consumul cu risc (alcool, droguri, tutun);
- Scade frecvența problemelor de comportament (agresivitate, violență);
- Participă activ la activitățile propuse de școală (prezența la orele de curs, decorarea claselor și a școlii, atragerea de fonduri, activități extrașcolare, evenimente educaționale, tutoriat, voluntariat etc.);

- Se îmbunătățește comunicarea copiilor cu părinții și profesorii lor;
- Scade numărul de absențe și se reduce numărul de întârzieri;
- Vin cu plăcere la școală și manifestă o atitudine pozitivă față de învățare și școală, se angajează cu fermitate în elaborarea calitativă a temelor de acasă;
- Se dezvoltă încrederea în sine și în ceilalti;
- Se optimizează relația părinte-copil.

Ce câștigă părinții?:

- Comunicarea eficientă cu proprii copii și cu profesorii lor;
- Responsabilitatea crescută a cooperării dintre școală și părinți;
- O mai bună imagine de sine și bucuria pentru reușitele copiilor lor;
- Așteptări înalte și încredere în succesele copiilor;
- Asigurarea continuă a suportului pentru învațare, indiferent de nivelul socio-economic;
- Înțelegerea mai bună a intereselor copiilor și a școlii unde învață;
- Identificarea soluțiilor educaționale adecvate nevoilor copiilor lor;
- Timp mai mult petrecut cu copiii, atât acasă, cât și la școală;
- Modalități concrete de ajutor pentru atingerea celor mai înalte standarde pentru copiii lor, mai multe cunoștințe și abilități despre activitățile copiilor și despre cum funcționează școala și sarcinile acesteia;
- O atitudine pozitivă față de școală, încredere și respect față de profesori;
- Petrecerea unui timp mai mare în activitățile de atragere de fonduri pentru școală.

Chestionar pentru învățători și profesori:

- Enumerați nevoile dumneavoastră în legătură cu părinții elevilor;
- Apreciați punctele tari și punctele slabe ale relației pe care o aveți cu părinții elevilor;
- Atunci când întâlniți un părinte, despre ce discutați?
- Imaginați-vă ședința cu părinții pe care v-o doriți. Care sunt aspectele importante? Care sunt detaliile de care trebuie să țineți cont pentru reușita întâlnirii?
- Cum puteți ajuta părinții să vină pregătiți la întâlnirile cu dumneavoastră?
- Formulați 3 obiective, prioritari și acțiuni necesare dezvoltării unei relații eficiente cu părinții elevilor.

Exercițiu „Nevoi și surse”:

- Ce doresc / au nevoie să știe profesorii despre elevi?
- Cele mai bune surse de informații;
- Ce doresc / au nevoie să știe părinții despre copii?
- Cele mai bune surse de informații.

Sugestii pentru cadrele didactice:

- Din ce în ce mai mulți profesori sunt convinși de faptul că implicarea părinților în educație trebuie să aibă loc atât la școală, cât și acasă;
- Comunicați părinților misiunea, valorile, politicile școlii. Pentru a încuraja implicarea părinților, școlile au nevoie să comunice frecvent și clar cu părinții și să le ceară părerile în deciziile care-i privesc pe copiii lor (de exemplu, disciplinele opționale sau regulamentul școlii);

- Dacă toți copiii au șanse egale pentru succes, atunci școlile trebuie să aibă așteptări înalte pentru toți elevii. Acest mesaj va fi explicat părinților și elevilor de către directori și profesori;
- Solicitați părinților să vă comunice: nevoile lor de informații (despre școală, clasă, profesori, comportamentul copilului lor, progrese obținute de copil etc); date despre copil: cum se comportă acasă, relațiile cu alți copii, cum învață acasă, regulile de disciplină pe care le respectă și cele pe care nu le respectă; temerile pe care ei le au în legătură cu școala;
- Practicații politica ușilor deschise. Învitați părinții la activități variate, nu doar la „ședințele cu părinții". Vor înțelege mai ușor obiectivele și practicile dumneavoastră;
- Explicați-le părinților cum și când pot veni la școală să vă întâlnească; vorbiți-le despre modul cum faceți anunțurile pentru părinți și despre regulile clasei;
- Elaborați calendarul activităților școlare ale elevilor, dar și un calendar cu activități la care pot participa părinții. Oferiți-l la începutul anului școlar și retrimiteți-l și la începutul semestrului al II-lea;
- Imaginați activități care să-i surprindă plăcut pe părinți și mai ales, care să le dea posibilitatea să-și pună în valoare calitățile personale sau pe cele de părinte. Creativitatea dumneavoastră va provoca orice părinte, indiferent cât va fi de ocupat!
- La sfârșitul semestrului sau al anului școlar nu premiați doar elevii, ci și părinții cei mai activi. Acordați diplome acelora care s-au implicat;
- Creați un mediu confortabil în timpul întâlnirilor cu părinții, astfel încât aceștia să se simtă liberi să își exprime opiniile, să vă adreseze întrebări, să facă recomandări și să împărtășească informații;
- Asigurați-vă că părinții știu cum să-și ajute copilul acasă. Discutați cu ei despre cum stabilesc regulile, oferiți-le informații despre dezvoltarea psihică a vârstei copilului, despre spațiul de învățare etc. Realizați împreună cu elevii pliante, afișe cu informații utile pentru părinți!
- Folosiți periodic un chestionar privind interesele părinților, de exemplu pentru subiectele urmatoarei întâlniri. Astfel, puteți planifica împreună următoarea întâlnire;
- Asigurați părinții de respectul și încrederea acordate; esențială este și asigurarea confidențialității;
- Vă este util să rețineți în minte faptul că orice părinte dorește ce este mai bun pentru copilul lor. Părinții sunt cei mai puternici apărători ai copilului, fiind fundamental pentru rolul de părinte. Informați-l despre drepturile părinților!

Sugestiile practice prezentate în continuare pot fi transmise părinților elevilor dumneavoastră fie la întâlnirile cu ei, fie sub forma unor afișe lucrate cu elevii, pliante sau chiar în revista școlii. Puteți avea un număr al revistei dedicat părinților sau rubrici permanente. Mijloacele moderne pe care le vom avea la dispoziție în următoarea perioadă de timp, ne pot ajuta să realizăm și un site al școlii cu pagini dedicate părinților.

A fi părinte este un dar minunat, încărcat cu responsabilitate, care oferă satisfacții deosebite, dar și dificultăți. Deseori, părinții au trăit la întâlnirea cu școala unde învață copiii lor, experiențe neplăcute:

- Nu-mi place să vin la școală!
- Profesorii trebuie să se ocupe de educația copiilor, ei sunt specialiștii! Eu particip doar la ședințele cu părinții.
- Nu avem nevoie de informații sau legături cu școala! Nu avem timp! Serviciul ne cere mult efort și timp. I-am adus la școală, învățați-i!
- Ce rezultate să aibă copilul? Bani, nu sunt, avem carte mai puțină, suntem simpli muncitori. Nu avem experiență pentru a oferi ajutor!
- Văd atâta indiferență din partea profesorilor, nu le pasă, nu sunt interesați!

Aceste afirmații, de cele mai multe ori, devenite credințe false/mituri despre implicarea părinților sunt „veritabile" obstacole în funcționarea relației părinți-profesori, asemenea unei echipe, din care copiii să aibă în primul rând de câștigat.

Copiii care știu că parinții lor sunt interesați direct de educația lor manifestă o responsabilitate crescută în învățare. A fi părinte presupune o investiție afectivă, o relașie ce se stabilește între copil-părinte, care presupune (Shonkoff & Phillips, 2000):

- Abilități de autocunoaștere și de comunicare;
- Abilități de interacțiune constructivă cu copilul, de joc și relaționare socială;
- Abilități organizaționale și de petrecere a timpului liber;
- Abilități de învățare;
- Abilități de rezolvare și negociere a conflictelor;
- Abilități de dezvoltare a stilului de viață (engl. „life style").

Programele educaționale sunt foarte utile, dar trebuie aplicate diferențiat: grup țintă, obiective, nevoi. Importante sunt motivarea părinților și conștientizarea beneficiilor obținute, atât pentru ei, cât și pentru copiii lor (Kaiser & Hancock, 2003).

Programele privind educația părinților cuprind teme, cum ar fi:

- Autocunoaștere și încredere în sine;
- Învățare (motivație în învățare, stil de învățare, strategii de învățare);
- Implicarea în viața școlii și a comunității (prima zi de școală, tutoriatul, etc.);
- Familie, rolul de părinte, resurse;
- Abuz, violența, comportamente cu risc, siguranța la școală;
- Dezvoltarea carierei și rețeaua de servicii;
- Disciplina, comunicare și rezolvare de conflicte;
- Nutriție, igiena, sănătate;
- Dezvoltarea copilului: fizică, comportamentală, emoțională și socială.

La ce programe și cursuri ați dori să participe părinții? Alegeți sau propuneți altele!

Pentru a avea succes, implicarea părinților se focalizează pe ceea ce se petrece în școală, și mai ales în clasă, pentru a ajuta la dezvoltarea copiilor ca și cetățeni activi și responsabili. „Întotdeauna am știut că familia este pilonul principal, partenerii numărul 1 în educație!" spune un profesor din Phoenix, Arizona (Bonnie Reynolds, 1997). Astfel, părinții joacă mai multe roluri, esențiale deopotrivă: primii educatori ai copiilor acasă, parteneri ai școlii, resurse ai copiilor în comunitate.

Centru pentru părinți. O modalitate eficientă de implicare a părinților este crearea în școală a unui centru pentru părinți. Le este foarte util părinților să întâlnească, într-un mod

informal, alți părinți sau profesorii copiilor și să facă schimb de informații, experiențe, să planifice împreună activități.

Este important ca acest centru să fie plasat într-un spațiu accesibil și să aibă un orar care să dea părinților posibilitatea de a-l vizita.

În acest centru, părinții vor găsi informații despre școală, materiale scrise sau video despre subiecte de interes pentru ei și este util și accesul la un computer, eventual cu Internet.

Exercițiu: „Dezvoltarea centrului pentru părinți"

Împărțiți pe grupe numite: clubul arhitecților, clubul juriștilor, clubul economiștilor, clubul actorilor și clubul agenților de publicitate. Realizați sarcina astfel:

Clubul arhitecților: creează un design al spațiului destinat unui centru pentru părinți, cu ajutorul materialelor necesare: foarfece, coli de flipchart, coli colorate, post-it, markere, lipici, sfoară.

Clubul juriștilor: concep un set de principii, reguli pentru părinții implicați în activitățile centrului.

Clubul economiștilor: calculează costul necesar unui centru pentru părinți, pe baza unei schițe de buget (categorii de cheltuieli, costuri, sursa banilor).

Clubul actorilor: este format de fapt, din părinți care desfășoară o activitate în centrul lor. Grupul listează câteva activități care se pot desfășura în acest centru și prezintă celorlalte grupuri o secvență de 3 minute, sub forma unui joc de rol.

Clubul agenților de publicitate: concepe cât mai multe mesaje promoționale, ca argumente la centrele pentru părinți. Pot realiza și un spot publicitar, o siglă necesare unui astfel de centru.

Fiecare club își prezintă rezultatele și primește feedback de la celelalte.

Părinților le este mult mai util acest centru când se implică în organizarea lui, chiar de la înființare. Desigur, personalul didactic este invitat să colaboreze cu părinții.

Etapele necesare de parcurs la început sunt:

- identificarea nevoilor și resurselor pentru acest centru;
- realizarea unei prime întâlniri și constituirea unei echipe de bază;
- contactarea altor părinți interesați;
- stabilirea priorităților;
- recrutarea părinților și chiar organizarea pe departamente.

Exercițiu: „Poduri și bariere"

Obiective:

- să identifice avantajele implicării părinților;
- să exploreze obstacolele, barierele, miturile prejudecățile referitoare la implicarea părinților în educația copiilor, în relația profesori-părinți.

Resurse materiale: coli de hârtie A4, post-it-uri, flipchart, coli de flipchart, markere, fișe de lucru. *Timp:* 50 minute.

Concepte-cheie: implicarea părinților, avantaje, dezavantaje, obstacole.

Scenariu și sugestii de lucru:

- Fiecare participant primește câte o fișă de lucru, unde are ca sarcina de a identifica decalogul podurilor și decalogul barierelor privind implicarea părinților. Se formează

diade, își prezintă reciproc fișa de lucru, motivând ceea ce au scris. Sarcina diadei este de a negocia cele două fișe de lucru, și să completeze una nouă, timp de 5 minute!

- Se formează echipe de câte 4 membri, practic prin unirea a două diade. Se completează o nouă fișă, specifică noii echipe formate. În acest moment, probabil că vor exista 4-5 fișe de lucru ale echipelor astfel create, care pot primi nume de poduri recunoscute în toată lumea. Se alege o persoană din fiecare echipă, care va negocia fișa de lucru cu ceilalți reprezentanți, în două reprize. Dupa aceste negocieri, va exista posbilitatea de a realiza decalogul poduri și decalogul bariere, reprezentative pentru întregul grup;
- Se discută rezultatele obținute, se argumentează, se specifică avantajele și dezavantajele pentru fiecare categorie: copii, cadre didactice, părinți, directori, școală, comunitate, consilieri școlari, etc.;
- În grupul mare, un scurt brainstroming despre „cum putem sparge barierele?”. Găsiți modalități concrete, contraargumente, pe care să le listăm, pentru dezvoltarea implicării părinților.

Poduri **Avantajele implicării părinților**	**Bariere** **Obstacole / Mituri / Implicarea părinților**
1.	**1.**

Puncte de discuție:

- Ce ați identificat mai ușor: podurile sau barierele? Argumentați!
- Cu ce v-ați confruntat mai des în activitatea de consiliere școlară: cu avantaje sau cu bariere?
- Cum vi s-au părut cele două metafore: poduri și bariere? Ce alte metafore ar fi fost potrivite?
- Cum a fost să negociați avantajele, dar barierele, miturile, prejudecățile?
- La ce ați renunțat mai ușor? La ce nu ați renunțat deloc?
- Cum v-au convins ceilalți? Pe ce credeți că au mizat?
- Vi se pare reprezentativă fișa de lucru finală cu decalogul podurilor și declaogul barierelor?
- Ce determină, de fapt, implicarea părinților, dar neimplicarea părinților?
- Ce modalități, strategii concrete ați identificat? Sunt realiste, rezonabile? Argumentați!

Recomandări pentru părinți:

- Explicați-i cu răbdare copilului despre așteptările ridicate pe care trebuie să le aibă în legătura cu școala. Faceți să înțeleagă că școala reprezintă prima prioritate pentru el;
- Dedicați-i minim 15 minute pe zi în care să vorbiți despre școală, despre cum se simte, despre ce-i place și ce nu, despre nevoile lui etc.
- Arătați-i copilului că vă interesează ce face la școală. Atunci când se întoarce de la școală și-l veți întreba „Cum a fost azi la școală?”
- Oferiți copilului un loc liniștit unde să poată învăța;
- Ajutați-vă copilul la teme. Asta înseamnă nu să i le faceți dumneavoastră, ci să fiți acolo pentru a-i răspunde la întrebări, să-i oferiți exemple;

- Încurajați-vă copilul să participe la activități școlare sau extrașcolare inedite: concursuri, spectacole, cercuri etc. și să colaboreze cu ceilalți copii/adulți atât la școală, acasă sau în comunitate;
- Stabiliți regulile de comportament în casă, explicați-le copiilor, asigurați-vă că ei le-au înțeles și, mai ales, negociați-le cu ei. Limtați-i accesul la televizor și discutați ceea ce a văzut și a înțeles. Același lucru este necesar și cu accesul la alte jocuri video sau computer;
- Încurajați orice efort al copilului, lăudați-l și găsiți motive pentru care să-i oferiți feed back pozitiv. Nu-l faceți să se simtă vinovat. Când greșește sau nu poate rezolva un tip de problemă, îi puteți explica cu răbdare și dragoste care sunt piedicile și ajutați-l să găsească soluții. Nu rezolvați dumneavoastră problemele în locul lui!
- Arătați-vă interesul pentru orice se întâmplă cu copilul. Dezvoltați-vă o relație de încredere, grijă și dragoste cu copilul;
- Țineți legătura cu profesorii copilului. Dacă aveți de întrebat ceva sau aveți sugestii, solicitați o întâlnire în care să vorbiți deschis. Este încă o cale prin care copilul știe că este important pentru dumneavoastră. În plus, atitudinea dumneavoastră față de școală va fi imitată de copil în relația cu profesorii;
- Prezentați-vă profesorilor. Aflați modul cum doresc aceștia să fie contactați (direct, telefon, anunțați dinainte) și discutați despre cum percep activitatea copilului dumneavoastră în clasă;
- Vorbiți cu profesorii despre progresul copilului la diferite materii și întrebați cum îl puteți ajuta acasa;
- Interesați-vă de eforturile scolii: Care sunt prioritățile stabilite pentru sprijinirea procesului de învățare în acest an școlar? Și-a propus echipa managerială derularea unor campanii de prevenire a abandonului școlar, a violenței, a consumului de tutun / alcool / droguri? Cum este implicată școala în dezvoltarea unui angajament cu comunitatea? Are școala o ofertă pentru educația adulților? Școlile pot organiza cursuri de scurtă durată pentru părinți sau pentru alți adulți din comunitate (limbi străine, computere, consilierea carierei etc.);
- Organizați sesiuni, întâlniri cu invitați. Comitetele de părinți sunt încurajate să identifice experți în cadrul comunității care să vină și să le vorbească părinților și profesorilor pe diverse subiecte de interes pentru aceste grupuri țintă;
- Implicați-vă. Considerați voluntariatul pentru școală necesar pentru implementarea unui program de dezvoltare a parteneriatului dintre școală și părinții elevilor;
- Organizați împreună cu alți părinți evenimente și programe (de exemplu, pentru valorizarea diferitelor culturi existente în școală sau pentru implicarea ambilor părinți în educația copiilor sau pentru promovarea unui stil de viață sănătos);
- Inițiați discuția, dacă școala nu are nici o intenție de a dezvolta programe de implicare a părinților;
- Realizați un studiu în școală, adresat părinților pentru a investiga proiectele sau cursurile pentru/cu părinți. Construiți chestionarele, astfel încât să atingeți următoarele arii de interes pentru părinți:

Învățare	• Descoperiți punctele tari în învățare ale copilului; • Stilul de învățare al copilului; • Cum motivăm copilul să învețe; • Cum ajut copilul să citească, să scrie și să calculeze; • Cum dezvoltăm memoria copilului; • Învățați copilul că își poate asuma riscuri.
Școala	• Cum întrebăm copilul despre profesori și despre școală; • Când decidem schimbarea clasei/ a școlii; • Cum ne pregătim pentru întâlnirea cu ceilalți părinți și cu profesorii; • Implicarea taților în educația copiilor; • Sprijinirea părinților singuri; • Părinți tutori pentru elevi; • Contacte cu parteneri din afara școlii; • Baza de date cu servicii pentru copii.
Dezvoltarea fizică, sănătate	• Dezvoltarea fetelor/băieților; • Afecțiunile cronice ale copiilor; • Stilul alimentar al familiei; • Sportul în viața familiei; • Cum dezvoltăm o imagine corporală sănătoasă copiilor; • Cum vorbim despre sexualitate cu copilul: responsabilitatea părinților; • Comportamente cu risc, alcool, droguri: cum învățăm copiii să se comporte cu persoanele necunoscute, cum explicăm copiilor dependența de alcool sau alte substanțe.
Dezvoltarea comportamentală și emoțională	• Disciplina pozitivă; • Autodisciplina; • Cum învățăm copilul să aibă încredere în sine; • Cum recunoaștem dificultățile emoționale ale copilului.
Resursele familiei: timp liber, bani	• Cum ajutăm copilul să privească critic emisiunile TV; • Jucării și jocuri; • Cum discutăm cu copiii despre bani.

Referințe bibliografice:

1. CLARK, A. M. *Parent-Teacher Conferences: Suggestions for Parents*. ERIC Digest, 1999;
2. FRANKLAND, A., SANDERS, P. *First step in counselling. Next step in counseling*. UK, 1999;
3. KATZ, G. L., AIDMAN, A., REESE, D. A., CLARK, A. M. *How Can We Prevent and Resolve Parent-Teacher Differences?* ERIC Digest, 1996;
4. KREIDER, H. *Families and Teachers as Partners,* 1998 [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: http://npin.org;
5. *National Association for the Education of Young Children. Building Parent-Teacher Partnerships*, 1999 [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http://npin.org;
6. ****Student life: school, home and community*. The American Teacher, 2002.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN UTILIZAREA CALCULATORULUI ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE
DEVELOPMENT OF CREATIVITY USING COMPUTERS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Liliana APACHIȚEI, profesor, grad didactic I,
Liceul Tehnologic Special din comuna Ștefan cel Mare, Neamț, România

Rezumat: *În articol sunt analizate diverse modalități de valorificare a calculatorului la lecție. Autorul accentuează importanța mijloacelor multimedia (animații, simulări, experimente virtuale) în dezvoltarea creativității elevilor și facilitarea deazvoltării relațiilor constructive la lecție.*
Cuvinte-cheie: *creativitate, predare, învățare, soft educațional.*

Abstract*: The article discussed the various ways of using computer in the lesson. The author emphasizes the importance of multimedia means (animations, simulations, virtual experiments) in developing students' creativity and facilitating the development of constructive relationships in the lesson.*
Keywords: *creativity, teaching, learning, educational software.*

Creativitatea pedagogică defineşte modelul calităţilor necesare educatorului/cadrului didactic pentru proiectarea şi realizarea unor activităţi eficiente prin valorificarea capacităţilor sale de înnoire permanentă a acţiunilor specifice angajate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ. Creativitatea face posibilă crearea de produse reale sau pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativităţii o constituie imaginaţia, dar creaţia de valoare reală mai presupune şi o motivaţie, dorinţa de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Şi cum noutatea nu se obţine cu uşurinţă, o altă componentă este voinţa, perseverenţa în a face numeroase încercări şi verificări.

Rolul şcolii la formarea comportamentului creator este foarte important, deoarece rămâne principalul instrument pe care societatea îl foloseşte pentru cultivarea creativităţii la membrii ei tineri, de vârstă şcolară. Preocuparea de formare a independenţei în gândire şi exprimare implică şi o legătură cu familia. Părinţii trebuie convinşi că tutelarea excesivă împiedică dezvoltarea intelectului, manifestarea independentă a gândirii şi fanteziei lui, factori esenţiali în dobândirea viitoare a unei autentice competenţe profesionale.

În societatea contemporană, cu schimbări rapide şi efecte imediate, educaţia şi învăţământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovaţie şi creaţie in activitatea didactică. Pentru elevi, şcoala viitorului trebuie să promoveze o educaţie de calitate şi să fie axată pe valori în care elevii să creadă, în care să se regăsească, îndeplinind două condiţii, fundamentale din punctul lor de vedere: şcoala viitorului trebuie să le placă şi să fie eficientă.

Prioritatea învăţământului o constituie informatizarea, softul educaţional, reprezentat de programele informatice special dimensionate în perspectiva predării unor teme specifice, ceea ce reprezintă o necesitate evident. Utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ facilitează realizarea scopurilor didactice şi idealurilor educaţionale. Formarea capacităţii de a utiliza calculatorul, de a folosi internetul este benefică elevilor, atât în activitatea şcolară cât şi în cea extraşcolară, în plan cognitiv cât şi psihic, prin relaţionarea cu lumea oferită de aceste instrumente de lucru ale mileniului al III-lea.

Calculatorul a devenit indispensabil în educaţia modernă, fiind utilizat de către cadrele didactice în procesul de predare-învăţare. Fiind un mijloc modern de educaţie, utilizarea sistemelor informatice a câştigat teren datorită virtuţilor foarte atractive pentru elevi, accesibilităţii pentru aceştia şi facilitării prezentării informaţiilor. Utilizarea calculatorului în educaţie are marele avantaj de a facilita trecerea de la acumularea pasivă de informaţii de către elevi la învăţarea prin descoperire, ei învaţă să înveţe, dezvoltându-şi în acest mod abilităţile şi strategiile cognitive pe care le vor folosi şi adapta în diverse alte situaţii. Acest fapt aduce o mare flexibilitate în învăţare şi la stimularea elevilor de a se implica în procesul educaţional şi de a deveni parteneri ai profesorului în cadrul clasei.

Calculatorul nu poate înlocui cadrul didactic, care rămâne o prezenţă activă, vie, în comunicarea cu elevii, iar relaţia aceasta nu poate fi substituită de lecţiile interactive. Profesorul rămâne factorul care aduce resursele sale personale, umane în procesul educativ şi care se angajează cu întreaga sa personalitate în educaţie. Profesorul este cel care stabileşte comunicarea vie cu elevii, prin intuiţie, empatie, creativitate şi adaptabilitate continuă la elevii săi şi este cel care modelează şi caracterele acestora.

În acest proces, calculatorul este un instrument auxiliar folosit de profesor, instrument care modifică sistemtul de învăţare tradiţional şi permite căderea barierelor în accesarea informaţiilor. În predarea variatelor discipline: chimie, fizică, matematică, geografie, biologie, psihologie, se folosesc în prezent pe scară largă softurile educaţionale, adică lecţii interactive adaptate nivelelor de vârstă şi claselor respective. Astfel, calculatorul este cel care oferă instruirea elevilor, fiecare lecţie urmând nişte secvenţe şi fiind dirijată de profesor, cel care stabileşte şi obiectivele educaţionale.

La finalul secvenţelor de învăţare, există şi posibilitatea ca elevii să fie testaţi pentru a conştientiza informaţiile pe care le-au memorat şi înţeles şi pentru a corecta eventualele erori sau lacune. Testarea se realizează de obicei prin intermediul itemilor cu alegere multiplă, elevilor dându-li-se astfel posibilitatea de a reveni asupra celor învăţate şi de a consolida informaţia. Simulările utilizate în cadrul lecţiilor virtuale sunt de multe ori spectaculoase pentru elevi. Astfel, ei pot vedea cum se formează, de exemplu, formele de relief, pot asista la experimente de fizică sau de chimie, sau pot vizualiza rotirea în spaţiu a diferitelor forme geometrice.

Înţelegerea diferitelor procese şi fenomene este mult uşurată prin oferirea unui suport vizual elevilor, iar aceştia devin mult mai motivaţi să participe la lecţie şi să înveţe. Soft-ul educaţional poate reprezenta totodată şi un instrument cu ajutorul căruia elevul să înveţe prin explorare. Astfel, pot fi utilizate programe cu care elevii să scrie diferite texte literare sau să compună versuri, să realizeze aplicaţii pentru baze de date sau pentru a realiza un calcul tabelar. Elevii utilizează soft-ul în mod activ pentru a rezolva mai multe sarcini de gândire, ceea ce duce la o învăţare eficientă şi durabilă.

Profesorul este din nou cel care setează obiectivele învăţării şi fixează cadrul în care se desfăşoară activitatea elevilor. Altă modalitate de utilizare a calculatorului în procesul instructiv-educativ este de a oferi resurse care să fie căutate şi accesate de către elevi, profesorul fiind cel care propune conţinuturile de învăţare sau temele. Fiind ales un subiect care va fi supus discuţiei în cadrul clasei de elevi, profesorul ridică diverse întrebări legate de subiectul respectiv, elevii având ca sarcină să răspundă la aceste întrebări, să găsească informaţiile adecvate, să le organizeze şi să ofere răspunsurile cerute.

Folosirea calculatorului ca sursă de informaţii este foarte importantă, elevii putând accesa de exemplu Internetul sau enciclopediile multimedia. Acest mod de abordare stimulează învăţarea prin descoperire la elevi, ei nu mai sunt cei care recepţionează informaţii, ci trebuie în primul rând să înţeleagă întrebările pe care profesorul le pune, urmând ca apoi să găsească ei înşişi informaţiile şi să le sintetizeze. Elevii sunt cei responsabili de găsirea informaţiilor din diferite surse, fiind provocator pentru el să ajungă la propriile sale concluzii. Este mai important modul în care elevul ajunge la aceste concluzii şi nu rezultatul în sine, aici intervenind procesul de gândire, modul de raţionament şi analiza şi sinteza informaţiilor. Având o anumită temă, cum este de exemplu fenomenul de încălzire globală, răspundurile elevilor pot fi foarte variate la întrebările propuse de cadrul didactic, dar este mult mai important modul în care ei argumentează aceste răspunsuri, sursele de informare şi dezbaterile ce pot fi generate în cadrul clasei, pornind de la această bază.

Profesorul este aici un facilitator al învăţării, nu mai este cel care oferă informaţiile de-a gata, iar sarcina pe care elevul o are de realizat este mai mult calitativă decât cantitativă. Crearea proiectelor multimedia este un alt mod de a utiliza calculatorul în cadrul procesului educativ.

Pe de o parte, cadrele didactice pot fi cele care realizează prezentări multimedia şi le proiectează în cadrul clasei, prezentând diferite conţinuturi elevilor, fapt foarte des utilizat astăzi în şcoli.

Pe de altă parte, elevii pot fi cei care construiesc propriile prezentări multimedia ca proiecte la diferite discipline, susţinându-le în faţa profesorului şi a elevilor din clasă. Acest tip de proiecte favorizează dezvoltarea creativităţii, pun în mişcare un sistem complex de integrare a informaţiilor şi abilităţilor, utilizându-se calculatorul practic ca un mijloc de comunicare. Modalitatea de creare de proiecte multimedia poate fi desfăşurată sub forma lucrului în echipă compusă din 3-6 elevi, ceea ce implică dezvoltarea la elevi a abilitărilor de colaborare, negociere, asumare de responsabilităţi. Şi în acest caz, profesorul are rolul de a facilita dezvoltarea proiectului, ajutându-i pe elevi atât la familiarizarea cu tehnologia, dacă este cazul, cât şi pe parcursul proiectului, însă elevii vor fi cei care decid conţinuturile şi forma prezentării.

Având în vedere toate acestea, calculatorul este astăzi cel care facilitează atingerea unor scopuri importante în învăţare şi poate fi utilizat de către cadrele didactice într-o varietate de situaţii. Pregătirea lecţiei în care este utilizat calculatorul este deosebit de importantă pentru profesor, deoarece atingerea obiectivelor de învăţare depinde în cea mai mare măsură de proiectarea didactică şi de stabilirea prealabilă a secvenţelor lecţiei. Cadrului didactic îi revine sarcina, foarte complexă, de a-şi antrena întreaga creativitate şi abilitate de a îmbina mijloacele tradiţionale cu cele inovative în cadrul lecţiei, în funcţie de obiectivele sale şi de adaptarea la caractersiticile psiho-individuale ale elevilor săi.

Prin utilizarea calculatorului şi mijloacelor moderne de învăţământ, elevii sunt mult mai atraşi de studiu, îşi măresc interesul pentru şcoală, având în vedere marea lor pasiune pentru calculator. Elevii beneficiază astfel de lecţii interactive cu un bun suport informatic şi ştiinţific, mult mai atractive, dar şi instructive datorită utilizării mijloacelor multimedia - animaţii, simulări, experimente virtuale. Aceste mijloace pot fi atât de atractive încât elevii încep să înveţe cu plăcere, îmbinând plăcutul cu utilul. Utilizarea computerului ca mijloc în predarea disciplinelor şcolare duce la dezvoltarea capacităţii de a gândi critic, permiţând elevilor să se manifeste spontan, fără îngrădire ori de câte ori se creează o nouă situaţie de învăţare.

Referințe bibliografice:
1. ADĂSCĂLIȚEI, A. *Instruire asistată de calculator: didactică informatică*. Iași: Polirom, 2007. 208 p. ISBN 978-973-46-0687-0;
2. BRUT, M. *Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern.* Iași: Polirom, 2006. 244 p. ISBN 9789734602513;
3. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Stiluri şi strategii*. Iași: Polirom, 2008. 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7;
4. CERGHIT, I. *Metode de învăţământ*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.

MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE
INCLUSIVE EDUCATION MANAGEMENT

Diana Ecaterina APRODU, profesor, grad didactic I,
Centrul Județean de Resurse și Asitență Psihopedagogică din Bacău, România

Rezumat: *Autorul abordează strategiile de schimbare a unei școli tradiționale într-o școală incluzivă ceea ce presupune studierea factorilor de influență și identificarea în prealabil a: mărimii și formelor de manifestare a sprijinului sau poziției față de principiile schimbării, poziției inițiatorilor din punctul de vedere al capacității decizionale, informațiilor și argumentelor relevante pentru proiectarea schimbării, energiei necesare pentru implementarea ei, precum și a mizelor implicate în tot acest proces. Condițiile unei schimbări de succes, descrise în articol, pot fi un real punct de pornire pentru managerii școlilor incluzive care tind spre dezvoltarea serviciilor educaționale individualizate de calitate.*
Cuvinte-cheie: *managementul educației incluzive, educație incluzivă, schimbare organizațională.*

Abstract: *The author approaches the strategies of changing a traditional school into an inclusive school which involves studying the factors of influence and identifying in advance: the size and forms of manifestation of position towards the principles of change; the position of initiators in terms of decision-making capacity, information and arguments relevant to the design of change, the energy necessary for its implementation. The conditions for a successful change, described in the article, can be a real starting point for inclusive school managers who tend to develop quality individualized educational services.*
Keywords: *inclusive education management, inclusive education, organizational change.*

1. Management – management educațional

Privit din perspectivă generală, managementul este parte integrantă și poate fi asociat cu orice domeniu, presupunând organizarea și mobilizarea tuturor resurselor într-un sistem care să asigure realizarea obiectivelor domeniului și calitatea proceselor.

Astfel, în sens larg, termenul *management* poate fi definit ca un ansamblu de reguli și principii de conducere a unei activități în condiții specifice, de gestionare eficientă a unor resurse existente, pentru atingerea unor finalități/obiective prestabilite [6, p. 11].

Fiind considerat un aspect implicit al organizării unui domeniu, managementul:

- se desfășoară într-un cadru organizațional structurat și cu roluri precise;
- este axat pe atingerea scopurilor și obiectivelor;
- se realizează prin efortul resurselor umane;
- utilizează/valorifică sisteme și proceduri pre-stabilite;
- implică analiză, planificare și control;
- se manifestă pe multiple planuri: al procesului decizional, al structurilor organizaționale, al comunicării interne și externe etc.;

- cultura și calitatea managementului influențează eficiența proceselor, progresul și performanța domeniului.

Pentru a înțelege mai bine noțiunea de management, expunem o serie de funcții pe care această noțiune le îndeplinește, funcții preluate de către Louis A. Allen (1958) de la Henri Fayol (1916), cel dintâi umplându-le de conținut:

- *funcția de planificare* (implică planificarea duratelor, obiectivelor, politicilor, programelor, orarelor de muncă, procedurilor, bugetelor);
- *funcția de organizare* (are în vedere gruparea activităților de muncă, definirea și delegarea autorității, stabilirea relațiilor de conducere);
- *funcția de coordonare* (presupune echilibrarea oamenilor și structurilor, a timpilor de execuție, integrarea intereselor);
- *funcția de motivare* (vizează o multitudine de acțiuni cum ar fi: selecția, comunicarea, participarea, consilierea, antrenarea, învățarea, compensarea, dirijarea, concedierea);
- *funcția de control* (se centrează pe stabilirea standardelor de performanță, măsurarea progreselor realizate în muncă, evaluarea rezultatelor obținute, generarea unor acțiuni corective) [Apud 7, pp. 169-170].

Ca și alte domenii de activitate, învățământul tinde să devină un sistem deschis, receptiv la schimbare, capabil să corespundă standardelor de calitate impuse de cerințele timpului. Acest deziderat poate fi realizat prin promovarea și asigurarea unui management calitativ la toate nivelurile: la nivel de sistem, de unitate educațională și de individ (furnizor și beneficiar al educației).

Termenul de *management educațional* este cunoscut ca având diverse semnificații:

- direcționarea sistemului și instituțiilor spre atingerea obiectivelor stabilite, prin realizarea unor procese determinate;
- grupul de oameni/specialiști care administrează domeniul învățământului ca sistem și ca unități educaționale, care au autoritatea pentru a lua deciziile adecvate privind programele aplicate, resursele umane, finanțele, echipamentele etc., care asigură funcționarea domeniului.

Managementul educațional se bazează pe trei caracteristici:

- abordarea globală a tuturor elementelor educației și a aplicațiilor specifice funcției conducerii, la diverse niveluri;
- valorificarea optimă a resurselor pedagogice ale sistemului educației, prin funcțiile manageriale: planificare-organizare, orientare metodologică, reglare-autoreglare;
- asigurarea evoluției inovatoare de perspectivă a sistemului la diferite niveluri de organizare.

Bolam [Apud 1, pp. 13-14] definește *managementul educațional* ca „o funcție executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate.” De asemenea, Sapre (2002, p. 102) a susținut constant că managementul educațional ar trebui să aibă în vedere mai ales scopul și obiectivele educației, cu condiția ca acestea trebuie să fie agreate de școală și de comunitate.

Managementul educațional, în viziunea lui Ioan Țoca [Apud 3, p. 16], constă în „studierea proceselor și relațiilor ce se manifestă în cadrul instituțiilor de învățământ, în timpul desfășurării procesului educațional, în vederea descoperii legilor care-l generează și a elaborării

unor metode și tehnici de conducere pe baza acestora, care să asigure creșterea eficienței acestui proces".

Managementul educațional întrunește caracteristicile de bază ale managementului organizațiilor, prin adaptare la specificul școlii și la procesul pedagogic [Ibidem]:

- *dimensiunea moral-axiologică*, prin sistemul de valori utilizat în educație, ca obiective;
- *dimensiunea psihologică* – esențială fiind mobilizarea resurselor umane, ca gestionare a particularităților individuale specifice,
- *dimensiunea comunicațională*, care urmărește centrarea pe utilizarea strategiilor de tip comunicativ, pe interacțiuni, pe un ethos specific;
- *dimensiunea socială* concentrată pe valorizarea individului și a capacităților sale în contextul grupului de apartenență. Astfel domină, în crearea climatului organizațional, logica responsabilității, afectivă, altruistă a descentralizării, automotivării și stimulativă;
- *dimensiunea prospectiv-creativă* a descentralizării organizației, ce se realizează progresiv și de durată, implicând schimbări în mentalitățile și mecanismele specifice.

Reglementat de principii, managementul educațional se exprimă în spațiul realității învățământului românesc prin intermediul următoarelor funcții [Apud 3, pp. 17-18] majoritar recunoscute și teoretizate de specialiștii managementului educațional din România. Ele au următoarele semnificații:

- *Prevederea* este acea activitate prin care managerii caută să evalueze viitorul, încercând să surprindă tendințele, conjuncturile probabile în care vor acționa factorii de influență (în sens pozitiv sau negativ, stimulator sau restrictiv) asupra organizației. În raport cu perioada pe care se realizează, se disting trei tipuri de activități previzionale: prognoza, planificarea și programarea;
- *Decizia*, ca moment cheie, constă în alegerea unei modalități de acțiune din mai multe posibile. Ea are un caracter procesual, presupunând: pregătire, adoptarea deciziei, aplicarea deciziei și controlul îndeplinirii ei;
- *Organizarea* cuprinde „ansamblul de activități prin intermediul cărora se stabilesc și se delimitează procesele de muncă fizică și intelectuală, componentele lor, realizându-se gruparea lor pe compartimente, formațiuni de lucru". Ea asigură combinarea rațională și armonioasă a tuturor elementelor sistemului și procesului de învățământ. Se apreciază că ea se referă la două aspecte distincte: structura organizației (configurația compartimentelor, relațiile dintre ele, atribuții) și organizarea personalului și a resurselor materiale;
- *Coordonarea* asigură cooperarea dintre compartimente și oameni, dintre manageri aflați pe diferite niveluri de conducere în scopul armonizării tuturor categoriilor de resurse;
- *Antrenarea* constă din ansamblul acțiunilor managerilor prin care aceștia îi determină pe subordonați să participe activ, responsabil și creator la îndeplinirea sarcinilor ce le revin, în condiții optime;
- *Controlul* se referă la supravegherea funcționării sistemului condus, în limitele parametrilor considerați normali, precum și în compararea rezultatelor obținute cu obiectivele stabilite. El poate fi preventiv sau corectiv;

- *Evaluarea* este procesul de obținere a informațiilor asupra activității analizate, de comparare a lor cu anumite obiective sau standarde, de adoptare a unor decizii privind ameliorarea activității evaluate.

2. Managementul incluziunii școlare

Numeroasele studii și cercetări la nivel mondial dovedesc că, prin finalitățile și procesele promovate, managementul constituie un element fundamental și indispensabil organizării și funcționării sistemelor, organizațiilor și chiar indivizilor. Rolul managementului este de a genera sistemul de organizare a unor procese în scopul ridicării/asigurării eficienței acestora.

Dezvoltarea incluziunii școlare nu face excepție de la această constatare: și în contextul educației incluzive, managementul vizează sistemul, instituțiile și indivizii, precum și toate resursele implicate: umane, informaționale, materiale, financiare, de timp. Fiind un proces complex care se derulează pe toată verticala sistemului educațional, educația incluzivă necesită mecanisme clare de planificare, organizare, coordonare, orientare, îndrumare metodologică, reglare/autoreglare și colaborare, care țin de domeniul managementului. *Managementul incluziunii școlare* presupune adaptarea principiilor și metodologiilor proprii managementului general și subordonarea acestora principiilor și obiectivelor incluziunii școlare, realizate la diferite niveluri.

Principiile educației incluzive, deduse din politicile naționale și internaționale în domeniu sunt:

- Principiul drepturilor egale în domeniul educației;
- Principiul egalizării șanselor;
- Principiului interesului superior al copilului;
- Principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- Principiul intervenției timpurii;
- Principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil;
- Principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- Principiul flexibilității în activitatea didactică;
- Principiul designului universal care permite crearea unui mediu accesibil tuturor;
- Principiul managementului educațional participativ;
- Principiul cooperării și parteneriatului social.

Fiecare dintre principiile menționate fundamentează liniile directorii de acțiune și obiectivele stabilite în funcție de nivelul de management la care sunt abordate procesele incluziunii școlare (strategic, operațional/tactic) și de orizontul de timp alocat realizării lor (pe termen scurt, mediu, lung). Stabilirea celor mai potrivite obiective drept ținte dezirabile se face după studii și analize care furnizează informația necesară pentru proiectarea acestora.

La nivel strategic, obiectivele se vor referi la crearea, dezvoltarea, asigurarea sustenabilității instituției de învățământ.

Obiectivele operaționale, cunoscute și ca obiective tactice, sunt sarcini pe termen scurt, care asigură realizarea obiectivelor strategice. Spre deosebire de țintele strategice, obiectivele operaționale trebuie să indice direcțiile concrete de acțiune și să reflecte rezultatele așteptate.

Obiectivele tactice se transpun în activități concrete, iar realizarea lor contribuie la atingerea obiectivelor. Este vorba despre procesele educației incluzive, care asigură operaționalizarea filozofiei incluziunii în practică educațională curentă.

3. Managementul schimbării în contextul incluziunii școlare

Schimbarea organizațională vizează efectuarea unor modificări esențiale ale organizației, în ansamblul ei – modificarea viziunii și a misiunii, modificarea ofertei educaționale, introducerea de ni tehnologii cu noi tipuri de activități educative, introducerea unui nou sistem de evaluare și recompensare a performanțelor, modificări semnificative în structura organizațională etc., astfel spus, schimbarea organizațională corespunde unei noi orientări, fundamentală și radicală, privind modalitățile prin care o anumită instituție sau organizație urmează să-și desfășoare activitatea, cu implicații esențiale asupra comportamentului tuturor membrilor ei. În acest context, managementul schimbării presupune un ansamblu de activități specifice (comunicare, antrenare, consiliere și pregătire) pentru a orienta persoanele, astfel încât să se obțină rezultatele optime pentru îndeplinirea misiunii și finalităților organizațiilor.

Se pot distinge două tipuri de schimbări, planificate și neplanificate, cele din urmă survin frecvent, uneori în mod aleatoriu, în toate organizațiile, iar efectul lor asupra rezultatelor obținute de organizație nu poate fi anticipat.

Pe de altă parte, schimbarea planificată reprezintă o strategie conștientă, predeterminată de acțiune în vederea atingerii anumitor obiective dorite. Schimbarea planificată începe de obicei cu o problemă sau situație care trebuie remediată sau îmbunătățită. Pentru ca schimbarea dintr-o organizație să fie eficace, este esențial ca problemele să fie corect identificate și ca rezultatele oricăror acțiuni de schimbare să fie evaluate în mod adecvat.

O strategie generală de schimbare parcurge următoarele etape [6, p. 164]:

- identificarea problemei și determinarea obiectivelor schimbării;
- culegerea informațiilor;
- sintetizarea și analizarea informațiilor;
- reformularea problemei;
- elaborarea planului de acțiune pentru rezolvarea problemei;
- desfășurarea acțiunii;
- evaluarea acțiunii.

În contextul evoluției societății în ansamblul ei, școala este și ea obligată să facă față unui număr de situații determinate atât de așteptările și specificul comunității în care funcționează școala, de ”noile modele” de abordare a procesului didactic, cât mai ales de particularitățile psihopedagogice diverse ale beneficiarilor, elevii. Astfel, evoluția managementului instituțiilor școlare în direcția aplicării educației incluzive impune transformări radicale în înțelegerea schimbărilor care vor avea loc în școală. În acest context, experiența arată că unele cadre didactice preferă rutina și conservarea strategiilor procesului didactic, în timp ce unele sunt mai conștiente de importanța aplicării acestor schimbări majore.

Școala incluzivă pune în centrul atenției sale omul ca ființă originală, unică și irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există persoane diferite, această perspectivă generând o serie de întrebări cu referire la necesitatea apariției unor schimbări în cadrul învățământului de masă [5, p. 120]:

- Ce schimbări trebuie să se producă în organizarea școlii?

- Care sunt conținuturile educaționale pe care școala trebuie să le pună la dispoziție elevilor?
- Ce schimbări trebuie să se producă în stilul de predare și în modul de cooperare între profesori pentru a se asigura un învățământ de calitate?
- Care este specificul procesului de evaluare în școala incluzivă și cum trebuie înțeles progresul elevilor?
- Cine poate fi considerat elev cu cerințe educaționale speciale într-o școală incluzivă?

Pot fi extrase o serie de aspecte ce fac referire la rolul schimbării în procesul de management al școlii, în baza a numeroase studii și experiențe practice [6, pp.120-121]:

- *Schimbarea înseamnă de fapt învățare* – însușirea unor noi moduri de gândire și comportament, a unor noi forme de abordare a actului instructiv-educativ care să favorizeze construirea unui mediu de învățare atractiv, motivant, prietenos și non-discriminatoriu pentru elevi;
- *Schimbarea reprezintă un proces, și nu un eveniment programat la o anumită dată sau într-un interval de timp prestabilit* – parcurgerea unor operațiuni succesive, cu un ritm mai lent sau mai rapid în funcție de disponibilitatea și interesul instituției școlare pentru adoptarea unor modalități diferite de organizare a activităților în școală și în clasă, pornind de la principiul normalizării vieții școlare pentru elevii cu cerințe speciale și al egalizării șanselor de acces la educație pentru fiecare elev al școlii;
- *Schimbarea presupune un consum variabil de timp* – orice proces de schimbare la nivelul școlii are loc în timp și orice presiune creată de termene-limită nerealiste produce stres, neliniște, disconfort și reacții negative la noile idei sau practice de lucru; este nevoie de timp pentru a putea exersa noi comportamente și atitudini induse de procesul schimbării, iar asimilarea și individualizarea noilor metode de lucru de către actorii implicați în activitățile școlii incluzive solicită un interes semnificativ de timp;
- *Schimbarea poate fi derutantă, uneori chiar neplăcută prin efectele sale* – în încercarea lor de a corela noile idei și modalități de acțiune cu propriile experiențe, interese și prejudecăți, actorii școlii pot deforma, adapta sau resemnifica sensul real al ideilor și teoriilor care susțin schimbarea solicitată de modelul școlii incluzive. Astfel, obiectivul inițial, chiar dacă a fost prezentat într-o formă logică și rațională, poate să ajungă să însemne ceva cu totul diferit în viziunea altor persoane. Pe de altă parte, schimbarea înseamnă și asumarea unor riscuri care pot afecta statutul și confortul persoanelor, provocând reacții de rezistență și stări conflictuale cu efecte neplăcute pe perioade mai mici sau mai mari.

Pentru ca schimbarea să aibă succes, aceasta trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- *claritatea scopului propus* – înțelegerea scopului urmărit permite evitarea apariției confuziilor și a interpretărilor subiective din partea celor implicați în procesul schimbării;
- *obiectivele realiste* – stabilirea unor priorități în concordanță cu cerințele și resursele existente în sistem;

- *motivația pentru schimbare* – apare în cele mai multe cazuri din dorința persoanelor de a-și perfecționa competența profesională în scopul adaptării la noile condiții impuse de schimbare;
- *resursele* – fiecare tip de resursă a sistemului are importanța sa în asigurarea reușitei schimbării, accentul fiind pus pe resursa umană;
- *evaluarea* – introducerea unor noi metode de lucru atrage după sine noi forme de monitorizare și evaluare a procesului din sistem.

Realizarea concretă a schimbării presupune parcurgerea mai multor stadii:

- recunoașterea nevoii de schimbare,
- identificarea schimbării necesare (inclusiv a efectelor schimbării);
- aplicarea schimbării;
- evaluarea schimbării.

În viziunea majorității specialiștilor, condițiile schimbării în educație sunt [6, p. 122]:

- *Efectivitatea* – schimbarea devine reală doar atunci când influențează comportamentul profesional al educatorilor, al relației educator-educabil și al performanței educabililor (evaluate intern, dar mai ales extern);
- *Accentul strategic pe resursa umană* – educatorii sunt principalii actori în conceperea, realizarea și evaluarea schimbării; alături de ei trebuie să participe la procesul decizional (direct și/sau prin reprezentanți) elevii, părinții și comunitatea locală;
- *Comunicarea* – deschiderea unui număr cât mai mare de canale de comunicare în interiorul și în exteriorul instituțiilor de învățământ, transparența în luarea deciziilor și identificarea persoanelor și a instituțiilor care se constituie în ”noduri de comunicație”, facilitează în mod evident schimbarea;
- *Motivarea* – actorii schimbării educaționale trebuie motivați pentru a susține și realiza schimbarea, prin încurajarea inovațiilor, recompensarea practicilor noi și recunoașterea „dreptului de a greși”;
- *Participarea* – atragerea și implicarea tuturor părților interesate în eforturile de schimbare reprezintă o condiție fundamentală în susținerea reformelor; lipsa de participare și a ”sentimentului de proprietate” blochează atât inițierea, cât și adoptarea ideilor reformatoare;
- *Coerența* – subsumarea tuturor programelor și activităților din instituție noii viziuni asupra schimbării;
- *Expertiza* – utilizarea în conceperea, realizarea și evaluarea schimbării a expertizei recunoscute în domeniu, fără prejudecăți sau interese de ordin politic, etnic, profesional sau de altă natură;
- *Formarea* – educatorii trebuie formați și încurajați să-și modifice atitudinile, concepțiile și conduita profesională, astfel încât să devină prestatori de înalte servicii sociale și profesioniști în educație.

Declanșarea unui proces de schimbare a unei școli pornește de la conștientizarea necesității schimbării și continuă cu manifestarea dorinței de schimbare, acumularea cunoștințelor necesare, formarea abilităților și consolidarea schimbării [Ibidem]. Alegerea celei mai adecvate strategii de schimbare a unei școli tradiționale într-o școală incluzivă presupune

studierea factorilor de influență și identificarea în prealabil a: mărimii și formelor de manifestare a sprijinului sau poziției față de principiile schimbării, poziției inițiatorilor din punctul de vedere al capacității decizionale, informațiilor și argumentelor relevante pentru proiectarea schimbării, energiei necesare pentru implementarea ei, precum și a mizelor implicate în tot acest proces. În scopul unei reuşite depline a integrării copiilor cu cerinţe educaţionale speciale într-o şcoală de masă/incluzivă, este nevoie de parcurgerea în timp a mai multor etape distincte prin care se urmăreşte asigurarea condiţiilor optime pentru o nouă formă de organizare a şcolii şi a curriculumului aplicat de şcoala respectivă:

- *Sensibilizarea* – prima etapă care urmăreşte pregătirea mediului şcolar (începând de la conducerea şcolii, continuând cu cadrele didactice, elevii, personalul administrativ, părinţii copiilor);
- *Trainingul* – este etapa în care persoanele din şcoală implicate în activităţi didactice şi care manifestă deschidere faţă de practicile incluzive sunt cooptate într-un program de training în care învaţă principii, metode şi tehnici adecvate activităţilor instructiv-educative cu elevii cu cerințe educaționale speciale, astfel încât fiecare copil să primească cunoştinţele în forme accesibile capacităţilor şi cerinţelor proprii de învăţare;
- *Analiza asupra mediului şcolar şi adoptarea deciziei* – este etapa care implică reorganizarea structurilor instituţionale, un nou mod de gestionare şi alocare a resurselor şcolii, revizuirea atitudinii tuturor angajaţilor şcolii faţă de actul educaţional în noile condiţii impuse de principiile şi practicile incluzive.

Procesul raţional de luare a deciziilor constă într-o serie de paşi pe care echipa managerială îi urmează:

- *Identificarea problemelor* - precizarea clară a problemelor;
- *Generarea de soluţii alternative* - creativitatea, curajul şi flerul profesional contribuie la propunerea de soluţii;
- *Selectarea alternativei optime* - evaluarea/compararea soluţiilor alternative;
- *Implementarea deciziei* - transpunerea în practică a soluţiei alternative selectate;
- *Monitorizarea şi evaluarea* - managerii eficienţi compară rezultatele reale cu cele prevăzute.

Promovarea educaţiei incluzive în şcolile de masă presupune, din partea personalului didactic şi de specialitate, o serie de calităţi cum ar fi:

- Responsabilitatea recunoaşterii nivelului de competenţă profesională şi dorinţa de perfecţionare a capacităţilor de lucru în condiţiile educaţiei incluzive;
- Atitudine critică şi constructivă prin propuneri concrete şi realiste în sprijinul integrării copiilor cu cerinţe educative speciale în clasele unde îşi desfăşoară activitatea;
- Implicarea totală în procesul didactic, astfel încât să satisfacă într-o măsură cât mai mare cerinţele educaţionale ale elevilor în clasă;
- Tratarea elevilor cu demnitate, respect şi consideraţie faţă de situaţia particulară în care se află copiii cu cerinţe educative speciale;
- Convingerea că educaţia incluzivă presupune cu necesitate activitatea în echipe de specialişti: profesori, educatori, profesori de sprijin, consilieri şcolari, asistenţi sociali, psihopedagogi specializaţi în activităţi cu diferite categorii de copii cu cerinţe speciale.

Referințe bibliografice:
1. BUSH, T. *Leadership și management educațional: teorii și practici actuale.* Iași: Editura Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-4290-8;
2. CUCOȘ, C. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Ed. a 2-a rev.* Iași: Editura Polirom, 2008;
3. CSORBA, D. *Management educațional: studii și aplicații.* București: Editura Universitară, 2012. ISBN 978-606-591-608-1;
4. ENACHE, R. *Managementul organizației școlare.* București: Editura Universitară, 2019. ISBN 978-606-28-0888-4;
5. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității.* Iași: Editura Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-5664-6;
6. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație:ghid practic.* Iași: Editura Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0586-6;
7. ZLATE, M. *Leadership și management.* Iași: Editura Polirom, 2004. ISBN 973-681-616-8.

EDUCAȚIA VIITORULUI ȘI PROVOCĂRILE NOILOR TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE
THE EDUCATION OF THE FUTURE AND THE CHALLENGES OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES

Svetlana BÎRLEA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu" din Cahul, Republica Moldova

Rezumat: *Scopul acestei lucrări este de a analiza modul în care tehnologia schimbă educația și la ce ne putem aștepta în viitor. Tehnologia ne-a afectat viața și a îmbunătățit multe sectoare. Educația rămâne unul dintre sectoarele cheie care au și ar beneficia mai mult pe măsură ce tehnologia continuă să crească. Cu noi IT și infrastructură îmbunătățită, există o mare posibilitate ca educația să devină mai accesibilă și mai simplă pentru studenți și profesori.*

Cuvinte-cheie: *tehnologii informaționale, educația viitorului, învățământ online, instrumente TIC, tehnologii multimedia, internet.*

Abstract: *The purpose of this paper is to analyze how technology is changing education and what we can expect in the future. The Technology has affected our lives and improved many sectors. Education remains one the key sectors that have and would benefit more as technology continues to grow. With new IT and improved infrastructure, there is a high possibility that education will become more accessible and simpler for students and teachers.*

Keywords: *information technologies, education of the future, online education, ICT tools, multimedia technologies, internet.*

Evoluția tehnologică duce la schimbări fundamentale atât în învățământ cât și în societate. În epoca tehnologiei digitale și a schimbărilor de la nivel global, educația viitorului are nevoie de noi abilități și competențe, pentru a răspunde provocărilor viitorului.

Educația va experimenta schimbări masive în viitor din cauza avansărilor tehnologice. Profesorii vor avea acces la tehnologie care le va permite să predea eficient. Studenții vor avea, de asemenea, acces la tehnologie care ar face învățarea mai eficientă. Singurul lucru care este de mare îngrijorare este ca profesorii și studenții să îmbrățișeze aceste noi instrumente tehnologice educaționale și să învețe cum să le folosească. Dacă se poate întâmpla asta, atunci lumea se poate aștepta la o transformare masivă a educației în viitor.

În ultimele decenii, prioritățile dominante a politicilor educaționale din toată lumea este integrarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul didactic, motivul principal fiind deschiderea de noi orizonturi pentru practica educațională: facilitarea proceselor de prezentare a informaţiei, de percepere a acesteia, de consolidare a cunoştinţelor, de formare a competenţelor. Impactul transformărilor tehnologice asupra organizării procesului de învățământ este utilizarea pe scara largă a tehnologiilor informaţionale și comunicaționale (TIC). Implementarea noilor tehnologi informaţionale în procesul de instruire se datorează necesităților sociale actuale. Renovarea actului de predare învățare este cu neputință, fără utilizarea noilor tehnologii informaţionale avansate, inclusiv a celor multimedia. Conform diverselor studii efectuate asupra rolului implementării noilor tehnologii informaţionale în procesul de instruire, s-a constatat că noile tehnologii împreună cu mediul Internet oferă un șir de oportunități procesului de predare-învăţare care se bazează pe înlăturarea barierelor de comunicare între instructor și cel instruit prin comunicare deschisă. Astfel, sectorul educației trebuie să se modernizeze și să se adapteze, pentru a le oferi copiilor și studenților competențele de care au nevoie ca parte a unei forțe de muncă moderne. Schimbările provocate de implementarea noilor tehnologii informaționale în instruire pot fi vizualizate în figura următoare:

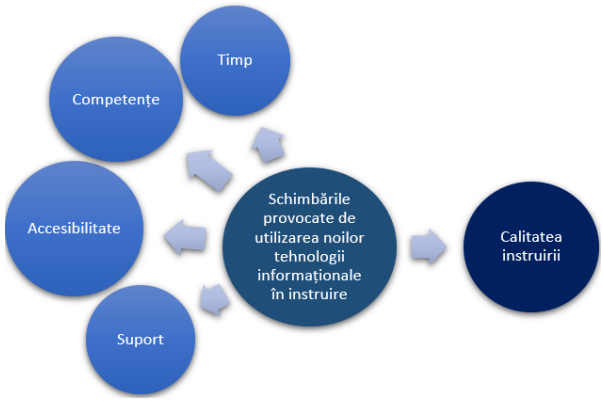


Fig. 1. Schimbările provocate de utilizarea noilor tehnologii informaționale

Utilizarea pe larg a Internet și a noilor tehnologii informaționale duce la crearea unui nou mediu de învățare (e-learning) cât și a noilor strategii de învățământ care împrospătează cu noi valențe întregul act de instruire.

Câteva din beneficiile oferite de e-learning sunt:

- Studenții sau elevii pot revizui videoclipurile, citi materialele și studiile de caz teoretice 24/24;
- Profesorul poate evalua conținutul direct pe platformă și poate oferi feedback mai eficient;
- Conținutul nou, studenții îl pot învăța de acasă etc.

În același timp, noile tehnologii multimedia oferă posibilitatea de a diversifica modul de instruire, prin redarea informaţiei ce include atât cuvinte cât şi grafică, ce oferă o mai bună învăţare.

Utilizarea acestor tehnologii permit „promovarea unor valori favorabile individualizării educaţiei” [3, p. 11] implicării mai mulor receptori la însuşirea informaţiei „metodă de cercetare empirică o constituie cercetarea directă cu ajutorul organelor de simţ” [5, p. 51] şi contribuie la dezvoltarea gândirii critice şi creative, oferindu-le elevilor diverse posibilităţi, de: focalizare a

atenţiei asupra informaţiei esenţiale, reprezentată sub diferite forme; apreciere a informaţiei, percepere a informaţiei reprezentative; decidere a modului de prezentare a informaţiei.

Noile tehnologiile informaţionale multimedia permit ilustrarea conţinutului [2, pp. 38-39] care capătă un sens mai profund şi mai amplu, prin aplicarea efectelor de animaţie, sunet, video. Implementarea tehnologiilor multimedia în procesul de instruire este reprezentată în Figura 2.

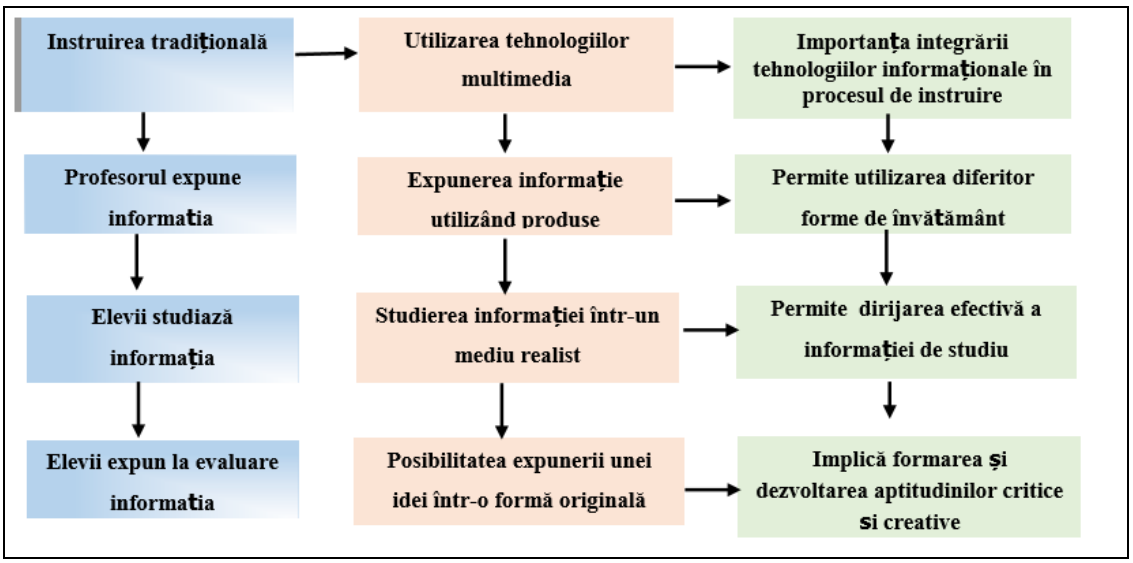


Fig. 2. Schema integrării noilor tehnologii multimedia în procesul de instruire [2, pp. 38-39]

Cele mai eficiente forme de învăţare, sunt cele care includ participarea activă a studentului, analiza critică a informaţiei studiate, exersarea și experimentarea prin creare, formarea abilităţilor şi a propriilor opinii faţă de cele studiate și „susținerea opiniilor în fața altora” [4, p. 9]. În dependenţă de propriul stil de învăţare, studenții percep informaţia în mod diferit (unii percep mai bine informaţia sub formă de imagini grafice, alţii sub formă de text sau prin intermediul sunetului, vocii, efectelor animate, etc). Pentru redarea informaţiei într-un mod cât mai accesibil, ea trebuie reprezentată astfel, să includă cuvinte şi mai multă grafică, deoarece studenții „sunt mai receptivi, la ideile şi influenţele noi, care pot fi încorprate productiv în schemele lor de gândire” [6, p. 39]. Astăzi mai mult decât oricând, utilizarea tehnologiilor informaționale în instruire reprezintă o condiţie fundamentală a calităţii educaţiei, este una dintre premisele esenţiale ale performanţei. Utilizând într-un mod armonios și cu tact pedagogic noile tehnologii informaționale putem atinge cu succes Codul învățării, care ne demonstrează că studenții devin activi și productivi, atunci când participă și se implică în procesul instructiv educativ. Există o varietate mare de instrumente TIC care pot fi utilizate în crearea metodelor interactive de instruire. Un mediu popular de învățare-evaluare este platforma *Moodle*. De ce Moodle? Deoarece este de tip Free/Open Source Software cu prerogativele: costuri reduse; capacitate înaltă de dezvoltare pe termen lung; și nu în ultimul rând este potrivit spiritului academic deschis spre cunoaştere și diseminare, adaptare regională etc.

Platforma Moodle a fost proiectată pe principii logice și simple de înțeles atât pentru utilizatori cât și pentru cei care o administrează. Moodle este un pachet software pentru producerea de cursuri online, menit sa asigure un mediu favorabil pentru e-Learning. Atât dezvoltatorii Moodle, cât și utilizatorii lucrează pentru a asigura o calitate bună, pentru a adăuga noi module și accesorii, și pentru a sugera noi idei de dezvoltare a platformei. Un sistem de

management al conţinutului este un sistem care oferă o colecţie de proceduri utilizate pentru gestionarea fluxului de lucru [1]. Cursurile on-line, create pe platforma Moodle, reprezintă un mediu de învăţare performant, atractiv, dinamic, interactiv şi centrat pe necesităţile studenţilor, în care aceştia sa fie implicaţi şi motivaţi, asumîndu-şi responsabilitatea pentru studiile urmate şi cunoştinţele achiziţionate. Un curs realizat pe platforma Moodle poate conține următoarele obiecte:

1) *Resursele* – pentru conținutul cursului, obiectele de învățare, materialele bibliografice, resurse educaționale deschise etc.
2) *Activitățile* – pentru interacțiunea utilizatorului cu platforma și cu obiectele cursului.
3) *Comunicarea* – prin forumuri, discuții prin chat sau prin instrumente sincrone între cursanți și profesori, respectiv cursanți și cursanți.
4) *Evaluare* – autoevaluarea cunostințelor, evaluarea pe parcurs, evaluarea finală prin teste, chestionare, sarcini de lucru.
5) *Feedback* – aplicarea chestionarelor de analiză critică a cursurilor, formatorului, conținutului, interacțiunii, comunicării.
6) *Reușita studenților* – stocată în catalogul electronic, sub formă de rapoarte etc.

Activitățile ce pot fi adăugate într-un curs online pe Moodle sunt prezentate în Figura 3:

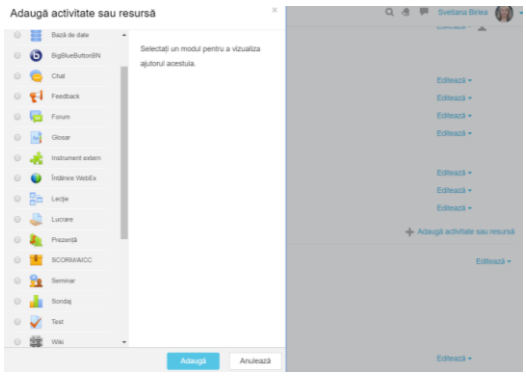


Fig. 3. Activități Moodle

Gama de instrumente Moodle nu înlocuiesc sistemele tradiționale de instruire, ci îmbunătățesc și facilitează acest proces. Aceste instrumente pot fi utilizate nu numai pentru efectuarea oricărui tip de instruire, pentru a revizui materialul studiat sub formă de joc etc., dar și pentru obținerea unui feedback instant, ce poate fi realizat cu un minim de efort și costuri, și într-un timp scurt. Principalele avantaje ale utilizării platformei Moodle sunt accesibilitatea, ușurința în utilizare, mobilitatea și interactivitatea.

Noile posibilități de instruire oferite de gama de instrumente Moodle au apărut ca răspuns la nevoia de învăţare-evaluare şi perfecţionare într-o lume modernă, dinamică, în care informaţiile se actualizează în fiecare secundă, fiecare cadru didactic fiind obligat să înveţe şi să se perfecţioneze continuu. Profesorii au nevoie de perfecţionare continuă deoarece tehnologiile se schimbă în ritmuri rapide, se elaborează aplicaţii noi, mult mai efective, care, fiind aplicate judicios, facilitează procesul de instruire, asigurând accesul celor ce învaţă la noile realizări ale ştiinţei. De aceea, pregătirea profesorilor în ce priveşte utilizarea instrumentelor TIC se impune a fi un proces obligatoriu și continuu. Gestionarea unei clase în era digitală a devenit o sarcină provocatoare pentru profesori. Cunoștințele accumulate pe băncile facultăților, de către fiecare

profesor, nu mai sunt suficiente. Profesorii trebuie să fie într-un pas cu schimbările produse de noile tehnologii informaționale. Este necesar ca profesorii să-și lărgească orizontul cunoștințelor digitale, să-și diversifice abilitățile de utilizare a noilor tehnologii informaționale pentru a face față noii ere digitale. Caracteristicile principale ale unui profesor în era digital sunt prezentate în figura ce urmează:

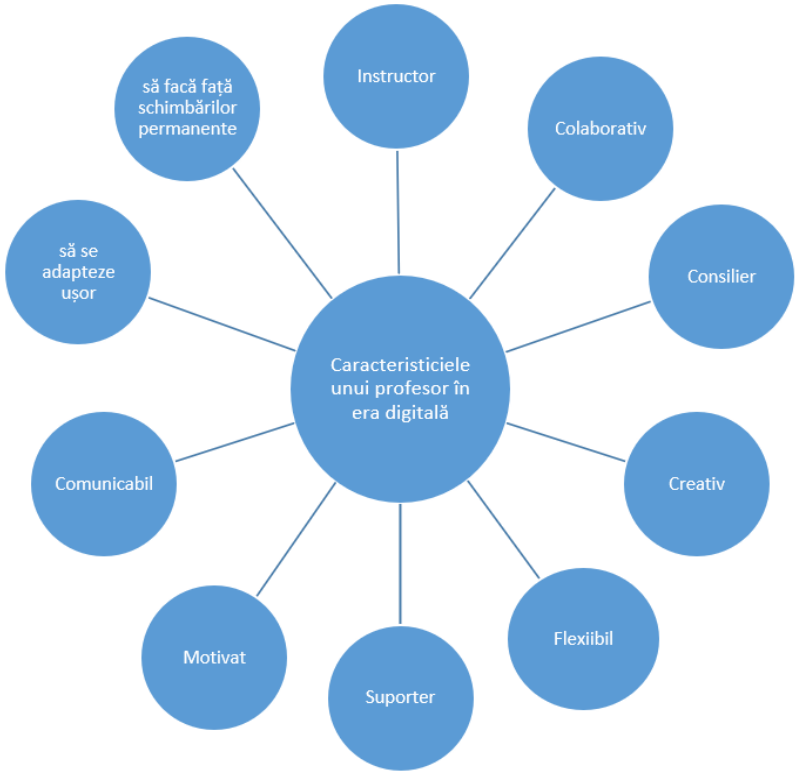


Fig. 4. Caracteristicile profesorului în era digitală

Utilizarea noilor tehnologii informaționale în procesul de instruire va impulsiona studenții să devină mai activi în procesul de învățare și va facilita învățarea în contexte cât mai diverse. Astfel, profesorul este forțat să aleagă între a continua demersul său educațional, folosind metode tradiționale, ignorând schimbările sau să accepte provocările și, introducerea tehnologiilor noi în instruire. În final, încurajăm toți profesorii să utilizeze noile tehnologii informaționale disponibile, inclusiv platforma Moodle, în procesul de instruire, deoarece aduc o mulțime de avantaje, precum: interactivitate și creativitate; îmbunătățirea abilităților digitale; simplitate în utilizare; feedback instantaneu; mai multă interacțiune între studenți și profesori; flexibilitate din punct de vedere al locului și a timpului: oricând, oriunde; reduce timpul de lucru al profesorilor.

Referințe bibliografice:

1. AVRAMESCU, Ana Nicoleta. *Platforma educaţională Moodle, un succes în e-learning* [online] [citat 16 februarie 2020]. Disponibil: http://www.elearning.ro/platforma-educationala-moodle-un-succes-in-e-learning
2. АЛЕКСЕЕВА, Е. В. Использование информационных технологий в различных предметных областях школьной педагогики. В: *XI конференция выставка «Информационные технологии в образовании»: сборник трудов участников конференции*. Часть II. М.: МИФ, 2001, с. 38-39;
3. CARCEA, M. *Strategii de activare a potenţialului creativ*. Iaşi, 2003. 153 p.;
4. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iaşi: Polirom, 1996;
5. PĂCURARI, O. ş.a. *Să ne cunoaştem elevii*. Bucureşti: Educaţia 2000+, 2005. ISBN 978-973-0-25214-9;
6. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti: Hyperion,1994. ISBN 973-683-278-3.

PLAN DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ AL CENTRELOR JUDEȚENE DE RESURSE ȘI DE ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ – PREZENTARE GENERALĂ
INSTITUTIONAL DEVELOPMENT PLAN FOR LOCAL CENTER OF RESOURCES AND EDUCATIONAL ASSISTANCE – GENERAL PRESENTATION

Emil-Sorin BLOJ, membru în CA al CJRAE,
profesor consilier școlar, grad didactic I,
Colegiul Agricol „Traian Săvulescu" din Târgu Mureș, România

Rezumat *Planul de Dezvoltare Instituțională are o importanță deosebită. El prezintă finalitățile educației pentru o instituție de învățământ. Vom prezenta acest Plan de Dezvoltare Instituțională (PDI) din perspectiva Centrelor Județene de Resurse și de Asistență Educațională (C.J.R.A.E.).*
Cuvinte-cheie*: dezvoltare, finalitate, educație, școală.*

Abstract*: The Institutional Development Plan is of particular importance. He presents the aims of education for an educational institution. We will present this Institutional Development Plan (PDI) from the perspective of the County Resource and Educational Assistance Centers (C.J.R.A.E.).*
Keywords*: development, finality, education, school.*

Argument. *Planul de Dezvoltare Instituțională este documentul* strategic de proiectare a activităților pe termen mediu (4-5 ani), ținând cont de strategia educațională la nivel local, regional și național. Planul de Dezvoltare Instituțională constituie referința majoră în elaborarea şi fundamentarea obiectivelor unei instituții. Acesta formulează viziunea, misiunea, strategiile și tehnicile adoptate, definind totodată și mediul în care unitatea de învățământ își desfășoară activitatea educațională.

La nivelul unităților de învățământ, Planul de Dezvoltare Instituțională prezintă o importanță deosebită, întrucât atenția este concentrată asupra finalităților educației, asigurând astfel coerența strategiei instituției și concentrarea tuturor domeniilor funcționale ale managementului (curriculum, resurse material financiare, resurse umane etc.). Astfel, acesta devine instrumentul principal pe care unitatea furnizoare de educație îl poate utiliza pentru adaptarea la mediul extern și optimizarea resurselor în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Strategia de dezvoltare instituţională a Centrelor Județene de Resurse și de Asistență Educațională (C.J.R.A.E.) urmăreşte directivele educaţionale europene, naţionale şi locale. Cadrul Strategic „Educaţie şi formare 2020" oferă statelor membre UE, Comisiei Europene şi instituţiilor de învăţământ un forum pentru schimbul de bune practici, informaţii şi consiliere pentru reformele politicilor educaționale. Acest cadrul acoperă toate formele de învăţare şi toate nivelurile procesului de învăţare pe tot parcursul vieţii, inclusiv educaţia pentru preşcolari şi pentru şcoli, până la învăţământul superior, educaţia şi formarea profesională şi învăţarea în rândul adulţilor. În 2015 la Bruxelles Comisia Europeană solicită consolidarea cooperării în domeniul educaţiei şi formării până în anul 2020 şi în special promovarea incluziunii sociale. Noile directive propuse până în anul 2020 sunt: dobândirea de aptitudini şi competenţe relevante şi de înaltă calitate, cu accent pe rezultate, pentru a spori capacitatea de inserţie profesională şi a stimula inovarea şi cetăţenia activă; sisteme de educaţie incluzive care promovează egalitatea, nediscriminarea şi spiritul civic; sisteme de educaţie deschise şi inovatoare, inclusiv prin valorificarea la maximum a erei digitale; sprijinirea reală a profesorilor şi formatorilor; transparenţa şi recunoaşterea competenţelor şi calificărilor, pentru a facilita mobilitatea în scop

educaţional şi mobilitatea forţei de muncă; investiţii sustenabile, performanţă şi eficienţă pentru sistemele de educaţie şi formare [1, p. 1].

C.J.R.A.E. valorifică perspectivele implicite acestui context pentru realizarea strategiilor sale manageriale instituționale având în vedere totodată actualul Program de guvernare al României şi viziunea pentru educaţie, care stă la baza acestuia până în anul 2025, prioritățile, obiectivele strategice pentru perioada 2020-2025 bazate pe aceasta, rezultatele prefigurate a fi atinse pe termen scurt la nivel naţional pentru anul şcolar 2019-2020 şi strategia educaţională a Inspectoratelor Școlare Județene [3, p. 60].

I. Diagnoza mediului intern și extern

C.J.R.A.E. înfiinţate în 1 ianuarie 2012, conform legislaţiei în vigoare sunt unități conexe ale învăţământului preuniversitar cu personalitate juridică, subordonate M.E.C. şi coordonate de Inspectoratele Şcolare Judeţene Mureş, finanţate de Consiliile Judeţene.

Organizarea şi funcţionarea C.J.R.A.E. este reglementat prin ORDINUL Nr. 5555 din 7 octombrie 2011 – *Regulamentul privind organizarea şi funcţionarea Centrelor Judeţene/al municipiului Bucureşti de Resurse şi Asistenţă Educaţională*, precum şi prin ORDINUL Nr. 6552 din 13 decembrie 2011 – *Metodologia privind evaluarea, asistenţa psihoeducaţională, orientarea şcolară şi orientarea profesională a elevilor şi a tinerilor cu cerinţe educaţionale speciale*. Conform legislaţiei, C.J.R.A.E. coordonează, monitorizează şi evaluează, la nivel judeţean activitatea Centrului Judeţean de Asistenţă Psihopedagogică (CJAP) şi a cabinetelor de asistenţă psihopedagogică, a centrelor şi cabinetelor logopedice interşcolare (CLI), colaborează cu centrele şcolare pentru educaţie incluzivă în vederea asigurării serviciilor educaţionale specializate, coordonează, monitorizează şi evaluează servicii specializate de mediere şcolară.

Scopul activităţii C.J.R.A.E. îl constituie asigurarea calităţii serviciilor educaţionale în domeniile menţionate.

Obiectivele principale ale activităţii C.J.R.A.E. sunt:

a) cuprinderea şi menţinerea în sistemul de învăţământ obligatoriu a tuturor copiilor/tinerilor, indiferent de particularităţile lor psiho-individuale şi sociale;
b) asigurarea suporturilor suplimentare necesare desfăşurării educaţiei de calitate în funcţie de potenţialul biopsihosocial al fiecărui copil/tânăr;
c) informarea şi consilierea cadrelor didactice în spiritul optimizării activităţii didactico-educative;
d) colaborarea cu factorii educaţionali implicaţi în dezvoltarea personalităţii elevilor/tinerilor în scopul integrării optime a acestora în viaţa şcolară, socială şi profesională;
e) implicarea părinţilor în activităţi specifice unei relaţii eficiente şcoală – familie – comunitate, ca bază a adaptării şcolare şi a integrării sociale a copiilor/tinerilor;
f) organizarea elaborării de studii privind abandonul şcolar, comportamentul deviant juvenil, anturajul negativ, activităţile extraşcolare/timpul liber;
g) organizarea de programe şi proiecte antiviolenţă în mediul educaţional.

În acest context, C.J.R.A.E. dezvoltă următoarele servicii: servicii de asistenţă psihopedagogică şi orientare şcolară şi profesională, furnizate prin centrele judeţene şi prin cabinetele şcolare de asistenţă psihopedagogică; servicii de terapii logopedice, furnizate prin centrele şi prin cabinetele logopedice interşcolare; servicii de evaluare, orientare/reorientare

dinspre şcoala specială, spre şcoala de masă şi invers, prin intermediul comisiei de orientare şcolară şi profesională, la propunerea serviciului de evaluare şi orientare şcolară şi profesională din cadrul C.J.R.A.E./C.M.B.R.A.E., în baza prevederilor art. 54 alin. (2) din Legea nr. 1/2011; servicii de mediere şcolară, furnizate de mediatorii şcolari; servicii de consultanţă pentru educaţie incluzivă, furnizate de centrele şcolare pentru educaţie incluzivă; servicii de formare, prin parteneriate cu instituţii abilitate să ofere formare iniţială, conform unor acorduri-cadru, în baza prevederilor art. 239 alin. (2) - (4) din Legea nr. 1/2011; servicii de informare şi consiliere pentru cadre didactice, copii, părinţi, precum şi pentru alţi membri ai comunităţii; servicii de consiliere şi prevenire a delincvenţei şi pre-delincvenţei juvenile.

Funcţiile C.J.R.A.E. sunt: de coordonare, realizare, monitorizare şi evaluare a serviciilor educaţionale din judeţ/municipiu; de monitorizare a evoluţiilor beneficiarilor serviciilor educaţionale menţionate; de informare şi documentare pentru toţi membrii comunităţii (cadre didactice, părinţi, copii, studenţi, autorităţi locale etc.); de colaborare cu partenerii sociali din comunitate, precum şi cu organizaţii şi asociaţii la nivel naţional şi internaţional.

Responsabilităţile C.J.R.A.E. pot fi sintetizate astfel: coordonează, monitorizează şi evaluează metodologic şi ştiinţific serviciile educaţionale realizate de către C.J.A.P., cabinetele de asistenţă psiho-pedagogică, centrele şi cabinetele logopedice; colaborează din punct de vedere metodologic cu centrele şcolare pentru educaţie incluzivă în vederea furnizării serviciilor specializate; constituie echipe multidisciplinare de intervenţie timpurie, menite să realizeze evaluarea tuturor copiilor, monitorizarea, depistarea şi asistenţa precoce, corespunzătoare a celor cu cerinţe educaţionale speciale, sau cu risc în dezvoltare a competenţelor personale; propune ISJ şcolarizarea la domiciliu pentru copiii nedeplasabili, respectiv înfiinţarea de clase, sau de grupe în spitale conform unei metodologii cadru elaborate de Ministerul Educaţiei și Cercetării, în baza prevederilor art. 52 alin. (3) din Legea nr. 1/2011; oferă servicii de evaluare complexă şi diagnosticare a gradului de deficienţă pentru copiii, elevii şi tinerii cu cerinţe educaţionale speciale din învăţământul special, special integrat şi din învăţământul de masă, prin intermediul serviciului de evaluare şi orientare şcolară şi profesională şi al centrelor şcolare pentru educaţie incluzivă, pe baza colaborării dintre comisiile din cadrul CJRAE şi comisiile pentru protecţia copilului din cadrul direcţiei generale judeţeană de asistenţă socială şi protecţia copilului (D.G.A.S.P.C.), colaborarea între comisii realizându-se conform unui protocol de colaborare, în baza prevederilor art. 50 alin. (1) şi (2) şi art. 51 alin. 1 din Legea nr. 1/2011.

CJRAE participă la formarea iniţială a cadrelor didactice, prin asigurarea practicii pedagogice în unităţi de învăţământ preuniversitar din judeţ/municipiu, în baza acordurilor/ parteneriatelor; participă la formarea continuă prin identificarea nevoii de formare şi furnizează servicii în domeniu în baza prevederilor art. 239 şi 240 din Legea nr. 1/2011; colaborează cu instituţiile acreditate în scopul formării iniţiale şi continue, cu Casa Corpului Didactic, instituţii de învăţământ superior, organizaţii neguvernamentale etc., în baza unor acorduri-cadru/parteneriate; informează şi consiliază cadrele didactice în domeniul educaţiei incluzive; informează beneficiarii în domeniul consilierii privind cariera. Instituţia realizează materiale şi mijloace de învăţământ cu valoare de suport metodico-ştiinţific pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar; l) evaluează specialiştii care oferă servicii educaţionale din centrele de asistenţă psihopedagogică şi din centrele logopedice, precum şi mediatorii şcolari; realizează o bază de date care centralizează toate serviciile oferite beneficiarilor şi semnează/aprobă

documentele elaborate de profesioniştii din subordine, planuri de activitate, rapoarte de activitate etc.; gestionează registrul de evidenţă a salariaţilor din subordine, cu excepţia personalului din centrele şcolare pentru educaţie incluzivă; analizează şi gestionează propunerile venite din partea unităţilor din învăţământul preuniversitar privind înfiinţarea de cabinete de asistenţă psihopedagogică şi cabinete logopedice, pentru a oferi servicii educaţionale specifice direct beneficiarilor, cu avizul/sprijinul consiliului şi al Inspectoratelor Școlare Județene; realizează studii şi cercetări pe baza unei analize de nevoi şi la solicitarea partenerilor educaţionali; facilitează relaţionarea unităţilor şi instituţiilor din învăţământul preuniversitar cu comunitatea, prin parteneriate, proiecte şi programe.

De serviciile CJRAE beneficiază: copii, elevi şi tineri; părinţii sau aparţinătorii legali ai copiilor; personalul angajat în unităţile de învăţământ sau în alte instituţii care acţionează în domeniul problematicii copiilor; membri ai comunităţii locale.

Multe C.J.R.A.E. nu dispun de locaţie proprie, dar a sedii dotarea este corespunzătoare: bibliotecă cu publicaţii din domeniul psihopedagogiei, teste psihologice şi platforme de evaluare psihoaptitudinală a preşcolarilor şi elevilor, aparatură (calculatoare, laptopuri, videoproiector, reportofon etc.)

II. Proiectare strategică

2.1. Viziunea și misiunea CJRAE

C.J.R.A.E. este un sistem de educaţie de calitate, responsabil, centrat pe copil, cu servicii educaţionale şi formare continuă conform standardelor de calitate europene şi naţionale, un sistem de educaţie apreciat şi susţinut de către comunitate. Misiunea C.J.R.A.E. poate fi sintetizată astfel: oferirea unor servicii specializate de calitate şi eficiente, care să contribuie la cuprinderea şi menţinerea în sistemul de învăţământ a tuturor copiilor/tinerilor, indiferent de particularităţile lor psiho-individuale şi sociale, servicii care contribuie la dezvoltarea armonioasă a tuturor copiilor/tinerilor şi la atingerea potenţialului lor maxim; colaborarea cu factorii educaţionali implicaţi în dezvoltarea personalităţii elevilor/tinerilor în scopul integrării optime a acestora în viaţa şcolară, socială şi profesională; implicarea părinţilor în activităţi specifice unei relaţii eficiente şcoală – familie – comunitate, ca bază a adaptării şcolare şi a integrării sociale a copiilor/tinerilor. Valorile care ghidează munca personalului sunt: accesul egal la educaţie, responsabilitatea, implicarea, colaborarea, munca în echipă, respectul reciproc, încrederea în dezvoltarea umană.

2.2. Analiza PEST

Analiza PEST este o analiză externă ce urmăreşte să evidenţieze o altă perspectivă a mediului în care organizaţia îşi desfăşoară activitatea. Analiza PEST serveşte la analiza impactului şi a tendinţelor generale ale celor 4 stimulatori majori ai schimbării: politicul, economicul, socialul şi tehnologicul [2, pp. 18-19].

Politica educațională vizează context naţional, și are în vedere: Legea Educaţiei Naţionale Nr.1/ 2011, în care sunt numeroase referiri la rolul şi atribuţiile pe care le are C.J.R.A.E., ca instituţie de învăţământ special integrat. De asemenea, anumite acte normative, ca legislaţie secundară a Legii Educaţiei Naţionale Nr.1/ 2011, reglementează activităţi şi sarcini pe care personalul din cadrul C.J.R.A.E. le îndeplineşte în instituţiile de învăţământ. Conceptele de integrare şi de incluziune şcolară – direcţii de acţiune pentru personalul din C.J.R.A.E. – sunt idei centrale ale politicilor educaţionale promovate în prezent. Astfel, planul de dezvoltare

instituţională a C.J.R.A.E. este compatibil cu strategia naţională de dezvoltare a învăţământului. Legislaţia principală şi cea secundară în domeniul educaţional constituie oportunităţi atât pentru dezvoltarea complexă a C.J.R.A.E., cât şi pentru consolidarea poziţiei acestei instituţii la nivel comunitar.

Contextul local se referă la instituțiile locale care au tangență cu activitatea CJRAE La nivel local, Inspectoratul Şcolar Judeţean şi instituţiile subordonate metodologic aplică politicile educaţionale de la nivel naţional. Totodată, împreună cu autorităţile administraţiei publice locale, se iau măsuri pentru şcolarizarea, în bune condiţii, a preşcolarilor şi elevilor, respectându-se egalitatea de şanse, particularităţile de vârstă şi individuale ale acestora. Consiliul Judeţean asigură sprijinul financiar necesar, Inspectoratul Şcolar Judeţean răspunde pozitiv la toate iniţiativele C.J.R.A.E., ambele instituţii susţinându-ne continuu în implementarea unor proiecte şi programe educaţionale destinate elevilor şi preşcolarilor din judeţ.

Economicul se referă la aspectele legate de problemele economice ce definesc specificul activității CJRAE. Multe judeţe au ca şi particularitate un număr mare de copii cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate, rămaşi în grija unor persoane vârstnice, a unor fraţi mai mari, sau chiar singuri. Aceşti copii pot întâmpina dificultăţi socio-emoţionale, de adaptare şcolară, dificultăţi de învăţare, ceea ce face necesară intervenţia consilierului şcolar. Chiar dacă în prezent se observă o diminuare a abandonul şcolar, din familiile sărace – în special din comunităţile de romi – există elevi care absentează masiv, sau chiar abandonează şcoala. Toate aceste categorii vulnerabile de preşcolari şi elevi (cei cu părinţi plecaţi în străinătate, cei în pericol de abandon şcolar şi cei cu cerinţe educative speciale), sunt o parte însemnată din beneficiarii serviciilor specializate din cadrul C.J.R.A.E. Resursele financiare insuficiente ale sistemului de învăţământ fac imposibilă achiziţionarea constantă a testelor psihologice şi a altor materiale care ar fi utile în procesul de consiliere şi de logopedie. De asemenea, tot subfinanţarea este cauza numărului mare de preşcolari şi elevi arondaţi cabinetelor şcolare de consiliere şi logopedie, ceea ce are un impact direct asupra eficienţei activităţii.

Socialul se referă la eterogenitatea mediilor familiale din care provin elevii și care generează poziţii diferite faţă de problematica educaţiei. Eforturile susținute în procesul de educaţiei diferenţiate și incluzive vor putea atenua fenomenele negative care domină peisajul social judeţean: rata şomajului, creşterea alarmantă a violenţei şi a ratei infracţionalităţii, deprecierea relaţiilor inter-umane, atitudinea civică pasivă, excluderea socială.

Tehnologicul se referă la implicarea specialiștilor în conturarea politicilor educaționale.

În ciuda deschiderii pe care majoritatea conducerilor unităţilor de învăţământ o au pentru sprijinirea specialiştilor (consilieri şcolari şi logopezi) din C.J.R.A.E., nu toate unităţile dispun de spaţii adecvate pentru desfăşurarea activităţii acestora.

De asemenea, în multe dintre cabinetele de consiliere nu este conexiune la internet, ceea ce face imposibilă accesarea unor teste psiho-aptitudinale care se fac on-line.

2. 3. Analiza SWOT

Analiza SWOT scoate în evidenţă elemente de potenţial intern şi extern, cum ar fi resursele, competenţele, tendinţele unor procese conexe [2, p. 19].

În cadrul acestei analize se identifică: punctele tari, punctele slabe, oportunitățile și amenințările. Principalele puncte tari ale CJRAE pot fi sintetizate astfel:

- Majoritatea cabinetelor de asistenţă psiho-pedagogică şi de logopedie sunt dotate conform standardelor;
- Cadrele didactice (consilieri şcolari, logopezi) sunt motivate, au iniţiativă, sunt bine formaţi, competenţi şi cu deschidere spre dezvoltarea personalităţii profesionale;
- CJRAE abordează o mare diversitate de problemele la nivelul judeţului, cum ar fi: orientare şcolară, abandon şcolar, prevenire, terapii specifice, dezvoltarea creativităţii;
- Derularea diferitelor activităţi de informare a cadrelor didactice şi a părinţilor precum și activități de colaborare-cooperare;
- Bună colaborare cu Consiliile Judeţene şi cu Inspectoratele Școlare Județene;
- Creşterea încrederii în serviciile de consiliere psiho-pedagogică, ceea ce este reflectată în creşterea numărului de solicitări;
- Derularea programelor de prevenţie, prin colaborări cu instituţiile statului, cu sfera civilă, programe pentru combaterea comportamentului de risc;
- Creşterea solicitărilor pentru evaluarea copiilor cu CES (prin comisiile SEOSP/COSP).

Punctele slabe sunt, din păcate, și ele destul de numeroase:

- Numărul insuficient de posturi de logoped, mediator şcolar, consilier şcolar, raportat la cerinţele comunităţii (mai ales din mediul rural);
- Lipsa posturilor întregi pentru comisia SEOSP;
- Lipsa fondurilor necesare pentru dotarea mai bună a cabinetelor de asistenţă psiho-pedagogică şi de logopedie cu baterii de teste standardizate;
- Număr prea mare de unităţi şcolare arondate unor cabinete de asistenţă psiho-pedagogică şi de logopedie (precum şi numărul de elevi aferenţi unui post);
- Spaţiu inadecvat de testare pentru comisia SEOSP;
- Dificultăţi generate din insuficienta formare şi informare a cadrelor didactice din învăţământul de masă, precum şi din cauza carenţelor legislative, privind incluziunea copiilor cu CES, asigurarea unei educaţii individualizate şi personalizate;
- Lipsa asigurării mentoratului regulat şi organizat pentru cadrele didactice debutante.

Oportunități în activitatea CJRAE:

- Lărgirea ofertei de formare continuă a personalului didactic;
- Colaborarea cu administraţia locală, instituţiile de stat, universităţi şi organizaţii neguvernamentale;
- Paletă largă de oferte pentru proiectele de parteneriat (locale, naţionale şi internaţionale)
- Disponibilitate cadrelor didactice de a se implica în aceste proiecte;
- Solicitarea de către părinţi a serviciilor de consiliere psihologică şi de terapie logopedică;
- Strategiile naţionale şi judeţene privind creşterea accesului la educaţie, prevenirea abandonului şcolar, educaţia incluzivă, desegregare;
- Posibilitatea editării unor reviste de specialitate a consilierilor şcolari şi a logopezilor;
- Realizare de activităţi de parteneriat cu alte CJRAE din ţară.

Amenințările nu pot fi nici ele eludate:

- Blocarea, pe o perioadă nedeterminată a posturilor prevăzute cadrului legislativ pentru asigurarea serviciilor educaţionale specializate (consiliere psihologică, terapie logopedică) în toate unităţile şcolare din judeţe;

- Mentalitatea defectuoasă, intolerantă a unora dintre părinţi şi cadre didactice privind incluziunea copiilor cu CES în învăţământul de masă;
- Inerţie şi rezistenţă în acceptarea schimbării (bariere personal-emoţionale, rutine, conformism, teamă de nou, teamă de risc);
- Lipsa spaţiului propriu al unor instituţii; lipsa coerenţei în legislaţia actuală;
- Supraîncărcarea logopezilor, consilierilor şcolari cu un număr mare de copii, peste norma didactică, poate să cauzeze stres profesional şi epuizare, diminuând calitatea serviciilor oferite.

Concluzii. Planul de Dezvoltare Instituțională a avut în vedere operaționalizarea mai multor ținte strategice cu scopul de a îmbunătăți activităţile desfășurate în sprijinul tinerilor, a cadrelor didactice și al părinților. În acest scop, s-au realizat o serie de acțiuni ce au vizat dezvoltarea şi asigurarea unor programe de prevenţie şi intervenţii/terapii specifice de calitate, variate, ancorate în nevoile reale din unităţile şcolare, cum ar fi: programe de prevenţie a violenţei din mediul şcolar, al abandonului şcolar, al absenteismului, a comportamentelor de risc, al consumului de droguri, a traficului de fiinţe umane, al actelor de indisciplină din cadrul şcolii; programe de dezvoltare personală a elevilor; utilizarea unor tehnici și instrumente de informare; exersare în domeniul formării dezvoltării abilităţilor de viaţă, sprijin, intervenţie; programe de terapie a tulburărilor de limbaj şi comunicare pentru copiii depistaţi cu tulburări de limbaj; programe de orientare şcolară, profesională pentru copii cu sau fără CES; programe de dezvoltare profesională a cadrelor didactice – abilitarea cadrelor didactice în gestiunea situaţiilor de criză educaţională, managementul didactic (managementul clasei, managementul conflictului, relaţionare pozitivă, abordare eficientă a copiilor cu tulburări de comportament, copii cu CES; programe de formare a părinţilor.

Pentru dezvoltarea profesională a resursei umane din CJRAE, pentru asigurarea unor servicii de calitate a fost necesară cunoaşterea legislaţiei privind încadrarea, mobilitatea, perfecţionarea, evaluarea cadrelor didactice şi a personalului auxiliar, a legislaţiei privind asigurarea educaţiei inclusive pentru copiii cu C.E.S. Se impune de asemenea asigurarea formării personalului didactic, deoarece numai astfel creşte calitatea resurselor umane al C.J.R.A.E. în vederea asigurării unor servicii de calitate.

Pe de altă parte nu trebuie ignorată nici dezvoltarea resurselor materiale ale CJRAE, prin dezvoltarea bazei materiale și prin accesarea de fonduri prin participare la proiecte de finanţare. Nu în ultimul rând pentru o bună activitate a CJRAE e nevoie de dezvoltarea unei reţele de parteneri educaţionali din sfera instituţiilor de stat şi a ONG-uri, prin diversificarea şi prin extinderea relaţiilor cu parteneri educaţionali atât la nivel local, cât şi la nivel naţional şi european și prin dezvoltarea parteneriatelor cu instituţii de acelaşi profil din ţară şi din străinătate.

Referințe bibliografice:

1. Comisia Europeană, Comunicat de presă, *O nouă viziune, mai incluzivă, asupra educației și formării până în 2020*, IP/15/5568;
2. Unitatea Centrală pentru Reforma Administraţiei Publice, *Planificare strategică*, în cadrul proiectului de înfrăţire instituţională RO03/IB/OT/01 „*Întărirea capacităţii UCRAP şi a reţelei naţionale de modernizatori*";
3. *** Programul de guvernare 2020-2022, București, 2017.

G.G. ANTONESCU – PRINCIPIUL ȘCOLII FORMATIV-ORGANICISTE
G. G. ANTONESCU – THE PRINCIPLE OF THE TRAINING-ORGANIC SCHOOL

Ionela BRÎNZĂ, învățător la clasele primare, grad didactic II, Bragadiru, Ilfov, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul cu tema: G.. G.. Antonescu și principiul școlii formativ-organiciste cuprinde: adnotare, concepte-cheie (româna, engleza), 7 pagini text scris și bibliografie.*

Cercetarea pedagogică istorică (sincronică și diacronică) abordează dimensiunea istorică a personalității lui G.. G.. Antonescu, dimensiunea epistemologică a operei lui G.. G.. Antonescu și dimensiunea practică a pedagogiei care promovează școala formativ-organicistă.

Cuvinte-cheie: *cercetarea pedagogică istorică (sincronică și diacronică), școala formativ-organicistă.*

Abstract: *This article relating to the theme: The formative-organicist pedagogy developed by G.. G.. Antonescu includes: adnnotation, key concepts (Romanian, English), 7 page text and bibliography. The historical pedagogy research (diachronic and sinchronic) approaches the historical dimension of G.. G.. Antonescu's personality, the epistemological dimension of G. G. Antonescu and the practical dimension of G.. G.. Antonescu's pedagogy which creates interest in formative-organicist school.*

Keywords: *Historical pedagogical research (diachronic and sinchronic), formative organicist school.*

G. G. Antonescu este apreciat drept unul dintre „pedagogii care fac tranziția la *pedagogia nouă*" reformatoare în perioadă *interbelică*. Pedagogia sa este construită „conștient pe baze cât mai solide, posibil filozofico-științifice". Opera lui G. G. Antonescu este un exemplu de ceea ce reprezintă produsele cercetării fundamentale bazate pe analiză filosofică și istorică a problematicii educației.

Opera sa pedagogică este afirmată pe parcursul mai multor lucrări ca: *Din problemele pedagogiei moderne,* 1923; *Istoria pedagogiei*, 1927; *Educație și cultură,* 1928; *Pedagogia generală,*1930; *Pedagogia contemporană,* 1935.

„Opera pedagogică a lui G. G.Antonescu este destul de bogată și, in general, foarte îngrijit redactată. I se poate reproșa, din acest punct de vedere, cel mult un didacticism, admisibil însă la un profesor de pedagogie" [6, p. 194]. Practic, toate lucrările lui G. G. Antonescu se bazează pe o analiză conceptuală fundamentată filosofic și argumentată istoric. Primele scrieri sunt un argument în favoarea curentului pedagogiei filosofice promovat de G. G. Antonescu.

„Pentru a înțelege bine concepția pedagogică a lui G.G.Antonescu, este indicat să se înceapă nu cu concepția sa filosofică – așa cum se face uneori – ci cu analiza lucrărilor sale de istorie a pedagogiei, în special cu *Istoria doctrinelor fundamentale ale pedagogiei moderne*. Aceasta, ca și celelalte, de altfel, alcătuiesc în bună măsură un fel de introducere la propria sa doctrină pedagogică. Mai mult „doctrina decât istorie." [6, p. 195].

Metodologia de cercetare istorică se bazează pe îmbinarea investigației sincronice cu investigația diacronică aplicată, în cazul nostru la opera lui G. G. Antonescu, liderul *Școlii pedagogice de la București*, în perioada interbelică.

În perspectiva *pedagogiei istorice*, vom avea în vedere analiza de text, raportată la conceptele fundamentale care susțin construcția epistemologică a „*școlii formativ-organiciste*", evidențiind actualitatea unor idei valorificabile critic și în sistemele de invătământ din epoca modernă și postmodernă (contemporană).

Tema noastră abordează, în mod special, una dintre „cele două părti integrante ale disciplinei *Istoria educației*" – ne referim la concepția despre educație a lui G. G. Antonescu,

susținută pe larg, în opera sa la nivel conceptual și doctrinar, normativ și metodologic. În același timp, vom avea în vedere și „analiza retrospectivă" a sistemului de invătământ din epoca interbelică, sistem de invățământ influențat de pedagogia lui G. G. Antonescu, la nivel de direcție de politică a educației și de reformă a școlii, proiectată în sens pedagogic „formativ-organicist". Tema noastră de cercetare istorică are ca scop general analiza operei lui G. G. Antonescu din perspectiva actualitătii sale în epoca modernă și contemporană (postmodernă).

În pedagogie, observă G. G. Antonescu „moda acordă dreptul de suveranitate asupra școalei esclusiv curentelor și oamenilor noi : școala activă, pedagogia experimentală, Claparede, Binet, Meumann." Dar nu trebuie să uităm că „pedagogilor clasici le datorăm principiile fundamentale ale pedagogiei contimporane, întrucât chiar așa zisele „curente noi" își au originea în pedagogia clasică modernă, îi rămâne modei indiferent" [4, p. 7].

Este de părere că aprofundarea ideilor noi trebuie să se facă prin punerea in legătură cu ceea ce le condiționează in cultura trecutului și a prezentului, „intorcându-ne mereu la pedagogia clasică„ și inlaturând tot „fardul pedagogic" [7, p. 53].

G. G. Antonescu este interesat în mod deosebit de influența nefastă a modei asupra școalei. Studiul noilor curente ne convinge de „absurditatea revoluției" și de „necesitatea evoluției". Autorul prezintă câteva exemple clare în ceea ce privește evoluția pedagogiei din punct de vedere istoric. De exemplu, Descartes cerea aflarea adevărului în mod liber și „prin propriile sale forțe".

De asemenea, J. J. Rousseau, punea preț pe „activitatea spontană a copilului – putem spune că aici au fost începuturile metodei active. Mai târziu, cel care dă metodei active preciziunea pedagogică este Pestalozzi, care consideră că scopul principal al educației este „dezvoltarea armonică a tuturor forțelor fizice sufletești ale copilului" [Apud 4, p. 11].

Dacă adevărata școală activă își are originea la Pestalozzi, la urmașul Herbart, G. G. Antonescu se întreabă de ce „școala de astăzi nu intensifică elementul activ , fără să destrame „organismul școlar existent chiar să-l întărească?". Adepții acestor curente noi numiti „*sclavi ai modei"* sunt impartiti in trei categorii: a) *snobii* – cei care se supun modei, pentru a ieși în evidență; b) naivii – cei ce vor să se lămurească, dar în lipsa unei bune îndrumări primesc ceea ce li se oferă; c) timizii – aceia care nu au destulă încredere pentru a înfrunta acest curent.

Un alt exemplu este „*pedagogia experimentală"*, unde reprezentanții modei nu admit ca metodă de cercetare decât metoda experimentală, ignorând experiența acumulată prin contribuția unor autori reprezentativi ai pedagogiei clasice, pedagogi care se bazau pe observația directă și pe interpretarea adecvată din punct de vedere formativ a evenimentelor sau faptelor observate.

G. G. Antonescu abordează astfel problema raporturilor dintre metodă experimentală și metoda observației directe. „Metoda experimentală aduce, fără îndoială, unele completări observației directe, dar niciodată nu o va putea înlocui pe aceasta din urma" [4, p. 13].

G. G. Antonescu consideră absurdă dorința de a rezolva problemele de pedagogie morală pe cale experimentală, fără a folosi observația directă. Din punct de vedere pedagogic, viața adânc sufletească este cea mai importantă și nu poate fi exprimată cantitativ (prin metoda experimentală care măsoară, cântărește), ci calitativ (prin observația directă „de la suflet la suflet").

În concluzie, G. G. Antonescu precizează că în pedagogie, tendințele spre variație se adresează unor curente serioase care sunt „produsul evolutiv al unor principii anterioare". În

acest senes, „tendintele noi devin ridicole și la modă numai prin exagerare, superficializare și esclusivism” [4, p. 15].

Astfel, autorul propune aprofundarea ideilor „noi”, punându-le în legătură „cu tot ce le condiționează în cultura trecutului și a prezentului, precum și în starea de fapt a timpului și locului în care voim să le aplicăm” [4, p. 16]. G. G. Antonescu își exprimă clar ideea conform căreia pedagogia contemporană se bazează pe principiile fundamentale ale pedagogiei clasice, „întrucât chiar așa-zisele curente noi își au originea în pedagogia clasică modernă” [Apud 7, p. 51]. Aceasta idee va deveni un lait-motiv în toate scrierile lui și va avea o mare influență asupra multor pedagogi români.

G. G. Antonescu a căutat un „mare principiu, unul singur care să servească de rădăcina arborelui pedagogiei”. Acest principiu se opune școlii informative (intelectualiste) deoarece „o școală formativă ar urmări cu totul altceva: să formeze spirtul elevului, cu alte cuvinte ar tinde să actualizeze potențialulpsihic pe care îl găsește în natura indviduală a elevului” [Apud 7, p. 55].

Principiul fundamental care ar trebui să stea la baza învățământului este *principiul școlii formativ-organiciste*. „O școală formativ-organicistă ar fi prin urmare școala, care tinde să desăvârșească ceea ce sufletul elevului aduce de la natură, ținând seama de condițiunile interne ale organismului acestuia”.

Aplicarea principiului școlii *formativ-organiciste*. Prin analiză istorică, G. G. Antonescu identifică o primă încercare de realizare a unei școli *formativ-organiciste*, în domeniul educației intelectulale la marele pedagog, Spiru Haret. Spiru Haret a cerut reducerea numărului de elevi dintr-o clasă. În felul acesta profesorul are posibilitatea de a-și cunoaște elevii și „cunoscându-i , să le formeze sufletele” .Tot el este cel care desființează examenele anuale și examenul de bacalaureat care controla numai memoria elevilor și nu maturitatea de judecată a elevului.

Principiile lui Haret se păstrează și în perioada interbelică, chiar și în zilele noastre. De exemplu, principiul cercetării individualității elevului. Dirigintele trebuie să cunoască sufletul elevului, să știe să studieze individualitatea elevului prin completarea unei fișe individuale. De asemenea este necesară o bună pregătire pegagogică a profesorilor. „Oricât ne-am strădui noi astăzi să rezolvăm problema învățământului secundar, care este foarte gravă, n-o vom realiza decât pe calea pregătirii profesorilor. Toate legile, regulamentele și programele nu vor servi la nimic atâta vreme cât nu vom avea profesori bine pregatiti”. Problema pregătirii profesorilor este o problemă specială, pe care G. G. Antonescu încearcă să o rezolve prin prisma principiului fundamental de școală *formativ-organicistă*.

„La noi, până acum, s-a crezut și se crede încă și astăzi, ca profesorul este un fel de erudit în miniatură. El trebuie să-și cunoască bine specialitatea lui și atunci să facă un fel de negustorie științifică: adică materialul de erudiție, pe care l-a luat din universitate en-gros, când și-a făcut studiile, să vina să-l plaseze en-detail în fața elevilor.” [1, p. 20]. Dar, G. G. Antonescu este de părere că profesorul ca și învățătorul trebuie să fie mai întâi educator și apoi erudit. „Dacă vrei să pregătești profesori secundari, trebuie să pregătești în primul rând educatori” [Ibidem].

Și în domeniul educației morale, G. G. Antonescu pornește tot de la abordarea istorică, din experiența trecutului, sistem pe care îl numește „sistem de educație represiv”. Rezultatele acestui sistem sunt subjugarea sufletului elevului fără a fi transformat și constrângerea elevilor care poate provoca anumite sentimente de revoltă, chiar de ură contra profesorilor. Acest sistem

de educație este comparat cu un corset, care reușește să modifice forma corpului, dar care din cauza presiunii afecta organele interne.

„Când printr-o asemenea disciplină represivă, bazată negativ pe reprimare și pozitiv pe constrângere, am reușit să provocăm la elevi anumite deprinderi, prin urmare chiar dacă prin sistemul acesta represiv am ajunge să avem un minimum de școala formativa, ea n-ar fi însă și organicista pentru că deprinderile, care s-ar forma eventual în chipul acesta, ar fi impuse din afară și n-ar izvorî din conștiința elevului" [1, p. 23].

Pentru a înlocui acest sistem represiv, G. G. Antonescu propune o metodă pe care, el însuși a experimentat-o și care a dat rezultate foarte bune. Această metodă este caracterizată în cadrul principiului fundamental de școală formativ-organicistă, și anume încercarea de a determina elevul la executarea unor acte prin convingere.

„Este vorba să conving pe elevul meu nu numai să voiască cutare lucru, dar să-l conving că poate să și înfăptuiască ceea ce a voit. Prin urmare, aci intervine nu numai convingerea de a voi, ci și convingerea de a infaptui" [Ibidem, p. 24].

Acest sistem de disciplină prin convingere sau „de disciplină liberă" așa cum a mai fost numit, are două mari avantaje. Elevul este deprins să lupte singur contra răului din societate, din convingere, fără să fie apărat de alții. Când elevul va ieși din școală și va intra în societate, nu va mai fi apărat de nimeni, însă prin mijlocul acestei discipline bazată pe convingere, elevul va reuși să lupte singur contra răului.

G. G. Antonescu compară acest sistem cu ceea ce se întâmplă în medicină. Este imposibilă evitarea cu desăvarsire a microbilor, de aceea medicina recomandă întărirea organismului pentru a face fata microbilor. La fel și in domeniul vietii școlare, doar pregătind elevul sa lupte singur contra răului, prin disciplina bazata pe convingere, va reusi să ducă singur lupta și să invingă. Al doilea avantaj al sistemului de educație morală este convingerea să execute anumite acte după îndemnul propriei sale conștiințe și să-și formeze anumite deprinderi. G. G. Antonescu susține că, în acest fel, se ajunge la o școală formativă, pentru că formează deprinderi, și organicistă, pentru că îndemnul la faptă „ nu vine din afară, ci este dictat de conștiința lui" – izvorăște din adâncul ființei individuale a elevului.

Un alt conținut al educației cu importanță deosebită în problema educației *formativ-organiciste* este educația estetică. Spiritul creator este manifestat prin artă, atunci când artistul creează, se manifestă „dinăuntru în afară, realizează anumite valori dictate din suflet". „În contemplarea estetică, atunci când gustăm cu adevărat o operă de artă, suntem creiatori." [1, p. 24]. Un alt grad de creație, care ne interesează în mod deosebit în domeniul pedagogiei, este când elevul produce el însuși ceva. „Lasă-l pe elev să născocească ceea ce îi trece prin cap și dacă are talent la desen, lasă-l să deseneze, acesta este al doilea fel de creație, în care se manifestă sufletul individual: producțiunea din imaginație, fie că este vorba de desen, de modelaj în plastilină s.a.m.d." [Ibidem, p. 27].

Alt aspect al creației este acela care „poate să netezească calea spre formarea personalității. Nu devenim o personalitate decât atunci când am reușit să facem din noi această operă de artă, care este transformarea individualității pe baza unor valori ideale dictate de propria noastră conștiință. Educația estetică bazată pe continuă trezire a tendințelor latente de creiatie ale spiritului nostru, o astfel de educație estetică, fără îndoială că se încadrează și se armonizează perfect principiului de bază, al unei școli formativ-organiciste." [1, p. 28].

O nouă aplicare a principiului *formativ-organicist* cu importantă pedagogică și națională este educația națională care intră în cadrul educației sociale. G. G. Antonescu susține ideea conform căreia doar o educație socială, a cărei direcție ar fi „determinată de elemente psihologice datorite tradiției, rasei, obiceiurilor și limbii – elemente, care leagă pe indivizii aceleiași națiuni între ei în mod organic ar merita titlul de formativ-organicistă.” [Ibidem]. Ca o concluzie în ceea ce privește principiile care să stea la bază învățământului de toate gradele, G. G. Antonescu își exprimă dorința ca „acei, care se vor călăuzi în activitatea lor pedagogică de aceste principii, ar putea ajunge la realizarea școlii”, pe care a numit-o școală formativ-organicistă.

Referințe bibliografice:

1. ANTONESCU, G. G. Pedagogia generală. București, 1930. 595 p.;
2. ANTONESCU, G. G. Educaţie şi cultură. Bucureşti: Cultură Românească, 1972;
3. ANTONESCU, G. G. Istoria pedagogiei – doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne. București: Casei Şcoalelor, 1972;
4. ANTONESCU, G.G. Din problemele pedagogiei moderne. Bucureşti: Cartea Românească, 1923. 273 p. ISBN 9975-931-34-0;
5. STANCIU, Stoian. Din istoria pedagogiei româneşti. Culegere de studii. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, 1969;
6. STANCIU, Stoian. Pedagogia modernă şi contemporană. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, 1976;
7. ZAHARIAN, Ermona. Pedagogia românească interbelică. O istorie a ideilor educative. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, 1971. 182 p.

UTILIZAREA NOILOR MIJLOACE MEDIA ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE
USING NEW MEDIA TO TEACH ENGLISH

Marilena BRUMĂ, profesor de limba engleză, grad didactic II,
Colegiul Tehnic „Grigore Cobălcescu” din Moinești, Bacău, România

Rezumat: *Noile tehnologii media reprezintă toate schimbările generate de revoluția tehnologică. Pe lângă faptul că textele tipărite au fost înlocuite cu textele digitale, revoluția tehnologică a dat naștere nu doar unor noi genuri literare precum blogurile sau wiki –urile, ci unor noi tipare culturale. Modul convențional de gândire cu privire la lume, care se bazează pe lumea materială și tangibilă a fost perfecționat de geneza lumii virtuale. Membrii generației tinere petrec atât de mult timp cufundați în lumea virtuală încât sunt numiți „generația digitală”. Astfel, deoarece tehnologia este o parte integrantă a vieții celor tineri, de ce să nu o folosim în scop pedagogic. Articolul următor va evidenția câteva beneficii ale utilizării noilor mijloace media pentru a preda limba engleză ca limbă străină, mai ales în contextul globalizării , unde limba engleză este utilizată ca limbă vehiculară, internațională, ce permite comunicarea între persoane cu origini și culturi diferite. Noile mijloace media, pe lângă faptul că oferă nenumărate resurse și materiale didactice pentru profesori, se pot dovedi a fi de neprețuit datorită facilitării experienței de a interacționa cu mediul virtual. Deoarece experiența este un factor esențial în învățarea unei limbi străine, noile mijloace media pot oferi studenților „experiențe virtuale”, precum ascultarea vorbitorilor nativi pe YouTube, sau chair interacțiunea cu vorbitori nativi pe canalele de socializare. Deși unii dintre studenți poate nu vor avea oportunitatea de a întâlni vorbitori nativi de limba engleză în viața reală, tehnologia îi poate ajuta să-i întâlenască în „realitatea virtuală”, ceea ce poate avea un impact similar asupra învățării ca și o întâlnire propriu-zisă. De aceea, utilizarea noilor mijloace media la orele de limba engleză se poate dovedi o metodă eficientă de a ne apropia de elevii din generația digitală în elementul lor și de a revitaliza procesul predării – învățării, adăugându-i o componentă experiențială și facilitând interacțiunea cu vorbitorii nativi de limba engleză.*

Cuvinte-cheie: *noile mijloace media, predarea limbii engleze ca limbă străină, tehnologie digitală, realitate virtuală, dispozitiv de comunicare, internet.*

Abstract: *New media embodies all the changes that the technological revolution generated. Besided the fact that printed texts were replaced with digital texts, technological revolution brought forth new genres such as blogs or wikis, as well as new cultural patterns. The conventional mindset about the world which was focused on the material, tangible world was enhanced by the emergence of the virtual world. Members of the younger generation spend so much time immersed in the virtual world, that they are called nowadays " the digital generation". Therefore, since technology is an intrinsic part of young people's lives, why not use it for learning purposes. The article below will emphasize some of the benefits of using new media to teach EFL classes (English as a Foreign Language), especially in the context of globalization where English functions as lingua franca, connecting individuals from different cultures and backgrounds. New media technology, besides providing countless resources and didactic materials for teachers, can also prove to be an invaluable tool for enhancing learners' experience by allowing them to interact with virtual environments. Because experience is an important factor in learning a foreign language, new media technology can offer students 'virtual experiences', such as hearing native speakers via YouTube videos, or interacting with native speakers on social media. Although students might not have the opportunity of encountering native speakers of English in real life, technology helps them encounter them in 'virtual reality' which might have the same impact on learning process. Therefore, the use of new media technology in the English classroom might prove to be an efficient way of reaching the digital-generation students in their own element and revitalize the learning process, by adding an experiential component and facilitating interaction with native speakers of English.*

Keywords: *new media, EFL classroom, digital technology, virtual reality, communication devices, Internet.*

Defining key terms. It is important to have a complete understanding of the notion 'new media' before we do to an in-depth analysis of its benefits for teaching and learning English as a foreign language. Therefore we will do a short literature review related to the field of new media use in the EFL Classroom.

Lister et al., [7, p. 13] explains the concept of new media in the context of the technological revolution. Not only was the old printed text replaced by the digital text, but new genres evolved, such as blogs and wikis. Besides, the cultural patterns were enriched by the emergence of a new world, i.e. virtual world. For the conventional perspective on life, the reality should be material, visible, tangible, while the virtual world presents a totally different world in which virtual life is as real as material life.

Another explanation of the concept of new media was offered by Weiser Friedman [10, p. 2], who defines it as online social networking consisting of a wide range of communication channels. She goes on explaining that new media's purpose is not to replace the old media, but rather to enhance it making for instance newspapers available both in press agencies in a printed form and on the Internet in online versions. Therefore each means of information distribution which makes use of the Internet and communication devices constitute new media channels.

Old media versus new media. Another way of defining the concept of new media would be by opposing it to the concept of old media, which might be more familiar to people.

Old media usually includes newspapers and magazines, together with radio and Television broadcasts. Their basic function is to gather and distribute information and entertainment. Thus, journalists use their sources to gather information and deliver it to large audiences. It is a one way transmission. New media, goes beyond a mere transmission of information and it provides internet platforms for audience to communicate with the journalists and with each other. Such social media platforms are both informative, entertaining and interactive. They represent more than a means of communication, they form a community.

Weiser Friedman [Ibidem] analysed new media and came up with five characteristics that define it: communication, collaboration, community, creativity and convergence. The first characteristic: communication kind of differentiates it from the old media.While old media

communication was unidirectional, from journalists to audience, new media favours interaction amd allows members of the audience to communicate in real time either among themselves or to send feedback to journalists. Moreover, nowadays people seem to have lost patience and display a necessity to be informed in real time, to express themselves, to communicate and receive feedback as quickly as possible, since so many means of communication are available: mobile devices, e-mails, social media platforms, etc. The second characteristic: collaboration, again diferentiates new media from the old media. While old media limited collaboration inside institutions, between co-workers, new media exceedes this. It facilitates collaboration between different people. For instance, wikis are created by collaborative work between different users, who are able to modify the content in such a way as to create a complete, exhaustive version.

The third characteristic of new media described by Weiser Friedman [10, p. 12] is the sense of community. New media technology includes social media platforms that have the ability to make the world a smaller place. It connects people from different parts of the globe, giving users a sense of belonging. They are "friends" on these platforms they are united by the same ideals and often fight for the same causes, such as protecting the environment or social inequity.

Another characteristic of new media is creativity. Users of different Internet platforms are encouraged to create content and to post videos, blogs, etc. For instance users of YouTube are encouraged to post different videos that would benefit the large community. Interesting and useful YouTube channels get a lot of "followers", whose exigencies encourage quality content.

Another distinctive feature of new media, is convergence. Technology is the one that allows convergence. Unlike old media which was specific and separate, new mediais more convergent. For instance the convergence between computer technology and entertainment led to the so-called 'infotainment'. Likewise consumers nowadays make use of different devices at the same time: they watch news on TV, but at the same time they read news on the Internet and chat on social media platforms using mobile devices.

In conclusion, new media is not just an evolution of the old media, taking it to the next level, but it rather represents a revolution that opend up endless possibilities of communication and a new way of understanding the concept of "reality".

The use of new media in the EFL classroom. For the younger generation, technology is so much part of their lives that they heve been called "the digital generation". Not only do they display native skills in using technology, but some of them seem addicted to their devices. Mobile devices have become some 'extensions' of young people's hands, as they seem to never put them down. Some teachers are complaining that students don't pay attention to the classes because they are so busy using their mobile devices. Instead of trying to separate students from their devices, why not use these devices for teaching purposes? However, it might be difficult for teachers to use technology since most of them belong to a different generation and might find it a little bit difficult to get familiar with the new technology. The competence in using new media technology has been defined as "media literacy". The European Commission defines media literacy as "the ability to access the media, to understand the media and have a critical approach towards media content and to create communication in a variety of contexts." (see web source https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/media-literacy). Therefore, it is not enough to understand how to use technology, but it is extremely important to have a critical view related to media content. This critical perspective might be exactly what the young and innocent generation

lacks. It is therefore the role of the teachers and educators to select the proper content that might benefit students both intelectually and spiritually. Alain Dumort in his article "New media and distance education: EU and US perspective" emphasizes that new media has the ability to enliven teaching, but it is necessary to allow ourselves to think outside the box. Teachers need to come up with new, modern approaches that are focused on the learner and his/ her needs because "technology itself does not improve learning automatically. New approaches to teaching and learning must be embedded in the thinking of teachers, the larger school environment and the curricula" [4, p. 296]. Therefore, the wisdom and experience of the teachers are some vital aspects when using technology for teaching purposes. Technology is just a means of teaching, whose benefits can be visible, especially if we are talking about foreign languages, but it is the teacher who selects the most appropriate content for his/ her class, adapted to students' needs and their level of proficiency.

An important factor in learning, according to researchers is experience. Students in the EFL classroom should be exposed to language in real or realistic contexts. Moreover they should be given the opportunity to use language no matter their level. In the same line of thought Clyde and Delohery [3, p. 78] explained that learning involves "direct encounter with the phenomena studied".

In other words, students should be offered opportunities to interact with native speakers in different context. Here technology proves to be very useful since it provides learners with "virtual encounters" with native speakers. Thus learners can hear native speakers in YouTube videos, or even make friends with them on different social media platforms. It is extremely important for developing speaking skills and fluency to expose students as much as possible to native speakers, talking at normal speed and in different life contexts.

Piasecka et al [9, pp. 76-88] follows the same trend underlining the fact that teachers can use new media in EFL classes in order to allow interpersonal communication. For instance, social media platforms give students opportunity to continue discussions even after the classes. Besides, English websites can represent a source of authentic English, and at the same time offer relevant and age appropriate content. Students can be encouraged to write comments and exchange ideas and opinions with native speakers of the same age. As I have mentioned before, in many contexts Emglish functions as a lingua franca due to globalization. Therefore, the purpose of communication is to connect people from different cultures and backgrounds. Our students might find themselves in contexts where they need to use English to communicate not necessarily to native speakers, but to peolpe coming from other backgrounds.

Consequently it is important to learn not only English in order to communicate, but also different cultural aspects. New media channels provide them with gates towards a multicultural world, a world of diversity where the so-called "intercultural competence" seems to be as important as the ability to communicate. Intercultural competence was defined as: "the ability to interact effectively and appropriately with people from other cultures" [Apud 9, p. 22]. Therefore, new media represent not only a means of connecting people all over the world, but also the guide for multicultural education. So, EFL teaching includes not only language learning but also cultural enlightenment.

Another important aspect, emphasized by the use of new media technology is the one preached by modern approaches i.e. that the teacher shoud not be perceived as the ultimate

source of knowledge, but rather as a facilitator of learning. Maria de Lurdes Martins [8, pp. 77-84] explains that foreign language learning evolves through different stages. Even if the first stages rely heavily on the teacher, they evolve to some "intelligent stages" in which students have the possibility of using new media channels independently for learning. Therefore, language learning is not limited to English classes, but it continues even beyond classroom, when students independently use a variety of media available that suit their learning styles.

In the same line of thought, Erbaggio et al, 2012 explain that students shoud get to the stage where they become responsible of their own learning, where they develop independence. Teachers shoud make sure that "the learner is encouraged to access, evaluate, and deploy strategically his or her own learning methods in a deliberate manner" [6, p. 30].

In other words it is not entirely the responsibility of the teacher to teach a foreign language (English in our case) in such a way as to ensure information retention, but students themselves should be responsible for their own learning. Technology, in this case might help create an effective learning environment, motivating students engage in independent learning. They can wath YouTube videos with native speakers at home, they can reach out and befriend people from different cultures if they have a similar ideology or similar preferences or hobbies. Another advantage of using new media for teaching English might be a psychological one.

As I mentioned before, teaching should be adapted to the individual needs of students and to individual learning styles. But there is more to the individual student than what the teacher might percieve: each person is unique and needs to be treated as such. From a psychological point of view we all try to project an image about ourselves, so that others might percieve us as we would like to be perceived. Sometimes our self-esteem depends on how others percieve us. New media, especially social media give students the opportunity of projecting the image they want about themselves. In the past, students were associated with desks and chairs, with library cards, but nowadays, due to new media technology, "students have considerable personal power over the construction of a public, autobiographical, social self, online" [2, p. 36]. Therefore, new media allows the creation of self-identities which are not restricted to mere „student", but embrace diversity and creativity.

In conclusion, the use of new media and the emerging technologies in the teaching of English as a foreign language opens up multiple possibilities to reach the digital-generation students in their own element and to revitalize the learning process, by adding an experiential component.

Furthermore, the use of new media facilitates interpersonal communication, interaction with native speakers, and interaction with different cultures, thus developing intercultural competence. Moreover, new media technology supports collaborative learning and increases learners motivation, by extending the learning process even outside the classroom setting.

Bibliographical references:

1. BROWN, E. *Learning/Teaching English as a Second Language in the Information Age. A Study on the Influence of New Media on Swedish Students in the English Classroom*. Degree Project, 2014;
2. BURDA, P., BURHAM, C. *From Text to Texting, New Media in the Classroom*. Indiana University Press, 2012;
3. CLYDE, W., DELOHERY, A. *Using Technology in Teaching.* Yale University Press, 2005;
4. DUMORT, A. New media and distance education: EU and US perspective. In: *Infromation Communication and Society.* 2002, nr. 3 (4), pp. 546- 556;

5. ERBEN,T., BAN, R., CASTANEDA, M. *Teaching English Language Learners through Technology*. Routledge, 2009;
6. ERBAGGIO, P., et al. Enhancing Student Engagement through Online Authentic Materials. In: *The IALLT Journal*, 2012, Vol. 42 (2);
7. LISTER, M., DOVEY, J., GIDDINGS, S., GRANT, I., KELLY, K. *New Media: a critical introduction*, Routlege, 2003;
8. MARTINS, M. How to Effectively Integrate Technology in the Foreign Language Classroom for Learning and Collaboration. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015, nr. 77(8);
9. PIASECKA, L., ADAMS TUKIENDORF, M., WILK, P. New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching. In: *Springer International Publishing Switzerland*, 2015;
10. WEISER FRIEDMAN, L., HERSHEY, H. *The New Media Technologies: Overview and Research Framework*, 2008 [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1116771.

ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE – COMPONENTĂ A EDUCAȚIEI NONFORMALE
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES – A COMPONENT OF NON-FORMAL EDUCATION

Ana CHISTOL, profesor pentru învățământ primar, grad didactic definitivat, Școala Gimnazială „Constantin Gh. Marinescu" din Galați, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Dinamica și diversitatea cadrului în care se pot desfășura activitățile extrașcolare determină atât scopul cât și funcțiile activitățile extrașcolare privind dezvoltarea unor competențe cheie la elevi. Acestea oferă posibilitatea de a dezvolta relații inter-umane pe termen lung, dat fiind faptul că elevii au ocazia de a participa la activități cu alți elevi cu care împărtășesc aceleași pasiuni și interese.*
Cuvinte-cheie: *educație, activitate extrașcolară, funcție, dezvoltare.*

Abstract: *The dynamics and diversity of the framework in which extracurricular activities can take place determine both the purpose and the functions of extracurricular activities regarding the development of key competencies in students. They offer the opportunity to develop long-term interpersonal relationships, given that students have the opportunity to participate in activities with other students with whom they share the same passions and interests.*
Keywords*: education, extracurricular activity, function, development*.

La început, conceptul de activitate extrașcolare avea intenția să ofere copilului alternative în educația școlară, ce implică un efort intelectual predominat. Apoi, activitățile extrașcolare erau catalogate ca fiind acele activități ce propuneau copilului posibilitatea să acționeze după propria voință sau dorință, să se exprime liber și direct, să descopere lucruri noi, să experimenteze situații neobișnuite, să se miște degajat, natural, să facă activități creative și lucruri care îi plac, inclusiv să se joace. Prin umare activitățile extrașcolare erau mai mult cercurile sau întâlnirile, în care se practicau mai mult pasiunile/hobby-uri elevilor (muzica, dans, creație,tehnologie, electronică, aerodinamică, sculptură, modelaj, pictură, teatru, etc.). În timp, se observă o creștere și o varietate a alegerilor, motiv pentru care aceste activități au devenit o completare a activităților școlare, fiind văzute de cele mai multe ori de către părinți și bineînțeles și de către copil ca fiind tot o școală, dar după școală. De aici apare ideea unor meditații sau a unei pregătiri suplimentare, a unei perfecționări continue în anumite domenii, îmbrăcând forma activităților extrașcolare. Putem spune că orice activitate școlară poate deveni o activitate

extrașcolară, dacă îndeplinește următoarele două condiții esențiale: are loc într-un context exterior școlii, iar punctul de plecare în alegerea acestor activități este întotdeauna dorința interioara a elevului, accentundu-se activitățile spre care manifestă interes, pe care le face cu și din plăcere. Treptat, sfera activităților extrașcolare s-a diversificat, iar problematica valorificării educației nonformale în spațiul școlii a impus o importanță mai mare.

Autorul I. Nicola este de părere că: *activitatea extraşcolară oferă independenţă mai mare elevilor şi asigură o posibilitate de varietăţi pentru manifestările disciplinare, ele presupun respectarea unei game variate de norme disciplinare* [9, p. 288].

Activitățile extrașcolare sunt activitățile complementare atractive care au o anumită strategie de desfășurare și scopuri concrete: aduc noul, surpriza intelectuală și afectivă, îmbină utilul cu plăcutul, creează posibilitatea de a observa faptele comportamentale ale elevilor în afara clasei, dezvoltă anumite laturi ale personalității elevilor. Ele se referă la acele activități extrașcolare realizate în afara mediului școlar, în afara instituției de învățământ, cu participarea clasei, a mai multor clase de elevi sau a mai multor insitituții de învățământ. Aceaste completări sunt oferită de autoarea L. Cebanu în cartea *Managementul activităților extrașcolare* [2, p. 10].

În ceea ce privește proiectarea și organizarea activităților educative extrașcolare, în opinia noastră, acestea trebuie să *respecte următoarele principii:*

- principiul accesului egal la educație – conform Constituției și a Convenției;
- principiul abordării globale, unitare, multidisciplinare și integrate;
- principiul continuității activităților care au caracter permanent și se bazează pe experiența anterioară;
- principiul complementarității formal-informal;
- principiul interculturalității;
- principiul flexibilității organizaționale și informaționale.

Însă în literatura de specialitate sunt identificate câteva caracteristici de bază ale activităţilor extraşcolare [6, p. 49]:

1. în funcţie de sursă, *înglobează activităţile organizate de către şcoli (în afara mediului şcolar) şi de către alte instituţii extraşcolare specializate* (centre de creaţie a copiilor/ centre de creaţie tehnică, centre ale tinerilor turiști/școli, cluburi sportive, școli de muzică şi de arte pentru copii) [5, p. 75];
2. *au un rol complementar rolului şcolii*, văzută ca sistem puternic formalizat de transmitere de cunoştinţe şi sunt venite din nevoia ca şcolile să „asigure experienţe care să susţină dezvoltarea în ansamblu a elevilor” [10, p. 99];
3. *depind de contextul mai larg, sunt parte a sistemului şcoală – familie –comunitate*. Dezvoltarea adolescenţilor depinde de un întreg sistem de fenomene şi relaţii, iar activităţile extraşcolare/extracurriculare reprezintă un element fundamental în reţeaua şcoală – familie – comunitate: „sunt parte din instituţii extraşcolare şi comunităţi şi sunt influenţate de familii şi colegi.” [5, p. 75];
4. *oferă posibilitatea de exprimare şi explorare a identităţii, dezvoltă capitalul social al tinerilor***.** Activităţile extraşcolare generează capital social şi uman şi constituie un mediu formator mai atractiv în afara contextului academic [5, p. 75].

Adolescenţii îşi formează identitatea prin dezvoltarea de abilităţi, descoperirea de preferinţe şi prin auto-asocierea cu alţii. Participarea la activităţi extraşcolare/ extracurriculare îi

ajută pe adolescenţi să se înţeleagă pe ei înşişi prin observarea şi interpretarea propriului comportament din timpul participării la aceste activităţi. În plus, cercetările indică rolul important al activităţilor extracurriculare în dezvoltarea capitalului social în rândul celor care iau parte la ele (de exemplu, studiile lui Carnegie Corporation of New York, 1992; Newmann, Wehlage şi Lamborn, 1992).

În ceea ce privește conținutul activităților extrașcolare, acesta nu este fixat de programa școlară, ci este elaborat împreună cu elevii, conform interesele, necesitățile sau dorințele lor. De cele mai multe ori acest conținut poate fi o continuare, la un nivel mai înalt, a ceea ce și-au însușit elevii în cadrul lecțiilor, dar uneori ei propun organizarea unor activități din domenii care nu figurează în planul de învățământ, iar opțiunile lor tind să se ducă spre acele activități care corespund intereselor vârstei lor, spre teme de actualitate, care lasă câmp larg inițiaitivei și creativității [5, p. 149].

Pedagogul C. Cocoș [1, p. 89] consideră că, între activitatea desfășurată de către elevi în cadrul lecțiilor și activitatea desfășurată de ei în afara clasei și a școlii, există deosebiri din punct de vedere al conținutului și al formelor de organizare, subliniind următoarele:

1. activitatea în afara clasei și extrașcolară are un conținut deosebit de activitatea în cadrul lecțiilor. Desfășurarea lecțiilor și volumul cunoștiințelor predate sunt determinate de curricumul la disciplină, în timp ce conținutul și desfășurarea activităților în afara clasei au conținut flexibil și foarte variat, cuprizând cunoștiințele din domeniul artei, științei, tehnicii, sportului. Totuși nici conținutul acestor activități nu se stabilește în mod întâmplător, ci pe baza anumitor principii;
2. încadrarea elevilor în diferte forme ale activității în afara clasei și extrașcolare se face pe baza liberei alegeri, sub îndrumarea cadrelor didactice, care îi pot sugera fiecărui copil ce formă de activitate este mai potrivită pentru interesele și inclinațiile lui;
3. durata activităților în afara clasei și a extrașcolarelor variază. O lecției are durată fixă de 45 de minute, iar activitățile extrașcolare durează de la o jumatate de oră până la mai multe ore sau până la câteva zile;
4. verificarea, aprecierea și evidențierea rezultatelor activității în afara clasei și extrașcolare au forme specifice, verificarea are caracter practic spre deosebire de apreciarea făcută în cadrul orelor prin intermediul notelor sau a calificativelor;
5. activitatea în afara clasei și activitatea extrașcolară sunt propice pentru manifestarea spiritului de independență și a inițiativei elevilor;
6. o altă particularitate a activităților extrașcolare o constitui legatura ei cu practica. Aplicarea cunoștiințelor practice în cadrul activităților extrașcolare are și valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor.

Scopul activităţilor extraşcolare constă în dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activitățile socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile carateriale. Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce premite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anixietății și să-și maximizeze potențialul intelectual.

Menționăm faptul că unii autori au identificat câteva *prioritățile de bază* urmărite prin intermediul activităților extrașcolare, acestea fiind:

- întărirea statului învățării nonformale ca spațiu de dezvoltare personală;
- recunoașterea educației nonformale ca dimensiune importantă a procesului de educație permanetă și ca parte integrantă a învățării pe tot parcusul vieții;
- utilizarea potențialului activităților educative extrașcolare ca mijloc complementar de dezvoltare personală și de integrare socială;
- asigurarea didactică și formarea resursei umane în domeniul educației extrașcolare [5, p. 150].

Activităţile extraşcolare reprezintă un element prioritar în politicile educaţionale întrucât dezvoltă acele competențe cheie ce au un impact relevant asupra dezvoltării personalităţii tânărului, influențând astfel atât integrarea socială a tânărului, cât și performanţele şcolare.Prin participarea la activitățile extrașcolare se înregistrează rezultate ameliorative, eficiente dar și benefice privind dezvoltarea tânărului.

- performanţă şi rezultate şcolare mai bune;
- coeficienţi de abandon şcolar mai scăzuţi;
- stare psihologică mai bună, incluzând un nivel de stimă de sine mai bun, mai puţine griji privind viitorul şi sentiment redus de izolare socială;
- un grad mai scăzut de abuz de alcool şi droguri;
- un grad mai scăzut de activitate sexuală în rândul fetelor;
- un nivel scăzut de comportamente delincvente, incluzând arestări şi comportamente antisociale [6, p. 12].

Un studiu al lui Eccles şi Barber (1999) demonstrează un impact diferit al activităţilor extraşcolare, după tipul lor:

- implicarea în toate tipurile de activităţi extraşcolare/extracurriculare este legat cu îmbunătățirea sau chiar creşterea rezultatelor şcolare;
- participarea la activităţi sportive duce la obținerea unei șanse mai mare ca elevii își doresc să se înscrie la facultate până la vârsta de 21 de ani;
- colaborarea, implicarea și participarea la activităţi prosociale determină o scăderea a ratei de delincvenţă în rândul tinerilor implicați [3, p. 14].

Pe lânga aceste principii, autoarea L. Cebanu mai adaugă și principiul educației centrate pe valori: respective, non- discriminare, egalitate, solodaritate, toleranță, adevăr, libertate, integritate, demnitate, onoare, onestitate, originalitate, dragoste, încredere. Acest principiu este contextual în care valorile asigură cadrul în care normele sociale sunt stabilite și explicate. Ele stau la baza formării atitudinilor, a procesului de luare a deciziilor și influențează puternic comportamentul [2, p. 24].

În literatura de specialitate, când se aduce în discuție funcțiile activităților extrașcolare, se ține cont de rolurile pe care acestea le au în dezvoltarea completă și implicit în viața elevilor. Autorul M. Ștefan în lucrarea sa *Educația Extracurriculară (2001)* apud Gall ZsuZsa [12, p. 86] precizează următoarele funcții ale activităților extrașcolare:

- *Funcția de losir* – în cadrul acestei funcții se face referire la timpul liber al copilului/elevului, acel timp care îi rămâne după ce și-a îndeplinit toate obligațiile de elev, finalizarea lecțiilor, efectuarea temelor. În funcție de vârsta lor, acest timp liber poate fi folosit, în mare parte, de către elevi pentru joacă sau relaxare. În contextul unei educații moderne, continue și complete, copiii au și opțiunea de a participa la activitățile extrașcolare organizate și

desfășurate de către cadrul didactic, fie că este în colaborare cu instituțiile de învățământ, fie că sunt alte instituții sau organizații. Este de preferat ca oferta acestor activități să fie cât mai atractivă pentru ca elevii să își petreacă timpul liber într-un mod cât mai plăcut. Având în vedere că copiii dispun de o gamă largă de posibilități de a-și petrece timpul liber, ce nu întotdeanua le dezvoltă deprinderi pozitive, cadrul didactic străduie să depună eforturi pentru a atrage pe copii în activități extrașcolare. În concluzie, putem afirma că stările de relaxare, de odihnă și de recreere generate de loisir, adaugă funcției de loisir și o nouă determinare spre funcția de recrestivă.

- *Funcţia social - integrativă* – dat fiind faptul că activitățile extrașcolare presupun de cele mai multe ori contactul cu mai mulți elevi din clase diferite sau chiar școli diferite, ele trebuie să se desfășoare sub forma unei colaborări foarte eficiente și bune între cei care participă și organizatorii activității. Uneori aceștia nu se cunosc decât în momentul începerii activității, iar acest fapt implică automat stabilirea de noi legături ce se pot transforma în prietenie, amiciție. Faptul că elevii participă prin intermediu acestor activități la viața comunității, la întrajutorare unor grupuri defavorizate, a unor elevi cu nevoi speciale, demostrează aspectul comunitar și dimensiunea socială a activităților extrașcolare.
- *Funcția de dezvoltare personală* – având în vedere că educația școlară este completată de activitățile care se desfășoară în prelungirea Curriculei naționale, cunoștiințele dobândite în cadrul obiectivelor studiate în orice arie curriculară se pot completa prin activitățile extracurriculare. Această funcție este favorizată de contactul direct cu natura, de confruntarea cu situații reale care trebuie rezolvate de grupul implicat în activitățile extrașcolare. Elevii participă voluntar la aceste activități și acest fapt determină o curiozitate și o implicare mult mai mare decât la activitățile impuse, mai mult apare și crește dorința de cunoaștere și sporesc gradul de implicare al fiecărui elev în parte la activitate.
- *Funcţia de dezvoltare vocaţională* – activitățile extrașcolare implică în derularea lor și aspectul vocațional. Sunt activități extrașcolare care se organizează exclusiv pe baza talentelor elevilor și pasiunilor acestora. Dimensiunea vocațională a educației poate dezvoltată prin activități extrașcolare, încă dinainte ca elevul să aibă posibilitatea de a frecventa cursurile unui liceu vocațional. În prezent, în România sunt relativ puține școli cu caracter vocațional începând din primele clase. Mai mult, aceste activități extrașcolare pot realiza descoperirea unor abilități și talente ale elevilor de care aceștia nu erau conștienți, mai ales că ei, participând benevol la activitățile extrașcolare, se implică mult, nu sunt inhibați și dau frâu liber imaginației și implicit creativității [11, p. 11].
- *Funcția recuperatorie* – este o funcție specială a activităților extrașcolare, despre aceasta se poate vorbi în cazul elevilor din școlile speciale sau a elevilor cu nevoi educative speciale din școlile de masă. Activitățile extrașcolare care se organizează în aceste cazuri trebuie să conțină niște strategii speciale care să țină cont de specificul grupului pentru care se derulează, astfel încât calitățile lor să aibă o valoare psihoterapeutică reală. Această funcție este în strânsă legătură cu funcția integrativ-socială deoarece presupune intrarea în contact cu alte grupuri de elevi și profesori sau membri ai unei alte comunități [8, p. 7].

În viziunea altor autori, activitățile extrașcolare răspund altor patru funcții importante timpului liber: *funcția de informare* având scopul de a extinde și a explora câmpul de informații și de cunoștiințe din diferite domenii, cum ar fi: științele, tehnică, cultură, artă, literatură; *funcția*

de formare și dezvoltare are rolul de a stimula dezvoltarea elevului prin două direcții de acțiune și anume: dezvoltarea intelectuală, gândirea creatoare, inteligența, spiritul novator și dezvoltarea moral – spirituală prin cultivarea de talente, valori morale, spiritul de cooperare și socialibitate; ultimele două funcții sunt *funcția de destindere și recreare și funcția de diverstisment – distracție* [7, p. 177]:

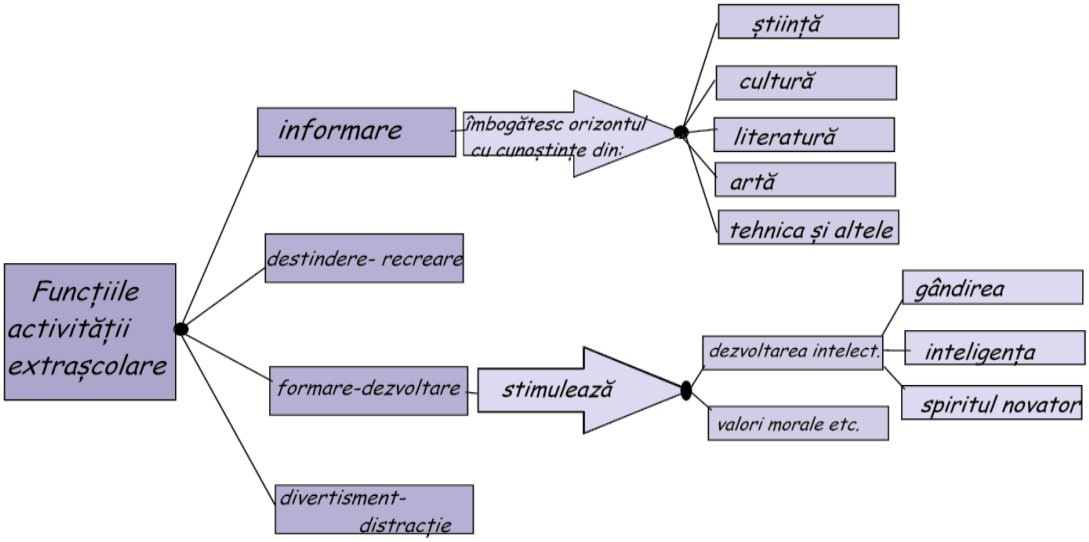


Fig. 1. Funcțiile activității extrașcolare

Concluzionând cele spuse mai sus, activitățile extrașcolare sunt privite ca un mod de complet și compact ce are la bază dezvoltarea emoțională, dezvoltarea socială dar și dezvoltarea intelectuală a elevilor. Toate aceste activități le permit elevilor să descopere, să experimenteze, să cerceteze noi dimensiuni ale vieței reale, ca apoi să le exploreze și să-și rezvolve problemele apărute, să medieze conflictele, să se angajeze în discuți și nu în ultimul rând să descopere noi experimente.

Putem afirma c[activitățile extrașcolare sunt cele care oferă posibilitatea de a dezvolta relații inter-umane pe termen lung, dat fiind faptul că elevii au ocazia de a participa la activități cu alți elevi cu care împărtășesc aceleași pasiuni și interese.

Educația nonformală are un rol foarte important în formarea personalității elevilor, a dezvoltării armonioase, a intelectului acestora, cu alte cuvinte în dezvoltarea personală completă a acestora. Îmbinarea educației formale cu cea nonformală, existentă în școli și în liceii pe baza programului curricular și cel extracuricular, în unități școlare sau în afara acestora au ca scop dobândirea de către tineri a cunoștințelor și competențelor care să le premită continuarea educației de-a lungul întregii vieți [8, p. 7].

Referințe bibliografice:

1. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie, ed. a III-a revizuită și adaugită*. Iași: Editura Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6;
2. CEBANU, Lilia. *Managementul activităților extrașcolare.* Chișinău: Editura Institutul de Științe ale Educației, 2015. 84 p. ISBN 978-9975-48-083-3;
3. ECCLES, John, BARBER, Bonnie. *Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?* In: *Journal of Adolescent Research*, 14*(1)*, 1999, pp. 10-43 [online] [citat 20 martie 2020]. Disponibil: http://dx.doi.org/10.1177/0743558499141003;
4. FELDMAN, Amy, MATJASKO, Jennifer. The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. In: *Review of Educational*

Research, 75(2), 2005 [online] [citat 22 martie 2020]. Disponibil: http://dx.doi. org/10. 3102 /00346543075002159;
5. HADÎRCĂ, Maria (coordonator). *Educația intergală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Monografie. Chișinău: Editura Institutul de Științe ale Educației, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3;
6. IONESCU, Denisa, POPESCU, Raluca. *Activităţi extraşcolare în ruralul Românesc. Dezvoltarea de competenţe cheie la copii şi tineri*. Bucureşti: Editura Universitară, 2012. 136 p. ISBN 978-606-591-327-1;
7. JINGA, Ioan, ISTRATE, Eleonora. *Manual de pedagogie*. București: Ed. All Education, 2001. 567 p. ISBN 978-973-57-1632-5;
8. MUREȘAN, Ioana, CRIȘAN, Emil, PRECUP, Claudiu, ROTAR, Adriana. *Alternative de activități extracurriculare*. Suport de curs. Cluj-Napoca: Univesitatea Babeș-Bolyai, 98 p. [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: https://ro.scribd.com/document/398237919/Alternative-Actv-Extracurri cu lare;
9. NICOLA, Ioan,.*Tratat de pedagogie şcolară*, Ed. a 2-a, revizuită. București: Editura Aramis, 2002. 480 p. ISBN:973-806-668-9;
10. TAYLOR, John, CHIOGIOJI, Eleanor. The Holland and Andre Study on Extracurricular Activities: Imbalanced and Incomplete. In: *Review of Educational Research*, Vol. 58, No. 1 (Spring, 1988), pp. 99-105 Published by: American Educational Research Association Stable[online] [citat 28 martie 2020]. Disponibil: http://www.jstor.org/stable/1170350;
11. ŢÂRU, Carmen Maria. *Pedagogia activităţilor extracurriculare*. Suport de curs. Cluj-Napoca: Univesitatea Babeș-Bolyai, 37 p. [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: https://ro.scribd.com /document/99839214/Disciplina-Optionala-1-A4-Pedagogia-activit%C4%83%C5%A3ilor-extracurriculare;
12. ZSUZSA, Szilárda Gall. *Contribuțiile activităților psihomotrice extrascurriculare în ameliorarea comportamentului adaptativ al preșcolarului în tranziție către clasa pregătitoare*. 2018. 376 p. [online] [citat 14 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.unitbv.ro/documente /cercetare/doctorat-postdoctorat/sustinere-teza/2018/gall-zsuzsazilarda/Rezumat_ teza _de_ doctorat _Gall_Zsuzsa.pdf.

CE ÎNSEAMNĂ „O ȘCOALĂ ORIENTATĂ SPRE ELEV?”
WHAT DOES „A SCHOOL ORIENTED MEAN STUDENT?”

Carmen Maria CHIȘIU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, România

Rezumat: *Școala orientată spre elev, presupune activitatea de învățare, în care elevul este el însuși, prin efort personal implicat în învățare, parcurgând un traseu propus de profesorul care ține cont de nevoile și potențialul fiecăruia, respectând principiile învățării care–l plasează pe elev în centrul activității și realizează diferențiere a învățării, din cât mai multe perspective posibile: stiluri de învățare, tipuri de inteligență, ritm de activitate.*

Cuvinte-cheie: *învățare eficientă, învățare vizibilă, implicare, efort personal, învățare diferențiată*.

Abstract: *The student-oriented school involves learning activity, in which the student is himself, through personal effort involved in learning, following a path proposed by the teacher that takes into account the needs and potential of each, respecting the principles of learning that place the student at the center of the activity and achieves differentiation of learning, from as many perspectives as possible: learning styles, types of intelligence, pace of activity.*

Keywords: *effective learning, visible learning, involvement, personal effort, differentiated learning.*

Introducere. Activitatea didactică orientată spre elev, presupune abordarea acestei activități din perspectiva clasei diferențiate, care ar putea fi asemănată cu un magazin cu autoservire unde produsele de strictă necesitate sunt la îndemâna fiecăruia, produsele accesorii ca și produsele noi, o opțiune. Fiecare se servește în funcție de nevoile sale imediate sau viitoare, de preferințe și de dorințe. Activitatea didactică orientată spre elev, presupune aplicarea principiilor de instruire diferențiată care se realizează prin strategii de instruire ce demonstrează o nouă

viziune a cadrului didactic asupra clasei de elevi, noi roluri asumate de către profesori și elevi, folosirea unei diversități de metode, tehnici și procedee de instruire.

Învățarea care pune accentul pe participarea elevilor la propria formare reprezintă un model de învățare care îl plasează pe elev în centrul procesului de învățare. În cadrul acestui tip de învățare, elevii sunt participanți activi. Ei învață într-un ritm propriu, folosind propriile strategii. Motivarea este mai mult de natură intrinsecă decât extrinsecă, învățarea fiind astfel mai mult individualizată decât standardizată.

Acest tip de învățare dezvoltă abilitățile elevilor de a învăța strategii, cum ar fi capacitatea de a rezolva probleme, gândirea critică și gândirea reflexivă. Învățarea care plasează elevul în rol central răspunde și se adaptează diferitelor stiluri de învățare ale elevilor (National Center for Research on Teacher Learning, 1999).

Învățarea care îl plasează pe elev în rol central se deosebește de aceea în care educatorul avea acest rol și care era caracterizată prin transmiterea informației de la expert (educatorul) la un recipient relativ pasiv (elevul), sau la un consumator de informație. Potrivit specialiștilor McCombs și Whisler (1997), învățarea care îl situează pe elev în rol central reprezintă o perspectivă care asociază accentul pus pe particularitățile fiecărui elev (ereditate, experiențe, perspective, pregătire, talente, capacități și nevoi) cu accentul pus pe învățare (cea mai bună informație existentă în legătură cu procesul de învățare și ocurența acestuia, precum și cu practicile de predare cele mai eficiente în stimularea celor mai înalte nivele de motivație, învățare și acumulare de cunoștințe de către toți elevii) [9].

Principiile învățării care îl plasează pe elev în rolul central. „Modelul care îl plasează pe elev în rolul central reflectă necesitatea de a ne concentra atenția atât asupra elevilor, cât și asupra procesului de învățare” [Ibidem]. Acestui tip de învățare îi sunt specifice câteva caracteristici. Elevii au ocazia, asumându-și un grad înalt de responsabilitate, să-și identifice propriile obiective educaționale, să-și găsească surse informative și să-și construiască propriul sistem de cunoștințe bazat pe acele obiective personale anterior identificate (un model de învățare mai potrivit decât cel uniformizant, în care elevilor li se impun obiective standard). McCombs și Whistler (1997) au teoretizat 12 principii majore ale învățării care îl plasează pe elev în rol central și care se referă la următoarele domenii:

- Natura procesului de învățare;
- Obiectivele procesului de învățare;
- Construirea propriului sistem de cunoștințe;
- Gândirea de ordin superior;
- Influențe motivaționale asupra învățării;
- Motivația intrinsecă în învățare;
- Caracteristicile sarcinilor de lucru care stimulează motivația;
- Limitări legate de dezvoltarea individuală și momente favorabile;
- Diversitatea socială și culturală;
- Acceptarea socială, stima de sine și învățarea;
- Diferențe individuale în învățare;
- Filtre cognitive.

Natura procesului de învățare: McCombs și Whistler (1997) au definit procesul învățării ca fiind tendința individuală naturală de a îndeplini obiective personale semnificative. Acest proces este activ, volitiv și mediat intern. Este un proces de descoperire și construire a sensului, având la bază informația și experiența filtrate în mod unic de percepția, gândirea și afectele fiecărui elev [9, p. 5].

Învățarea devine astfel un proces activ în care elevul este constant implicat în rezolvarea unei sarcini de lucru. Astfel implicat, elevul tinde să afle el însuși răspunsuri și să găsească rezolvări proprii acestor sarcini de lucru. Unul din obiectivele învățării active este acela de a promova acel tip de activități în clasă care să solicite ,,capacitatea de a gândi și aceea de a evalua informația, astfel încât elevii sa aibă prilejul de a exersa abilitatea de a formula și de a rezolva probleme" [11, p. 2].

Învățarea care pune accentul pe participarea elevilor reprezintă un model de învățare care îl plasează pe elev în centrul procesului de învățare. În cadrul acestui tip de învățare, elevii sunt participanți activi. Ei învață într-un ritm propriu, folosind propriile strategii. Motivarea este mai mult de natură intrinsecă decât extrinsecă, învățarea fiind astfel mai mult individualizată decât standardizată. Acest tip de învățare dezvoltă abilitățile elevilor de a învăța strategii, cum ar fi capacitatea de a rezolva probleme, gândirea critică și gândirea reflexivă. Învățarea care plasează elevul în rol central răspunde și se adaptează diferitelor stiluri de învățare ale elevilor (National Center for Research on Teacher Learning, 1999).

Învățarea care îl plasează pe elev în rol central se deosebește de aceea în care educatorul avea acest rol și care era caracterizată prin transmiterea informației de la expert (educatorul) la un recipient relativ pasiv (elevul), sau la un consumator de informație. Potrivit specialiștilor McCombs si Whisler (1997), învățarea care îl situează pe elev în rol central reprezintă o perspectivă care asociază accentul pus pe particularitățile fiecărui elev (ereditate, experiențe, perspective, pregătire, talente, capacități și nevoi) cu accentul pus pe învățare (cea mai bună informație existentă în legătură cu procesul de învățare și ocurența acestuia, precum și cu practicile de predare cele mai eficiente în stimularea celor mai înalte nivele de motivație, învățare și acumulare de cunoștințe de către toți elevii) [9].

Aceasta presupune abordarea procesului de învățare în special din perspectiva i*mplicării active* și a e*xperienței directe. Implicarea activă* presupune participarea elevilor la sarcinile de lucru. Aceasta este ilustrată prin ,,toate activitățile în care elevii au un rol activ, și, în același timp, reflectează asupra activităților pe care le desfășoară" [4].

E*xperiența directă*, este de asemenea legată de rolul central al elevilor în procesul de învățare, deoarece învățarea este mai eficientă atunci când elevii au ocazia să opereze direct, să acționeze folosind materialul care trebuie asimilat. Pentru realizarea învățării este necesară participarea elevului, prin efort personal (Hattie, 2014).

Obiectivele procesului de învățare: McCombs si Whisler (1997) apreciază că "elevul tinde să construiască sensuri și reprezentări pe baza cunoștințelor acumulate, indiferent de calitatea și de cantitatea informației existente" [9, p. 5].

Calitatea învățării devine superioară când înțelegerea în profunzime a materialului de învățat devine obiectiv major. Astfel, educatorul are posibilitatea de a observa ceea ce elevii știu și pot înțelege cu adevărat" [12, p. 17]. A-i face pe elevi să înțeleagă este o sarcină dificilă. Observația că elevii noștri înțeleg mai puțin decât ne așteptam este foarte comună. De aceea,

profesorii adoptă diverse strategii de dezvoltare a capacității de înțelegere a elevilor. Profesorii se străduiesc să intervină cu explicații clare și sarcini de lucru cu mai multe tipuri de rezolvare care stimulează și dezvoltă capacitatea de înțelegere [3, p. 10].

Potrivit lui Stiggins (1997), „Cea mai valoroasă lecție pe care am învățat-o în ultimii ani de la cei care studiază proceselor cognitive este aceea că memorizarea automată nu asigură înțelegerea materialului și, în consecință, nu este un mod eficient de promovare a învățării" [16, p. 257].

Școala orientată spre elev, elevul ca participant la procesul propriei dezvoltări își propune să promoveze „formarea unor persoane care să gândească matur, care să poată asimila cunoștințe, care să lucreze în colaborare și care să aplice cunoștințele acumulate, ceea ce înseamnă educarea capacității de înțelegere, și nu pe aceea de memorare" [1, p. 27]. Profesorii adepți ai socio-constructivismului își ajută elevii să-și înțeleagă rolul de coparticipanți la procesul de construire a sistemului de cunoștințe, având abilitatea de a interpreta ei înșiși materialul învățat, astfel încât să aibă înțeles [12, p. 17].

Exemplu-comentariu: Educatorul trebuie să ajute elevul să înțeleagă obiectivele învățării, ca apoi să le accepte și în timp să învețe să-și fixeze el însuși obiective realiste. Elevul, ca și educatorul de altfel, trebuie să-și raporteze în permanență învățarea și efortul depus la obiectivele fixate. În felul acesta, în mod implicit, în cadrul activității de învățare, indiferent de conținuturi, elevul va fi obișnuit să-și fixeze mai întâi obiective și apoi își va stabili strategia de realizare.

Atât educatorul cât și elevul, trebuie să fixeze obiectivele în „zona proximei dezvoltări", nici prea dificile, nici prea ușoare, ci atât cât să fie în stare să le realizeze. În acest fel efortul de învățare va fi răsplătit, pe de o parte de satisfacția lucrului împlinit, bine făcut și pe de altă parte de progresul la nivel formativ realizat de elev. In urma oricărei învățări, elevul trebuie să fie mai bun, mai bogat, din punct de vedere al cunoașterii, al potențialului cognitive, afectiv, volitiv decât el însuși înainte de învățare.

Construirea propriului sistem de cunoștințe: Acest principiu susține că elevul relaționează informația nouă cu cea existentă și cu cea potențială într-un mod unic și semnificativ [9, p. 5]. De asemenea, afirmă că elevii au nevoie de acel tip de sarcini care să le ofere posibilitatea de a fi mai mult decât simpli receptori de informație. Elevii au nevoie de activități stimulative care să le permită să aplice ei înșiși cunoștințele acumulate anterior, fără aportul educatorului ca emitent de informație (National Center for Research on Teacher Learning, 1999). Deși procesul asimilării de cunoștințe este necesar pentru a fundamenta învățarea, aceste cunoștințe sunt folositoare în măsura în care pot fi aplicate sau organizate într-un nou sistem de cunoștințe [7, p. 33].

Școala orientată spre elev, presupune un modul de construire a sistemului de cunoștințe. Psihicul uman este un sistem de procesare a simbolurilor. Acest sistem convertește informațiile senzoriale în structuri simbolice (propoziții, imagini sau scheme), apoi procesează (studiază sau elaborează) aceste structuri simbolice, astfel încât cunoștințele să poată fi păstrate în memorie și accesate. Lumea exterioară este văzută astfel ca sursă de informații, dar o dată ce senzațiile sunt percepute și o dată ce acestea au intrat în memoria activă, activitatea cea mai importantă se presupune ca s-a realizat „în mintea" individului [Apud 17, p. 330].

În felul acesta elevul participă la construirea sistemului de cunoștințe, prin interpretarea personală a informațiilor. „Este important ca elevii să–și exerseze abilitatea de a înțelege" [3, p.

10]. „Interpretarea solicită din partea elevului să identifice ideile principale dintr-o comunicare și să înțeleagă corelațiile dintre diferitele părți ale mesajului” [14, p. 48]. Învățarea autentică se produce prin integrarea unor achiziții noi, în sisteme deja existente.

Elevii își vor realiza propriile modele, propriile conexiuni în sistemele de cunoștințe. A constitui modele și conexiuni înseamnă a solicita elevilor să examineze informația de asimilat, să descopere conexiuni și să construiască o înțelegere bazată pe aceste conexiuni. Acestea pot fi simple, precum identificarea unei reguli, dar și complexe [15, p. 5].

Gândirea de ordin superior: Reprezintă strategii superioare destinate „supravegherii și monitorizării operațiilor mentale, facilitând gândirea creativă și pe cea critică, precum și dezvoltarea nivelului de competență” [9, p. 5]. National Center for Research on Teacher Learning (1993) și-a centrat cercetarea pe “acel tip de discurs didactic care promovează implicarea activă prin intermediul ideilor și care îi determină pe elevi să–și construiască propriul sistem de cunoștințe” [11, p. 2].

Promotorii reformei în învățământ își propun să îi învețe pe elevi să formuleze întrebări, să-și construiască propriile interpretări și idei, să clarifice și să dezvolte ideile altora. „Dezvoltarea acestor deprinderi permite elevilor să atingă un nivel de înțelegere care să le ofere atât flexibilitatea de a răspunde în situații noi, precum și o bază pentru învățare ce se va desfășura de-a lungul întregii vieți ” [Ibidem].

În cazul elevului care se află în centrul propriului său proces de învățare, gândirea de ordin superior se exersează prin delegarea puterii. Elevilor li se acordă autoritatea de a decide atunci când se confruntă cu situații dificile. Acest aspect se referă la modul în care elevii pot fi ajutați să-și dezvolte deprinderile de gândire astfel încât să poată face presupuneri referitoare la natura problemei de rezolvat și să găsească cele mai bune soluții.

Dacă elevii vor învăța în mod independent, aflându-se în centrul propriului proces de învățare, potrivit lui Berliner si Benard (1995), aceștia trebuie să-și dezvolte simțul propriei identități, pentru a dobândi deprinderea de a acționa independent și de a avea control asupra mediului instrucțional.

Delegarea și împărțirea puterii reprezintă o caracteristică importantă a educației moderne, deoarece „a schimba opinii pe marginea diferitelor interpretări ale unui material înseamnă a aduce o dimensiune nouă în procesul de învățare, deoarece elevii învață nu numai cum să perceapă o anumită problemă, ci și să aprecieze procese de gândire și experiențe de viață diferite care sprijină interpretări diferite” [1, p. 56].

Implicarea activă în procesul de învățare pune și problema capacității de decizie. „Elevii trebuie să hotărască dacă un argument este sau nu acceptabil și dacă o concluzie este sau nu bine fundamentată” [11, p. 4]. Elevii trebuie să aibă „capacitatea de a lua decizii într-un mod critic, creativ și pe baza reflecției” [2, p. 30]. Aceasta este gândirea critică.

Prin gândirea critică „învățarea implică nu doar simpla acumulare de informații, ci și dezvoltarea deprinderilor critice de evaluare și interpretare a datelor” [1, p. 56].

Gândirea critică se exersează ușor prin gândirea în colaborare. În timpul rezolvării de probleme în grup înseamnă că unul din elevi lucrează la rezolvarea problemei, în timp ce ceilalți formulează întrebări referitoare la proces. Elevii se ajută reciproc în aplicarea unui plan care să susțină simbolic procesul de gândire. Capacitatea elevilor de a identifica un argument implicit

în explicațiile oferite de partenerii lor de lucru îi ajută pe elevi să distingă asemănările și diferențele dintre diferite puncte de vedere (Adams & Hamm, 1996).

Influențe motivaționale asupra învățării: Aceste influențe reflectă importanța ideilor elevului, a valorilor, a intereselor, a obiectivelor sale, a succesului preconizat de individ, precum și starea afectivă capabilă să producă o motivație negativă sau pozitivă pentru a învăța.

Profunzimea informației procesate, cantitatea și modul în care aceasta este asimilată și înregistrată sunt influențate de: conștiința de sine și opiniile privind autocontrolul, competență și abilitate; claritatea și fermitatea valorilor, intereselor și a obiectivelor personale; succesul sau eșecul preconizat de individ (afecte, emoții, stări de spirit generale); motivația rezultată din satisfacția oferită de învățare [9, p. 5].

Cercetările demonstrează, de asemenea, faptul că atunci când elevii stabilesc legături între propria lor identitate și școală, acestea favorizează o învățare durabilă, precum și dezvoltarea unor deprinderi importante [8]. Învățarea experiențială aduce un plus de motivație. În momentul în care elevul se regăsește într-un anumit fel în ceea ce i se propune să învețe, va deveni mai receptiv.

Elevii, în funcție de structura de personalitate și de experiențele anterioare, răspund diferit la factori care motivează în învățare. Rolul educatorului este de a identifica acești factori, la nivelul elevilor cu care lucrează, și de a-i utiliza diferențiat, încercând o motivație optimă pentru fiecare elev în parte. Unii se simt motivați de *plăcerea cunoașterii*, plăcerea de a lucra, de curiozitate, alții de *provocarea* pe care le-o creează problemele noi, dificile, complexe, alții de *recunoașterea* oferită de cei din jur, alții de *recompensele* primite pentru munca lor. Ideal ar fi ca toți elevii să fie motivați de plăcerea cunoașterii, acea motivație intrinsecă, superioară, ceea ce e greu de crezut că putem realiza. Însă tratarea diferențiată, în funcție de factorul motivant principal, stă în puterea oricărui educator preocupat de munca lui și suficient de responsabil față de sarcina ce-i revine. Impulsul de a învăța este caracterizat de „o implicare profundă, de curiozitate și de dorința de cunoaștere manifestată de elevi în timpul procesului de învățare” [12, p. 8]. Motivația intrinsecă de a învăța se referă la faptul ca „individul manifestă o curiozitate naturală și apreciază plăcerea de a învăța, dar trăiri și emoții puternic negative (de ex. nesiguranța, teama de eșec, timiditatea, teama de pedepse corporale, sentimentul ridicolului sau etichetarea stigmatizantă) inhibă acest entuziasm” [Ibidem].

Crearea unui mediu educațional care să stimuleze acest impuls natural continuu de a învăța începe prin a percepe lucrurile din perspectiva elevilor. „Un cadru didactic adept al socio-constructivismului social înțelege faptul că nivelul de înțelegere al copiilor determină ceea ce pot învăța în viitor. Acceptarea și conștientizarea de către profesor a nivelului de înțelegere a elevului reprezintă informația de care educatorul are nevoie pentru a construi sau pentru a oferi sprijin elevilor în ceea ce privește învățarea și motivarea” [Apud 12, p. 16]. Pentru a-i stimula pe elevi să învețe, „cadrele didactice adepte ale socio-constructivismului își vor concentra eforturile pentru a-și ajuta elevii să-și descopere înclinațiile, pasiunile, interesele, să-și creeze propria lor agenda de învățare, și, cel mai important, să aplice caracteristicile propriei personalități la activitățile desfășurate în școală” [Ibidem].

Caracteristicile sarcinilor de lucru care stimulează motivația: Acestea includ curiozitatea, creativitatea și gândirea de ordin superior, care sunt stimulate de obiective de învățare relevante, autentice, de dificultate optimă și originale pentru fiecare elev. „Curiozitatea

este o abilitate care îi dă posibilitatea elevului să facă presupuneri, să cerceteze diferite alternative, să cântărească rezultatul final și să ia în considerare diferite opțiuni într-o situație dată" [14, p. 64].

Probleme complexe prezente și viitoare necesită soluții creative. Profesorii dețin o poziție privilegiată pentru a încuraja sau descuraja creativitatea elevilor, acceptând sau refuzând neobișnuitul și imaginativul [17, p. 121]. „A încuraja creativitatea elevilor în clasă înseamnă a accepta și a susține moduri de gândire divergente, a tolera divergențele de opinie și a stimula încrederea elevilor în judecata proprie" [17, p. 120].

Limitări legate de dezvoltarea individuală și momente favorabile: Acestea se referă la modul în care individul progresează trecând prin faze de dezvoltare fizică, intelectuală, emoțională si de adaptare socială care sunt determinate de factori genetici și de mediu unici. Acești factori sunt individualizatori, deoarece „elevii au moduri de a gândi diferite și, în consecință, moduri diferite de a învăța, a memora, a răspunde și a înțelege" [6, p. 7]. Aici se discută diferitele stiluri de învățare, având ca suport teoria inteligențelor multiple descrisă de Howard Gardner și un model al stilurilor de învățare creat de Dunn.

Acceptarea socială, stima de sine și învățarea: Învățarea și aprecierea propriei persoane sunt stimulate când individul dezvoltă relații bazate pe respect și considerație cu alți indivizi care le recunosc potențialul, care le apreciază sincer talentele unice și care îi acceptă ca indivizi. Acceptarea socială favorizează instruirea interactivă deoarece „în societate, cei cu un nivel de gândire profundă devin exemplu de gândire creatoare și critică, astfel demonstrând novicilor calități care altfel nu sunt detectabile din exterior" [13, p. 202]. Astfel, profesorilor li se oferă posibilitatea de a-i dirija pe elevi în direcția dezvoltării gândirii critice și creative. Elevii au posibilitatea de a observa, de a pune întrebări și de a experimenta prin intermediul acestui tip de activitate cognitivă la care, în mod normal, nu au acces. Acest principiu legat de rolul central al elevilor în propriul proces de învățare, este realizat prin ideea de *feedback*. „Într-un context interactiv elevii primesc feedback referitor la ideile, concluziile și judecățile lor. Feedback-ul poate contribui la rafinarea abilității elevilor de a gândi critic și creativ" [Ibidem].

Diferențe individuale în învățare: Elevii au posibilități și preferințe specifice pentru anumite modele și strategii de învățare. Aceste diferențe sunt o funcție a mediului (ceea ce se învață și se comunică în diferite culturi sau grupuri sociale), a eredității (ceea ce se produce pe cale naturală ca rezultat al zestrei genetice). „Indivizii diferă enorm din perspectiva multor dimensiuni " [10, p. 20], ceea ce demonstrează că elevii ajung să gândească și să învețe în mod diferit.

Diferențierea în învățare vizează adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile bio-psiho-fizice ale fiecărui elev în parte [5].

Diferențierea învățării se poate realiza prin:

- c*onținut* – selectând ceea ce vor învăța elevii și modul în care vor obține informațiile de care au nevoie;
- *proces* – adică prin diferite moduri de abordare a conținutului;
- *produse* – prin crearea de oportunități variate de exersare, aplicare și extindere a ceea ce au învățat;
- *mediul de învățare* – adică prin crearea de spații liniștite și zone pentru interacțiuni.

Un alt criteriu al diferențierii învățării, îl reprezintă structura inteligenței, conform *Teoriei inteligențelor multiple* a lui H. Gardner [6]:

1. Inteligența verbal – lingvistică;
2. Inteligența logico – matematică;
3. Inteligența vizual – spațială;
4. Inteligența muzical – ritmică;
5. Inteligența corporal – kinestezică;
6. Inteligența interpersonală;
7. Inteligența intrapersonală;
8. Inteligența naturalistă;
9. Inteligența existențială.

Profilul de inteligență nu poate exista în formă pură și unică la nici un elev. Fiecare este o structură obținută prin sinteza, aportul și potențarea reciprocă a câtorva din cele nouă tipuri. Diferențe individuale în învățare apar și ca urmare a stilului preferat. Un educator din școala orientată spre elev, face în așa fel încât să faciliteze într-o oarecare măsură, învățarea pentru fiecare din stilurile de învățare.

Stilurile de învățare sunt: stilul auditiv; stilul vizual; stilul practic. În procesul de predare-învățare-evaluare educatorul trebuie să genereze entuziasm și interes. În aceste scop este cât se poate de bine venită utilizarea materialelor video/multimedia.

Filtre cognitive constau în convingerile personale, în procesarea mentală și înțelegerea care rezultă din acumulări de cunoștințe și interpretări anterioare. Acestea devin pentru fiecare individ baza pentru construirea realității și interpretarea experiențelor de viață.

Pentru a-și construi propria realitate, „elevii trebuie să-și petreacă cea mai mare parte a timpului desfășurând activități ale căror sarcini să le solicite gândirea, de exemplu: să explice, să generalizeze și, în cele din urmă, să inițieze aplicarea acestui mod de gândire ca fiind o opțiune proprie și nu una dictată de cadrul didactic. Acest lucru trebuie realizat după o reflectare profundă și primind un feedback adecvat care să-i ajute să-și îmbunătățească rezultatele” [3, p. 10]. Din această perspectivă, eforturile elevilor se îndreaptă către experiența directă pe care o leagă de ideile noi. Experiența și cunoștințele anterioare sunt rearanjate în funcție de cele noi. Elevii obțin frecvent feedback de la profesori și de la colegi privind materialul care urmează să fie asimilat. În timpul procesului de învățare elevii reflectă asupra acestuia.

Școala centrată pe elev este cea în care profesorul valorificând potențialul fiecărui elev, identificându-i factorii motivaționali, creează situații diferențiate pentru învățare, în care elevul, prin efort personal, își construiește propria învățare, având ca fundament experiențele anterioare, integrate în sisteme de cunoștințe personale, trecute prin filtrele cognitive.

Referințe bibliografice:

1. ADAMS, Dennis. & HAMM, Mary. *Cooperative learning-critical- thinking and collaboration across the curriculum*. Springfield: Charles C. Thomas Publishers, 1996. ISBN-0-398-06587-X;
2. BERLINER, David. & BENARD, Bonnie. *How schools can foster resiliency in children*. Western Central News, 1995;
3. BLYTHE, Tina. & Associates, *The teaching for understanding guide*. San Francisco: Jossey- Bass, 1998. ISBN 0-7879-0993-9;
4. BONWELL, Charles C. & EISON, James A. *Active learning: Creating excitement in the classroom*. In: *School of Education and Human Development.* Washington , DC: George Washington University, 1991. ISSN 0884-0040;

5. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera Internațional, 2000. ISBN 9786066832953;
6. GARDNER, Howard. *The unschooled mind: How children think & how schools should teach*. New York: Basic Books, 1991. ISBN 0-465-08895-3;
7. MARZANO, Robert J. *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1988. ISBN 0.87120-148-8;
8. MCCOMBS, Barbara L. & MARZANO, Robert J. Putting the self in self-regulating learning: The self as agent in integrating will and skills. In: *Educational Psychologist*, 1990, nr. 25 (1);
9. MCCOMBS, Barbara. L. & WHISLER, Jo Sue. *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. ISBN-0-7879-0836-3;
10. MOFFETT, James. & WAGNER, Betty Jane., *Student-centered language arts, K-12.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers Heinemann, 1992. ISBN 978-0867092929;
11. *National Center for Research on Teacher Learning* (1993) [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: https://msu.edu/~mkennedy/publications/NCRTL.html
12. OLDFATHER, Penny, WEST, Jane, WHITE, Jennifer. & WILMARTH, Jill. *Learning through children' s eyes: Social constructivism and the desire to learn*. Washington, DC: American Psychological Association, 1999. ISBN 978-1-55798-587-3;
13. ROSS, Dorene Doerre, BONDY, Elizabeth. & KYLE, Diane Wells. *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods.* New York: Maxwell Macmillan, 1993. 202 p. ISBN 0024039608;
14. SCHURR, S. L. *Dynamite in the classroom: A how-to handbook for teachers*. Columbus, OH: NMSA, 1994;
15. SLAVIN, Robert E. *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon, 1997. ISBN 978-0134895109;
16. STIGGINS, Rochard. J. *Student-centered classroom assessment* (2nd ed.). Columbus OH: Merrill Prentice-Hall, 1997. 257 p. ISBN 978-0521689717;
17. WOOLFOLK, A., *Educational psychology (8th ed.).* Needham Heights MA: Allyn Bacon, 2001.

SEMNIFICAȚII CONCEPTUALE ALE INTEGRALIZĂRII EDUCAȚIEI FORMALE-NONFORMALE-INFORMALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL
CONCEPTUAL SIGNIFICANCE OF THE INTEGRATION OF FORMAL-NONFORMAL-INFORMAL EDUCATION IN GENERAL EDUCATION

Veronica CLICHICI, lector universitar, doctor,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul de față reflecă o sinteză a cercetării științifice privind semnificațiile conceptuale ale integralizării educației formale-nonformale-informale. În contextul învățământului general este abordată conexiunea integralizării educație formale-nonformale-informale prin implementarea politicilor curriculare.* Pentru respectarea principiului integralității pedagogice, în acest sens a fost definită *educația pentru timpul liber – una din dimensiunile noii educații, care servește drept model de conceptualizare, modelizare și implementare la nivel formal-nonformal și informal.*

Cuvinte-cheie: *educație, integralizare, învățământ, formal, nonformal, informal, noile educații, educație pentru timp liber, elev, profesor.*

Abstract: *This article reflects a synthesis of scientific research on the conceptual meanings of the integration of formal-non-formal-informal education. In the context of general education, the connection of the integration of formal-non-formal-informal education through the implementation of curricular policies is approached. In order to respect the principle of pedagogical integrity, in this sense, leisure education has been defined - one of the dimensions of the new education, which serves as a model of conceptualization, modeling and implementation at a formal-non-formal and informal level.*

Keywords: *education, integration, education, formal, non-formal, informal, new education, leisure education, student, teacher.*

Necesitatea asigurării *integralizării educaţiei formale – nonformale - informale,* a devenit actuală odată cu accentuarea rolului influenţelor educative nonformale şi informale, alături de influenţele educative formale asupra formării şi dezvoltării personalităţii elevului/tânărului. În acest sens, personalitatea umană se raportează la societate prin intermediul aspirațiilor și al motivațiilor pe care le formează acțiunile educative exercitate asupra sa de sistemul educativ oficial sau de sisteme paralele/complementare care îi imprimă anumite opțiuni de integrare social și profesională.

Profilul de formare este interfața dintre școală și societate. Prin faptul că identifică direcții posibile de dezvoltare a viitorului absolvent, dacă analizăm *idealul educaţional* al şcolii din Republica Moldova „constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate” [5, Art. 6]. Deci, idealul educaţiei în societatea postmodernă îl constituie formarea-dezvoltarea integrală a personalităţii.

Or, *principiul integralității pedagogice*, a cărui autor este T.Callo care ne oferă explicația că școala orientează spre *modelarea libertății* de acțiune al elevului în conformitate cu cerințele, normele și valorile mediului integrator la nivelul educației formale, nonformale, informale [1, p. 12]. Astfel, rolul prioritar a formelor generale ale educaţiei (formale, nonformale, informale) privind formarea-dezvoltarea personalităţii umane a permis delimitarea următoarelor interpretări pedagogice, după G. Cristea [6, pp. 63-64]:

- *interpretările clasice* a educaţiei evidenţiază rolul prioritar al educaţiei formale care „ghidează, completează şi corectează achiziţiile obţinute prin intermediul educaţiei ocazionale (informale) şi nonformale, exercitând o funcţie integrativă de sinteză a diferitelor experienţe trăite;

- *interpretările moderne* evidenţiază posibilitatea preluării unor priorităţi şi pe terenul educaţiei nonformale care oferă un câmp motivaţional mai larg şi mai deschis procesului de formare-dezvoltare a personalităţii, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influenţelor pedagogice informale, aflate astfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă;

- *interpretările postmoderne* – realizabile din perspectiva paradigmei curriculumului – evidenţiază necesitatea integrării educaţiei informale în activitatea de proiectare a conţinutului instruirii în vederea valorificării efective a resurselor informaţionale ale acesteia şi a experienţei de viaţă a elevului.

Așadar, în soluționarea problemei cercetării privind semnificațiile conceptuale ale sintagmei pedagogice *formele educaţiei*, au contribuit mai mulţi cercetători: Ph. Coombs, I. Cerghit, L. Vlăsceanu, C. Gabriela, S. Cristea, Vl. Guţu, I. Jinga, D. Marian, V. Lazăr şi A. Cărăşel etc., ce valorifică tridimensunea educației formale-nonformale și informale drept concept fundamental în abordarea teoretică și metodologică în diverse abordări ale documentelor de politici educaționale și în literatura științifică. În continuare, sintetizăm semnificația fiecărei forme ale educației.

Educația formală reprezintă educaţia oficială, instituţionalizată, de bază. Din punct de vedere etimologic, termenul *„formală”* își are originea în latinescul „formalis” care înseamnă „organizat”, „oficial”.

Cum se realizează educația formală? Aceasta se realizează într-o structură organizatorică clară, reprezentată de sistemul de învăţământ național.

Totodată, se realizează prin intermediul procesului de învăţământ, cu finalităţi educaţionale explicite, formulate prin idealul educaţional. Procesul educaţional se caracterizează prin intensitate, concentrare a informaţiilor şi continuitate. El produce o schimbare a experienţelor de cunoaştere, afectiv-emoţionale şi acţionale ale elevilor, predarea şi învaţarea constituindu-se ca activităţi de bază ale procesului de învaţământ. La nivel național, educaţia formală se realizează în funcţie de plan-cadru, curricula şi manuale şcolare aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, pe bază de orare şi de evaluări, „acestea exprimându-se în moduri diferite: calificative, aprecieri, caracterizări, note”.

Educația nonformală reprezintă ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau/și extrașcolar sub îndrumarea unor cadre didactice specializate.

Etimologic, termenul de „nonformal” își are originea în latinescul „nonformalis”, preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anume gen de activitate”. Nonformal desemnează o realitate educationala mai putin formalizata dar intotdeauna cu efecte normativ-educative. Această formă a educației completează *educația formală / de bază*, căreia îi este complementară, asigurând o învățare mai mult implicită, practică, interdisciplinară.

Cum se realizează educația nonformală? Aceasta se realizează atât sub egida școlii, ca activitate educativă *extracurriculară* – cercuri, serbări, concursuri, excursii – cât și extrașcolar, în *instituții* specializate în instruirea nonformală – centre, case culturale, cluburi ale elevilor/studenților, tabere pentru elevi/studenți etc. și are menirea să valorifice, prin forme și metode specifice, conceptul de *educație globală* ce vieaza formarea-dezvoltarea integrală a personalității [2, p. 7].

Educaţia informală prezintă ansamblul influenţelor cotidiene, spontane, incidentale sub aspect cantitativ – care nu au ca obiectiv fundamental atingerea unor scopuri pedagogice, iar efectele produse au caracter educativ, ocupând o mare parte de timp din viaţa individului. Etimologic aceasta provine din limba latină, „informis/informalis” fiind preluat în sensul de „spontan, neașteptat”. Aceste influenţe spontane şi incidentale nu sunt în mod direct selectate, prelucrate şi organizate sub aspect pedagogic.

Educaţia informală, desemnează totalitatea influenţelor educative îndreptate către indivizi în mod spontan sau difuz, formă care comparată cu perioadele anterioare generează un anumit tip de curriculm denumit curriculum informal.

Cum se realizează educația informală? Educaţia informală progresează datorită influenţelor pedagogice sau cotidiene care nu îşi propun în mod deliberat atingerea unor ţeluri de ordin educativ, explică I. Cerghit și L. Vlăsceanu.

Acest tip de educaţie se realizează spontan şi indirect ceea ce pot avea un impact pozitiv asupra formării personalităţii copilului, dacă este determinat de:

- influenţele pedagogice exercitate de educaţia în familie;
- educaţia în grupul de prieteni, de joacă, vecini;
- educaţia mass-media (presa scrisă, radio-televiziune etc.);
- educaţia prin acţiuni culturale şi sociale; educaţia prin intermediul muzeelor, a vizitelor şi expoziţiilor etc.

Prin urmare, C. Cucoş, precizează că „cert este că toate cele trei educaţii „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acţiune şi funcţionalităţi diferite, îngăduie extensiuni şi întrepătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă şi la eficientizarea demersului educativ” [8, p. 62], conform caracteriticilor specifice din Tabelul 1.

Tabelul 1. Caracteristicile formelor educației formale – nonformale – informale

Educația formală	***Educația nonformală***	***Educația informală***
▪ este institutionalizată și se desfășoară în cadrul unui sistem oficial de învățământ; ▪ este proiectată riguros, derulată și evaluată sub forma documentelor școlare cu caracter oficial; ▪ este prioritară din perspectiva politicilor naționale privind dezvoltarea resurselor umane, fiind principala țintă a politicilor educationale; ▪ este evaluată social, potrivit unor criterii socio-pedagogice riguroase și vizează cunoașterea atât a rezultatelor activității instructiv-educative, cât și a procesului educațional; ▪ este organizată sub forma de activități instructiv-educative concrete în cadrul sistemului de învățământ; ▪ este coordonată de un corp profesional specializat, specialiști pe domenii de studiu și persoane investite special cu facilitarea învățării; ▪ se desfașoară într-un cadru pedagogic determinat, cu metode si mijloace de predare - învatare - evaluare cu functii pedagogice precise; ▪ este generalizată, permițând accesul tuturor indivizilor.	▪ este variată și flexibilă, opțională și facultativă; ▪ diferențiază conținutul, metodele și instrumentele de lucru în funcție de interesele și capacitățile participanților; ▪ valorifică întreaga experiență de învățare a participanților.	▪ spontaneitatea contextului în care se realizează, generând un efect discontinuu și nesistematic; ▪ atractivitatea și diversitatea stimulilor care fac impactul relevant și semnificativ pentru subiect; ▪ absența restricțiilor sau standardelor, care stimulează nevoia de cunoaștere autonomă; ▪ varietatea; ▪ caracterul dominant al valorilor promovate.

Tot în contextul problemei de cercetare, apreciem teza lui I. Cerghit „educaţia formală nu are decât de câştigat, dacă ţine seama de informaţiile şi modalităţile educaţiei spontane şi nonformale.

Pe lângă faptul că educaţia formală corectează şi completează achiziţiile obţinute prin celelalte două forme ale educaţiei, ea exercită o „funcţie integrativă, de sinteză a diferitelor experinţe trăite. Experienţa acumulată în cadrul educaţiei şcolare, adaptată şi valorificată în mod corespunzător este în măsură să contribuie la creşterea celorlalte forme de educaţie” [3, p. 99].

Literatura în domeniul științe ale educației prezintă la nivelul teoretico-aplicativ genurile de acţiuni educative de tip:

- *formal;*
- *nonformal;*
- *informal* care cuprind un spectru larg de activități şi influenţe pedagogice.

Acestea sunt realizate prin *noile educații*, precum educația democratică, educația pentru media, educația pentru timpul liber etc.), atât în cadrul comunităţii, şcolii, cât şi pentru formarea de formatori, desfăşurate succesiv în cadrul activităţilor de formare profesională continuă.

În contextul învățământului general național este abordată conexiunea integralizării educației formale-nonformale-informale prin implementarea competențelor-cheie / transversale / transdisciplinare în cadrul politicilor curriculare.

Deoarece, nevoia de o educaţie globală şi înnoitoare, care nu numai să informeze şi să transmită cunoștințe, ci și să *formeze*, să reînnoiască cunoștințele și competențele formate, o educaţie care să permită elevilor să ia act de realităţile *timpului* şi *mediului lor*, care să favorizeze îmbogăţirea personalităţii, care să-i înveţe autodisciplina, respectul altuia, solidaritatea socială şi internaţională, care să incinte la reînnoire şi să stimuleze creativitatea (Conform Declaraţiei de la Mexico, 1982, UNESCO), [Apud 4].

În acest scop, a fost concepută o nouă educație – *Educația pentru timpul liber (ETL)*, care reprezintă o formă specializată de proiectare și organizare a procesului educaţional integral, incluzând aici și „școala de după școală" cu componentele cultural-artistică, turistică, socială, economică etc.

Deoarece ea se dovedeşte a fi o educaţie rentabilă sub raport familial, sanitar, social, economic, importanţa ei creşte pe măsură ce este conștientizată necesitatea *gestionării raționale a timpului liber* în dezvoltarea personalităţii culturale a elevului.

Acest concept s-a dezvoltat în contextul „noilor educaţii", fiind promovat prin cercetările pedagogice recente elaborate la noi și în străinătate [Ibidem].

Abordarea educației pentru timpul liber prin conexiunea educaţiei formale-nonformale-informale presupune identificarea perspectivelor de valorificare pe două căi: *axiologică* și *tehnologică*. *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică* asigură, pe de o parte, promovarea valorilor din timpul liber, iar prin aprofundare, dezvoltarea sferei de referință a *sistemului de valori educaționale* reflectat la conținutul de bază al învățământului.

Pe de altă parte, educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică susține extinderea funcțională, a conținutului educației pentru timpul liber, care direct sau indirect, vizează realizarea unor efecte formative, calitative, la nivelul:

- *dimensiunilor educației de bază* (intelectuală-morală-estetică-fizică-tehnologică);
- *formelor educației /instruirii* (formală-nonformală-informală);
- *resurselor disciplinelor școlare* (științifice-pedagogice, conform Curriculumului Național) [9, pp. 79-83].

În acest sens, perspectiva axiologică proiectează originalitatea unei „noi dimensiuni ale educației" – *educația pentru timpul liber* – oferindu-i statutul de „nouă disciplină" în cadrul sistemului de învățământ.

Educația pentru timpul liber din perspectivă tehnologică poate oferi unele acțiuni distincte dar complementare procesului de învățământ astfel, adaptate după S.Cristea [7, p. 364]:

- prin organizarea resurselor pedagogice existente ale ETL;
- prin planificarea și aplicarea curriculumului opțional de ETL;
- prin pregătirea și folosirea materialului pedagogic la tematica timpul liber al elevului;
- prin aplicarea cunoștințelor în activitatea educativă a ETL.

În Figura 1 este prezentată conexiunea educaţiei formale-nonformale-informale în proiectarea şi realizarea educației pentru timpul liber în învăţământul general, adaptat după *modelul tridimensional* conform cercetătorilor I. Cerghit și S. Cristea [Apud 9, p. 268].

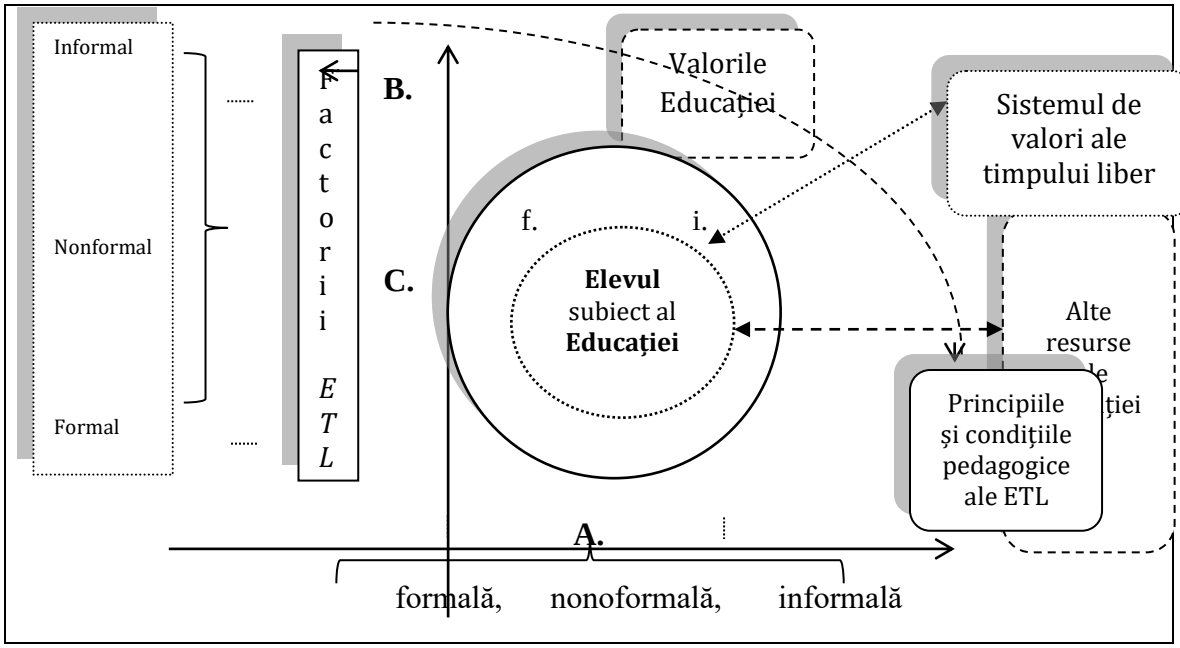


Fig. 1. Modelul conexiunii axiologice şi tehnologice a educaţiei formale-nonformale-informale în proiectarea şi realizarea educației pentru timpul liber în învățământul general

Această prezentare grafică, după modelul tridimensional, are la bază fenomene semnificative consemnate pe două coordonate, orizontală şi verticală care asigură interdependenţa formelor educaţiei [Apud 9, pp. 268-269].

A. Coordonata *orizontală* asigură: (a) nivelul *educaţiei formale,* realizat – formal – pe trepte ierarhice; - nonformal – prin activităţi proiectate în afara curriculumului şcolar; - informal – prin raportare la influenţe (micro)grupurilor sociale; (b) nivelul *educaţiei nonformale,* realizat – formal – prin obţinerea certificatelor şi diplomelor; - nonformal – prin organizarea activităţilor extraşcolare; - informal – prin asimilarea participărilor spontane la actul educaţiei; (c) nivelul *educaţiei informale,* realizat – formal – prin intermediul locurilor de muncă; - nonformal – prin intermediul educaţiei familiale; - informal – prin intermediul experienţelor cotidiene.

B. Coordonata *verticală* asigură: (a) nivelul *educaţiei formale,* realizat – formal – pe trepte ierarhice ale sistemului de învăţământ; nonformal – prin intermediul locurilor de muncă; informal – prin educaţia familială; (b) nivelul *educaţiei nonformale,* realizat – formal prin activităţi organizate în afara curriculumului.

C. *Modelul concentric* are la bază formarea-dezvoltarea personalității elevului, oferind posibilitatea de proiectare și realizare a „noii discipline“ de *educaţie pentru timpul liber* la nivelul intersecţiei dintre formele generale de educaţie, dezvoltate în special în plan axiologic și tehnologic, la nivelul interdependenţelor dintre:

- *instruirea de tip formal* – prin achiziţionarea unor cunoştinţe sistematizate prin programe şi manuale şcolare, cunoştinţe organizate pe domenii disciplinare şi interdisciplinare, sub îndrumarea profesorului şi în studiile superioare în mod independent;
- *instruirea de tip nonformal* – prin achiziţionarea unor cunoştinţe complementare, opţional, prin studiu independent sau orientat de formator /profesor-diriginte, cu asumarea din partea elevului a unor roluri şi strategii de învăţare specifice;
- *instruirea de tip informal* – prin obţinerea unor informaţii din domenii pluridisciplinare, mai puţin abordate în şcoală, informaţii neprelucrate, dar foarte variate şi numeroase;

permit dobândirea de cunoştinţe noi, complementare sau aprofundarea unor cunoştinţe însuşite anterior.

Valoarea aplicativă a *modelului concentric* (C) la nivelul procesului de învăţământ general stimulează promovarea mai multor modalităţi de articulare a instruirii de tip *formal-nonformal-informal*, realizat în *timpul elevului* (timpul şcolar-extraşcolar-liber), în contextul specific al mediului şcolar şi extraşcolar prin următoarele activități /lecții educative:

- lecţii tematice;
- lecţii deschise – bazate pe informaţii provenite din mediul *informal*, organizate interdisciplinar, pluridisciplinar;
- activităţi de sinteză: capitol, trimestru, an, ciclu şcolar etc.;
- activităţi interdisciplinare în domeniul ştiinţelor socioumane, organizate la nivel didactic;
- activităţi educative /ore de dirigenţie etc., organizate în echipe interdisciplinare şi pluridisciplinare – valorifică informaţiile de tip *nonformal-informal*;
- activităţi de învăţare independentă; activităţi extradidactice şi /sau extraşcolare de tip cercuri ştiinţifice, excursii educative etc.

Astfel, educația pentru timpul liber poate fi valorificată atât axiologic, cât și tehnologic care determină *conexiune dintre formele educației*, și asigură varietatea, echilibrul metodelor și mijloacelor folosite în acțiunea pedagogică de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului în cadrul învățământului general.

În concluzie, semnificațiile conceptuale ale *integralizării educației formale-nonformale-informale* în învățământul general depinde atât de poziționările intersectoriale-pedagogice, psihologice, filosofice, sociologice, antropologice, istorice, economice, cât și de *cum* își va organiza timpul elevul condiționat de cadrul axiologic reflectat atât în documente de politici educaționale, documente școlare, cât și influențele mass-mediei etc.

Referințe bibliografice:

1. CALLO, Tatiana. *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7;
2. CEBAN, Lilia. *Managementul activităților extrașcolare.* Ghid metodologic. Chișinău: IȘE („Cavaioli"), 2015. 84 p. ISBN 978-9975-48-083-3;
3. CERGHIT, Ioan, RADU, Ion (coord.) *Didactica*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A, 1992. 152 p.;
4. CLICHICI, Veronica. *Educație pentru timpul liber din perspectivă axiologică. Conceptualizare, modelizare, implementare.* Chișinău: IȘE (Lyceum), 2019. 200 p. ISBN 978-9975-3285-2-4;
5. *Codul Educației.* Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2014. www.edu.gov.md;
6. CRISTEA, Gabriela C. *Pedagogie generală*. Ediţia a-II-a, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A, 2008. 212 p. ISBN 9789733020561;
7. CRISTEA, Sorin. *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău-Bucureşti: Editura Litera Internaţional, 2000. 400 p. ISBN 9975742483;
8. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită, Iași: Editura Polirom, 2014. 534 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
9. HADÎRCĂ, M. (coord.). *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău: S. n., 2014. ISBN 978-9975-56-149-5.

METODE ŞI TEHNICI DIDACTICE APLICATE LA VALORIFICAREA POEMULUI DE INSPIRAȚIE RELIGIOASĂ. STUDIU PE BAZA OPEREI „CÂNTAREA CÂNTĂRILOR”

TEACHING METHODS AND TECHNIQUES, APPLIED TO THE CAPITALISATION OF THE POEM OF RELIGIOUS INSPIRATION. STUDY ON THE BIBLICAL BOOK SONG OF SONGS

Alexandru COCETOV, doctorand,
Universitatea de Stat „Aurel Vlaicu” din Arad, România

Rezumat: *Eseul de față, Metode și tehnici didactice, aplicate la valorificarea poemului de inspirație religioasă (studiu pe opera Cântarea Cântărilor), presupune cercetarea unei teme obligatorii din Curriculum disciplinar de literatura universală, recomandată pentru studiere în clasele a X-a și a XII-a. Poem liric, una dintre marele opere ale literaturii universale, situată alaturi de frumoasă piesă de dragoste, Romeo și Julieta, dar și de alte opere dedicate sentimentului sublim, gradioasa poveste de iubire dintre regele Solomon şi Sulamita, Cântarea Cântărilor este este una din cele mai vechi opere din istoria literaturii universale, păstrând în străvechea ei structură toată prospeţimea şi spontaneitatea mişcării unor suflete care se cheamă, se găsesc, se pierd şi se regăsesc, după înaltele legi nescrise ale dragostei.*

Cuvinte-cheie: *Cântarea Cântărilor, exerciții, dragoste, metode, tehnici de predare, lecție.*

Abstract: *This essay, entitled Teaching methods and techniques, applied to the capitalisation of the poem of religious inspiration (study on the work Song of Songs), involves researching a compulsory topic in the Discipline Curriculum of Universal Literature, recommended for study in the 10th and 12th grades. As a lyrical poem, it is considered one of the great works of universal literature, located alongside the beautiful love piece, Romeo and Juliet, as well as other works dedicated to the sublime feeling, describing the tender love story between King Solomon and Shulamite, The Song of Songs is one of the oldest works from the history of universal literature, preserving in its ancient structure all the freshness and spontaneity of the movement of souls who are called, found, lost and found once again, according to the high unwritten laws of love.*

Keywords: *Song of Songs, exercises, love, methods, teaching skills, lesson.*

Privirea de ansamblu a poemului. „Când citim „*Cântarea Cântărilor*”, trebuie să scoatem încălțările omului firesc, pentru că terenul pe care intram este un teren spiritual” [7, p. 2]. Bineînțeles că literatura își asumă varii domenii ale cunoașterii, ea imprimă o dinamică a normelor cunoaşterii şi, în același timp, corectează balanţa în dezechilibru dintre realitate şi imaginaţie, dintre rigoare și fantezie. Funcţia lecturii, funcţie de text, lucrează, e fericită, rezistă și supravieţuieşte într-o lume în continuă tulburare. Această funcţie e un lux, care ar trebui asigurat de orice societate. Un scriitor trebuie să aibă forţa unui opozant, pentru ca cititorul să beneficieze de orizontul aşteptării dorite. De aici încolo putem fi cititorul dezinvolt, putem savura la nesfârşit Cunoașterea lucrurilor şi a vieţii [1, p. 21].

Aceasta carte, numită *Cântarea Cântărilor*, în mai multe traduceri a fost intitulată, într-una din variantele traduse de Luther, „Cântarea înaltă“, însă, textual, se numește *Cântarea Cântărilor*. În limba ebraică, expesia denotă o întensificare deosebită: cântecul cel mai înalt, cel mai bun. Așa vorbește Scriptura și despre Sfânta Sfintelor (cea mai sfântă dintre toate), și despre cerul cerurilor, și, în sens nefavorabil, ca de exemplu, despre robul robilor.

Cartea *Cântarea Cântărilor* este un poem liric, iar Cristina Gabriela Nemeș, completează că este un poem mistic din Biblie [8, p. 209], alcătuit dintr-o varietate de cântari, reunite într-o singură cantare. Autorul acestei cărți este regele Solomon [2, p. 499], care, se spune, a scris și 3.000 de pilde (Cartea *Proverbe* din Vechiul Testament), și a alcatuit 1005 cântări (1 Împărați 4:32), dar până la noi a ajuns numai de una din ele [Ibidem]. După cum arată titlul – *Cântarea*

Cântărilor – aceasta pare să fie cea mai frumoasă dintre ele, căci descrie dragostea lui Solomon față de Sulamita, care îi era una dintre cele aproximativ 900 de neveste, dar care, totuși, pare a fi cea mai preferata. Versetul-cheie în *Cântarea Cântărilor* este: „Apele mari nu pot să stinge dragostea/ și raurile n-ar putea s-o înece;/ de ar da omul toate averile din casa lui pentru dragoste,/ tot n-ar avea decât dispreț" (8:7), căci „Dragostea nu poate fi cumpărată său vândută. Ea își are izvorul în Dumnezeu care este dragoste".

Problema investigației. Nu se găsește aproape nicio altă carte în Bibliei, despre care să se fi scris atât de multe comentarii, care să difere atât de mult unul de altul. De aceea, cine este obișnuit cu scrierile vechi, comentariile mistico-pietistice, ca și cel care refuză orice expunere alegorică a Scripturii, va rămâne nedumerit la prezenta cercetare. *Cântarea Cântărilor* nu este citată în mod direct de Domnul Isus Cristos [11, p. 413], dar tema dragostei este permanent prezentă în viața și jertfa lui [12, pp. 21-26].

Astfel, în Evanghelia după Ioan 3:16, Domnul spune: „Fiindcă atât de mult a iubit Dumnezeu lumea, încât a dat pe singurul Său Fiu, pentru ca, oricine crede în El, să nu piară, ci să aibă viață veșnică". Tot Ioan spune: „Noi Îl iubim pe Dumnezeu, pentru ca El ne-a iubit întâi" (I Ioan 4:19). Deci, problema investigației noastre constă în reliefarea semnificațiilor poemului și mesajului, care este axact pe ideea iubirii supreme, celeste, exprimată în acest text biblic relevant.

Relevarea semnificațiilor poemului *Cântarea Cântărilor*, în care este exprimată esența dragostei între doi tineri (însuși autorul și iubita sa), care, în sens general, este interpretată [8, p. 209] și ca dragoste dintre Dumnezeu și om [2, p. 501]. Având și o pronunțată dimensiune didactică, lucrarea trebuie explicată și adusă la cititor (în primul rând la profesori, elevii, dar și alții) nu ca un poem dificil de citit, analizat, înțeles, interpretat, ci ca o operă interesantă, atractivă, folositoare, din care putem învăța adevăruri pentru noi înșine.

Baza conceptuală a cercetării. *Cântarea Cântării* este o lucrare ce se studiază la modulul *Arta Iubirii*, un modul amplu, unde sunt recomandate pentru studiere și alte opere ale literaturii universale, care redau conceptul, ideea, semnificațiile și valoarea sentimentului de dragoste:

- *Legenda lui Nala şi a frumoasei Damayanti* (din *Mahābhārata)*;
- Ovidiu, *Arta iubirii* (Cartea I);
- Li Tai-Pe, *Improvizaţie, Strigătul corbilor*;
- Dante Alighieri, *Rime pentru Donna Pietra* (I);
- Francesco Petrarca, *Sonete: III* (*Era-n ziua cînd soarele culoarea...); XII* (*Şi dacă viaţa mea va fi-n frământ);*
- Aleksandr Sergheevici Puşkin, *Către A.K., Porunca a zecea*;
- Elisabeth Browning, *Sonetul XLIII*;
- Gabriela Mistral, *Ruşine*;
- Pablo Neruda, *Poemul V*;
- Paul Eluard, *Indrăgostita*;
- Jacques Prevert, *Pentru tine, dragostea mea* [5, pp. 15-16].

Astfel, elevii, cercetând, în cadrul acestei discipline, conceptele literare, vor putea să cunoască particularităţile dominante ale ideologiei şi esteticii curentelor culturale şi estetice,

definitorii pentru literatura universală, structurile stilistice distinctive ale textelor ce aparţin diverselor curente culturale şi estetice, să pledeze argumentat pentru încadrarea creaţiei unui scriitor într-o formulă estetică adecvată, să decodeze sensurile figurative ale textului studiat/ interpretat din perspectiva curentului literar în care se încadrează [3, pp. 238-240].

Oportună, în acest sens, ni se pare afirmația din *Ghid-ul de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală la literatura universală*, unde se subliniază: „Pornind de la eficienţa metodologică, dar şi de la prioritatea competenţelor în raport cu conţinuturile, curriculumul recomandă valorificarea aspectului formativ al strategiilor didactice, ce transformă elevul în subiect al propriei învăţări" [4, pp. 7-8]. „Prin profilul ei artistic, literatura invită la conceperea de lecții care să satisfacă și cerințele estetice ale unei activități prelejuite de receptarea unei opere de artă" [9, p. 132].

Prin aceasta putem spune, că „textele literar-artistice și comentarea lor în școală impun înțelegerea faptului că ele devin mijloace pentru formarea elevilor ca cititori avizați de literatură" [9, p. 116]. Iată de ce profesorul, „tot din natura specific artistică a disciplinei reiesă cerința că profesorul trebuie să devină din transmițător de informații (istorico-literare, critice etc) un *ghid* priceput care să conducă elevii în înțelegerea limbajului literar" [9, p. 116].

Centrate în mod evident asupra unei istorii cu evenimente, personaje, spațiu și timp proprii, textele epice și dramatice oferă, prin cuvinte, spectacolul lumilor ficționale [10, p. 173], *Cântarea Cântărilor*, reprezintă un spectru larg de caracteristici și descrieri. Dar, e de remarcat un lucru, că „în poezie, cuvintele nu intermediază reprezentarea unor lumi, ci formează în ele însele, lumea textului; în poezie cuvintele nu sunt puse în slujba unui alt spectacol, ci sunt, ele însele, spectactacolul" [Ibidem].

Evident că sunt sute, mii (poate și milioane) de cărți, care așa de mult vobesc despre ghidare, prezentare, lecții atractive etc [6, p. 835-836]. Dar cu toate acestea, „exercițiile pun bazele deprinderilor elevilor de a se exprima corect, oral și în scris, iar în clasele mari (gimnaziu, liceu), pornind de la studierea diferitelor specii literare, ele cultivă aceste deprinderi, pentru ca exprimarea lor să devină plină de substanță, nuanțată, elaborând o variată gamă tipologică de texte" [9, p. 127]. Și tot despre aceasta trebuie de vorbit, că exercițiile trebuie să fie concepute clar, siplu și atractiv. Spre exemplu dacă ne vom referi la prezentarea personajelor din *Cântarea Cântărilor,* Solomon și Sulamita, și aici putem propune elevilor să joace unele scene (pot fi fragmente din carte) într-un mic spectacol.

Evident, că profesorul „de literatură cu viziune modernă trebuie să fie un ghid competent, sensibil, imaginativ, cult și disponibil pentru actul comunicării umane" [9, p. 132], și să nu permită ca lecția să treacă într-o distracție fără sens. Construind lecția bine, ordonat și atractiv, profesorul nu doar va oferi cunoștințe elevilor, ci și o dragoste față de lecție/disciplină.

Metode, procedee şi tehnici de cercetare/predare. La realizarea acestei lucrări au fost folosite următoarele metode:

- metoda descriptivă;
- metoda comparativă;
- metoda analitico-sintetică;
- metoda analizei distributive;
- analiza, sinteza;
- descoperirea inductivă şi deductivă;

- graficul T;
- diagrama Venn;
- gândește-perechi-prezintă, explozia stelară, metoda citatului, clusteringul etc.

De asemenea, copii pot crea o compoziție. Iată câteva tipuri de compoziţii şcolare: compoziţie-sinteză, compunere-paralelă, compoziţie-portret literar, eseul structurat, eseul nestructurat, analiză literară a unei opere de referinţă etc. [5, p. 17].

Pentru a desfășura o lecție atractivă și pe înțelesul tuturor, propunem aplicarea *metodei exercițiului.* Iată elaborarea mai multor tipuri de exerciții, cu diferite grade de complexitate:

Exercițiul 1. Completați tabelul de mai jos. Introduceți datele care descriu *Privirea de ansamblu al personajelor: mirele și mireasa*:

Cine	Cine este	Ocupația/ce face	Locul/regiunea
Mirele	Exemplu 1:7 – Preaiubitul Sulamitei (miresei)	Exemplu 1:7 – paște oile	Exemplu 1:7 – la turma oilor
Mireasa	1:6 – fiica mamei	1:6 – păzitoarea la vii	2:17 – munți ce ne despart

Exercițiul 2. Descrieți imaginea *mirelui* din cartea Cântarea Cântărilor (descrierea și referința biblică).

- Dezmierdările lui sunt mai bune decât vântul, 1:2
- Mirodeniile lui au un miros plăcut, 1:3

Exercițiul 3. Descrieți imaginea *miresei* din cartea Cântarea Cântărilor (descrierea și referința biblică).

- Este neagră, 1:5
- Este frumoasă, 1:5, 8, 15, 2:10, 4:1, 4:7, 5:9

Exercițiul 4. Completați tabelul „Comparațiile personajelor” Cântarea Cântărilor

Cine	Elementul	Comparat cu
Mirele	Exemplu 1:3, numele lui	Exemplu Ca o mireasmă
Mireasa	1:5, Neagră și frumoasă	Ca corturile Chedarului, și cum sunt covoarele lui Solomon

Exercițiul 5. Identificați toate referințele cuvântului „Dragoste/iubire” din poemul *Cântarea Cântărilor.*

- Te iubesc pe tine fetele (referință la mire, 1:3)
- Pe drept ești iubit (referință la mire, 1:4)

Exercițiul 6. Discutați în echipe, despre mituri și legende care explică sentimentul de iubire.

Exercițiul 7. Pornind de la propria experiență, alcătuiți, printr-un asalt de idei, o listă de sentimente și atitudini care individualizează universul afectiv al unei persoane îndrăgostite (dorul, sinceritatea, simpatia, gelozia etc.).

Exercițiul 8. Alcătuiți un eseu de circa 1,5 – 2 pagini cu tema „Uniți în dragoste”. Referindu-vă la dragostea descrisă în cartea Cântarea Cântărilor.

Exercițiul 9. Descrieți cele patru feluri de „dragoste” descrise în Biblie. Arătând caracteristecile fiecărei.

Agape	Fileo	Storge	Eros

Exercițiul 10. Cunoscând metoda *Știu, vreau să știu, am învățat*, notați mai jos informațiile citite din rublica „Cele patru definiții despre dragoste”:

Știu ***Vreau să știu*** ***Am învățat***

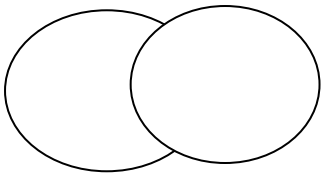
Exercițiul 11. Notați în Graficul T părerea personală asupra subiectului: “Dragostea din *Cântarea Cântărilor* este o dragoste abolută”.

PRO	**CONTRA**

Exercițiul 12. Extrageți din textul *Cântarea Cântărilor* toate simbolurile invocate în procesul exprimării sentimentului de iubire, împărțindu-le după câmpul semantic în care se înregistrează: flora, fauna, fenomene ale naturii, denumiri geografice.

Exercițiul 13. Comentează în cel puțin 5 rânduri, de ce *Cântarea Cântărilor* este un imn al iubirii.

Exercițiul 14. Plasați în diagrama Venn trăsăturile comune și contradictorii ale operelor *Cântarea Cântărilor* și opera lui Ovidiu, *Arta Iubirii.*



Exercițiul 15. Identificați și notați în caietele voastre toate elementele ale naturii din textul *Cântarea Cântărilor.*

Capitol	Elementele naturii
1	

Exercițiul 16. Elaborați un referat de circa 1 – 1,5 pagini pe tema: “*Cântarea Cântărilor* este o carte cu un profund substrat educativ de inițiere în tainele iubirii absolute”.

Exercițiul 17. Elaborați un discurs oral, prezentând exemple din viața personală ale persoanelor la care ați văzut reflectarea dragostei la fel ca în *Cântarea Cântărilor.*

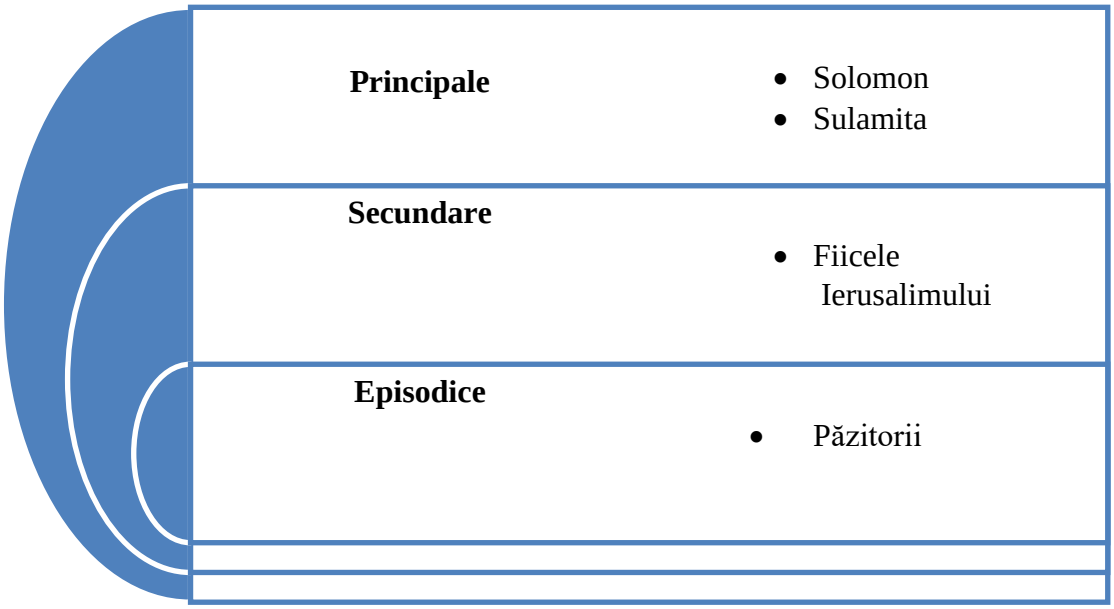
Exercițiul 18. Citiți textul din Biblie, I Corinteni capitolul 13 (din Biblie), identificând din text toate caracteristicele *dragostei* și le amplasați în jurul cuvântului „Dragostea”. Apoi discutați despre toate caracteristicile identificate în 1 Corinteni capitolul 13.

Exercițiu 19. Elaborați un studiu comparat dintre elementele *dragsotei* descrise în cele 2 cărți ale Bibliei: Cartea *Cântarea Cântărilor* și *I Corinteni capitolul 13*.

Exercițiul 20. Identificați principale teme ale capitolilor 1-8 a cărții *Cântarea Cântărilor*.

Capitol	Tema capitolului
1.	

Exercițiul 21. Notați personajele principale, secundare și episodice din cartea *Cântarea Cântărilor*. Notând în rândul fiecărui personaj informațiile regăsite din text.



Exercițiul 22. *Metoda cubului*. Profesorul pregătește un cub (din carton) pe laturile căruia vor fi scrise 6 întrebări. Profesorul va ruga elevii să transmită cubul prin clasă, iar elevii care vor fi numiți de profesor, vor răspunde la întrebările amplasate pe cub:

- Descrie informațiile ce țin de autorul cărții *Cântarea Cântărilor;*
- Care sunt manifestările dragostei descrise în *Cântarea Cântărilor;*
- Explică rolul *Cântării Cântărilor* în literatura universală;
- Numește (3-5) cele mai importante idei ale cărții *Cântarea Cântărilor;*
- Cu ce altă opera din literatura universală vei putea compara cartea *Cântarea Cântărilor*?
- Care sunt învățăturile practice din cartea *Cântarea Cântărilor*?

Exercițiul 23. Conform metodei *Scrierea imaginativă,* te rog să continui gândul în limita 15 – 20 de minute: "În acel mic oraș, în a cea frumoasă zi l-am întâlnit pe el/ea, și atunci ...".

Exercițiul 24. Metoda *Comentariul literar*. În limita de 1,5-2 pagini scrie comentariul literar al poemului *Cântarea Cântărilor*, evocând:

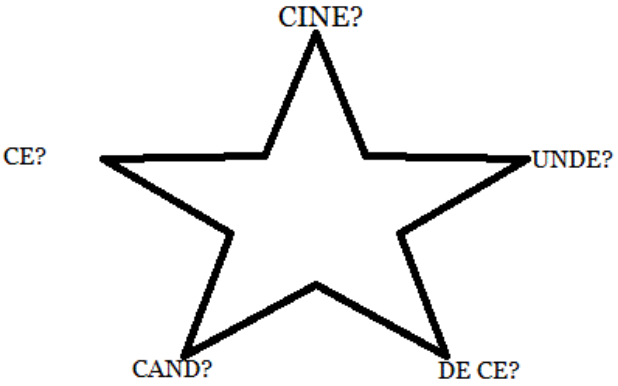
- caracterizarea personajelor;
- acțiunele lor;
- descrierea cuvintelor-cheie;
- explicarea figurilor de stil;
- părerea personală cu privire la această operă.

Exercițiul 25. Metoda *Lectură în perechi*. Elaborarea rezumatelor în perechi. Profesorul desparte clasa în 8 grupe, oferind fiecărei grupe cerințe de lucru. Fiecare grupă trebuie să citească câte un capitol din *Cântarea Cântărilor*. Apoi să facă un mic rezumat al capitolului, punând întrebări textului (6 întrebări simple: cine, ce, cum, când, de ce, unde?). Fiecare grup desemnează câte un candidat, care va prezenta rezumatul oral în fața clasei.

Exercițiul 26. Metoda *Gândește-perechi-prezintă* (GPP). Elevii sunt împărțiți în grupe. Sunt rugați să se gândească 3-5 minute asupra cuvântului "Dragoste". Răspunsurile să-și formuleze în scris, de asemenea să descrie individual o experiență de dragoste față de cineva. După aceea, fiecare participant din grupă transmite caietul său colegilor din grupă, pentru ca și ei sa citească experiența sa. La final, după ce toți participanții vor citi răspundurile și experiențele colegilor, își vor expune părerile asupra textelor oral.

Exercițiul 27. Metoda *Continuă gândul*. Profesorul propune un citat, care ulterior trebuie să fie continuat de elevi. Fiecare elev își expune părerea pe rând, ca în lanț. La finele jocului, profesorul face un rezumat al celor spuse de elevi. Profesorul propune fraza "Iubesc pentru că".

Exercițiul 28. Metoda *Explozia stelară*. Profesorul desenează pe tablă o stea mare. După care alege cinci elevi care vor răspunde la întrebările date: Cine e autorul? Ce cunoaștem despre autor? Unde are loc acțiunea în text? Când are loc/perioada de anotimp? De ce au ajuns la astfel de rezultate acțiunele din text?



Exercițiul 29. Metoda *Citate*. Profesorul afișează pe tablă un șir de citate. Elevii formează grupe cel mult de 2-3 persoane. După aceea aleg un citat și-l comentează în formă scrisă. Comentearea citatului nu trebuie să dureze mai mult de 3 minute. Alți elevi din alte grupe pot veni în completarea explicațiilor altor citate. La exercițiul dat sunt propuse citeta despre "Dragoste" care au fost preluate din alte cărți:

- „Mă gândeam că dacă ar fi să scoți din Biblie cateva întâmplări, niște psalmi, unele file și chiar pe unii profeți cu cărțile lor, ea tot Biblie rămâne; dar dacă scoți din ea Iubirea, aceasta devine o cartea oarecare…" Nicolae Dabija, *Tema pentru acasă;*
- „Dragostea pentru a fi înțeleasă , trebuie exprimată în cuvinte." Kay Arthur, *Casătorie fără Regrete;*
- „Unde nu există dragoste, puneți dragoste și veti găsi dragoste." Ioan al Crucii;
- „Dumnezeu este Iubire, nu doar în sensul că e o formă platonică de iubire, ci fiindcă în El reciprocitatea concretă a iubirii există dinaintea apariției luminilor, abia în El coborând ea asupra făpturilor." C. S. Lewis, *Cele patru iubiri;*
- „Cel ce e Iubire poate răbda și poate ierta ... dar nu se poate împăca niciodată cu un lucru nedemn de a fi iubit... Așadar, El nu se poate împăca niciodată cu păcatul tău, fiindcă păcatul însuși e incapabil de schimbare; El se poate împăca însă cu persoana ta, fiindcă ea poate fi mântuită." Traherne, *Centuries of Meditation II;*
- „A fi atent cu soția înseamnă s-o faci fericită ... aceasta este dorința ta arzătoare dacă o iubești cu adevarat, chiar dacă ea iți va spune: dar nu era nevoie", său „nu trebuie să te

deranjezi.” Iubește-o ... apăr-o ... sprijinește-o! Este a ta!” Kay Arthur, *Casătorie fără Regrete;*

- „Iubirea ca energie divina.” C. S. Lewis, *Cele patru iubiri.*

Exercițiul 30. Metoda *Jurnalului*. Profesorul propune elevilor să realizeze un jurnal săptămânal al cuvântului “Dragoste”. Forma este liberă. Elevii au dreptul să scrie cum cred ei. Volumul nu are limită.

Concluzie. *Cântarea Cântărilor* este o carte cu un profund substrat educativ de inițiere în tainele iubirii absolute, de aceea lucrarea de față a fost concepută astfel, pentru ca să ghideze cititorii la înțelegerea mai adâncă a textului. Evident, programa școlară nu repartizează timp suficient pentru cercetarea mai profundă a acestui subiect, de aceea, lucrarea de față ar putea oferi un suport teoretico-didactic profesorilor și elevilor din liceu, în sensul facilitării comprehensiunii și interpretării poemului.

Cântarea Cântărilor în context didactic liceal, conform structurii sale, este constituit din aplicații practice. Aici au fost discutate: etapele de realizare a lecturii textului, demersul didactic vizând interpretarea dragostei noutestamentale, unde au fost aduse explicații teologice cu privire la cuvântul dragoste și arătarea dragostei lui Dumnezeu (în persoana Domnului Isus), dar și a Bisericii, care este numită Mireasa lui Isus.

De reținut faptul că Dumnezeu este Acela care a iubit și iubește lumea cel mai tare, și acest lucru s-a văzut prin faptul „că a dat pe Singurul Său Fiu, pentru ca oricine crede în El să nu piara, ci să aibă viață veșnică” (Ioan 3:16).

Eseul *Metode și tehnici didactice, aplicate la valorificarea poemului* reprezintă elemente practice, pentru că cuprind 30 de exerciții practice asupra cărții *Cântarea Cântărilor*, reprezentate prin motode, tehnici, probleme și scheme, lămurind, astfel, mesajul cărții, care oferă o experiență utilă în activitatea didactică profesională.

Referințe bibliografice:

1. BUSUIOC, Nicolae. Unele aspecte ale teoriei lecturii. In: *Cronica.* 2014, nr. 3-4;
2. CROSSLEY, Gareth. *Vechiul Testament explicat și aplicat.* Oradea: Editura Universităţii EMANUEL, 2008. 814 p. ISBN 978-973-7791-38-2;
3. *Dicționar biblic*. Oradea: Editura Cartea Creștină, 1995;
4. *Literatura universală pentru instituţiile cu predare în limba română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală.* Chișinău: Editura Cartier, 2012;
5. *Literatura Universală*. Curriculum pentru clasele a X-a a XII-a. Chișinău: Știința, 2010;
6. MACDONALD, William. *Comentariul biblic al credinciosului.* Ediția a II-a în limba română. Oradea: Lampadarul de Aur, 2002. ISBN 978-973-88644-6-7;
7. MCGEE, John Vernon. *Note de studiu pe Cântarea Cântărilor.* Schița cărții. Trans World Radio-Romania. Itinerar Biblic;
8. NEMEȘ, Cristina Gabriela. *Cântarea Cântărilor - experiența poetică și mistică în Biblie și opera Zoricăi Lațcu Teodosia.* Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, BDD-A25917, 2016;
9. PARFENE, Constantin. *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*. Ghid teoretico-aplicativ. Iași: Editura Polirom, 1999;
10. PAMFIL, Alina. *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.* Editura Paralela 45, 2003. ISBN 9789734705573;
11. TALPOȘ, Vasile. *Studiu introductiv în Legea, Istoria și Poezia Vechiului Testament.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. ISBN 973-30-5971-4;
12. TAYLOR, J. Hudson. *Unire și comuniune. Meditații la Cântarea Cântărilor*. Oradea: Lampadarul de Aur, 2011.

DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI ORGANIZAȚIONAL PRIN STRATEGII MANAGERIALE
DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR THROUGH MANAGEMENT STRATEGIES

Ludmila COTOS, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În articolul dat este abordată problema dezvoltării comportamentului organizațional prin strategii manageriale. Organizaţia trebuie să facă faţă unei provocări puternice atunci când contextul real în care trebuie să funcţioneze conţine elemente din ce în ce mai divergente în raport cu factorii care i-au modelat cultura şi structura.*

Cuvinte-cheie: *comportament organizațional, strategii manageriale, climatul organizațional.*

Abstract: *This article addresses the issue of developing organizational behavior through managerial strategies. The organization must face a strong challenge when the real context in which it has to operate contains elements that are increasingly divergent in relation to the factors that have shaped its culture and structure.*

Keywords: *organizational behavior, managerial strategies, organizational climate.*

Societatea actuală se află sub semnul unor transformări de anvergură ce solicită noi abordări în confruntarea instituţiilor cu mediul şi implicit, în gândirea şi practicarea managementului. Schimbarea impune managementului instituţiei un alt ritm de mişcare, noi reguli şi cerinţe, provocându-i capacitatea de descoperire, imaginare, inovare, învăţare [1].

Perspectiva dinamică asupra culturii organizaţionale subliniază funcţiile ei diferite, în diferite stadii ale dezvoltării organizaţiei şi natura schimbărilor corespunzătoare fiecărui stadiu. Când grupul este în formare şi dezvoltare, cultura este sursa de identitate şi forţă. Schimbările culturii din această perioadă pot fi descrise ca fiind clarificate, articulate şi elaborate. Schimbarea de esenţă a culturii are puţine şanse în acest stadiu. În al doilea stadiu de dezvoltare a organizaţiei, cultura poate fi controlată şi schimbată. În acest scop este nevoie de considerarea tuturor surselor de stabilitate. Organizaţia poate considera necesară accentuarea diversificării culturii pentru a avea flexibilitate într-un mediu turbulent sau organizaţia poate urmări crearea unei culturi puternice. Ajutorul acordat managerilor pentru conştientizarea setului de asumaţii care conduce la o astfel de decizie este considerat esenţial pentru îmbunătăţirea deciziilor strategice.

Stadiul următor este de maturitate şi declin, rezultate din maturitatea, confortul care impiedică inovaţia. Schimbarea unei părţi a culturii organizaţiei este, în acest moment necesară. Ea poate fi un proces dureros, care întâmpină rezistenţă. Schimbarea poate fi imposibilă fără înlăturarea unei largi categorii de membri, care vor să menţină totul din cultura originală [3].

S-a constatat că tehnicile de schimbare a culturii sunt variate: de la corecţia directă la seducţia subtilă prin introducerea noilor tehnologii.

Organizaţia trebuie să facă faţă unei provocări puternice atunci când contextul real în care trebuie să funcţioneze conţine elemente din ce în ce mai divergente în raport cu factorii care i-au modelat cultura şi structura. Stabilirea unui diagnostic corect cu privire la gradul de ajustare şi de adaptare a organizaţiei la exigenţele şi cerinţele contextelor sale constituie o responsabilitate fundamentală a conducerii oricărei organizaţii.

Cercetarea a fost realizată cu managerii instituției preșcolare și masteranzii.

Astfel, au fost analizate și discutate [4]:

- *Continuitate şi adaptabilitate mare* – strategia şi modurile de funcţionare a organizaţiei sunt bine adaptate contextului actual, ceea ce se traduce printr-o bună performanţă, permiţând pregătirea pentru un context evolutiv;
- *Inadaptare temporară* – în pofida unor performanţe destul de slabe, contextul viitor este favorabil organizaţiei; problemele actuale decurg din fenomene defavorabile, dar trecătoare;
- *Transformare sau reorientare bine adaptată contextului*, caz în care organizaţia prezintă un nivel de performanţe acceptabile; organizaţia trebuie să evolueze într-un context viitor foarte diferit de cel actual, fie din cauza unor schimbări incontrolabile în contextul tehnologic, al reglementărilor sau al concurenţei (transformare), fie datorită propriilor demersuri vizând deplasarea resurselor spre zone mai atractive decât cele în care instituţia operează în prezent (reorientare).
- *Redresarea sau revitalizarea* – caracterizează o situaţie în care instituţia este slab adaptată contextului şi afişează rezultate mediocre sau dezastruoase, fiind nepregătită pentru a face faţă contextelor viitoare.

Dintre toate strategiile radicale, managerii au ales *transformarea* care este cea ce depinde în mare măsură de talentul şi de calitatea de lider a managerilor. Strategia de transformare porneşte de sus şi este declanşată de lider. Apar însă dificultăţi specifice: performanţa organizaţiei fiind cel puţin satisfăcătoare, este dificil pentru managerii instituţiei să facă înţelese angajaţilor fundamentele demersului lor şi să mobilizeze toate nivelurile instituţiei pentru a împărtăşi viziunea lor privind problemele care riscă să se manifeste.

S-a constatat atunci când se produc schimbări instituţionale radicale în instituţie, când anumite elemente culturale au devenit atât de disfuncţionale pentru performanţele organizaţiei ca întreg, încât perpetuarea lor riscă să se generalizeze şi apoi să blocheze şi chiar să elimine instituţia este nevoie de o transformare culturală, adică o trecere de la o anumită morfologie şi un anumit conţinut al culturii la altele semnificativ diferite. Procesul de reorientare declanşat tot de lider constă în evitarea stagnării în ceea ce priveşte rentabilitatea, dar şi creşterea instituţiei, prin utilizarea activelor şi resurselor strategice mai atractive. *Strategia organizaţională de reorientare* poate să comporte anumite impedimente cum ar fi [Ibidem]: predispoziția naturală a managerilor de a-şi supraevalua capacitatea de a conduce operaţiuni în domenii foarte diferite de cele în care au acumulat experienţă şi cunoaştere; atracţia eficacităţii prin integrarea anumitor operațiuni.

S-a dedus în acest context că *strategia de revitalizare* trebuie să abordeze două probleme: pentru că nu există încă o stare de evidentă criză, managementul trebuie să facă perceptibilă realitatea unei crize apropiate; deoarece performanţele slabe sunt atribuite uşor factorilor externi în faţa cărora personalul se simte neputincios.

Cultura organizaţiei şi climatul organizaţional contribuie la crearea unei atmosfere care să încurajeze valorificarea potenţialului creativ al angajaţilor. Un specialist de renume, E. Schein, propunea o perspectivă dinamică culturii care include felul în care este învăţată, transmisă şi schimbată cultura [5].

Pentru a înţelege cultura, managerii au formulat ideea că este necesar să ajungem la asumaţiile de bază, care ca mod tipic sunt inconştiente, dar care determină, în ultimă instanţă, felul cum percep, gândesc şi sunt membrii unui grup sau ai unei organizaţii. Aceste asumaţii sunt

răspunsuri învăţate cu origine în valori declarate. Pentru ca o valoare să conducă la un comportament şi ca acel comportament să înceapă să rezolve o problemă, care să o împingă în primul plan, valoarea trebuie să se transforme în asumaţii de bază despre cum sunt de fapt, lucrurile.

S-a afirmat, în același timp, că cultura organizaţiei nu controlează total percepţiile, gândurile şi sentimentele membrilor. Dar procesul prin care oamenii învaţă controlul mediului intern şi extern, implică toate aceste elemente cognitive şi emoţionale. Învăţarea culturală progresează când tot mai multe răspunsuri ale persoanei sunt afectate cultural. Cu cât trăim mai mult într-o cultură dată, cu cât cultura este mai veche, cu atât ea va influenţa percepţiile, gândurile şi trăirile membrilor organizaţiei. Cel mai important rol în formarea culturii organizaţiei îl au liderii timpurii ai acestora. Ei şi succesorii lor au jucat şi joacă un rol-cheie când grupul se confruntă cu o problemă nouă şi trebuie să-şi dezvolte noi răspunsuri la o situaţie. Managerii şi liderii nu numai că asigură inventarea de noi soluţii, dar oferă o anumită securitate care trebuie să tolereze anxietatea de a renunţa la răspunsurile stabile, atunci când trece prin așa-zisul „stadiul dezgheţat”.

Cultura organizaţională are deci un impact major asupra succesului. Într-o grădiniţă cu o cultură puternică, managerii ştiu că educatorii sunt acei care fac lucrurile să meargă, iar climatul organizaţional are un efect puternic asupra rezultatelor acestora. Instituţiile cu o cultură slabă pun accent pe rezultatele pe care le obţin, în timp ce instituţiile preşcolare cu o cultură puternică pun accentul pe indivizii a căror muncă este integrată în aceste rezultate.

Climatul organizaţional este considerat de majoritatea respondenților ca un fenomen-cheie în înţelegerea dinamicii microgrupurilor sociale. Climatul social este considerat ca un nivel superior de integrare a factorilor interni şi externi, obiectivi şi subiectivi care sunt semnificativi pentru grup şi care generează o dispoziţie psihică relativ stabilă şi generală la nivelul membrilor grupului respectiv.

Principalele caracteristici ale climatului psihosocial evidențiate sunt [4] :

- caracterul sintetic al sistemului;
- relativa stabilitate şi independenţă în raport cu factorii care îl generează;
- caracterul generalizat la nivelul unui grup.

În concluzie, instituţiile nu se bazează exclusiv pe instrumentele raţionale ale managementului ştiinţific pentru a realiza o eficienţă superioară. Acestea folosesc cultura, convingerile profunde, valorile comune şi „eroii” care le întruchipează, variate ritualuri şi ceremonii pentru a-şi formula şi susţine majoritatea strategiilor şi politicilor.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Management educaţional: ediţie completată şi revăzută*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 272 p. ISBN 978-9975-60-061-3;
2. COJOCARU, V., SLUTU, L. *Management educaţional.* Suport de curs (ciclul II). Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p.;
3. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p. ISBN: 9975-65-205-0;
4. COTOS, L., COJOCARU, V. *Formarea şi dezvoltarea culturii manageriale în instituţia preşcolară*. Bălți: S. n. Tipografia „Indigou Color”, 2018. 179 p. ISBN 978-9975-3267-3-5;
5. SCHEIN, E. *Organizational Culture and Liderism.* San Francisco: Jossey-Bass, 1985. 387 p.

MANAGEMENTUL CONFLICTULUI – PREMISĂ PENTRU UN MANAGEMENT EDUCAȚIONAL EFICIENT
CONFLICT MANAGEMENT – PREMISE FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL MANAGEMEN

Florin Ionuț COZMA, profesor de geografie, grad didactic I,
Colegiul Tehnic „Dmitrie Ghica" din Comănești, Bacău, România

Rezumat: *Articolul este dedicat problematicii conflictului manifestat în organizația școlară. Sunt descrise sursele, cauzele și consecințele conflictului manifestate în cadrul unei școli. Sunt oferite sugestii de soluționare a conflictului pentru managerii școlari. Autorul accentuează eficiența metodelor „peer counseling", negocierea și necesitatea abordării pozitive a conflictului.*
Cuvinte-cheie: *conflict, surse de conflict, negociere.*

Abstract: *The article discusses the issue of the conflict manifested in the school organization. The are described the sources, causes and consequences of the conflict in the school. The suggestions for conflict resolution are offered to the school managers. The author emphasizes the effectiveness of "peer counseling" methods, negotiation and the need for a positive approach to the conflict.*
Keywords*: conflict, sources of conflict, negotiation.*

Conflictul este un proces care apare atunci când o persoană, un grup sau un departament dintr-o instituție sau organizație are atitudini, preocupări opuse celorlalți sau frustrează pe un altul de atingerea obiectivului propus.

M. Vlăsceanu afirma despre conflict că „este o formă de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor și valorilor părților oponente".

Din păcate, conflictul nu este un fenomen izolat deoarece toți am întâlnit sau am fost implicați cu, sau fără voia noastră în diferite situații conflictuale. Declanșarea acestuia presupune atitudini (antipatii) și comportamente antagonice precum promovarea unor neadevăruri, folosirea insultelor, poreclelor sau în cazuri grave folosirea agresiunii fizice.

Consecințele conflictelor pot fi uneori ușor de gestionat, atunci când nu au determinat comportamente violente sau modificarea situațiilor obișnuite dar sunt și cazuri în care pot genera probleme grave, disfuncții la nivel instituțional care trebuie gestionate cât mai eficient de managerul instituției. Trebuie ca directorul să fie un bun negociator , să dorească să rezolve și cerințele celorlalți factori care participă la procesul instructiv-educativ.

Din punct de vedere etimologic cuvântul „conflict" înseamnă o lovire reciprocă, înfruntare („conflictus" = a se lovi unul pe altul, în limba greacă). Deci reprezintă o „opoziție deschisă", o luptă între indivizi sau grupuri de indivizi care au interese diferite, incompatibile, cu efecte distructive asupra interacțiunii sociale.

Un conflict poate fi tratat pozitiv sau negativ. În cazul tratării pozitive, conflictul este constructiv și poate determina dezvoltarea personală, sănătate mentală și individuală, schimbarea socială sau afirmarea creativității, având efecte pozitive asupra societății în general. În cazul tratării negative, conflictul este distructiv și poate determina o tensiune nervoasă mare, multe nemulțumiri și reproșuri, iar persoanele nu se acceptă reciproc. Într-un conflict, sentimentele nu pot fi controlate, de aceea au un rol important.

În mediul școlar, conflictul trebuie negociat pentru a se ajunge la soluții acceptabile pentru ambele părți. Există cinci etape distincte în dezvoltarea și stingerea unui conflict școlar:

- Dezacordul;
- Confruntarea;
- Escaladarea – violența verbală trece în violență fizică sau morală;
- Descaladarea – se încep negocierile, eliminându-se tensiunea, iraționalitatea, spontaneitatea, lipsa de logică și apărând discutarea normală a intereselor părților aflate în conflict;
- Rezolvarea – intervine a treia parte a conflictului, obiectivă, neutră, imparțială - mediatorul.

Orice situație de comunicare afectată de conflict sau tensiune depinde automat de trei factori: sursa care este profesorul, mesajul și mediul și canalele de comunicare. Profesorul/ directorul comunică, acționează prompt, identifică în timp util sursele conflictului și stabilește strategia de aplanare a conflictului și normalizare a climatului didactic. Ca profesori, avem datoria de a-i ajuta pe elevi să obțină o imagine mai clară despre ei înșiși și despre societate și de a face din conflict o șansă educativă.

Sursele conflictului pot fi:

- diferențele de intenții și interese, existența unor prejudecăți, percepții greșite ale unor situații de fapt și chiar demonizarea adversaului;
- discrepanțele din cultura organizațională;
- performanța asigurată pe criterii diferite;
- competiția cu orice preț, exagerată, dublată de agresivitate mai ales atunci când resursele sunt limitate;
- responsabilitatea și autoritatea definite ambigu.

În cadrul unei școli, cauzele conflictelor interpersonale pot fi:

- identificarea cu grupul țintă, deoarece există tendința grupării personalului în grupuri antagonice, precum: personal didactic – conducere, personal didactic – personal de îngrijire, învățători – profesori, femei (care sunt majoritare) – bărbați (minoritari). Deoarece se ajunge adesea la o bună coeziune a grupurilor, apare tendința ca fiecare membru să aibe o părere mai bună despre grupul său, părere nejustifivată obiectiv.
- formarea unor păreri foarte bune despre sine a fiecărui membru șau al liderului care se transmite și celorlalți;
- existența unor situații când succesul grupului sau al unui membru este asumat de fiecare în parte;
- crearea sentimentului de solidaritate socială.

Apariția grupurilor se bazează pe anumite caracteristici comune care țin de sex, rasă, tipul funcției, fiecare având tendința de a se considera superior celorlalți, cel puțin dintr-un anumit punct de vedere (profesional, intelectual, devotament față de școală). Uneori chiar și activitatea în grup, echipă poate genera conflicte deoarece starea de competiție poate naște disfuncționalități atunci când o echipă va considera că aportul ei în succesul organizației este superior celorlalte sau când unii membri ai echipei consideră că muncesc mai mult decât alții.

Aplanarea conflictelor și în general a majorității stărilor conflictuale îi revine de obicei managerului instituției care, printre altele, e răspunzător și de crearea unui climat optim pentru a obține perfrmanța școlară . Directorul poate interveni în mai multe feluri:

- poate da câștig de cauză unei părți, în timp ce cealaltă parte va fi total nemulțumită:
- satisfacerea parțială a ambelor părți, caz în care vorbim de ajungerea la un compromis;
- satisfacerea completă a ambelor părți, sceasta fiind soluționarea ideală;
- separarea părților aflate în conflict;
- apelarea la amenințări supraordonate, astfel încât obiectivele ambelor părți nu pot fi atinse decât dacă vor colabora;
- implicarea unei a treiă părți conciliante. Aceasta interoghează părțile, după care dă un verdict final, obligatoriu.Terța parte arbitrează conflictul și mediază disputa având un rol consultativ, oferind recomandări. Apelul la „cea de-a treia parte" (consilierea) poate fi realizată sub mai multe forme:

- inchizitorială: cea de-a treia parte interoghează părţile, după care dă un verdict final, obligatoriu;
- arbitrajul: cea de-a treia parte se informează asupra situaţiei conflictuale, audiază părţile şi ia o decizie finală obligatorie pentru părţile care au acceptat arbitrajul;
- medierea: cea de-a treia parte, are un rol consultativ şi menirea de a furniza recomandări care nu sunt decât orientative pentru părţile în conflict.

La nivelul unei instituții de învățământ, se poate identifica o anumită tipologie a conflictelor, pe baza părților implicate: elevi, profesori, personal administrativ, părinți dar și alte părți.

Cel mai adesea au loc conflicte între elevi din cauza atmosferei de competiție, deoarece mulți elevi lucrează de obicei individual și foarte rar în grup, formarea unor „bisericuțe", grupuri de elevi pe diferite citerii generând o atmosferă de intoleranță ce duce la izolare și singurătate. Mai putem enumera comunicarea ineficientă, exprimarea nepotrivită a emoțiilor, absența abilităților de a rezolva conflictele, autoritatea exagerată a unor cadre didactice, dar mai există și alte motive.

Ideal ar fi ca elevii să fie capabili să-și rezolve singuri conflictele prin comunicare, cooperare, toleranță.

Un alt tip de conflict, des întâlnit, din păcate, este cel între profesori și elevi. Pentru a evita un astfel de conflict, ar trebui ca autoritatea profesorului să se manifeste constructiv, creând un mediu favorabil învățării. Trebuie stabilite reguli clare, respectate de ambele părți care prevăd în situații deosebite chiar și aplicarea unor sancțiuni, stabilite de comun acord.

Conflictele dintre profesori și părinți pot fi cauzate de comunicarea defectuasă, de conflictul de valori, existând uneori prejudecăți în legătură cu profesorii. Este nevoie de stabilirea unor cai eficiente de comunicare între pofesori și părinți, periodice, cu pivire la evoluția școlară a elevului.

Conflictele dintre profesori pot fi de natură profesională sau personală. Este nevoie și în acest caz de comunicare clară, de toleranță și cooperare.

Relațiile dintre conducere și cadrele didactice pot fi uneori conflictuale, în acest caz fiind nevoie de mult profesionalism și comunicare cât mai bună.

Un studiu efectuat de către Asociaţia Americană de Management a relevat faptul că managerii superiori şi intermediari îşi consumă circa 2 ore din timpul lor pentru soluţionarea unor situaţii conflictuale. Datorită acestui fapt tot mai mulţi specialişti consideră managementul conflictului ca fiind la fel de important ca şi celelalte funcţii ale managementului (Iatagan, 2018).

Soluţionarea conflictului se poate realiza prin:

- *fixarea de obiective comune* – în condiţiile în care o sursă majoră de conflicte este reprezentată de urmărirea unor obiective diferite, managerul trebuie să încerce să propună obiective acceptate în egală măsură de grupurile aflate în conflict – restructurare;
- *îmbunătăţirea proceselor de comunicare* – barierele de comunicare existente între manager și ceilalţi membri ai organizaţiei sau între aceştia din urmă, trebuie reduse, comunicarea dintre membrii organizaţiei trebuie stimulată prin intensificarea schimburilor informaţionale dintre departamente;
- *negocierea integrativă* – esenţa acestui proces este că nici una din părţi nu trebuie obligată să renunţe la aspectele pe care le consideră vitale; oamenii trebuie încurajaţi să găsească o soluţie creativă în locul compromisului (Iatagan, 2018).

Una dintre metodele aplicate pentru soluționarea conflictelor elevi- elevi, care a dat rezultate foarte bune, este consilierea între elevi "peer counseling" (Șanța, 2011).

Ideea fundamentală este aceea că elevii comunică mai bine, mai ușor și într-un mod mai deschis unii cu ceilalți decât cu adulții, fie ei părinți sau profesori. În comunicarea cu adulții intervin neînțelegeri determinate de diferențele de experiențe, status și grad de autonomie. Prin urmare, dacă se iscă un conflict între elevi, părțile sunt consiliate de un grup de elevi pregătiți anume în acest scop. Ei au la dispoziție o încăpere unde discută cu colegii lor care au avut un diferend.

Consilierii elevi știu că trebuie să fie arbitri imparțiali, că trebuie să dea posibilitatea fiecărei părți să își exprime punctual de vedere, că trebuie să detensioneze conflictul și să se ajungă la o soluție. În caz contrar, părțile vor trebui să accepte judecata profesorilor și sancțiunile impuse de aceștia. Școala acceptă soluțiile la care au ajuns elevii dacă respectivul conflict a fost dezamorsat. Adulții au încredere în judecata consilierilor elevi și nu pun întrebări referitoare la cauzele care au generat conflictul, nu încearcă să afle cum au justificat părțile implicarea lor în conflict și nici care au fost argumentele aduse pentru a împăca părțile din conflict.

O altă metodă aplicată pentru soluționarea conflictelor este analiza tranzacțională, fundamentată de Eric Berne (Berne, 1961; Șanța, 2011). Ea este o teorie explicativă a personalității umane și a comunicării umane, punând la dispoziție noi tehnici și instrumente cu ajutorul cărora poate fi ameliorată capacitatea de comunicare intra și interumană, se pot corecta deficiențe psihice și comportamentale ori se poate ajunge la mărirea capacității de comunicare în grup. Analiza tranzacțională are numeroase aplicații în diplomație, protocol, vânzări, negocierea afacerilor, negocierile politice, în studiul și armonizarea relațiilor din interiorul organizațiilor școlare.

Modelul lui Eric Berne postulează ideea că personalitatea umană este structurată pe trei niveluri și trei stări ale eu-lui (ego-ului) părinte, adult, copil. În esență, copilul este sediul simțirii, adultul este sediul gândirii, părintele este sediul ethos-ului, al conduitei, obiceiurilor și comportamentului conformist. Cele trei stări ale eului pot fi activate alternative în procesul de negociere în funcție se situație și în raport cu starea eu-lui în care se situează partenerul aflat la masa tratativelor. La școală se recomandă să utilizăm în negociere comportamentul specific copiilor deoarece experiența a demonstrat faptul că de cele mai multe ori comportamentul de acest tip înlătură barierele în comunicare. Avantajul principal este susținerea afectivă a comunicării celor două părți în timpul negocierii. În cadrul unui proces de negociere adultul cu

vastă experiență de viață când joacă rolul de copil (emotiv, visător, etc) tinde să atingă o formă superioară de comunicare. Astfel, vectorul atracție personală dintre cele două părți negociatoare poate fi dezvoltat și printr-un comportament de copil. Practic aspirația la simetrie devine cauză a comunicării, dar și efect al ei. Majoritatea conflictelor pot fi rezolvate prin negociere. Aceasta presupune un plan de acțiune dinainte pregătit. Negociatorii trebuie să fie realiști, clari în exprimarea ideilor cu o atitudine pozitivă și constructivă. În procesul negocierii nu au loc agresivitatea, pesonalizarea, neascultarea și uniraționalismul.

Cele mai cunoscute tehnici de control ale procesului de negociere sunt [6]:

- *Rezumarea:* din când în când se încercă recapitularea topicilor discutate şi a poziţiilor adoptate fată de acestea; poate fi folosită pentru diverse scopuri;
- *Clarificarea situaţiei:* când este evident că există probleme se poate încerca o re-definire a situaţiei, rediscutarea acesteia putând clarifica problema;
- *Trecerea în revistă a progrselor făcute în cadrul negocierii*: întăreşte spiritul şi atmosfera de colaborare*;*
- *Propunerea unei pauze la momentul oportun*: poate dezamorsa o situaţie tensionată sau poate oferi un moment de respiro într-o situaţie confuză. Intreruperile: de cele mai multe ori este vorba despre pauze dar poate fi vorba şi despre întreruperi ale ritmului negocierii sau ale unei prezentări sau a unei direcţii de argumetare.
- *Intreruperile* pot fi folosite pentru mai multe scopuri, de la încercarea de a îmbunătăţii calitatea unei negocieri până la tentativa de a o manipula. Există două probleme majore în folosirea acestei tehnici: când să facem o întrerupere şi cum să o facem
- *Stabilirea termenelor finale*: stabilirea momentului în care negocierea ia sfârşit ajută la o mai bună planificare a întrevederii;
- *„Dar dacă...?":* întrebările de acest gen ajută la identificarea şi clarificarea unor soluţii pentru diferite probleme;
- *Clubul de golf:* este vorba despre încercarea de a influenţa negociatorul părţii „adverse" într-un mediu informal pentru a încuraja anumite atitudini şi opinii. Dezavantajul acestei metode, care poate avea rezultate bune, este neîncrederea pe care o poate genera: „Dacă vrea să mă influenţeze şi apoi să mă păcălească?"

Literatura de specialitate oferă o gamă largă de *principii ale negocierii. Principiul avantajului reciproc* (Win-win) învață „Dă orice este mai valoros pentru partenerul tău decât pentru tine şi ia în schimb ceea ce este mai valoros pentru tine decât pentru partener. Interesele pot fi compatibile". Acest principiu nu exclude disproporţia în avantajele obţinute de cele două părţi, lucru normal şi necondamnabil atâta timp cât fiecare urmăreşte avantaje preponderente pentru ea. Preocupă-te de interesele proprii şi nu face nimic care să nu le avantajeze cu adevărat. Nu face concesii gratuite.

Legea reciprocităţii, care spune că dacă cineva dă sau ia, partenerul va simţi dorinţa de a face acelaşi lucru, simetric. Să dea sau să ia şi el. În negocieri se succed astfel acţiuni compensatorii, cum ar fi concesiile, obiecţiile, ameninţările, represaliile, toate reciproce. Cineva nu poate primi ceva, dacă la rândul său nu dă ceva în schimb. În limba latină principiul sună astfel: Do ut des sau Facio ut facias, ceea ce înseamnă: „Dau, dacă dai", sau „Fac, dacă faci".

Traducerea mai liberă şi mai adecvată negocierii este în genul: „Dacă mai dai tu, mai las şi eu", „Dacă ceri tu, voi cere şi eu".

Moralitate şi legalitate. Fair-play-ul negocierii este fie sub protecţia legii, fie a eticii partenerilor. Moralitatea în comunicarea umană înseamnă nu numai a negocia în limitele a ceea ce este legal şi moral cu privire la obiectul şi condiţiile negocierii. Ea mai înseamnă şi evitarea sau cel puţin utilizarea rezonabilă a tehnicilor de manipulare minoră sau simplă, cât şi abţinerea totală de la manipularea totală, în care conştiinţa celuilalt trece total sub controlul nostru.

Cei mai mulţi ignorăm faptul că prin denotaţia, sensul cuvintelor noi transmitem doar un infim procentaj din mesaj şi ne comportăm ca şi cum cuvintele ar putea să reflecte în întregime faptele (Ex.: modul de a spune "Mulţumesc" poate spune mai mult decât sensul literar al cuvântului.) Conotaţiile sunt mai numeroase şi mai expresive decât denotaţia, sensul din dicţionar.

Cuvintele „magice" într-o negociere sunt cele simple, precise, pozitive şi concrete. Propoziţiile: scurte şi cu o anumită pauză între ele, pentru a-i permite ascultătorului să le asimileze şi /sau a interveni, dacă doreşte.

Ascultarea activă ca tehnică de optimizare a comunicării, de conversaţie, foarte utilă poate duce la: rezolvarea propriilor conflicte interpersonale, medierea conflictelor şi în consilierea, susţinerea morală, încurajarea interlocutorului. Prin „aserţiunea EU" comunicăm ceva altei persoane referitor la modul în care mă simt eu în legătură cu acea situaţie, fără să blamez şi fără să impun modalitatea de soluţionare. O „aserţiune Eu" arată, într-un mod impersonal, care este situaţia ce mă incomodează, ce efecte are aceasta asupra mea şi cum aş vrea eu să fie.

Șerban Iosifescu (2006) a sumarizat astfel opţiunile de ordin principial care necesare (şi utile) unui management optim al situaţiilor conflictualeunui management optim al situaţiilor conflictuale:

- *Abordarea conflictelor din perspectivă „pozitivă"*: aşa cum o furtună de vară nu anulează ideea de timp frumos, (purificând, chiar, atmosfera), la fel şi existenţa unui anumit nivel conflictual nu indică existenţa unui climat "nesănătos" în organizaţie ci, dimpotrivă, posibilitatea unei recentrări atitudinale şi unei clarificări situaţionale (M. Bernard);
- *Autenticitatea şi sinceritatea*, evitarea „atacurilor la persoană" şi luarea în considerare a reacţiilor indivizilor aflaţi în conflict, dublată, însă, de fermitate, nefiind recomandată schimbarea propriilor opinii doar pentru a evita conflictul. Oamenii vor accepta o hotărâre, chiar dacă nu sunt de acord cu ea, dacă managerul este „deschis", sincer şi nu procedează "dictatorial", motivând corespunzător toate deciziile importante adoptate;
- *Conducerea de tip participativ* (nu "autocratică" dar nici de tip "laissez faire"), mai ales în ceea ce priveşte stabilirea obiectivelor, identificarea nevoilor, formularea strategiilor şi ordonarea priorităţilor;
- *Flexibilitatea stilurilor manageriale utilizate*, în funcţie de calitatea informaţiei avute la dispoziţie şi de urgenţa deciziei care trebuie luată;
- *Evitarea, pe cât se poate, a procedurilor de decizie majoritare* (prin vot), care duc la divizarea colectivului, la ostilitate reciprocă şi, în ultimă instanţă, la perpetuarea, chiar la acutizarea conflictului;
- *Evitarea situaţiilor de tip „câştig / pierdere"* (una din părţi să aibă numai de câştigat, iar cealaltă numai de pierdut) şi găsirea unei soluţii de tip „câştig / câştig";
- *Utilizarea complexă a negocierii în managementului situaţiilor conflictuale*.

Rezolvarea conflictelor depinde, înainte de toate, de anumite opţiuni strategice ale managerilor şi ale organizaţiei din care fac parte, ce au la bază, la rândul lor, considerarea conflictului ca dăunător sau, dimpotrivă, ca util (între anumite limite) dezvoltării organizaţionale. Noi pledăm pentru abordarea „pozitivă" a conflictelor, pe care o considerăm singura adecvată schimbărilor rapide şi profunde pe care le trăieşte societatea în care trăim.

Subliniem faptul că evitarea sau neglijarea conflictului (cu speranţa că se va rezolva de la sine) va duce, în cele din urmă, la acutizarea lui, afectând, astfel, eficacitatea organizaţională şi pierzându-şi, în acelaşi timp, orice potenţial inovativ. Orice situaţie conflictuală exprimă, de cele mai multe ori, inadecvarea structurală şi/sau funcţională a unui subsistem organizaţional la mediul său intern sau extern. De aceea, ea trebuie abordată cu luciditate, în mod constructiv, fără prejudecăţi sau opinii partizane şi fără a considera diferenţele de opinie drept „atacuri la persoană" şi/sau la „autoritate". De modul în care vor fi rezolvate conflictele, va depinde, în bună măsură, buna funcţionare şi dezvoltarea optimă a fiecărei instituţii şcolare.

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN, Adriana. *Consiliere educaţională*. Cluj Napoca: Dacia, 2001. 308 p. ASR 978-606-8244-29-7;
2. ENACHE, Roxana. *Managementul clasei de elevi din perspectivă postmodernă*. București: Universitară, 2019. 118 p. ISBN 9786062808846;
3. IOSIFESCU, Șerban. *Negociere şi managementul conflictelor*. Suport de curs. [online] [citat 22 martie 2020]. Disponibil: http://proiectviolenta.ssmalex.ro/downloads/negociating-suport_material.pdf;
4. OLSEN, Jerry, NIELSEN, Thomas. *Noi metode și strategii pentru managementul clasei.* București: DPH. 175 p. ISBN 594-848-935-371-0;
5. SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educației,* Iași: Polirom, 2004. 286 p. ISBN 973-681-553-6;
6. SCOTT, Bill. *Arta Negocierilor.* Bucureşti: Editura Tehnică, 1996.

ABORDĂRI ALE EFICIENȚEI MANAGERIALE
MANAGEMENT EFFICIENCY APPROACHES

Roxana Mihaela CRĂCIUN, profesor educator,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.2 din Comănești, Bacău, România

Rezumat: *Eficiența în management reprezintă domenii mai puțin explorate în teoria și practica de specialitate. Încă nu sunt foarte clare, pentru specialiști și practicieni, deosebirile dintre calitatea și eficiența managementului, după cum la fel de diferite sunt tratate variabilele care le condiționează – legate de procesele de management la nivel de organizație școlară. Problematica acestui articol rămâne una deschisă și altor intervenții de specialitate, dată fiind specificitatea proceselor de management și a prestației managerilor în acest perimetru al preocupărilor umane.*

Cuvinte-cheie: *management, eficiență managerială,lidear, manager.*

Abstract: *Management efficiency is less explored in theory and practice. The differences between the quality and efficiency of management are not yet obvious for specialists and practitians. The issue of this article remains open to other specialized interventions, given the specificity of management processes and the performance of managers in this area of human concern.*

Keywords: *management, management efficiency, leadership, manager.*

În ultimul timp, în România au apărut cărţi şi articole despre management şi ştiinţa conducerii instituţiilor educaţionale, definindu-se conceptele, formele de realizare şi căile de

eficientizare a acestuia. Încercând o structurare concentrată asupra managementului în general, s-au conturat următoarele definiţii conceptuale în funcţie de abordarea conducerii, pornind de la principii sociologice, comunitare, psihologice: un act prin care ceilalţi sunt puşi să acţioneze şi să răspundă într-un anumit fel; influenţă interpersonală dirijată prin comunicare pentru atingerea scopului stabilit; arta de a influenţa oamenii prin persuasiune sau exemplu personal pentru a urmări o linie directoare într-o acţiune; principala forţă dinamică care coordonează şi motivează organizaţia în realizarea obiectivelor stabilite.

Ştiinţa conducerii presupune abilitatea de a inspira încredere, suport moral şi material celor care au nevoie de acesta, în vederea realizării scopurilor majore ale unităţii în care îşi desfăşoară activitatea.

Conducerea competentă şi eficientă a învăţământului, atât la nivelul sistemului, cât şi al instituţiei de învăţământ necesită fundamentarea ei ştiinţifică. La baza acestei fundamentări stă ştiinţa conducerii învăţământului sau managementului educaţional.

Managementul educaţional, ca ramură ştiinţifică a managementului în general, studiază ansamblul principiilor funcţiilor şi strategiilor (mijloace, metode, forme etc.) de direcţionare, de organizare, gestionare şi evaluare ale instituţiilor furnizoare de educaţie, ale învăţământului în integralitateasa.

Pentru a asigura învăţământului un randament şi o performanţă ridicate sunt necesare cunoaşterea şi aplicarea ştiinţei managementului educaţional. Funcţia de conducător (manager) al învăţământului este o profesie şi, ca oricare profesie, trebuie învăţată. Pentru conducerea cu rezultate optime a învăţământului, orice conducător (manager) din învăţământ trebuie să cunoască principiile, nivelurile şi funcţiile ştiinţei managementului educaţional, în strânsă legătură cu folosirea unui instrument metodologic şi practic modern, bazat pe informatică, pe limbajele de programare, pe utilizarea de reţele de calculatoare personale, pe o modernă bază logistică.

Managementul, prin domeniile şi funcţiile sale, asigură dezvoltarea instituţională, succesul şi performanţa, dar cea mai importantă activitate managerială o constituie conducerea operaţională, care la rândul său se bazează pe proiectare, organizare, evaluare, etc. Vorbind în sens larg, conducerea se ocupă de aspectele interpersonale ale activităţii manageriale, în timp ce proiectarea, organizarea, evaluarea şi controlul privesc mai mult aspectele administrative ale muncii. Conform gândirii actuale, leadershipul se ocupă în primul rând de schimbare, de motivarea personalului, de inspirarea şi influenţarea acestuia. În contrast cu acesta, managementul se ocupă, mai degrabă, de menţinerea echilibrului şi funcţionalitatea instituţională. Managementul este mult mai formal şi mai pragmatic decât leadershipul. El se bazează pe unele deprinderi generale, cum ar fi proiectare, organizarea, controlul, evaluarea, bugetarea, formarea grupurilor de lucru, negocierea conflictelor, etc.

Leadershipul, în contrast cu managementul, presupune o viziune despre ceea ce poate deveni unitatea respectivă, de aceea acesta solicită cooperarea şi munca în echipă, menţinând toate persoanele într-o stare motivaţională pozitivă, utilizând diverse metode de convingere şi persuasiune, în vederea realizării obiectivelor preconizate.

Rolurile de manager şi lider se întrepătrund şi se completează reciproc pornind de la componenta pragmatică, întrucât liderul în rolul său de manager se confruntă cu complexitatea şi diversitatea fenomenelor din cadrul unităţii de învăţământ pe care o coordonează. Rezultatul

îndeplinirii cu succes a rolului de manager este eficienţa internă, adică funcţionarea normală, pozitivă, fără convulsii a unităţii pe care o conduce. În schimb, în funcţia de lider, managerul se concentrează asupra realizării schimbărilor necesare în mentalitatea, comportamentul şi modul de acţiune al celor pe care-i conduce rezultatul îndeplinirii cu succes a rolului de lider, fiind performanţa.

Atât în calitate de manager cât şi în cea de lider, conducătorul trebuie să rezolve trei sarcini fundamentale, de care depinde nu numai schimbarea, ci şi succesul şi performanţa: stabilirea de obiective pe termen scurt, mediu şi de durată; crearea cadrului pentru realizarea obiectivelor; asigurarea executării celor stabilite prin folosirea judicioasă a resurselor umane, materiale, financiare, relaţionale, etc.

Stabilirea obiectivelor. Managerul îşi stabileşte obiectivele în funcţie de ţintele strategice, resursele disponibile şi cadrul instituţional de care dispune. Liderul porneşte de la o viziune de ansamblu, schimbările pe care le preconizează şi căile prin care poate transforma viziunea în realitate. Dar între planul managerial şi viziune trebuie să existe o corelare, menită să asigure dezvoltarea instituţională, pentru că viziunea realistă subliniază ce este pozitiv şi ce este de prisos în procesul de planificare-proiectare.

Asigurarea cadrului. Managerul prin proiectarea activităţii manageriale şi organizarea întregii activităţi trebuie să creeze condiţiile necesare realizării obiectivelor stabilite. Liderul îşi apropie oamenii printr-o activitate comunicaţională susţinută pentru aprobarea şi acceptul viziunii care preconizează schimbarea. Managerul creează sistemele formale ale organizaţiei, el fiind acela care organizează structuri, stabileşte atribuţii, descrie cerinţele posturilor, selecţionează oamenii, construieşte un sistem motivaţional, etc., în timp ce liderul trebuie să argumenteze necesitatea schimbării şi să-şi susţină ideile cu ajutorul credibilităţii sale personale.

Executarea sarcinilor. Prin întâlniri periodice, coordonare, discuţii de grup, conducere operaţională, controale, evaluări, soluţionarea problemelor curente, în permanenţă managerul urmăreşte realizarea planului managerial, în timp ce liderul câştigă încrederea oamenilor fiind aproape de nevoile şi valorile acestora, pentru a trece peste obstacole în vederea îndeplinirii sarcinilor stabilite, recunoscând şi stimulând succesul obţinut, dobândind prin feedback adecvat un climat orientat în primul rând spre oameni, spre satisfacerea nevoilor acestora.

Managerul şi liderul dau adevărata dimensiune a celui investit să conducă o unitate şcolară. În actul de conducere gestiunea resurselor şi stabilirea strategiilor sunt strâns legate de o viziune pragmatică, care în permanenţă presupune modernizare şi deschidere spre nou.. În calitate de manager trebuie să ai în vedere funcţionalitatea structurilor dar în corelare cu strategia schimbării şi prezentarea unei viziuni care să faciliteze înnoirea, formarea şi perfecţionarea continuă, atribute indispensabile unor sisteme educaţionale bazate pe principii reformatoare, singurele în măsură să stabilească obiective şi strategii ce vizează succesul şi performanţa didactică şi educaţională.

Învățământul românesc cunoaște trei niveluri de conducere: conducere la nivelul unităților de învățământ; nivelul intermediar de conducere; nivelul central de conducere.

Eficiența activității manageriale se realizează și datorită folosirii unor strategii adecvate (metode, mijloace, procedee, tehnici) de investigații, acțiune, analiză, evaluare etc. În acest context pot fi lute în considerare unele strategii metodologice generale: brainstormingul, metoda Delphi, dtudiul de caz, modelarea, simularea, cooperarea, metodele de creativitate, dialogil,

discuția, schimbul de experiență, masa rotundă și altele. Se pot folosi o serie de forme și procedee metodologice mai adecvate activității manageriale, cum sunt: ședințele, negocierea, concilierea, medierea, arbitrajul, delegarea, extrapolarea, competiția, consultanța, informatizarea și altele. Funcţia de şef, director, manager, lider presupune un mod de acţiune colectiv al celor din echipa managerială, bazat pe colaborare continuă. Or, acest lucru solicită un climat democratic, cunoştinţe, deprinderi şi abilităţi din partea şefilor, pentru a rezolva problemele specifice fenomenelor de grup şi a fi în măsură să construiască echipe de lucru eficiente şi performante.

Pregătirea diversificată a conducătorilor se impune şi în privinţa procesului de selecţie, sistemul de pregătire, formarea, perfecţionarea şi evaluarea performanţelor, întrucât în realizarea acestor obiective un rol esenţial îl joacă sistemul motivaţional şi climatul de ansamblu din unitatea sau instituţia condusă. De aici decurgând un nou stil de conducere şi o nouă percepţie a rolului general de lider. „Conducătorul nu mai este cel care stabileşte sarcinile şi modalităţile adecvate de realizare a acestora. Acum el devine un partener, un participant care îşi consiliază, ajută şi dirijează oamenii. Se poate aprecia că valoarea și eficiența activității manageriale depind într-o măsură importantă de fundamentarea ei pe teoria științei managementului și pe competențele elevate, multidimensionale ale managerului, calități care au forța de a mobiliza toate resursele pentru realizarea cu succes a obiectivelor specifice fiecărui domeniu și fiecărei unități sociale.

Referințe bibliografice:

1. CEAUȘU, I. *Tratat de management.* Ediţia a II-a. Bucureşti, A.T.T.R., 1998. 312 p. ISBN 9975-46-421-1;
2. CHIRICĂ, S. *Psihologia Organizaţională. Modul de diagnoză şi intervenţie.* Cluj-Napoca: Casa de Editură şi Consultanţă. Studiul Organizării, 1996. ISBN 3-936142-78-5.

PERFORMANȚELE ELEVILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CADRUL EVALUĂRILOR INTERNAȚIONALE PISA
PERFORMANCE OF STUDENTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN INTERNATIONAL PISA ASSESSMENTS

Viorica CRIȘCIUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

Abstract: *Articolul respectiv relevă unele aspecte specifice evaluărilor internaționale PISA* (Programme for International Student Assessment) *și dimensiunile politicilor educaționale din Republica Moldova. Alfabetizarea și realizările elevilor la vârsta de 15 ani, precum și analiza resurselor investite în educație din perspectiva calității instruirii. În perioada 2009-2020, în Republica Moldova s-au realizat mai multe linii directoare și reforme ce vizează doctrina și esența sistemului de învățământ. Examinând parcursul istoric (2000), OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) organizează periodic evaluări internaționale în cadrul programului pentru evaluarea elevilor. Eșantioane de elevi cu vârste cuprinse între 15 și 16 ani, care au absolvit un anumit ciclu școlar, din diferite țări ale lumii, participă la această testare, ce-și propune să stabilească, pe o scară de evaluare cotată cu 1000 de puncte, nivelul de alfabetizare (eng. Literacy: „abilitatea de a citi și de a scrie; competențe sau cunoștințe într-un anumit domeniu”).*

Cuvinte-cheie: *evaluări internaționale, nivel de alfabetizare, competențele elevilor.*

Abstract: *The article reveals some aspects specific to the international assessments of PISA (Program for International Student Assessment) and the dimensions of educational policies in the Republic of Moldova. Literacy and student achievement at the age of 15, as well as analysis of resources invested in education from the perspective of training quality. During 2009-2020, several guidelines and reforms were implemented in the Republic of Moldova regarding the doctrine and essence of the education system. Examining the historical course (2000), the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) regularly organizes international evaluations within the program for the evaluation of students. Samples of students aged between 15 and 16, who have completed a certain school year, from different countries of the world, participate in this test, which aims to establish, on an evaluation scale rated at 1000 points, the level literacy ("literacy: the ability to read and write; skills or knowledge in a particular field").*

Keywords: *international assessments, literacy level, students' skills.*

Actualmente, sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat periodic de factorii externi: globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc. Totodată, în sistemul de învățământ se produc schimbări continue la nivelul politicilor educaționale, în concordanță cu sistemul politic al RM: descentralizarea unor funcții manageriale, finanțarea sistemului per elev, reconstrucția rețelelor instituțiilor de învățământ, redimensionarea formării continue a cadrelor manageriale și didactice etc.

Prin reformele lansate pe parcursul anilor 2009-2020 de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, în cooperare cu partenerii de dezvoltare, s-au modificat accentele în educație în favoarea calității și, respectiv, evaluarea rezultatelor elevilor. Reactualizarea Curriculumului Național realizat în conformitate cu suportul fundamental *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general,* suportul analitic *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* etc. și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a favorizat un sistem educațional modern cu rezultate plauzibile în evaluările naționale în evoluție.

Examinând parcursul istoric (2000), Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) organizează periodic evaluări internaționale în cadrul programului pentru evaluarea elevilor. Eșantioane de elevi cu vârste cuprinse între 15 și 16 ani, care au absolvit un anumit ciclu școlar, din diferite țări ale lumii, participă la această testare, ce-și propune să stabilească, pe o scară de evaluare cotată cu 1000 de puncte, nivelul de alfabetizare (eng. Literacy: „abilitatea de a citi și de a scrie; competențe sau cunoștințe într-un anumit domeniu“) în trei arii fundamentale: citire/lectură; matematică; științe (în acest compartiment sunt incluse disciplinele fizica, chimia, biologia și geografia).

Faptul că Republica Moldova are deja experiența în trei evaluări PISA (*Programme for International Student Assessment)* (2009+, 2015, 2018) permite realizarea unor studii analitice și comparative a rezultatelor elevilor, determinarea indicatorilor interni și externi, care au favorizat creșterea sau descreșterea rezultatelor elevilor în raport cu caracteristicile școlii, (școală mare, școală mică); localitatea în care se află; respectiv, rezultatele diferite pe genuri (băieți, fete); corelarea legăturii între satisfacția cu privire la viață; atitudinile elevilor și realizările educaționale în Republica Moldova. Elevii din Republica Moldova și-au îmbunătățit scorul în domeniul citire/lectură în fiecare ciclu PISA din anul 2009-2018 cu 36 de puncte. Republica Moldova, împreună cu Albania, Portugalia, Qatar, Columbia, Macao (China) și Peru, au înregistrat îmbunătățiri ale scorurilor în toate cele trei domenii între anii 2015 și 2018.

Programul PISA a extins viziunea asupra procesului de evaluare din sistemul de învățământ, a îmbogățit experiența cadrelor didactice și a elevilor în acest domeniu. Programul PISA nu doar atestă o îmbunătățire a rezultatelor învățării din ultimii ani, dar are și contribuția sa în această îmbunătățire. Rezultatele în creștere ale elevilor din Republica Moldova de la PISA 2009+, PISA 2015 la PISA 2018 confirmă acest fapt. *Dar nu și din perspectiva țărilor OECD (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development).* Conform Raportului PISA 2018, 43% dintre elevii din RM au niveluri scăzute de lectură, matematică și știință comparativ cu media OCDE de 23%.

Programul PISA este important prin faptul ca creează, de asemenea, necesitatea, dar și oportunitatea, unor abordări noi în problema analizei și implementării documentelor de politici educaționale și nu doar în domeniile de evaluare PISA. Rezultatele evaluărilor din cadrul Programului PISA au un caracter deschis și oferă posibilitatea unor studii complexe în domeniul elaborării politicilor educaționale, atât la nivel național, cât și internațional.

Cu cât scorul obținut de elevii testați este mai mare, cu atât se consideră că nivelul de alfabetizare este mai ridicat, iar sistemul de învățământ respectiv este eficient din acest punct de vedere. După cum se specifică în documentele OECD referitoare la PISA, în domeniul citirii/lecturii, testele nu urmăresc să stabilească fluența lecturii sau corectitudinea pronunțării, ci felul în care elevii sunt capabili să înțeleagă și să reflecteze asupra semnificației unor texte uzuale, folosindu-se de cunoștințele pe care le au. Integrarea eficientă a unei persoane în societatea de astăzi și capacitatea sa de a învăța pe tot parcursul vieții depind de nivelul de alfabetizare al acesteia, adică de felul în care înțelege și prelucrează corect informațiile recepționate din diferite surse de informare [5, p. 121].

Analizând datele PISA 2018, constatăm că în cazul testelor PISA, relevantă este evoluția sau involuția scorului obținut la diversele sesiuni de evaluare. Dacă se înregistrează o creștere a scorului obținut la fiecare dintre domeniile testate în parte, atunci se consideră că sistemul de învățământ vizat face progrese. Dacă scorul este în regres, atunci, evident, sistemul de învățământ în cauză este în declin și trebuie căutate soluții de ameliorare. Un accent major al Programului PISA este asigurarea faptului că rezultatele educaționale reprezintă rodul abilităților, voinței și efortului depus de elev și nu cel al circumstanțelor sale personale, cum ar fi genul, statutul social-economic sau tipul instituției frecventate.

Conform datelor statistice PISA 2018 nivelul de bază al performanțelor în fiecare domeniu este definit ca Nivelul 2 de competență. Se poate spune că circa 57% din numărul tinerilor cu vârsta de 15 ani în Republica Moldova au atins nivelul de bază al performanțelor la lectură și științe; 50% din numărul tinerilor cu vârsta de 15 ani au atins nivelul de bază al performanțelor la matematică. Totuși, acest procentaj este mai jos de media OECD și media UE, unde circa 77% din numărul de elevi ating niveluri de bază ale competențelor în fiecare domeniu. Pentru comparație: în Ucraina, 76% din numărul de elevi ating Nivelul 2 sau mai mare la lectură și științe și 64% – la matematică, iar în România, 56% din numărul de elevi ajung la nivelul minim de competență la științe; 59% – la lectură și 53% – la matematică [6, p. 12].

În această ordine de idei, la nivel global, un învățământ de calitate înseamnă o investiție continuă în sistemul educațional ca resursă de bază a dezvoltării pe termen lung. Calitatea resurselor umane (actanților educației) este în cea mai mare parte asigurată de sistemul educațional. Lipsa unei abordări sistemice a schimbărilor în educație este identificată în *Strategia*

Națională de dezvoltare „Moldova 2030" [9, p. 68] ca fiind factor cauzal în garantarea educației de calitate pentru toate treptele de școlarizare.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat periodic de factorii externi: globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc. Totodată, în sistemul de învățământ se produc schimbări continue la nivelul politicilor educaționale, în concordanță cu sistemul politic al RM: descentralizarea unor funcții manageriale, finanțarea sistemului per elev, reconfigurarea rețelelor instituțiilor de învățământ, redimensionarea formării continue a cadrelor manageriale și didactice

Prin reformele lansate pe parcursul anilor 2009-2020 de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, în cooperare cu partenerii de dezvoltare, s-au modificat accentele în educație în favoarea calității și, respectiv, evaluarea rezultatelor elevilor. Reactualizarea Curriculumului Național în conformitate cu suportul fundamental *Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*, suportul analitic *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* etc. și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a favorizat un sistem educațional modern cu rezultate plauzibile în evaluările naționale în evoluție.

În contextul dezvoltării durabile PNUD (Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare) susține Republica Moldova în realizarea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă și îndeplinirea agendei de integrare europeană. Principalele domenii de intervenție sunt: Creștere incluzivă, Guvernare efectivă și Schimbarea climei, mediu și energie. PNUD ajută Moldova în atragerea și utilizarea eficientă a ajutorului extern. În acest context, considerăm importantă și actuală regăsirea și perspectiva PISA în obiectivele PNUD (realizările educaționale, suportul din partea familiei și comunității, mediul incluziv, rezultatele academice, atitudinea față de studii, bunăstarea, suportul din partea familiei și a comunității, calitatea predării, timpul de învățare) prin delimitarea unui traseu clar de adaptări la nivel internațional pentru parcursul în creștere a RM. Dezvoltarea durabilă și creșterea economică se bazează pe un capital uman adecvat, care este asigurat prin educație. Deși în perioada de tranziție, investițiile publice relativ mari în educație (în mediu, mai mult de 7% din Produsul Intern Brut (PIB), ceea ce este mai mult decât nivelul Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OCED), a asigurat rate înalte de înmatriculare la diverse nivele de educație, Moldova încă se confruntă cu provocări semnificative, deoarece nu toți elevii sunt înmatriculați în învățământul obligatoriu, în special cei din păturile vulnerabile. Circa 8% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din Republica Moldova, în comparație cu media de 11% din numărul de elevi dezavantajați social-economic din țările OECD, au înregistrat la citire/lectură un punctaj mediu ce corespunde celor 25% de top din performanțele pe țară.

În Republica Moldova, Obiectivul 4 ODD (Educație de calitate) prevede realizarea educației incluzive și universale, dar și pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii. Țintele obiectivului au scopul să majoreze accesul la educație pentru toți, inclusiv grupurile vulnerabile, așa ca persoanele cu dezabilități, precum și să ofere o *educație de calitate la fiecare nivel: de la dezvoltarea timpurie a copilului până la învățământul superior*. Una din provocări, care la fel urmează a fi abordată, este asigurarea instituțiilor de învățământ cu medii sigure, non-violente, incluzive și efective de învățământ pentru elevi, copii cu dezabilități și fără discriminare pe bază de gen [4, p. 108].

Evaluarea, fiind o componentă fundamentală a procesului educativ continuă să fie obiectul unei preocupări aferente multor cadre didactice, care vizează nu numai activitate evaluativă propriu-zisă, ci şi alte componente ale practicii pedagogice cu care se află în strânsă legătură. Studiile întreprinse evidențiază necesitatea adecvării acțiunilor de evaluare la schimbările de accent survenite în ultimele decenii în domeniul învățământului în Republica Moldova, care au impus reconceptualizarea şi regândirea strategiilor evaluative și a tratării conceptului *evaluare.* În contextul Metodologiei de evaluare criteriile prin descriptori, s-au reliefat trăsăturile noii paradigme: accentul evaluării cade pe evaluarea formativă care evaluează elevii în acțiune, în cadrul procesului de învățare; este contextualizată, bazată pe legătura dintre experiențele concrete de viață şi ceea ce se învață; angajează elevii în situații reale de viață; măsoară performanța actuală, oferă date calitative; este interactivă, angajează elevii în înțelegerea evaluării [2, p. 73].

Conform *Regulamentului privind evaluarea şi notarea rezultatelor învățării, promovarea şi absolvirea în învățământul primar şi secundar*, elaborat în conformitate cu Codul educației nr.152/2014 și Cadrul de referință al Curriculumului Național, aprobat prin ordinul ministrului nr.432/2017, notarea rezultatelor învățării reprezintă expresia numerică a aprecierii performanțelor școlare ale elevilor. În învățământul gimnazial și liceal se face cu note de la „10” la „1” și, după caz, cu calificativele „excelent”, „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „admis”, în baza descriptorilor aprobați de MECC. În învățământul gimnazial și liceal notele de la „5” la „10” și calificativele „excelent”, „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „admis” sunt considerate rezultate de promovare a anului/ciclului de învățământ. Rezultatele școlare apreciate cu note de la „4” la „1” sunt considerate sub limita de promovare și sunt apreciate cu calificativul „nesatisfăcător”. Prin acestea, relatate anterior, se va realiza scopul politicilor educaționale în Republica Moldova: sporirea accesului la un învățământ general de calitate prin fundamentarea politicilor educaționale pe dovezi, orientarea acestora spre extinderea echității, a accesului şi a incluziunii, și a îmbunătățirii rezultatelor învățării prin identificarea a noi oportunități de modernizare a învățământului general.

În concluzie, patru observații majore pot fi deduse, analizând și comparând punctajele medii înregistrate de Republica Moldova cu cele ale țărilor de referință, media UE și media OECD:

- În cele trei domenii punctajele medii ale Republicii Moldova sunt mai mici decât media OECD;
- Comparând performanțele Republicii Moldova cu cele ale țărilor de referință, observăm că scorul mediu al Republicii Moldova la citire/lectură și științe nu diferă din punct de vedere statistic de scorul mediu al României și Bulgariei, iar la matematică nu se atestă diferențe de ordin statistic între scorul Republicii Moldova și cel al României și al Kazahstanului;
- Rezultatele la citire/lectură și științe arată că scorurile medii în țările OECD sunt mai mari comparativ cu scorurile în toate țările participante în cadrul evaluării;
- Cea mai mică diferență în scorurile medii între țările OECD și Republica Moldova se atestă la științe (61 de puncte), iar cea mai mare – la matematică (68 de puncte).

Datele PISA din Republica Moldova și rezultatele oferă o bogată resursă pentru a sprijini mai profund analiza sistemului de educație, atuurile sistemului și punctele slabe. OECD și

partenerul său, OSF, este gata să sprijine eforturi suplimentare în Republica Moldova pentru a analiza datele, a interpreta rezultatele și să lucreze prin strategii politice de asigurare a unei evaluări calitative și durabile, bazate pe dovezi și rezultate concrete.

Tabelul 1. Rezultatele elevilor la testarea PISA 2009+, 2015, 2018 în comparație cu țările OECD la citire/lectură

Rezultate elevi	Punctaj RM	Punctaj țările OECD	Diferența
PISA 2009+	388	493	105
PISA 2015	416	493	77
PISA 2018	424	487	63

Cu toate acestea, punctajele medii înregistrate de Republica Moldova în toate ciclurile PISA sunt mai mici decât punctajele medii în țările OECD. Însă, comparând diferențele dintre mediile OECD și mediile Republicii Moldova în fiecare ciclu, observăm că aceste diferențe se reduc încontinuu. În PISA 2009, diferența în punctajele medii la citire/lectură între țările OECD și Republica Moldova a fost de 105 puncte. În PISA 2015, această diferență s-a redus până la 77 de puncte și, în PISA 2018, diferența constituie 63 de puncte. Astfel, în PISA 2018, se atestă cea mai mică diferență în performanțe între mediile Republicii Moldova și mediile OECD în cele trei domenii. Punctajul mediu acumulat de elevii din Republica Moldova la testarea PISA în domeniul citire/lectură, în comparație cu cel acumulat de elevii din țările OECD și diferențele între ele din 2009 până în 2018 constituie 36 de puncte. Conform rezultatelor Republicii Moldova în evaluările PISA 2009+, 2015 și 2018, se atestă o creștere continuă a scorului mediu la citire/lectură (cu 28 de puncte din 2009 până în 2015; cu 8 puncte din 2015 până în 2018).

În general, Republica Moldova a înregistrat progrese în realizarea obiectivului ca toți elevii să atingă nivelul minim de competență la citire/lectură. Rezultatele PISA 2018 arată că Republica Moldova este una dintre cele 4 țări care au reușit să descrească, cu peste 10%, numărul elevilor ce nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură. Cu toate acestea, 43% de elevi din Republica Moldova nu ating nivelul minim de competență la domeniile citire/lectură și la științe, iar 50% de elevi – la matematică. În medie, în rândul țărilor OECD, aproximativ 23% de elevi nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură, științe sau matematică.

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum Național la Limba și Literatura română.* Chișinău, 2019;
2. GUŢU, Vl. *Curriculum educaţional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare.* Chişinău: CEP USM, 2014;
3. GREMALSCHI, A. *Guvernanţa învăţământului general: descentralizare, participare, implicare.* Studiu de politici educaţionale. Chișinău, 2017;
4. OECD. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA.* Paris: OECD Publishing, 2018;
5. OECD. *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA.* Paris: OECD Publishing, 2016;
6. OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Paris: OECD Publishing, 2012;
7. *Rezultatele PISA 2009: Depăşirea fondului social. Echitatea rezultatelor şi oportunităţilor de invăţare.* Vol. 2. OECD, 2010;
8. SCHLEICHER, A. *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education.* Paris: OECD Publishing, 2018;
9. UNESCO. *Handbook on Education. Policy Analysis and Programming.* UNESCO, 2013.

ABORDĂRI STRATEGICE ÎN LUCRU CU COPIII DOTAȚI
STRATEGIC APPROACHES IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN

Nelea GLOBU, lector universitar, doctor,
Institutul de Stiințe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova
Galina MELENCIUC, director adjunct pentru instruire, grad managerial II,
profesor de limba și literatura română, grad didactic superior,
IPLT „Ion Luca Caragiale" din Orhei, Republica Moldova

Rezumat: *Actualmente sarcina profesorilor, a managerilor şcolari este să contribuie în modul cel mai firesc la formarea personalității elevilor, să aplice cele mai adecvate strategii de înnobilare a minții şi sufletului tînărului în devenire. Fiecare copil e unic în felul său și valoros prin ceea ce face. Cum atestăm copiii dotați? Ce strategii abordăm în lucru cu copiii cu capacicitați deosebite, copiii dotați? Copiii dotați sunt conduși de o curiozitate specială, sunt dornici să înțeleagă modul în care funcționează întregul univers, capabili să-și imagineze îmbunătățiri sau reforme, să producă valori util sociale. Lucru cu copiii dotați necesită pregătirea specială a profesorilor, acțiuni, metodologii strategice în conformitate cu „eul "fiecăruia pentru ca ei în cadrul activităților educaționale să-și manifeste și să-și dezvolte talentul în timp și la timp.*

Cuvinte-cheie*: elevi dotați, strategii didactice, plan, calitate, proces educațional, profesor.*

Abstract*: Currently, the task of teachers, school managers is to contribute in the most natural way to the formation of students' personality, to apply the most appropriate strategies to ennoble the mind and soul of the young person in development. Every child is unique in their own way and valuable in what they do. How do we certify gifted children? What strategies do we approach when working with children with special abilities, gifted children? Gifted children are driven by a special curiosity, they are eager to understand how the whole universe works, able to imagine improvements or reforms, to produce useful social values. Working with gifted children requires special teacher training, actions, strategic methodologies according to the "self" of each so that they in educational activities to manifest and develop their talent in time and on time.*

Keywords*: gifted students, teaching strategies, plan, quality, educational process, teacher.*

Societatea are nevoie de calitate în educaţie. Relevanţa şi calitatea şcolii determină progresul omenirii.

Analizele internaţionale au determinat noi pieţe globale în care calitatea produselor devine hotărâtoare pentru consumatori. În noile condiţii, când aşteptările comunităţii faţă de şcoală sunt de a oferi generaţiei în creştere abilităţi şi competenţe atât de necesare într-o societate care se vrea competitivă la nivel mondial, rolul profesorului este unul prioritar, iar activităţile cu elevii dotaţi reprezintă preocuparea pentru formarea intelectuală în vederea asigurării acestei aşteptări, iar de aici rezidă stringenta nevoie de calitate în şcoală, unde societatea/părintele este clientul, iar elevul, tânărul format – produsul final. Suntem cu toții conștienți că ziua de mâine va fi cu totul alta în toate domeniile de activitate umană, materială şi spirituală. De aici, fireasca tendință a instituțiilor educaționale de a pregăti generații tinere pentru a fi capabile să trăiască în conformitate cu viitorul. Actualmente sarcina profesorilor, a managerilor şcolari este să contribuie în modul cel mai firesc la formarea personalității elevilor, să aplice cele mai adecvate strategii de înnobilare a minții şi sufletului tînărului în devenire.

Fiecare copil e unic în felul său și valoros „noi formăm condiţiile de existenţă şi caracterul generaţiilor viitoare" S. Smilles [7].

Considerăm că este necesar crearea unui sistem de selectare şi promovare a copiilor dotaţi. Ce facem, atunci când întâlnim în clasă, copiii cu capacicitați deosebite, copiii dotați? Credem, că este necesar modernizarea sistemului de învățământ, stabilirea cerințelor pentru

nivelul de pregătire a tinerilor. Abordarea având la bază stabilirea de competențe, introducerea de noi standarde educaționale, astfel progresul științific și tehnologic au impus formarea și dezvoltarea potențialului intelectual și spiritual al națiunii.

Potențialul intelectual al societății este determinat în mare măsură de identificarea copiilor dotați și de lucrul cu aceștia. Copiii dotați se remarca prin atitudini, dispoziții și obiceiuri care se transformă în conturile minții lor deschise, obiectivitate, imparțialitate. În mod obișnuit exersează metacogniția, analizând propriul proces de gândire [4]. Ei sunt conduși de o curiozitate specială, sunt dornici să înțeleagă modul în care funcționează întregul univers, capabili să-și imagineze îmbunătățiri sau reforme, să producă valori util sociale.

Elevii dotați nu se manifestă întotdeauna din primii ani de şcoală, ei au nevoie de o educaţie specializată, prin cultivarea intereselor cognitive şi a aptitudinilor speciale. De cele mai multe ori, dotaţii se regăsesc printe elevii cu rezultate medii, deaceea şcoală, profesorii au datoria de a facilita şi de a construi un mediu de învăţare prin care elevii dotați să fie indentificați, stimulaţi, să îşi releve şi dezvolte aptitudinile, talentele, dotările, apoi promovați.

Stimularea cognitivă şi sprijinul afectiv-emoţional al copiilor cu potenţial intelectual şi aptitudinal înalt ar trebui să se realizeze în clasă, acest aspect, însă, necesită alte tipuri de organizare şcolară şi alte modalităţi de implimentare a curriculumului şcolar. Toate aceste particularităţi necesită *pregătirea specială a profesorilor* care lucrează cu copii dotaţi şi care trebuie să îşi dezvolte stiluri de predare adecvate şi necomune educaţiei de masă pentru a valorifica enormul potenţial intelectual şi aptitudinal al elevilor dotaţi.

Pentru a dezvolta o persoană în conformitate cu „eul său” este nevoie de a stabili clar obiectivele și de a alege conținutul, metodele, formele de informare și formare. Pregătirea intelectuală care trebuie să stea la baza oricărei activități necesită planificare, rezolvare de probleme, acțiuni/metodologii strategice, decizii, comunicarea și utilizarea experienței altora într-o manieră critică. Orientarea învățării trebuie realizată pe baza analizei optimului educațional și planificarea sa pentru viitor [5].

În contextul curriculumului dezvoltat abordarea activității în procesul educațional centată pe elev, e important de a le oferi copiilor dotați abilitatea de a fi autor, creator, creator activ al vieții personale, de a putea stabili un obiectiv, de a căuta modalități de realizare a acestuia, de a putea alege în mod liber și de a-și asuma responsabilitatea, de a folosi la maximum abilitățile sale. Sarcina principală a profesorului este de a ajuta copilul talentat să-și arate și să-și dezvolte talentul în timp și la timp.

În lucrul cu copii dotați este recomandabil să cimentăm următoarele *principii ale activității* didactice: principiul varietății maxime de oportunități de dezvoltare personală; principiul creșterii rolului activităților extracurriculare; principiul individualizării și diferențierii educației; principiul creării condițiilor pentru ca elevii să lucreze împreună cu o implicare minimă a profesorilor; principiul libertății de alegere de către elevi pentru ajutor, îndrumare [6].

În acest context se încadrează reușit metodele interactive**,** metoda proiectului de învățare în clasă și de evaluare în activități extracurriculare, care oferă noi oportunități în creșterea interesului cognitiv al elevilor, în dezvoltarea abilităților creative. Ținând cont de interesele și nivelurile de talent ale elevilor dotați, ei sunt invitați să finalizeze un anumit proiect prin a selecta, a analiza, a dezbate, a decide a colabora etc. pentru a găsi o soluție la o problemă

practică, construindu-și munca în modul de cercetare și completând-o cu un raport public care își apără poziția. Avantajele metodei proectului sunt incontestabile, în vederea dezvoltării personale.

În literatura de specialitate întâlnim abordări precum metoda rezolvării creative a problemelor lui Parnes (1977), *care susţinea necesitatea diferenţierii curriculum-ului*; modelul triadei de îmbogăţire a lui Renzulli (The Enrichment Triad Model, 1977, 1985) *bazat pe experienţe de învăţare diferenţiate*, care cuprinde: activităţi de instruire în grup, activităţi exploratorii generale, activităţi de investigare individuală sau în grupuri mici; modelul educaţional integrativ, realizat de S. Kaplan (1986) care este adeptul *învăţării diferenţiate pentru supradotaţi* prin utilizarea unui curriculum flexibil, gruparea copiilor după capacităţi şi aptitudini în clase sau grupe omogene; planul Piramida, (1985) propus de Cox pentru copiii supradotaţi care vizează *analiza şi evaluarea lucrărilor realizate de elevi pe bază de teme date sau care au la bază libera alegere; analiza şi compararea notelor obţinute la diferite obiecte de studiu; teste psihologice pentru reliefarea diferitelor componente* structurale (percepţie spaţială, discriminare cromatică, spirit de observare reprezentare plană şi spaţială, probe de tip labirint, urmărire linii, punctare, atingere etc.) [Ibidem].

Stâlpii totemici ai talentului multiplu al lui Calvin W. Taylor (1978); Taylor susţine ideea că fiecare individ se remarcă printr-un talent specific. Deaceea , în abordarea sa el subliniază că pot fi descoperite mai mult de 10% de copii talentaţi dincolo de evaluarea prin testele de inteligenţă, dacă se iau în considerare şi alte aspecte, el propune 9 arii cum ar fi:

- rezultate academice, gândire productivă;
- planificare, comunicare;
- produse, decizii;
- aplicare, relaţii;
- discernământ.

El susţine, de asemenea, ideea că, dacă stimulăm motivaţia elevilor pentru învăţare, ei îşi vor dezvolta abilităţile potenţiale într-un mod accentuat" [Apud 6].

Propunem câteva experienţe pentru obţinerea unor rezultate bune în activitatea şcolară cu elevii dotați. La nivel de instituţie elaborăm *un proiect de activitate cu elevii dotaţi pe domenii*.

Tabelul 1. Domenii de activitate cu elevii dotaţi

Domenii	**Obiective/Activităţi**	**Responsabili**
Curriculum	Teste de evaluare iniţială, în vederea identificării elevilor capabili de performanţă. Elaborarea de standarte de performanţă. Formare/dezvoltare continuă.	Responsabilii comisiilor metodice Profesorii
Resurse materiale	Identificarea de resurse materiale pentru susţinerea unui învăţământ de performanţă. Săli de clasă bine dotate .	Responsabilii comisiilor metodice Directorul
Resurse umane	Cadre didactice bine pregătite. Identificarea elevilor capabili de performanţă. Formarea grupelor de elevi, pe anii de studii, în vederea pregătirii pentru performanţă. Programe de cercetare cu elevii capabili de performanţă. Conferinţe tematico-ştiinţifice, cu invitaţi, cercetori români şi străini în cadrul programului francofon: dezbateri , cercuri pe interese, expoziţii, sesiuni de comunicare.	Responsabilii comisiilor matodice Directorii adjuncţi Profesorii

Deoarece copiii dotaţi prezintă caracteristici particulare de dezvoltare este necesar crearea unui sistem educativ specific acestei categorii, direcţionând influenţele educaţionale în mod deosebit de educaţie de masă, spre stimularea acestora, deaceea:

1. Stabilim un plan de acțiuni cu privire la identificarea elevilor capabili de performanțe;
2. Observăm şi testăm fiecare generaţie de elevi;
3. Descoperim potenţialul creativ pe care îl deţin, astfel, atestăm prin probe concrete elevii în care investim efort suplimentar pentru a declanşa, motiva interesul şi activitatea de pregătire a acestora pentru diverse concursuri;
4. Propunem cadrelor didactice sugestii instructive cu scopul proiectării unor strategii concrete în vederea pregătirii elevilor performanţi:

- alegerea secvenţelor curriculare conform aptitudinilor supradotaţilor;
- extinderea complexităţii activităţilor;
- explorarea în profunzime a conceptelor şi aplicarea la situaţii, probleme noi;

5. Monitorizăm ca în cadrul activităților/orelor elevii capabili de performanță să primească lucru diferențiat. Instruirea individualizată este o altă modalitate de intervenţie educativă optimizată. Această strategie porneşte de la conceptul *sine qua non* că fiecare copil este unicat, irepetabil, cu abilităţi, competenţe şi aptitudini specifice, ceea ce impune o tratare individualizată. Fiecare dotat trebuie să beneficieze de o educaţie absolut personală;
6. Lucrăm nu numai cu elevii individual, dar şi cu un eventual grup, echipă de elevi performanţi, pentru a se întreţine prin motivaţie intrinsecă spiritul de competitivitate şi un nivel performant în ascensiune continuă;
7. Susținem elevii timizi sau neîncrezători în forţele proprii, dar care demonstrează abilităţi creative, îi ajutăm să-şi dobândească tăria de caracter prin confruntări creative la ore şi concursuri şcolare, în urma cărora li se evaluează public realizările, promovându-i motivat;
8. Stabilim parteneriate de lucru cu instituții superioare capabile să susțină elevii dotați prin diverse concursuri, olimpiade, lecții practice, consultații;
9. Stabilim strategii și mecanizme propice de promovare, susținere, motivare a copiilor capabili de performanță;
10. Organizăm activități de motivare a performanților: gala laureaților, stimulări prin premii materiale, excursii, tabere de odihnă etc.

Pe parcursul activităţii didactice am înţeles că pentru un copil dotat contează, atât natura lui proprie, cât şi mediul care „hrăneşte” această natură şi permite dezvoltarea potenţialelor naturale prin experienţe de învăţare cu gradul cel mai mare de diferenţiere şi individualizare ce oferă:

- posibilităţi de dezvoltare a aptitudinilor speciale;
- dezvoltare intelectuală prin interstimulare;
- dotare didactico-materială superioară şi profesori cu calificare reală înaltă;
- comunicare eficientă interpersonală între colegi cu nivel compatibil;
- raporturi perfect normale, afectuoase, neatinse de nici o constrângere;
- un moral de grup înalt, potenţat pe ataşamentul faţă de şcoală, pe tradiţiile ei.

Tabelul 2. Plan de acțiuni la nivel de instituție pentru lucrul cu elevii dotați

Nr. d/o	Conținutul activităților	Forma operațională	Termen	Responsabil	Indicatori de performanță
I.	Identificarea elevilor dotati din liceu	Teste de evaluare inițială, observarea sistematică a elevilor identificați	Septembrie Octombrie	Cadrele didactice; Psihologul școlar	Stabilirea listelor și portofoliilor
II.	Diferențierea și personalizarea instruirii	Proiectarea în proiectile curente a unor obiective pentru elevii dotați.	Sistematic	Cadrele didactice	Proiectări
III.	Activități individuale	Consultații individuale	Sistematic	Cadrele didactice	Orarul consultațiilor
IV.	Dezvoltarea potențialului intelectual al elevilor prin activități de extindere	Frecvntarea Centrului de excelență	Conform orarului	Cadrele didactice	Participarea la activități individuale
V.	Motivarea elevilor pentru participare la concursurile școlare raionale, republicane	Olimpiade școlare; Concursuri	Conform orarului	Echipa managerială; Cadrele didactice; Elevi	Raport despre rezultatele obținute în cadrul olimpiadelor școlare
VI.	Utilizarea formelor netradiționale de evaluare/proiecte individuale, participare la conferințe tematice din liceu, conferințele raionale	Decade, săptămâni pe obiecte, activități raionale extracurriculare	Conform orarului activităților	Echipa managerială; Cadrele didactice; Elevi	Numărul de activități organizate
VII.	Organizarea și desfășurarea activităților stimulatoare	Organizarea evenimentului cu invitarea părinților elevilor cu performanţe deosebite	Mai	Echipa managerială; Cadre didactice	Premierea elevilor cu performanţe; Gala laureaților

În baza celor relatate venim cu unele sugestii la nivel național:

1. În procesul de educare a copiilor dotaţi să se utilizeze un *curriculum diferit* de cel al modelului de masă, adaptat nivelului superior de receptivitate al acestor copii, îmbogăţit pe domenii de interes ale acestora şi diferenţiat, astfel încât, să satisfacă nevoia de cunoaştere a dotaţilor. Recurgerea la un curriculum special, oferă posibilitatea copiilor dotaţi să asimileze conţinuturi care să satisfacă capacităţile cognitive excepţionale, astfel încât să acceadă la performanţe şcolare conform posibilităţilor lor, să le îmbogăţească şi să le aprofundeze capacităţile, să le dezvolte comportamente specific, să-şi exerseze abilităţile înalte şi să-şi formeze competenţe necesare unor rezultate de performanţă în domeniile de interes;
2. Programa școlară să stabilească *strategii și mecanizme* propice de promovare, susținere, motivare a copiilor dotați;
3. Copiii dotați să aibă posibilitatea să-și aleagă *trasee curriculare diferenţiate*, să selecteze materiile de studiu spre care manifestă interes şi aptitudini, după care ei pot accede rapid şi cu uşurinţă la cunoştinţele care aparţin domeniului lor de interes, ei pot să-şi formeze şi

dezvolte aptitudini creative într-o modalitate care să le faciliteze accesul la exelenţă şi realizare;

4. Promovarea *mentoratului şcolar,* elevul dotat aflat sub umbrela educativă a unui mentor care este ajutat şi consiliat în a-şi urma interesele, vocaţia. Asfel, elevul dotat benefeciază de programe de îmbogăţire a performanţelor personale prin lecţii suplimentare, individualizate şi prin extinderea zonelor de studiu;
5. Stabilirea unui *program/orar educativ structurat după personalitatea sa* şi o susţinere din partea factorilor educaţionali implicaţi:

- familie,
- şcoală,
- societate. Acesta va cunoaşte o dezvoltare optimală a capacităţilor şi aptitudinilor sale.

Dezideratele învăţământului formativ oferă elevului posibilitatea de a-şi dezvolta talentul, iar profesorului îi solicită efortul de a-l observa şi a-l ajuta pe elev să-şi dezvăluie facultăţile creative. În acest mod, procesul educaţional obţine valabilitate, reuşită, iar elevul – performanţe dorite. Aceste performanţe, duc inevitabil spre nişte realizări creative şi integrare socială de succes.

Referințe bibliografice:

1. BONTAŞ, I. *Pedagogie.* Bucureşti, 1994, 367 p. ISBN 973-9337-22-8;
2. CREŢU, C. *Psihopedagogia succesului*. Iași: Editura Polirom, 1997. ISBN 973-9248-94-2;
3. GHICOV, A., CRISTEI, T., COSOVAN, O. *Competitivitatea formează personalitatea.* Chişinău: Prut internaţional, 2006. ISBN 978-9975-69-829-0;
4. *Ghid de dezvoltare a copilului* [online] [29 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.giftedforyou.eu/ro/ghid-dezvoltare-copil-ro.pdf;
5. JIGĂU, M. *Copiii supradotaţi.* Bucureşti: Editura Ştiinţă şi Tehnică, 1994. ISBN 9739623697;
6. KELEMEN, G. *Modele educative adaptate copiilor supradotați* [online] [27 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/15%20Okrugli%20sto/KelemenG%20-%2023.pdf;
7. SMILLES, S. Copiii cu abilităţi intelectuale înalte şi imaginea de sine. In: *Preocupări didactice*, 1999, nr. 3-4;
8. АНДРЕЕВ, В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества.* Казань: Центр инновационный, 2007. ISBN 5-93962-093-7.

PRACTICILE INTERNAȚIONALE DE REALIZARE A EDUCAȚIEI ECONOMICE
INTERNATIONAL PRACTICES FOR REALIZATION OF ECONOMIC EDUCATION

Ina GRIGOR, doctor,
Institutul de Stiințe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Educația economică se manifestă formal, non-formal, informal prin intermediul unor programe internaționale, adaptate de partenerii educaționali, se realizează prin cursurile oferite de JA, NCEE, ONG AFLATOUN, ONG CYFI. În cadrul proiectului GEI educația economică este actualizată non-formal și informal, întrucât GEI promovează parteneriate educaționale realizate într-un ecosistem antreprenorial. Scopul organizațiilor ofertante a educației economice reflectă ideea potrivit căreia toți copiii și tinerii trebuie să se realizeze ca cetățeni economici responsabili.*

Cuvinte-cheie: *educația economică, educația antreprenorială, cetățenia economică responsabilă, ecosistemul antreprenorial, etc.*

Abstract: *Economic education is manifested formally, non-formally and informally through international programs, adapted by educational partners and is achieved through courses offered by JA, NCEE, NGO AFLATOUN, NGO CYFI. Within the GEI project, economic education is updated non-formally and informally, as GEI promotes educational partnerships realized in an entrepreneurial ecosystem. The purpose of economic education organizations reflects the idea that all children and young people should realize themselves as responsible economic citizens..*

Keywords: *economic education, entrepreneurial education, responsible economic citizenship, entrepreneurial ecosystem, etc.*

Pentru omul contemporan a devenit un axiom că nu te poți simți ca un membru adevărat al societății fără cunoștințe economice, iar pregătirea economică devine un atribut esențial al oricărei activități respectabile. În același timp este evidentă nevoia de oamenii cu competențe economice și antreprenoriale, care sunt capabili să combine interesele personale cu cele ale societății și care nu sunt lipsiți de valori morale.

Dacă anterior, elevul a fost îndepărpat artificial de probleme ecomonice, astăzi noi nu ne putem permite acest lux, or, în mod urgent viața necesită ca elevul, chiar de la școala primară, să știe care sunt nevoile și posibilitățile sale minime; să știe să facă alegere; să cunoască scopul banilor; să înțeleagă cum este format bugetul personal, a familiei, a școlii; ce înseamnă prețul produsului, cum el se formează; cum este creată avuția și care sunt sursele ei etc.

Or, educaţia economică care devine o dimensiune a educaţiei contemporane, este prezentă în viaţa societală şi a şcolii în forme explicite (discipline de învăţământ) şi implicite (programe nonformale, module). Sistemele educaţionale din ţările dezvoltate acordă o importanţă deosebită acestei dimensiuni a educaţiei, ceea se echivalează cu recunoaşterea valorii pe care o are pregătirea economică şi pentru mediul de afaceri în înţelegerea corectă a lumii de azi, şi pentru adoptarea deciziilor majore care influenţează viitorul oamenilor.

Ca model de referință la nivel mondial este considerată educația economică din SUA [13, pp. 1-11]. Acest sistem armonizează eforturile de standardizare a conținuturilor la nivel național cu autonomia politicilor educaționale la nivel statal-local. Predarea conceptelor și principiilor economice este mijlocită de mai multe tipuri de curriculum: Economie, Educație financiară, Educație antreprenorială. Diferite categorii de studii înregistrează progrese pe termen lung al ofertei publice de educație economică pe mai multe planuri [14]: creșterea numărului de absolvenți care au finalizat un curs de economie în liceu; sporirea resurselor de timp alocate instruirii economice; creșterea ponderii predării formativ-analitice în defavoarea celei descriptiviste; îmbunătățirea competențelor profesorilor pe direcția transmiterii conținuturilor la clasă; creșterea calității și a gradului de funcționalitate și acces la manuale și la alte materiale de calitate; asigurarea unei rețele naționale de universități care pregătesc profesori de economie; sporirea studiilor dedicate problemelor de educație economică.

Subiect de meditație este și faptul că în SUA este larg răspândită strategia de „infuzie” a cunoștințelor economice în aria altor discipline. Sub aspectul conținuturilor, oferta de educație economică americană este întemeiată, în mare parte, pe un cadru conceptual de bază elaborat pentru NCEE (National Centre on Economic Education (New York, NY, USA) – Centru Național de Educație Economică). Acesta cuprinde douăzeci și două de concepte de bază din domeniul microeconomiei, macroeconomiei și economiei globale. Abordarea pedagogico-metodologică vizează preocuparea pentru strategii didactice care cuprind rezolvarea de probleme și metode de luare a deciziilor (alegeri).

Studiile realizate în SUA la începutul și sfârșitul deceniului trecut, în problema naturii cerințelor de educație economică și financiară, subliniază creșterea gradului de susținere politică a ofertei publice preuniversitare de educație economică [7]. Este recunoscută pentru abordările sale de un nivel academic mai ridicat Educația economică pentru elevii din grupa de vârstă 16-19 ani din Regatul Unit al Marii Britanii. În acest sistem nu există un cadru principial-conceptual la nivel național care ar putea limita încărcătura de conținut și care ar putea operaționaliza ceea ce profesorul trebuie să predea respectiv ceea ce elevul trebuie să știe. În schimb, profesorii urmează un curriculum central comun, care stabilește ceea ce este mai important de predat. Această parte esențială corespunde uneori principiilor teoriei economice care, în SUA, face obiectul cursurilor la nivel universitar [15].

Comparând cele două oferte: cea americană și cea britanică, se pot observa diferențe plauzibile. În SUA, Economia ca subiect separat nu se realizează decât un semestru, neurmând un curriculum central comun și nefiind legată de evaluări externe finale, care să condiționeze admiterea la facultate. Oferta de educație economică liceală engleză este strâns legată de cererea elevilor, *Economia* face parte din grupul disciplinelor cu examen de admitere în facultăți, motiv pentru care, atât sub aspect cantitativ, cât și calitativ, oferta este mai substanțială. Profesorii englezi de economie sunt specializați în Economie având echivalentul masteratului în teorie economică, în timp ce profesorii americani predau o paletă largă de discipline sociale. Ei sunt pregătiți în domeniul istoriei, geografiei sau a altor științe sociale, dată fiind probabilitatea ridicată de a preda aceste discipline [Ibidem].

În România cum a marcat G. Georgescu [5, 6], începând cu anul 2004, în Planul ofertei educaționale publice este introdusă educația economică pentru toți elevii, ceea ce permite accesul la educația economică prin intermediul școlii obligatorii. Aceasta se realizează în ciclul inferior de liceu, în clasa a X-a, prin intermediul disciplinei Educație antreprenorială. Programa disciplinei Educația antreprenorială propune concepte economice, elemente de cultură antreprenorială, ea vine în întâmpinarea unei cereri reale de educație economică într-o economie în schimbare. Dar absența standardelor naționale de conținut în opinia specialiștilor conturează probleme legate de evaluările externe, la nivel național. Totodată introducerea educației economice în învățământul obligatoriu reprezintă una dintre opțiunile politice care susțin realizarea unor obiective explicit afirmate de strategiile educaționale ale Uniunii Europene, precum cele legate de formarea competențelor de natură antreprenorială.

În Republica Moldova a fost elaborat curriculumul de educație economică și antreprenorială pentru cursul opțional *Economie aplicată* de către *Organizația Obștească Junior Achievement Moldova* (JA Moldova), în colaborare cu Ministerul Educației. În anul 2011 curriculumul a fost dezvoltat, modernizat și intitulat *Curriculum de Educație economică și antreprenorială pentru învățământul primar, gimnazial, liceal.* Curriculum se axează pe competențe și atitudini fundamentale din învățământul formativ și facilitează dezvoltarea unei personalități integre. Actualmente, tangențial, conținuturile educației economice reflectă Curricula disciplinelor *Educație civică, Istorie, Geografie, Curriculumul la disciplina Dezvoltarea personală.* Plecând de la problemele comune ale educației economice preuniversitare în diferite țări, remarcăm faptul că ofertele educaționale în domeniul dat ar trebui proiectate astfel încât să poată asigura formarea competențelor de înțelegere și participare activă a elevilor, viitori cetățeni, la transformările din economia globală [13, p. 6]. Apreciem că

educația economică a cunoscut o tendință de globalizare, manifestându-se la nivelul structurilor educaționale formale, non-formale, informale prin intermediul unor programe internaționale, adaptate de partenerii educaționali ai școlii. Educația economică se realizează prin cursurile *Economia aplicată, Compania şcolară, Cheia succesului, Instruire antreprenorială,* facilitate în mare parte de programele oferite de JA și NCEE. Această ofertă are la bază standarde de conținut și materiale specifice ale unor programe internaționale americane, atractivitatea cărora se datorează atât clarității standardelor de conținut, cât și metodelor activ-participative propuse. Or, dincolo de particularitățile naționale specifice ale educației formale se afirmă tot mai mult un curriculum transnațional al educației economice, orientat spre asigurarea comprehensibilității lumii globale în care trăim.

La nivel internațional multe organizații abordează nonformal și informal problemele educației economice, valorificând *interferențele disciplinelor socioeconomice.* Programul de educație social-economică a copiilor și tinerilor, promovată de ONG *AFLATOUN* integrează educația financiară și social-economică în baza a cinci module fundamentale: *(a) înțelegerea și explorarea personală, (b) drepturile și responsabilitățile, (c) economiile și cheltuielile, (d) planificarea și bugetarea, (e) inițiative sociale și financiare ale copiilor.*

Astfel copiii-participanți la acest program devin capabili să ia decizii corecte independent și autonom. Misiunea AFLATOUN constă în formarea și dezvoltarea la copii și tineri a abilităților sociale și economice necesare pentru a deveni agenți ai schimbării în propria viață, comunitate, pentru o lume mai echitabilă [10]. O altă organizație nonguvernamentală Child and Youth Finance International (CYFI) integrează educația socială, educația pentru deprinderile de viață (Lifeskills Education), cu referire la UNICEF și UNESCO; educația financiară – cu referire la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development); educația pentru crearea mijloacelor durabile de existență (Livelihoods Education) – cu referire la ILO (International Labour Organization). CYFI se bazează pe ideea potrivit căreia toți copiii și tinerii trebuie să se realizeze ca *cetățeni economici responsabili,* ceea ce ar permite: *reducerea sărăciei, bunăstarea economică și socială durabilă, durabilitatea mijloacelor de existență, aplicarea drepturilor pentru fiecare și pentru toți* [11]. Cetățenia economică responsabilă presupune capabilitatea socio-financiară, asumarea responsabilităților și împuternicirilor, care se formează prin integrarea educației financiare, sociale, educației pentru crearea mijloacelor de existență durabile, conform schemei ce urmează (Figura 1).

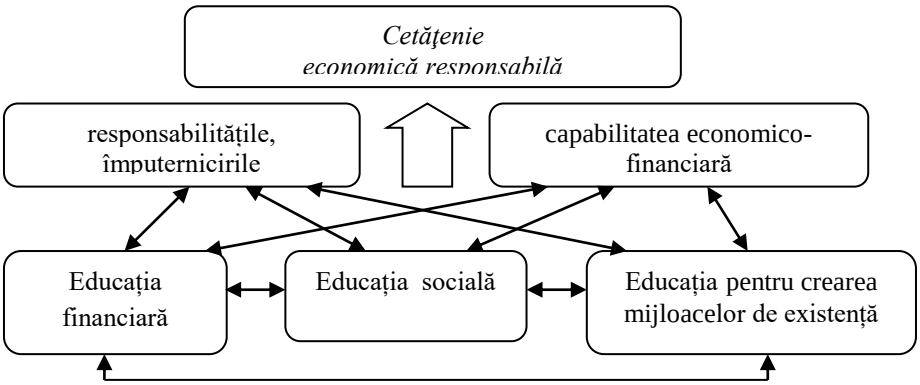


Fig. 1. Formarea cetățeniei economice responsabile [11]

Conceptul *cetățeniei economice responsabile* a fost generat în cadrul proiectului Educația pentru cetățenie într-o societate democratică (ESCD), întemeiat în bază documentului *Educația pentru cetățenia democratică: Dimensiunile cetățeniei, Nuclee competențe, Activități internaționale și variabile*, Strasbourg, Consiliul Europei, DECS/CIT (97) 23 1997. În acest document Ruud Veldhuis distinge patru dimensiuni ale cetățeniei bazate pe o analiză a societății, care corespund cu cele patru subsisteme recunoscute în relația dintre individ și societate, esențiale pentru existența acestora.

Aceste dimensiuni:

- politică;
- juridică;
- social-culturală;
- economică sunt concepute ca sprijin în clasificarea și clarificarea competențelor pentru ESCD [12, p. 23].

Dimensiunea economică se referă la producția și consumul de bunuri și servicii, are deschidere directă către muncă și modul în care este organizată aceasta, către rezultatele muncii și distribuția lor; necesită competențe economice, cunoașterea modului în care funcționează economia mondială, inclusiv piața muncii [Ibidem, p. 24].

Puțin recunoscută, economia joacă un rol determinant în măsura în care oamenii se comportă ca cetățeni; cetățenia economică reflectă competențele economice necesare pentru participarea activă în viața socio-economică, cunoștințele despre funcționarea economiei la nivel global, național, local, despre rolul consumului în producție, despre producție și angajare [7].

Dimensiunea economică este vitală în asigurarea condițiilor materiale minime pentru supraviețuirea și accesul la anumite bunuri esențiale dacă se dorește ca drepturile și libertățile politice garantate tuturor să nu ajungă la zero scrie Ruud Veldhuis [12].

Sumansky, asemenea, susține că cetățenia responsabilă și eficientă se formează atunci când elevii cunosc „conceptele de bază", cum ar fi *costul de oportunitate, cerere și ofertă*.

Cetățenia economică responsabilă presupune anumite cunoștințe, capațități și atitudini [Ibidem]:

Cunoștințe despre:

- principiile și consecințele dezvoltării economice;
- mecanismele de obținere, utilizare, transferare a proprietății;
- obligațiunile și drepturile producătorului și consumatorului;
- drepturile de muncă;
- mecanismele de menținere a ocupării forței de muncă.

Capacități:

- gestionarea afacerilor financiare;
- evaluarea riscului și incertitudinii în luarea deciziilor, alegerilor;
- inițierea, răspunderea, și gestionarea schimbării;
- selectarea mecanismelor și instrumentelor pentru rezolvarea de probleme;
- orientarea pe piața muncii;
- identificarea de resurse și prevederea consecințelor posibile în activitatea de afacere.

Atitudini:

- favorizarea economiei de piață;
- respectarea eticii muncii;

- respectarea politicii de impozitare;
- comportament economic activ și responsabil;
- responsabilitatea pentru decizii și acțiuni privind propria carieră.

Cunoștințele, capacitățile, atitudinile economice se manifestă prin executarea rolurilor economice de cetățeni într-o societate democratică, acestea, după R. Veldhuis sunt: funcționar public, militar, angajat, antreprenor, contribuabil, proprietar, producător, consumator etc. [Ibidem]. Cadrul educațional al CYFI în formarea *cetățeniei economice responsabile* prevede formarea copiilor și tinerilor pe nivele:

- nivelul I (copiii de vârsta 0-5 ani);
- nivelul II (copiii de vârsta 6-9 ani);
- nivelul III (copiii de vârsta 10-14 ani);
- nivelul IV (copiii de vârsta 15 + ani), determinând astfel module educaționale pe coordonate: tipul și nivelul de educație.

Or, formarea *cetățenilor economici responsabili* se realizează prin corelarea disciplinelor socioeconomice, aplicarea modelelor de bune practici, repartizarea efectivă a resurselor financiare și non-financiare, valorificând finalitățile educaționale în situațiile adaptate la mediul socio-economic. Valorificarea învățării non-formale și informale a fost actualizată în cadrul proiectului *Global Education Initiative* (*GEI,* 2003*)*, obiectivul principal al căruia este sporirea conștientizării și susținerea implementării relevante și durabile a învățământului național prin intermediul angajamentului sectorului privat pentru formarea *cetățeniei economice responsabile* a membrilor societății. Activitățile desfășurate de *GEI* vizează abordarea educației din perspectiva: (a) creșterii economice, (b) inovării, (c) spiritului antreprenorial [11].

În continuare prezentăm modalitatea de integrare a modulelor prevăzute pentru adolescenți, nivelul IV (Tabelul 1).

Tabelul 1. Cadrul educațional al CYFI (nivelul IV)

EDUCAȚIA SOCIALĂ ȘI EDUCAȚIA PENTRU VIAȚĂ (Lifeskills Education) (UNICEF și UNESCO)			
Abilități (skills) cognitive	*Abilități (skills) personale*	*Abilități (skills) interpersonale*	
Drepturile; Justiția socială; Perspectivele comunității.	Inițiative în atingerea scopurilor; Managementul timpului.	Formarea relațiilor interpersonale; Leadership-ul; Negocierea.	
EDUCAȚIA FINANCIARĂ (OECD)			
Resurse și utilizarea	*Planificarea și bugetul*	*Riscul și recompensa*	*Peisajul financiar*
Negocierea financiară; Puterea de cumpărare.	Calcularea puterii de cumpărare; Scopurile financiare.	Riscul defaultu-lui; Impactul ratelor dobânzii; Activitatea ilicită.	Infracțiunile financiare; Principiile Statelor în dezvoltare (FSPs), adaptate de miniștrii OECD în 2007; Servicii bancare mobile.
EDUCAȚIA PENTRU CREAREA MIJLOACELOR DURABILE DE EXISTENȚĂ (ILO)			
Consiliere în carieră	*Antreprenoriat*	*Asigurarea locurilor de muncă*	*Menținerea ocupării forței de muncă*
Scopurile în carieră, salariu, îndemnizații; Perspective de dezvoltare.	Antreprenor și angajat; Nevoile de capital; Marketing.	Abilități (skills) necesare; Elaborarea CV-ului; Acceptarea schimbării.	Serviciul clientelă; Abilitățile (skills) manageriale.

La începutul anului 2008, *GEI* în cadrul *Forumului Economic Mondial* a lansat un proiect (workstream) cu obiectivul general de a avansa educația economică/ antreprenorială ca unul dintre principalele stimulente ale dezvoltării sociale și redresării economice.

Scopul principal al acestui proiect prevede unirea actorilor sectoarelor public și privat în proiecte de inovare prin intermediul cărora va fi posibilă dezvoltarea și livrarea programelor de educație economică/ antreprenorială la nivel global, regional, local pentru formarea cetățeniei economice responsabile, constă în sensibilizarea sistemelor de învățământ asupra necesității educației economice/ antreprenoriale necesare pentru viața activă a tinerilor în mediul socio-economic. La nivel global, s-a realizat un studiu (*Education of The Next Wave of Entrepreneurs)* în scopul selectării datelor și bunelor practici ale educației economice/ antreprenoriale realizate pe trei domenii: educația antreprenorială a tinerilor, educația antreprenorială în instituțiile de învățământ superior și educația antreprenorială realizată prin incluziunea socială. În acest Raport antreprenoriatul se caracterizează ca o forță majoră și cea mai actuală, iar educația antreprenorială este considerată factorul-cheie pentru dezvoltarea cetățeniei economice responsabile a indivizilor din perspectiva:

- *Consolidării și suportului guvernării (internaționale naționale, regionale, locale*) – parteneriatul multidimensional al organismelor și politicilor de guvernare la toate nivelele
- *Schimbării paradigmei funcționării școlii în societate*: nu poți învăța antreprenoriatul dacă singur nu ești antreprenor: școala trebuie să formeze abilități antreprenoriale în baza programelor de formare a tinerilor, axate pe spiritul încrederii în sine, eficacității personale pentru dezvoltarea deprinderilor practice, necesare în realizarea propriilor idei, îmbogățirii de experiență privind formarea și dirijarea activităților în comun pentru realizarea diferitor proiecte;
- *Implicării antreprenoriatului în sistemul educațional,* dezvăluirea antreprenoriatul pentru ca să fie arătată tehnologia antreprenorială în perioada de școlarizare a tinerilor, astfel antreprenoriatul devine accesibil, dar *elevii au posibilitate de angajare* în afaceri [Ibidem]. Eficacitatea educației antreprenoriale este determinată de corelarea elementelor ecosistemului antreprenorial (Figura 2).

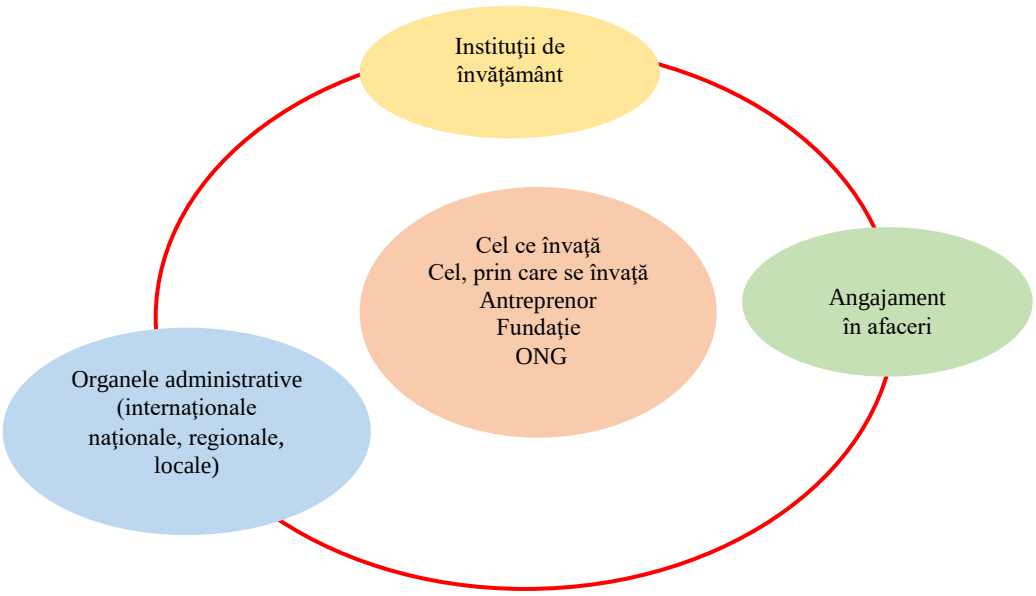


Fig. 2. Ecosistemul antreprenorial

Mediul se constituie ca un *ecosistem* când implică persoane, obiecte, acțiuni, informații, loc, timp, evenimente, relații, stări, astfel încât elevul construiește propriile cunoștințe, capacități și competențe în interacțiune cu mediul în care se încadrează. Ecosistem este cel care creează condiții mai mult sau mai puțin favorabile învățării, așa încât învățarea devine întotdeauna și o problemă de organizare a condițiilor externe, de așa manieră încât se confere elevului sentimentul de participare activă la desfășurarea procesului de instruire [3, p. 30].

Prin urmare, educația economică realizată într-un *ecosistem antreprenorial* este determinată de: interdependența „educație – dezvoltare socială"; interacțiunea „mediu social – personalitate"; interacțiuni umane [4], provocând astfel integrarea mai multor organisme sociale și economice (Figura 3).

I **Parteneriat:** instituţii de învăţământ – mediul ştiinţific – organele administrative – ONG – partenerii publici privați, are la bază:

- misiunea;
- scopul;
- obiectivele;
- planul de acţiuni;
- finanţarea;
- personalul;
- timpul şi spaţiul;
- materialele;
- tehnologiile;
- evaluarea, identice pentru toți.

Parteneriatul viabil formează un sistem de servicii de înaltă calitate, bine coordonat și finanțat, asigură accesul tuturor copiilor și tinerilor la dezvoltare şi promovare personală în spaţiul socio-economic vizat.

II **Activitatea în parteneriat ameliorează:**

- calitatea educației formale și non-formale (capital uman);
- colaborarea instituţiilor financiare cu organizaţiile (mişcările, grupurile etc.); tinerilor (capital financiar);
- legăturile dintre tineri, grupurile de tineri, familiarizarea tinerilor cu rolurile adulţilor în societate (capital social).

II.1 Calitatea educaţiei vizează:

- diversificarea subiectelor de studii (obligatorii, opţionale);
- alfabetizarea financiară;
- îmbunătăţirea instruirii, programelor de studii, managementului educațional, metodologiei de evaluare;
- promovarea educaţieipe tot parcursul vieții;
- schimbarea statutului educației „școală după școală", educației non-formale, echivalarea lor cu educaţia formală;
- formarea de competenţe în afaceri (business skills), profesionale, antreprenoriale;
- admiterea certificării diversificate în sistemul educaţional (completarea diplomei de absolvire cu certificate de instruire vocaţională);
- evaluarea diferenţiată.

II.2 Colaborării instituțiilor financiare cu organizațiile (mișcările) tineretului vizează:

- accentuarea rolului economiilor prin crearea conturilor individuale, promovarea programelor de economii în grup; ajutorul financiar elevilor: credite, burse, ajutoare materiale pentru acoperirea cheltuielilor de instruire;
- credite pentru auto-angajare (Self-employment) – crearea unui loc de muncă, inițierea afacerii etc.;
- susţinerea dezvoltării tânărului în direcția: neangajat – angajat neformal – angajat.

II.3 Formarea legăturilor sociale dintre tineri şi familiarizarea lor cu rolurile adulţilor vizează:

- crearea mijloacelor durabile de existență prin proiectarea acestora cu sprijinul instructorului;
- ghidarea în realizarea proiectului;
- contribuţiile în folosul comunității și asistență umanitară: aderarea tinerilor la grupuri de ajutorare umanitară pentru comunitate, activităţi de voluntariat pentru prevenirea bolilor, promovarea sănătății, realizarea proiectelor civice de mediu;
- angajamentul civic: votare, exprimarea atitudinii în campanii politice etc.

III **Criteriile succesului elevilor în cadrul parteneriatului: instituții de învățământ – mediul științific – organele administrative – ONG – parteneri publici, privați:**

- angajarea în business a tinerilor;
- acceptarea schimbării, instruirea continuă pentru a fi pregătit pentru schimbare;
- promovarea inovațiilor tinerilor;
- accesul la informație și alte resurse;
- confidențialitate în exprimarea opiniilor;
- luare de decizii în mod autonom, activarea în direcția stabilită;
- rezolvare de probleme, având susținerea persoanelor de referință;
- susținerea cu resurse a instituțiilor de învățământ, a inițiativelor tinerilor;
- dezvoltarea curriculară (curriculumul trebuie să fie centrat pe „a învăţa pentru” dar nu pe „a învăţa despre” educația economică);
- formarea efectivă a formatorilor;
- dezvoltarea sistemului socio-economic comunitar.

Fig. 3. Impactul parteneriatului asupra educației economice/antreprenorială a tinerilor [16]

Gradul în care educația economică inițială este sprijinită de mediul științific, organisme administrative, organizații non-guvernamentale și comunitatea oamenilor de afaceri determină impactul partenerilor principali asupra sistemului învățământului general; reflectă comandamente și cerințe sociale privind formarea așa numitelor comportamente pro-sociale, pro-economice a cetățenilor economici responsabili, sensul cărora a explicat C. Bîrzea punând în evidență:

- libertatea subiectului de a alege mijloacele potrivite scopurilor;
- caracterul intenţional al „acţiunii eficace”;
- raționalitatea deliberativă și comunicativă a acțiunii umane [2, pp. 166-167].

Prin urmare, educaţia economică/ antreprenorială sunt ipostaze educaţionale centrate pe individ şi disponibilităţile acestuia, atrăgând şi cointeresând colectivitatea umană în anasmblul (familia, şcoala, comunitatea locală, angajatorii, statul).

Educarea tinerilor în spiritul economiei de piaţă are efecte benefice pentru viaţa cotidiană şi pentru evoluţia lor profesională, fiind practic o pregătire indirectă pentru munca, iniţiativa privată. Astfel educația economică contribuie la dezvoltarea personală a tinerilor prin realizarea următoarelor [9]:

- alfabetizarea economică – aplicarea conceptelor, noțiunilor, teoriilor economice pentru explicarea unor fapte, evenimente, procese din viața reală; dezvoltarea capacităților de rezolvare a unor situații-problemă, precum și în analizarea posibilităților personale de dezvoltare;

- manifestarea unui comportament economic responsabil în rezolvarea problemelor personale, comunitare, sociale;
- formarea eficacității personale, prin:
- dezvoltarea capacităților manageriale;
- încrederii în sine;
- creativității;
- spiritului inovativ;
- capacităților de a gândi „*în afara cutiei*", de a identifica oportunitățile, de a negocia, de a „fi curajos" etc.;
- cooperarea cu ceilalți în diferite activități de antreprenoriat;
- formarea şi cultivarea capacităţilor de adaptare rapidă şi responsabilă a personalităţii umane la condiţiile economiei de piaţă şi a mediului concurenţial şi de afaceri.

Referințe bibliografice:

1. AUDIGIER, F. *Concepte de bază și competențe esențiale referitoare la educația pentru cetățenie într-o societate democratică*. Consiliul pentru Cooperare Culturală (CDCC) Proiectul Educația pentru cetățenie într-o societate democratică. DGIV/EDU/CIT (2000) 23 Strasbourg, 2000. 31 p.;
2. BÎRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: EDP, 1998. 219 p. ISBN 973-10-4520-9;
3. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis Print, 2002. 319 p. ISBN 973-46-1016-9;
4. *Economie. Curriculum pentru învățământul liceal*. CREE, 2008;
5. GEORGESCU, G. *Eficiența educației economice*. Teza de doctor. București, 2006 [online] [citat 03 martie 2020]. Disponibil: http://www.biblioteca.ase.ro;
6. GEORGESCU, G. Curriculumul de educație economică – o perspectivă comparativă. In: *„Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii"*. Materialele Simpozionului Național, ediția a-III-a, București 2009 [online] [citat 23 martie 2020]. Disponibil: http://education.inflpr.ro;
7. LÓPEZ, M. A. G., KARSTEN, A., MERRY, P., and all. *T-kit 7: "Under Construction Citizenship, Youth and Europe"*. Council of Europe Publishing, F-67075 Strasbourg Cedex [online] [citat 19 aprilie 2020]. Disponibil: http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/7/Tkit_7_EN;
8. *NCEE-Survey of The States Economic and Personal Finance Education in our Nation's Schools in 2004*. A Report card, march 2005 [online] [citat 20 aprilie 2020]. Disponibil: http: / www.ncee.net;
9. *Report of Education the Next Wave of Entrepreneurs* [online] [citat 10 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.weforum.org;
10. *Non-Formal Education Manual. A Manual for Facilitators on Child Social & Financial Education*. Sarphatistraat 7 | PO Box 15991 | 1001 NL Amsterdam, 2010. 154 p.;
11. SCAUSO, D. *The Child and Youth Finance Movement: Promoting Financial Inclusion for Children and Youth, Cases Studies for a School-based Approach*. OECD-BSP Asian Seminar for Financial Education and Financial Inclusion: *Addressing the Upcoming Challenges*. September 12th, 2012 [online] [citat 17 martie 2020]. Disponibil: http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-BSP.pdf;
12. VELDHUIS, R. *The Competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy* [online] [citat 23 aprilie 2020]. Disponibil: http:www.publiek-politiek.nl;
13. WALSTAD, W. B. *An International Perspective on Economic Education*. Norwell, Massachusetts 02061 USA, 1994. 299 p.;
14. WALSTAD, W. B., DEMPSEY, J. R. Findings of The National Survey of Economic Education-2000. In: *State Legislative Report:* National Conference of State Legislatures, June 2000, The Campaign for Economic Literacy. A Progress Report. New York: NY, 2001;
15. WITHEAD, D. J., HALIL, T. Economic Literacy in the United Kingdom and the United States: A Comparative Study. In: *Journal of Economic Education*. 1991, Vol. 22, nr. 2, pp. 101-110 [online] [citat 15 aprilie 2020]. Disponibil: http: //www.teachernet.gov.uk.; //www.cee.ise.ac.UK/pubs.;
16. *Youth Livelihoods Development Program Guide* [online] [citat 12 martie 2020]. Disponibil: http:// www.search-institute.org.

METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ LA STUDENȚII DIN MEDIUL MULTIETNIC
METHODOLOGY OF FORMATION OF ASSERTIVE COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS FROM MULTI-ETHNIC ENVIRONMENT

Maria IANIOGLO, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova

Rezumat: *În acest articol se relatează despre formarea competenţei de comunicare asertivă care este determinată de exigenţele realităţii sociale, provocate de prezenţa anumitor factori sociali şi psiho-pedagogici. Multietnicitatea mediului este o premisă pentru comunicarea între reprezentanții diferitor etnii, care poate avea diverse aspecte. Competenţa de comunicare asertivă la studenţii din mediul multietnic prin prisma paradigmei holistice este un construct integral ce reflectă cunoştinţe, capacităţi, atitudini şi are funcţionalitatea unui model comportamental.*

Cuvinte-cheie: *mediul multiethnic, modelul pedagogic, competență de comunicare asertivă, strategia didactică.*

Abstract*: The article reveals the formation of the assertive communication competence, which is determined by the exigencies of the social reality, caused by the presence of certain social and psycho-pedagogical factors. The multiethnicity of the environment is a premise for the communication between the representatives of different ethnic groups that can have various aspects. Assertive communication competence of multiethnic students through the prism of the holistic paradigm is an integral construct that reflects knowledge, skills, attitudes and has the functionality of a behavioral model.*

Keywords*: multiethnic environment, pedagogical model, assertive communication skills, didactic strategy.*

Societatea modernă în contextul transformărilor globale economice, social-culturale, politice și informaționale înaintează educaţiei obiectivul de a pregăti tânăra generaţie pentru a trăi în mediile din ce în ce pluriculturale şi multietnice, motiv pentru care a fost definit scopul educaţiei - formarea la cei ce învață competenţei de a comunica şi colabora cu reprezentanţii diferitor naţionalităţi, etnii, culturi, confesii. Provocările și situațiile divergente în mediul educațional necesită o aplanare cumpătată, iar competența de comunicare asertivă este un instrument verificat în timp, care reglează relațiile interculturale, interetnice, interconfesionale și de alt tip.

În acest context, competenţa de comunicare reprezintă o structură psihică foarte complexă, un nivel de performanţă, bazat pe cunoştinţe în acţiune de aplicare, ce asigură capacitatea de a prezenta propriile intenţii, interese în procesul de comunicare, precum şi de a percepe interlocutorul pentru a spori magnitudinea impactului şi a schimbului interpersonal, astfel, competenţa de comunicare devine o condiţie importantă a adaptării persoanelor la noi medii socio-culturale.

Competența este modul în care ființa umană însușește anumite cunoștințe, abilități sau aptitudini, pentru a face față unor anumite situații, este o caracteristică individuală care e indisolubil legată cu eficiența performanțelor. Competența de comunicare asertivă reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe și atitudini, exersate adecvat și spontan în diferite situații pentru realizarea scopului în contextul experienței sociale.

Modelul pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă înglobează competența de comunicare asertivă (CCA), care include: cunoștințe (a ști), capacități (a putea), atitudini (a fi), și sunt necesare pentru proiectarea, realizarea și încheierea unei comunicări asertive, culturale și, concomitent, interculturale, nonviolente și de succes. *Cunoştinţele*

reprezintă rezultatul reflectării obiective, desemnând capacitatea de a ști, a înțelege ceea ce există în natură și societate. *Capacităţile* reprezintă capacități psihologice care constau în aplicarea practică, conștientă și activă a cunoștințelor asimilate temeinic, ce oferă funcționabilitate. *Atitudinile,* prezintă un concept util pentru a înțelege legătura dintre percepții, convingeri sau valorile individului și planul exterior al comportamentului.

Din dispoziţiile generale ale *Codului Educaţiei a Republicii Moldova* (Articolul 4), desprindem idei privind importanța realizării idealuluii şi a obiectivelor educaţionale, formarea conștiinței şi identităţii naţionale, promovarea valorilor general-umane şi a aspiraţiilor de integrare europeană ale societăţii.

Cu referire la identitatea culturală (E. Erikson, Kasterştein), diversitatea culturală, pluralismul cultural (J.A. Banks, S. Chelcea, C. Cucoş, A. Gavreliuc, В.П. Борисенков, Г.Н. Волков, Л.Г. Почебут ș.a.) putem conchide cu certitudine că convieţuirea interetnică complică fenomenul relaţiilor cu altul, oferind diferse modele de comportament. Identitatea etnică este înţeleasă în varia aspecte:

- drept materia primă a destinului nostru, substanţa din care noi ne alcătuim un portret (M. Eminescu);
- imaginea pe care popoarele şi le fac despre sine (T. Vianu);
- retrăire a identităţii sale cu o comunitate etnică (B. Șerbănescu);
- prim stadiu în construirea unei naţiuni; capacitate a unui grup de a gândi despre sine ca aparţinând unei naţiuni (S. Cemortan);
- rezultat al conştientizării cognitiv-emoţionale a apartenenţei la un anumit etnos, unui anumit nivel de identificare a sinelui cu „el” şi ca o separare de alte etnii (T. Stefanenco).

Generalizând cele expuse mai sus ș.a., deducem că *identitatea etnică* reprezintă o parte din *identitatea socială* si, îndeosebi, trebuie înţeleasă ca o reprezentare a omului despre sine ca membru al grupului etnic, determinată de semnificaţia emotivă şi axiologică a individului. În acest context, mediul mixt etnic și cultural creează condiţii pentru un contact permanent al grupurilor etnice în condiţii de conexiune şi interacţiune, de schimb şi recunoaştere a modurilor de organizare a vieţii fiecăruia, asimilând noi şi noi modele de comportament.

În contextul pluralismului cultural acest produs istoric şi continuu implică acceptarea celuilalt, relaţionarea, coexistenţa plurală, dar şi şansa afirmării poziţiilor proprii. Apartenenţa etnică configurează identitatea persoanei şi orientează procesul cunoaşterii psihologice prin implicarea noţiunilor de etnotip şi conduita etnică. Apartenenţa etnică configurează identitatea persoanei şi orientează procesul cunoaşterii prin implicarea noţiunilor de *etnotip* şi *conduită etnică.* Prin tendinţa spre identitatea etnică pozitivă individul năzuieşte să-şi sporească autoaprecierea, prestigiul şi statutul grupului său. Etnicitatea dă naştere la trei grupe de motive, legate de necesităţi ca apartenenţă etnică, identitate etnică pozitivă și protejare etnică.

Mediul multietnic reprezintă un factor important al educaţiei, autoeducaţiei şi educaţiei reciproce a tineretului studios. Majoritatea cercetătorilor opinează, precum că în noţiunea de mediu se includ: factorii sociali, culturali, economici şi condiţiile naturale ale vieţii oamenilor. Componentele mediului social, cultura materială şi spirituală sunt acelea care determină experienţa istorică, pentru ca apoi să fie reluată şi reprodusă pe o scară mai largă de către generaţiile următoare. În literatura de specialitate sunt evidenţiate câteva funcţii ale mediului educaţional, în dependenţă de punctele de examinare: ca o totalitate a posibilităţilor pentru

educarea și dezvoltarea capacităţilor şi potenţialelor de personalitate; ca mijloc de instruire şi dezvoltare: când mediul educaţional nu este numai dinspre pedagog, dar şi dinspre cel ce învață. Dacă ultimul îşi alege sau îşi construieşte mediul educaţional, în acest caz educatul devine subiectul autodezvoltării, iar mediul educaţional – obiect de alegere; ca obiect de proiectare şi modelare: mediul educaţional al instituției de învățământ la început se proiectează teoretic, iar apoi practic se modelează în corespundere cu obiectivele educaţiei, particularităţile specifice contingentului de studenți şi condiţiile psihosociale şi etnice; ca obiect al expertizei psiho-pedagogice şi de monitorizare, necesitatea cărora este dictată de dinamica permanentă a mediului educaţional şi a celui etnic.

Menţionăm că mediul educaţional nu este considerat ca ceva univoc, el începe acolo, unde are loc întâlnirea educatului cu educabilul, unde ei împreună proiectează şi construiesc ceva: mediu poate fi examinat şi ca obiect, şi ca resursă a activităţii comune. În calitate de mediu educaţional se manifestă comunitatea academică, prin care se poate examina ce se întâmplă cu omul în procesul lui de dezvoltare şi de însuşire de către el a normelor şi modelelor comportmentale. În acest context, multietnicitatea mediului este o premisă pentru care comunicarea între reprezentanții diferitor etnii poate avea diverse aspecte. Relațiile interpersonale în mediul multietnic sunt legate de procesele de comunicare, astfel, comunicarea interpersonală generează modificări care reflectă specificul și particularitățile mediului.

În mediul multientnic este relevantă și necesară realizarea din perspectiva holistică, componentelor Modelului pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă, indiferent de particularităţile lor, care sunt considerate sisteme ce au o anumită structură, elementele cărei se află în relaţii determinate unele faţă de altele şi formează laolaltă o unitate ireductibilă la însuşirile părţilor componente. Holismul reprezintă o concepţie portivit căreia organismul biologic/social nu echivalează cu o simplă sumă a elementelor discrete. Abordarea holistică analizează întregul pentru a ajunge la componentele acestuia, studiind, astfel, părţile numai în relaţia cu întregul şi modul în care părţile se inserează în întreg potrivit unei perspective finale [5].

Faptul, că în Modelul pedagogic, apreciat drept sistem, există o reţea de interacţiuni dinamice dintre componentele constitutive, face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a întregului model. Se poate afirma că holismul poate oferi o abordare mai integraţionistă ce ţine de problema formării competenţei de comunicare asertivă.

Competența este „un potențial de acțiune a unei persoane. Această acțiune constă în realizarea unei sarcini complexe, prin mobilizarea resurselor disponibile la diverse situații” multietnice şi interculturale [2, p. 92]. În contextul consolidării componentei umanistice a instituției superioare, implicit, formării competenţei interculturale, competenţa ce oferă posibilităţi reale absolvenţilor de a se încadra activ, precum şi integrarea lor profesională în peisajul cultural, reducerea efectelor negative ale ideilor preconcepute şi stereotipurilor despre alte popoare, sunt doar unele din dimensiuni ale educaţiei interculturale (specificul culturii etnice, interferenţa culturilor etnice, mediul academic modern multietnic, specificul comunicării interetnice etc.).

Competenţa de comunicare asertivă la studenţii din mediul multietnic prin prisma paradigmei holistice este un construct integral ce reflectă cunoştinţe, capacităţi, atitudini şi are funcţionalitatea unui model comportamental care exprimă finalitatea: ceea ce se speră a fi. Societatea modernă direcţionează tineretul studios pentru a coexista, relaţiona, colabora şi

comunica cu reprezentanţii diferitor etnii în medii multietnice şi interculturale.

Viaţa şi studiile într-un mediu multietnic stimulează nevoia de a interacţiona cu persoane de diferite etnii, culturi. Multietnicitatea mediului modern studenţesc devine o premisă importantă pentru care comunicarea între reprezentanţii diferitor etnii poate avea diverse aspecte, motiv pentru care tinerii trebuie învăţaţi să înţeleagă şi să aprecieze specificul diverselor culturi, confesii și să manifeste respectul faţă de alte etnii, popoare.

Formarea competenţei de comunicare asertivă presupune un nivel de performanţă bazat pe cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, dar şi un optim motivaţional care determină eficienţa subiectului într-o activitate. Asertivitatea, fiind rezultatul unui conglomerat, complex de atitudini şi comportamente învăţate, favorizează la studenţi capacităţi de a-şi exprima emoţiile şi convingerile fără a afecta şi a ataca drepturile celorlalţi, reprezentanţi ai altor etnii.

Formarea competenţei de comunicare asertivă este determinată reieşind din exigenţele realităţii sociale, provocate de prezenţa anumitor factori sociali şi psiho-pedagogici, printre care: factorii social, etnic,psihologic,psiholingvistic și cel metodic.

Specificul mediului academic modern se explică prin faptul că, după componenţa sa acesta devine multietnic, intercultural provocat de mobilitatea accentuată a tinerilor în vederea obţinerii studiilor, motiv pentru care are loc interferenţa culturilor şi etniilor. Important este climatul moral-psihologic al unui asemenea mediu. Urmează orientarea activităţilor educaţionale în direcţia sporirii calităţii culturii comunicării interetnice/interculturale. Conţinuturile au un caracter sistematic, pertinent, transdisciplinar, coerent. Funcţia de bază a conţinuturilor - realizarea obiectivelor generale, de referinţă şi a celor operaţionale. Design-ul activităţilor trebuie se justifică la coordonatele multietnicităţii și interculturalităţii.

În acest context, Modelul pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă acoperă funcţii principale: competenţa de tip cognitiv „a învăţa să ştii” să comunici şi să-ţi exprimi sentimentele şi atitudinile faţă de alte persoane, reprezentante de altă etnie, cultură; competenţa de tip comportamental „a şti să faci” compromise şi concesii cooperante, contacte şi relaţii de colaborare cu reprezentanţii diferitor culturi; competenţa la nivel afectiv „a şti să fii” indulgent, respectuos, stăpânit de sine şi colaborant faţă de reprezentanţii diferitor etnii şi „a şti să trăieşti laolaltă” [5, p. 70]. Aceste funcţii deopotrivă sunt importante nu numai pentru mediul academic multietnic, dar şi pentru diverse alte medii sociale în contact cu care sau membrul căror poate deveni cel ce învaţă.

Relaţiile interentice implică o comunicare între persoane care împărtăşesc modele de comportament social ale grupului de apartenenţă. Astfel, comportamentul social este un acord al individului cu comunitatea. Acest acord este determinat de cursul formării personalităţii - de socializare, de locul (statusul) social pe care îl ocupă persoana în ambianţă, de rolurile pe care le joacă în funcţie de circumstanţe.

În opinia lui Т. Шибутани, socializarea este „un proces de comunicare” [10, p. 421], dezvoltă capacităţile de adaptare şi integrare în grupul social, de formare a deprinderilor de anticipare a reacţiilor altuia şi organizarea propriilor comportamente. Astfel, prin comunicare se formează modurile de răspuns la factorii sociali, împărtăşiţi de majoritatea membrilor comunităţii multietnice/pluriculturale. Convieţuirea interetnică complică fenomenul comunicării şi relaţiilor cu altul, experimentând şi oferind diverse modele de comportament. Eficientizarea procesului de comunicare într-un mediu multietnic este determinată de manifestarea competenţei

de a fi suportiv şi indulgent pentru diversitatea celuilalt.

Formarea eficientă a competenţei de comunicare asertivă se asigură prin realizarea continuităţii activităţilor educaţionale cu respectarea fazelor şi condiţiilor de formare a competenţei de comunicare, evitându-se contradicţiile cu cerinţele formării competenţei, de asemenea prin depunerea efortului continuu şi mereu înnoit în vederea realizării scopului scontat – formarea competenţei de comunicare asertivă la studenţii din meduil academic multietnic. Respectarea acestor principii este o condiţie importantă pentru formarea competenţei de comunicare asertivă, constituind unul dintre reperele fundamentale ale acestui proces complex.

Activităţile educaţionale formative, din perspectiva principiilor evidenţiate, creează premise de dezvoltare la formabilii a anumitor capacităţi specifice, cum ar fi: utilizarea unor mesaje adecvate, ascultarea activă, exprimarea asertivă cu elemente non-verbale etc. De asemenea, devine cert pentru ei că comunicarea şi comportamentul asertiv într-un mediu multietnic modern cer a manifesta capacitatea de comunicare directă, deschisă, onestă care face să se câştige respectul, exprimarea emoţiilor şi gândurilor într-un mod în care se satisfac dorinţele şi nevoile fără a afecta interlocutorul. Totodată, se impune iniţierea, menţinerea şi încheierea conversaţiei în mod plăcut, manifestarea emoţiilor negative, fără a-l ataca pe celălalt, respectarea drepturilor altor persoane.

Este cunoscut faptul că, dintre cele patru componente definitorii ale demersului educativ modern: epistemologică, teleologică, conținutală și metodologică, ultima este cea mai flexibilă, deoarece este funcție a primelor trei componente. Astfel, metodolgia formării competenței de comunicatre asertivă se stabilește în funcție de epistemologia (idei, concepte, principii, teorii, paradigme, modele, principii, legi, factori); de sistemul obiectivelor (generale-cadru-specifice-operaționale); de caracteristicile conținuturilor (strategii, stratageme, tactici, tehnici); precum și de particularitățile individuale și de vârstă. Este corect de a numi acest demers de formare a competenței de comunicare asertivă drept o metodologie, deoarece aceasta reprezintă o operaţiune de proiectare, organizare şi realizare a unui complex de situaţii de învăţare, desemnând un demers educațional, acţional şi operaţional, raportat la obiectivele predării şi generării învăţării, ale schimbărilor de atitudini şi de conduite în multiple contexte didactice individuale.

În acest context, considerăm că metodologia formării/dezvoltării competenței de comunicare asertivă la studenți poate evolua, atât fiind propulsată de cercetările științifice de ordin pedagogic, dar și social, în general, analizând practicile bune în domeniu cu impact de durată cu privire la ameliorarea confortului psihologic. Abordarea metodologică a problemei de formare/dezvoltare a competenței de comunicare asertivă face parte din didactica modernă, care este o componentă a pedagogiei și se preocupă de principiile și metodele predării disciplinelor de învățământ, în special, de organizarea procesului de instruire. Aceste precepte servesc ca fundamente metodologice ale cercetării noastre. Metodologia formării competenței de cominicare asertivă în cadrul cursurilor teoretice și practice (Pedagogi, Psihopedagogia comunicării, Teoria educației ș.a.) reprezintă o schemă procedurală, care vizează eficientizarea demersurilor didactice şi este dimensionată astfel încât să prefigureze o realitate educaţională generatoare de cunoaştere, mobiluri, valori în procesul de formare profesională.

Metodologia formării competenței nominalizate are caracterulul multidimensional al acesteia: este un construct teoretic, coerent, coextensiv anumitor reguli ştiinţifice; este menită să

modeleze situaţii educaționale concrete pentru a le maximiza eficienţa; include un șir de operaţii corelate, în rezonanţă cu situaţiile concrete; include ansambluri de metode şi procedee didactice consonante şi reciproc compatibile.

În plan funcţional strategia de formare a competenței de comunicare asertivă angajează un model de acţiune educaţională. Acest model evidenţiază faptul că o singură metodă nu poate rezolva, practic, toate procesele contradictorii care apar din motive obiective şi subiective în activitatea proiectată şi realizată în anumite condiţii şi situaţii din mediul multietnic.

Strategia centrată pe subiect se referă la implicarea activă a subiecților din mediul academic multietnic în procesul complex de achiziţionare a capacităţilor de comunicare asertivă, axarea pe susţinerea suportivă, asigurarea tendinţelor de autorealizare şi automanifestare a comportamentului social adecvat. Formarea competenței prin învăţarea centrată pe subiect prevede şi monitorizarea posibilităţilor şi responsabilităţilor pentru atingerea unei comunicări asertive interpersonale în mediul multietnic și intercultural.

O strategie în contextul formării a competenței de comunicare asertivă este şi cea centrată pe competenţe. Standardul de formare iniţială a specialistului cu studii superioare de licență cuprinde competenţe generale şi specifice. Atât cele generale, cât şi cele specifice reprezintă finalităţile educaţionale realizate. Printre cele generale (gnoseologică, praxiologică, managerială, de cercetare ştiinţifică/ investigaţională ş.a.) regăsim şi competenţa comunicativă şi de integrare socială. Strategia de formare a competenței de comunicare asertivă integrează ansamblul de acţiuni, orientate spre determinarea obiectivelor realizabile în anumite condiţii pedagogice de coerenţă internă, compatibilitatea şi complementaritatea efectelor.

Strategiile pedagogice interactive asigură sprijinul reciproc în formarea competenței de comunicare asertivă, stimulează particularităţile individuale, antrenând la studenţi cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile sale, încurajează „participarea subiecţilor la acţiune, socializându-i şi dezvoltându-le procesele cognitive complexe, trăirile individuale şi capacităţile de înţelegere şi (auto)evaluare a valorilor şi situaţiilor prin folosirea metodelor active”. De asemenea, ele solicită indulgenţă faţă de opiniile colegilor şi valorile cultural-etnice.

De asemenea, ele solicită indulgenţă faţă de opiniile colegilor şi valorile cultural-etniceStrategiile interactive, în opinia C. Oprea, „ţintesc pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv şi atingerea obiectivelor de ordin socio-afectiv (dezvoltarea capacităţilor de comunicare, de dialogare interpersonală şi intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităţilor de reflectare asupra propriilor demersuri de învăţare- metacogniţia şi asupra relaţiilor interumane etc.)” [8, p. 42].

Strategiile pedagogice, nominalazate mai sus, vizează valorificarea prin dimensiunile interactive, care presupun munca în colaborare pe grupe de lucru în vederea atingerii obiectivelor preconizate, deoarece „operaţionalizarea unei strategii didactice se constituie ca un exerciţiu de rezolvare creativă a unei situaţii-problemă ce implică abordări şi soluţii metodologice complexe”.

Strategiile menite să realizeze formarea competenței de comunicare asertivă sunt direcționate spre conținuturi. I. Bontaș definește *conținutul* ca „ansamblul (sistemul) de valori ideatice (gnoseologice) si de abilităţi practice sau ansamblu (sistemul) de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, selectat din tezaurul cunoașterii şi practicii umane (sistem ideatic şi practic), care se transmit şi se dobândesc (învaţă) pentru dezvoltarea personalităţii tinerelor generaţii studioase în

vederea integrării lor socio-profesionale" [1, p. 104]. Conţinutul procesului educaţional constă din ansamblul structurat de valori din domeniile ştiinţei, culturii, practicii, devenite puncte de reper în proiectarea şi realizarea instruirii şi este „coloana vertebrală, deoarece prin însuşirea elementelor sale constitutive se realizează tipurile de achiziţii şi de schimbări exprimate anticipativ sub forma obiectivelor pedagogice" [9, p. 128].

Ca un cumul prelucrat de informaţii, deprinderi, trăiri afective conţinutul educaţiei derivă din obiectivele specifice ale acesteia în vederea inserţiei individului în prezentul social multietnic, dar mai ales pentru pregătirea lui în perspectivă. Conţinutul educaţiei în procesul de formare a competenţei de comunicare asertivă include dimensiunile activităţii de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii, proiectată şi realizată conform unor finalităţi la nivel intelectual, moral, aplicativ, estetic şi fizic. În sens larg, conţinutul vizează ansamblul de cunoştinţe, norme, valori care respectă cerinţele actuale de formare a personalităţii asertive.

Formele de organizare a activităţii educaţionale sunt structuri organizatorice de realizare efectivă a predării şi învăţării în cadrul organizat al educaţiei instituţionalizate şi reprezintă „un sistem ideatic şi practic coerent" [1, p. 250]. Formele preconizate, realizează „o sudură specifică între toate componentele sale" [7, p. 436], concomitent ele vizează activităţi didactice curriculare - cursuri teoretice, practice etc. şi forme extradidactice, de genul – traininguri, conferinţe, seminare, mese rotunde, consultaţii, manifestări cultural-artistice etc. Activităţile educaţionale curriculare constituie parte componentă a unităţilor de curs din domeniul „Ştiinţe ale educaţiei".

Un rol prioritar în formarea competenţei de comunicare asertivă le au cursurile teoretice, practice, cursurile de training, mesele rotunde, manifestările cultural-artistice. Cursurile universitare teoretice şi practice reprezintă ansamblul de activităţi educaţionale, orientate spre formarea competenței de comunicare asertivă la studenţii din mediul academic multietnic modern. Activităţile de training constituie ocazia de dobândire a unor cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, necesare îndeplinirii mai eficiente a comunicării interpersonale, în general, şi într-un mediu academic multiethnic, în special. Consultaţiile îndrumează studentul în activitatea lui independentă de acumulare a cunoştinţelor şi reproducerea lor aplicativă/practică. Manifestările cultural-artistice vin să valorizeze potenţialul cultural şi să extindă contactele sociale dintre membrii mediului multietnic.

Metodele sunt o componentă importantă, atât a strategiilor didactice, cât şi a tehnologiei didactice şi reprezintă sistemul de căi, modalităţi adecvate care asigură desfăşurarea şi finalizarea de performanţă şi eficienţă de predare - învăţare. După cum afirmă I. Cerghit, metoda „nu separă, ci uneşte într-un tot organic actul învăţării şi cel al predării şi invers, acestea aflându-se într-o interdependenţă şi influenţă reciprocă, strâns legate prin scopul sau obiectivul urmărit" [3, p. 18].

Din setul de metode, utilizate în procesul implementării Modelului de formare a competenței de comunicare asertivă, sunt evidențiate și bine venite următoarele: conversaţia, joc de rol, diagrama Venn, problematizarea, discuţie-panel, metoda proiectului, studiu de caz ș.a. Valenţele formative ale metodelor interactive folosite au fost determinate de contextul mediului academic multietnic, în care interacţionează sincronic strategia profesorului, personalitatea studentului şi conţinutul informaţional.

Alt component al strategiei este cel de *tehnică* didactică, care este asimilată conceptului – mai larg- de metodă, ori considerată sinonimul procedeului. În accepţiunea cercetătorului I.

Bontaş „tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee - soluţii didactice practice, însoţite, după caz, de mijloace, pentru realizarea efectivă a unor activităţi didactice” [1, p. 160]. Esenţa tehnicilor evidenţiază eficacitatea lor prin implicarea dinamică a formabililor în activitatea educaţională. Fiecare tehnică permite atingerea anumitor obiective, bine definite. Concomitent, nici una nu poate răspunde tuturor aşteptărilor în vederea organizării unei comunicări eficiente. Aşadar, tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee însoţite, după caz, de mijloace pentru realizarea eficientă a unor activităţi educaţionale. În cadrul procesului formativ se propun următoarele tehnici: *SINELG, Adevărat sau fals, Ciorchinele, Diagrama Venn, Graficul T, Turul galeriei, Brainwriting* etc.

Orice comentariu oral, mai ales, a unui subiect complicat sau nou, trebuie însoţit, dacă e posibil, cu elemente audio-vizuale pentru a fi reţinute sau a suscita discuţii, astfel„ parte componentă a strategiilor didactice utilizate, implicit, a tehnologiei instruirii reprezintă *mijloacele de învăţământ care sunt „resurse ale instrucţiei şi autoinstrucţiei”* şi prezentare cu ajutorul mijloacelor de învăţământ desemnează totalitatea resurselor materiale concepute şi realizate în mod explicit au menire să faciliteze transmiterea unor cunoştinţe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziţii, realizarea unor aplicaţii practice în cadrul procesului educaţional permite o asimilare mai rapidă şi o activitate mai intensă [6, p. 273].

Componenta de bază a Modelului pedagogic conform Cadrului Naţional al Calificărilor sunt *finalităţile*. Ele reprezintă rezultatele învăţării care sunt exprimate în termeni de competenţe „finalități cu grad de competențe absolut individuale. Definesc o orientare valorică fundamentală și un set restrâns de direcții strategice valabile la scara întregului sistem social/de educație/de învățănânt” [4, p. 45].

Competenţa profesională apare nu doar ca o caracteristică integrală a calităţilor profesionale şi personale ale specialistului ce reflectă nivelul cunoştinţelor şi deprinderilor, suficiente pentru atingerea scopului în domeniul de activitate, ci ca o integralitate imanentă din moment ce personalitatea acceptă şi îşi propune să atingă un scop în activitatea profesională.

În plan axiologic şi praxiologic finalitatea procesului de formare a competenţei de comunicare asertivă exprimă capacitatea subiectului de a valoriza prin intermediul unor repere constante, aflate la baza conţinuturilor activităţii de formare, a sistemului de valori specifice unei comunităţi multietnice (culturale, etnice, etice ş.a) şi a valorilor psiho-sociale, caracteristice societăţii postmoderne (deschidere, cooperare, competitivitate, creativitate ş.a.). Finalitatea acţiunilor constituie formarea competenţei de comunicare asertivă la studenţii din mediul academic multietnic. Factorii determinanţi ai dezvoltării competenţei de comunicare asertivă favorizează prin comunicare, învăţare şi comportament deschiderea la studenţi a capacităţii de a-şi exprima emoţiile şi convingerile fără a afecta şi a ataca drepturile celorlalţi interlocutori, dar şi în mod particular a reprezentanţilor diferitor etnii și culturi.

Referințe bibliografice:

1. BONTAȘ, I. Tratat de pedagogie. Ediţia a VI-a revăz. şi adăug. Bucureşti: ALL, 2008. 410 p. ISBN 973-9156-77-0;
2. CABAC, V., SCHREURS, J., PETCU, G. Design-ul procesului de învățare bazat pe abordarea centrată pe student: Curs de formare pentru cadrele didactice universitare. Bălți: S.n., 2012. 144 p. ISBN 978 9975-71-526;
3. CERGHIT, I. Metode de învăţământ. Ediţia a IV-a revăz. şi adăug. Iaşi: Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X;

4. GUȚU, Vl. Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3;
5. IANIOGLO, M. Modelul experimental de formare a competenţei de comunicare asertivă la studenţii din mediul academic multietnic. In: Studia Universitatis, 2011, nr. 9 (49), pp. 68-71;
6. IONESCU, M., BOCOȘ, M. Tratat de didactică modernă .Ed. a 2-a,rev. Pitești: Paralela 45, 2017. 456 p. ISBN 978-973-47-2481-9;
7. NICOLA, I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996. 486 p. ISBN: 973-30-4683-3;
8. OPREA, C. Strategii didactice interactive. Ed. a 4-a. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2009. 316 p.;
9. POSTELNICU, C. Fundamente ale didacticii şcolare. Bucureşti: Aramis Print, 2002;
10. ШИБУТАНИ, Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с. ISBN 5-222-02567-5.

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CREATIVE A COPIILOR PRIN ÎMBINAREA MUZICII CU ARTA PLASTICĂ
DEVELOPING CHILDREN'S CREATIVE THINKING BY COMBINING MUSIC WITH PLASTIC ART

Natalia MELNIC, lector universitar, doctor,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat*: Limbajul artelor plastice are un rol social foarte important, determinând personalitatea umană. Arta mijlocește cunoașterea lumii și a vieții sub forma imaginilor concrete, senzoriale. Dezvoltarea multilaterală a copilului este sarcina primordială a sistemului de educație contemporan, care afirmă importanța activității de predare-învățare-evaluare.*
Cuvinte-cheie: *educație, arta plastică, imaginație, muzică, creativitate.*

Abstract: *The language of Plastic Arts has a very important social role, determining the human personality. Art mediates the knowledge of the world and life in the form of concrete, sensory images. The multilateral development of the child is the primary task of the contemporary education system, which affirms the importance of teaching-learning-evaluation activity.*
Keywords: *education, plastic art, imagination, music, creativity.*

Arta este modalitatea prin care se realizează relația estetică dintre om și realitate, ea îndeplinind funcția de cunoaștere și de comunicare [5]. Emoțiile și sentimentele ca reacții față de fenomenele care le provoacă, pot trezi în fiecare om sensibilitaea estetică, ducând la aprecieri fie pozitive fie negative. În practica pedagogică am sesizat că unul din momentele când elevii își deschid sufletul este cel al întâlnirii lor cu creația estetică. Prin contactul elevi – opera de artă, ei înțeleg cât de important este să ai o cultură artistică, estetică și să o apreciezi.

Inițierea generației tinere în creația artistică îl ajută să-și înțeleagă mai bine și mai profund gândurile și sentimentele. Pornind de la premizele teoretice, estetice, psihologice ale înrâuririi complexe ale artei asupra personalității umane, bazându-ne și pe experiența pedagogică acumulată în acest sens, am putea defini fenomenul dat drept un proces sistematic orientat de influențarea consecutivă și simultană a sferei emoționale și raționale prin creații artistice de diferite tipuri și genuri, aflate între ele într-un raport de interacțiune [3].

Un factor esențial în sporirea eficienței educației estetice a copiilor îl constituie utilizarea metodelor speciale inovatoare de către profesor, precum și crearea condițiilor optime în procesul

de organizare a inițierii copiilor în diferite tipuri de artă și de activitatea creatoare. Rezultatul dezvoltării armonioase a copilului constituie integritatea dezvoltării personalității acestuia. Integritatea se manifestă în procesul de activitate prin tendința spre creație, spre automanifestare artistică. Afirmarea principiului artistic creator constituie unul din scopurile educației muzicale efectuate de către profesorul de muzică.

Potențialul de creație se manifestă mult mai pregnant și mai complex la copii în educația cărora s-a pus accent pe educația estetică. Oamenii care de mici copii nu primesc o educație estetică sesizează realitatea înconjurătoare într-un mod extrem de sărăcăcios și de aceea educația estetică are o mare importanță în procesul diverselor activități muzicate efectuate de către profesorul de muzică și combinarea acestora cu diverse arte [7].

Educația estetică contribuie la formarea gustului estetic, necesitatea de a veni în contact cu arta și la dezvoltarea aptitudinilor artistice. Esenta educației estetice constă în formarea și dezvoltarea la copii a perceperii imaginative, emotive, capacității de creație, gustului artistic, a priceperilor și deprinderilor de activitate și comportare în conformitate cu legile frumosului. Educația estetică dezvoltă formele senzitiv-imaginative de percepere de către om a mediului înconjurător și a capacității de percepere universală a lumii, necesară în toate domeniile de activitate a vieții umane.

Am menționat faptul că educația estetică are o influență directă asupra sferei emoționale dar nu în ultimul rând și asupra procesului de gândire, asupra convingerilor omului. De aceea una din cele mai importante laturi ale educației estetice, în afară de dezvoltarea gândirii artistice imaginative, este formarea gustului estetic cu ajutorul rațiunii. Forma superioară de însușire estetică a realității este arta ca exprimare a conștiinței estetice înalt dezvoltate, ca formă deosebită a activității artistice ale omului și a cunoașterii senzitiv-imaginative a realității.

Arta perfecționează și dezvoltă sentimentele și fantezia copiilor, prin intermediul ei copii se dezvoltă multilateral și spiritual. Fiecare gen de artă poate influnța asupra anumitei laturi a stării spirituale a copilului. Reacția emoțională a acestuia este diferită la perceperea unei opere literare, a unui tablou de pictură sau la audiția unei creații muzicale. Muzica, după părerea mea, este arta care posedă cea mai puternică forță emotivă. Nici o altă artă nu pătrunde cu o forță atât de autoritară în lumea emoțională a copilului. Ea acționează nemijlocit asupra emoțiilor și gândirii asupra dragostei de frumos și a dezvoltării artistice. Activitățile muzicale sunt foarte importante și prin faptul că familiarizându-se cu arta muzicii copiilor li se dezvoltă capacitățile creatoare și în domeniul altor arte.

Dezvoltarea imaginației și a gândirii creative a copiilor la ora de muzică poate fi realizată cu condiția ca ora de muzică să poarte un caracter captivant și să predomine o atmosferă de încordare emoțională și o cointeresare în sesizarea și înțelegea muncii. Muzica poate exercita influența sa estetică, cognitivă și educativă doar atunci cand copiii știu s-o audieze cu adevărat și să mediteze asupra ei.

În vederea creării unui program bine determinat de activități muzicale și cel de artă plastică se va alege mai înainte de toate un repertoriu muzical adecvat, ținând cont de vârsta și de nivelul de pregătire al copiiilor, precum și de principiul de studiu de la simplu la compus. Profesorul va acorda atenția cuvenită legăturii reciproce dintre muzică și arta plastică, precum și interacțiunii elementelor din interiorul fiecăruia dintre cele două tipuri de artă. Se va folosi pe larg procedeu comparării și confruntării dintre diferite tipuri de artă, depășindu-se cadrul

disciplinilor muzică și artă plastică, pentru a le dezvălui copiilor legăturile strânse, interacțiunea dialectică a numeroase tipuri de artă, care doar aparent sunt diferite. Această formă de instruire îi va ajuta pe copii să vadă legătura dintre diferite timbre muzicale și culorile variate ale paletei de culori. Cultivarea la copii a capacității de a reda plastic imaginile unei lucrări muzicale presupune acumularea de către aceștia și a unui bagaj de cunoștințe și a deprinderilor muzicale și grafice. Reprezentarea grafică se va efectua și în baza micii experiențe de viață acumulată de către copii precum și a creativității fiecărui individ.

Copiilor li se va propune să vizioneze diverse filme documentare în care sunt reprezentate diverse peisaje din natură, acestea la rândul lor fiind însoțite de o bandă sonoră adecvată peisajului din imagine. Acest procedeu va stimula în mare măsură procesele mentale de comparație, analiza și redarea prin imagini a unui cântec sau a unei lucrări audiate. Ilustrația grafică la o melodie, efectuată la început de către profesor, îi va motiva enorm într-un mod extrem de eficient pe copii în a prinde curaj și încrederea în propriile capacități de exprimare în mod plastic a unui cântecel cântat de ei sau a unei lucrări audiate.

După ce profesorul de muzică va primi desenele efectuate de către copii, va analiza rezultatele obținute și va decide dacă poate să treacă la studierea unei piese muzicale noi, mult mai complexe ca cea precedentă, sau dacă este necesar să fie reluată activitatea precedentă în vederea asimilării mult mai bune a acesteia de către copii care nu au înțeles bine ce trebuiau să facă și întărirea materialului studiat de către acei copii care au avut rezultate foarte bune. La vârste mici, când copilul își caută singur mijloace de expresie, limbajul său – vorbit, muzical sau grafic – poate constitui un intrument de investigație, o cale de acces către lumea interioară și originalitatea sa. În această perioadă copilul are un fond creativ și acesta se dezvoltă prin educație. Atmosfera trebuie să stimuleze curiozitatea și curajul de a combina formele, culorile, unele tehnici de lucru, prin care să se cultive încrederea în forțele proprii pe baza unor aprecieri încurajatoare.

În activitatea de audiție muzicală sarcina principală este trezirea la copii a unor emoții puternice cu ajutorul mijloacelor de expresie a repertoriului ales, destul de relevant din punct de vedere emoțional. În procesul audiției trebuie să simtă până în adâncul sufletului frumusețea melodiei, bogăția intonațională și dinamica ei, precum și varietatea desenului ei ritmic.

Fascinați de frumusețea melodiei și de poeticitatea textului, copii trebuie să sesizeze cu claritate legătura și interacțiunea dialectică ale acestora, cum se completează una pe alta (muzica și poezia) [4].

Pentru a facilita redarea imaginii muzicale în mod plastic profesorul de muzică le va adresa copiilor anumite întrebări:

- întrebări care îi vor ajuta pe copii să redea expresivitatea muzicii cu mijloacele artei plastice: Ce culori vei folosi ca să redai cât mai clar caracterul trist sau vesel al cântecului? Cum se poate reda prin desen muzica zglobie și ușoară din introducerea cântecului?
- întrebări care vor sugera mijloacele de expresie ale desenului Ce vei desena pentru a reda mesajul din piesa „cutare”? Cum vei aranja personajele pe foaia de desen?
- întrebări care conturează planul desfășurării plastice ale imaginii muzicale. Cu ce imagini vei începe desenul?

Se poate întâmpla ca desenele unor copii, precum și răspunsurile lor la întrebări să nu corespundă cu subiectul cântecului, de aceea înainte de toate se va atrage atenția copiilor asupra aspectelor celor mai caracteristice atât ale muzicii cât și ale textului cântecului. Analizând rezultatele activităților de audiție muzicală profesorul de muzică va ține cond de doua nuanțe și anume: gradul de redare prin mijloacele plastice a caracterului emoțional al cântecului; capacitatea de a transpune mijloacele de expresie muzicală în mijloace de expresie grafică.

În majoritatea cazurilor, în desenele copiilor vor prevala imaginile poetice și nu cele muzicale, însă pot fi întâlnite cazuri în care aspectul muzical al cântecului să fie foarte bine conturat datorită muzicalității copiilor și concretizat prin variate și originale mijloace de exprecie plastică, subliniind astfel latura emoțională [2].

Cea mai accesibilă componentă a cântecului, în planul exprimării sale prin mijloace plastice, este caracterul său emoțional, pe care copii de obicei il redau prin culori, prin structura desenului și dinamica pozițiilor figurilor desenate.

Textul poetic îi ajută pe copii să înțeleagă caracterul emoțional, predominant în cântec, dar interacțiunea dintre factura muzicală și textul poetic îi ajută la transpunerea mult mai completă a caracterului emoțional al cântecului în imaginea grafică. Fiind un tip de artă sintetică, cântecul, contribuie la crearea în viziunea copiilor a unei imagini artistice unitare bine determinate, dezvoltând astfel muzicalitatea. Transpunerea grafică a imaginii muzicale constituie una dintre componentele ciclului de activități orientate spre dezvoltarea percepției estetice, a muzicalității și a aptitudinilor creatoare a copiilor [7].

Arta îi poate ajuta pe copii să se dezvolte în anumite arii care sunt, de obicei, neglijate de sistemul clasic de învățământ. Arta este, deci, cu atât mai importantă în primii ani de viață ai copiilor. Studiile arată că activitățile artistice în copilăria timpurie dezvoltă capacitatea mentală a copiilor, ajutându-i să învețe mai repede, mai eficient.

Artele le stimulează imaginația, creativitatea, gândirea abstractă. Îi ajută să gândească mai bine și îl poate transforma într-un mic inventator sau atreprenor la maturitate.

Referințe bibliografice:

1. ANTONESCU, G. C. *Din problemele pedagogiei moderne*. Bucureşti, 1924. ISBN 9975-931-34-0;
2. BĂLAN, G. *Cum să ascultăm Muzica*. București: Ed. Humanitas, 1998. 105 p. ISBN 9975-9555-5-X;
3. CERGHIT, I. *Sisteme alternative şi complementare de instruire.* București: Ed. Aramis, 2002. 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7;
4. *Îmbinarea muzicii cu arta plastică* [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://books.google.md/books?id=4USTDwAAQBAJ&pg=PT29&lpg=PT29&dq=imbinarea+muzicii+cu+arta+plastica&source=bl&ots=RmNJhajCpg&sig=ACfU3U3wa60iraYLaxR0fk3bsVocSAWXbA&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwicsYLFhJvpAhUGwqYKHTRjDV84ChDoATAIegQICxAB#v=onepage&q=imbinarea%20muzicii%20cu%20arta%20plastica&f=false;
5. *Curriculum pentru clasele cu profil de arte plastice* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_clasele_cu_profil_arte_plastice._clasele_i-ix.pdf?attempt=1&status=3;
6. HUBENCO, T. *Arta plastică în clasele primare.* Ghid metodologic. Chișinău, 2000. 65 p. ISBN 9975-69-144-7;
7. RUSU, M. *Creativitatea, perspective psihopedagogice*. Iași: Ed. Ars Longa, 2016;
8. ȘUȘALĂ, N. I. *Estetica şi psihopedagogia artelor plastice și designului*. București: Ed. Sigma, 2000.

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR CULTURAL-ARTISTICE ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE
ORGANIZATION AND CONDUCT OF CULTURAL-ARTISTIC ACTIVITIES IN EARLY EDUCATION INSTITUTIONS

Marina MORARI, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În procesul educației timpurii, activitățile cultural-artistice ocupă în mod tradițional un loc important. În articol este definit fenomenul cultural-artistic, este explicat dualismul estetic - extra-estetic în educația artistică. Abordarea holistică în organizarea și desfășurarea activității cultural-artistice este argumentată de conexiunea zonelor de dezvoltare cu zonele de activitate. Clarificările conceptuale sunt aduse cu ajutorul materialelor aplicate în seminarile științifico-metodice ale laboratorului științific „Cercetări interdisciplinare în domeniile artelor".*

Cuvinte-cheie: *activitate cultural-artistică, fenomen cultural-artistic, abordare holistică, abordare integrativă, dualism estetic-extraestetic.*

Abstract: *In the process of early education, cultural-artistic activities traditionally occupy an important place. In the article is defined the cultural-artistic phenomenon, explained the aesthetic – extra-aesthetic dualism in artistic education. The holistic approach in the organization and conduct of cultural-artistic activity is argued by the connection of the areas of development with the areas of activity. Conceptual clarifications are brought with the help of materials applied in the scientific-methodical seminars of the scientific laboratory Interdisciplinary Research in the Fields of Arts.*

Keywords: *cultural-artistic activity, cultural-artistic phenomenon, holistic approach, integrative approach, aesthetic-extra-aesthetic dualism.*

O activitate cultural-artistică reprezintă o dimensiune concretă a procesului educațional, care este determinată de finalitățile planificate, capacitatea de proiectare pedagogică și condițiile specifice mediului instituțional. Tradițional, conținutul activităților organizate și desfășurate în instituțiile de educație timpurie este orientat valoric, răspunde anumitor tradiții, în corespundere cu viziunea acceptată de către colectivul pedagogic. Este de menționat, că activitățile cultural-artistice pot fi desfășurate din perspectiva educației formale și informale. Este binevenită includerea copiilor în activități desfășurate în ambele perspective, nu numai din cauza unor variate oportunități, ci mai mult pentru a accentua continuitatea, tradiția, originalitatea și multitudinea interacțiunii artelor în cadrul educațional. Caracterul incidental și spontan al activităților informale poate trezi curiozitate și motiva copiii pentru cunoaștere, activități de creație. În literatura de specialitate, mulți autori (Maurice Debesse, Gaston Mialaret, Dimitrie Todoran, Sorin Cristea) subliniază faptul că nucleul activității de formare-dezvoltare a personalității se focusează pe corelația funcțională dintre subiectul educației și obiectul educației, care susține concordanța pedagogică a elementelor angajate în sens prioritar formativ. Ce formăm, cum formăm, prin ce formăm – imperative la care se dă răspuns în curriculum și în activitatea de zi cu zi a instituțiilor de educație timpurie. Toate manifestările cultural-artistice pot fi reduse la numitorul comun al actului de comunicare. Acest act trebuie să fie tratat multidimensional, nu doar ca legătură, conexiune construită dintre educator și educabil.

Fenomenul cultural-artistic este „materia" cu care și prin care comunică copiii în cadrul activităților cu sine-le și mediul. Fenomenul artistic reprezintă manifestarea exterioară a esenței unui lucru, a unui proces etc. Fenomenul artistic, în diversitatea formelor sale, se organizează ca o reprezentare, care este în funcție de mediul ambiant ori de natura interioară/ spirituală a omului

[4, p. 267]. El este variabil, risipit în timp și spațiu, mereu altul și în continuă transformare. Fenomenul este legat de lumea nesigură a simțurilor și reunește o totalitate de sensuri și valori culturale. Din modul în care apar fenomenele, se pot trage concluzii asupra realului. Realizarea unui fenomen cultural-artistic nu este posibilă în lipsa unui câmp de relații obiectual-subiective și numai în cadrul acestui raport poate fi stabilită o comunicare și edificare culturală și spirituală a receptorului. Prin urmare, în procesul activităților cultural-artistice copiii sunt implicați integral: psihologic, intelectual și spiritual. Funcționarea independentă a domenilor de dezvoltare (fizic, socio-emoțional, cognitiv, lingvistic) în evoluția personalității copilului este în funcție de aboradrea tuturor nevoilor copiilor din perspectiva abordării holistice.

„Abordarea holistică în cadrul procesului educațional reprezintă integrarea învățării și dezvoltării copilului prin prisma domeniilor de dezvoltare a lui – fizică, socio-emoțională, cognitivă, lingvistică. Aceasta presupune a orienta cadrele didactice să promoveze integrarea practicii educației timpurii la nivel creativ, care se va concentra mai puțin pe reperele tradiționale ale dezvoltării” [1, p. 21].

Revenim la exigențele cadrului de referință a curriculumului de educaie timpurie, pentru a argumenta nevoia abordării holistice în procesul organizării și desfășurării activităților cultural-artistice. În curriculum, domeniile de dezvoltare urmăresc evoluţia copilului în funcţie de creştere şi de maturizare a sistemului nervos corelat cu procesul de achiziţii în plan psihologic.

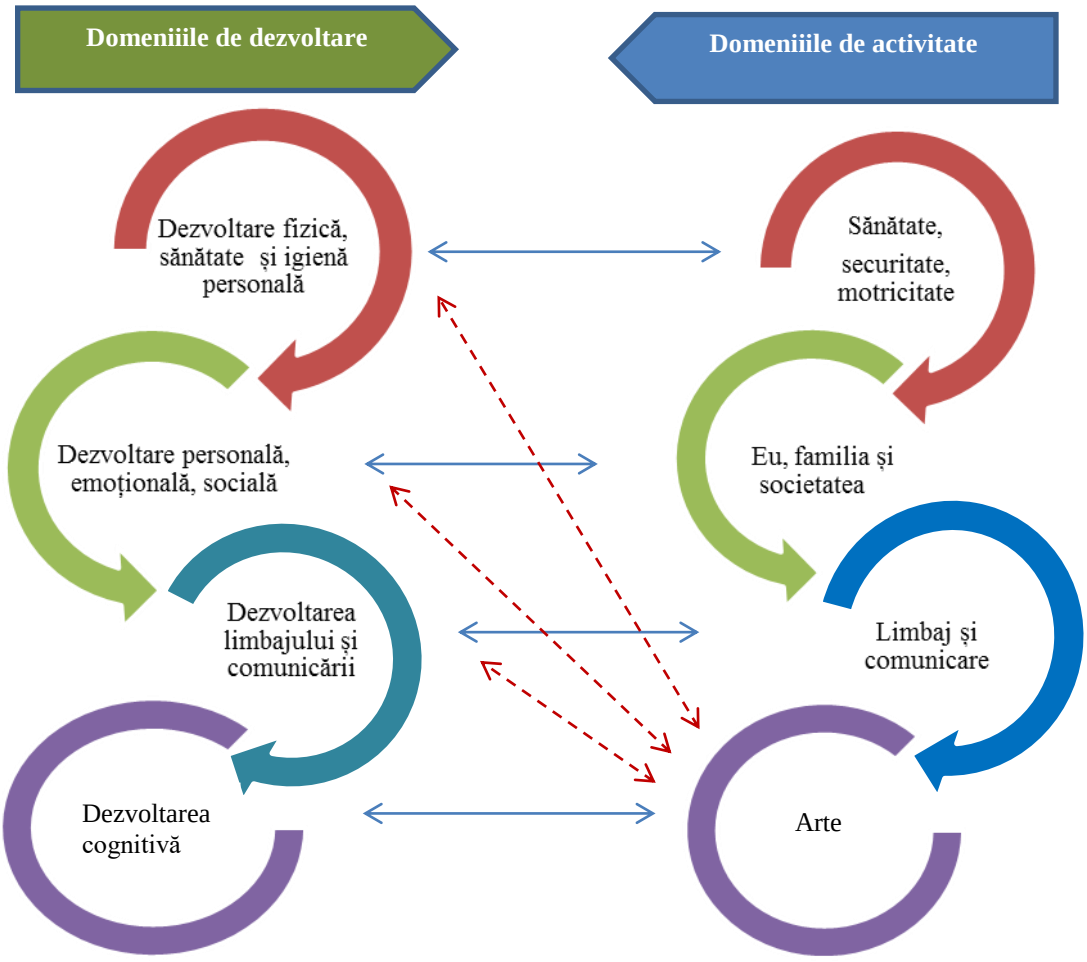


Fig. 1. Corespondența dintre „domeniile de dezvoltare” și „domeniile de activitate” în Curriculumul de educație timpurie

Domeniile de dezvoltare sunt intercondiţionate (fizică, socio-emoțională, cognitivă și verbală) și nu se produc dispersat, ceea ce înseamnă, că dezvoltarea unui domeniu condiționează dezvoltarea copilului într-un alt domeniu, iar experienţele de învăţare sunt cu atât mai semnificative pentru progresul copilului, cu cât ele se adresează simultan tuturor domeniilor dezvoltării. Copiii învață holistic, astfel încât fiecare domeniu le influențează pe celelalte și nici unul nu operează independent [1, p. 8].

În curriculum, spre exemplu, domeniul „Dezvoltare cognitivă" se axează exclusiv pe „dezvoltarea gândirii și a capacităților de rezolvare a problemelor, reprezentărilor matematice", „cunoașterea și înțelegerea mediului înconjurător".

Ce înseană aceasta? Domeniul „Dezvoltare cognitivă" se realizează prin matematică și științele naturii, adică prin dominația exclusivă a cunoașterii științifice. Potrivit abordării holistice se deschide oportunitatea dezvoltării cognitive prin diferite domenii de activitate (ele sunt reprezentate în Figura 1, în coloana din partea dreaptă).

Astfel, cunoașterea științifică nu se va afla în opoziție cu calea de cunoaștere artistică a sinelui și lumii înconjurătoare. Doar așa, activitățile artistice pot deveni veritabile procese de dezvoltare personală, emoțională, socială. În cadrul activităților cultural-artistice pot fi dezvoltate: limbajul; comunicarea; fizicul; sănătatea – orice domeniu de dezvoltare.

O bună parte din cadre didactice, în mod eronat, minimalizează sau marginalizează rolul și valoarea fenomenului cultural-artistic în educația timpurie. Din sec. XX este moștenită viziunea despre rolul culturii și artelor în educația estetică. Actualmente, în praxiologia educației și învățământului general, fenomenul cultural-artistic poate fi valorificat desigur în scopuri estetice, dar și extraestetice. Explicarea fenomenului artistic se datorează în mare măsură conceptului artei construit de Tudor Vianu: arta este un mod de organizare a materiei și a datelor conștiinței. Așa cum artistul se înalță, interminent, din omul obișnuit – „orice artist trăiește într-un om comun", tot astfel opera se desprinde „din perspectiva întregii vieți sufletești" a autorului ei [5, p. 239].

T. Vianu distinge în actul creației și actul receptării dualismul *estetic-extraestetic* și *autonom-eteronom*, caracteristic operei de artă. Dacă în actul creației motivul propriu-zis estetic se împletește cu mai multe motive eteronomice: nevoia artistului de a se elibera de anumite sentimente, de a-și întregi existența, de a se afirma etc., apoi actul receptării constiuie un proces și nu o stare instantanee, în cadrul căreia pot fi distinse nu numai mai multe etape, dar și două serii de elemente (senzații, asociații, sentimente): estetice și extraestetice, determinate de natura dublă a operei – autonomă și heteronomă.

Elementele extraestetice sunt stări afective, care deși inspirate de artă, pot fi trăite nu numai în legătură cu ea, ci cu diferite aspecte ale naturii sau vieții. *Elementele estetice* sunt provocate de condiția estetică a operei – „imagine clarificată și ordonată a lumii, prin care transpare sufletul artistului" și sunt corelative cu momentele constitutive ale acesteia [5, p. 322]. Din aceste constatări, sugerăm conceptorilor de piese curriculare să identifice unitățile de conținut pentru educația timpurie, care pot fi abordate în activitățile cultural-artistice.

La etapa actuală, sunt abordate noi direcţii ce ţin de procesul de învăţare în educația timpurie, cum ar fi: învăţare activă, învăţare experienţială, învăţare integrată, învăţare semnificativă, învăţare prin descoperire și altele [1, p. 22]. Aceste direcții pot anima procesul educației în fiecare activitate cultural-artistică. Aici se atestă mari rezerve în practica educației

timpurii. O abordare integrată a curriculumului poate asigura corelarea domeniilor de activitate cu domeniile de dezvoltare. Concepția abordării integrate depășește o abordare interdisciplinară și nu este clar definită la nivel metodologic, aplicativ. Pentru a genera efecte formative pozitive dorite, proiectarea integrată a curricula trebuie privită pe terment lung, pe fundamentul unor experiențe.

Succesul și dezvoltarea activităților educative integrate pot fi și trebuie susținute printr-o permanentă preocupare pentru documentarea experiențelor pedagogice în toate aspectele relevante:

- *munca de proiectare* (pași, relații, raporturi de comunicare, instrumente de proiectare, comunicare, arhivare, evaluare, proceduri și reguli);
- *munca de realizare a proiectelor* (efecte observate, abateri sau alterări aduse proiectelor, relațiile dintre educatori – copii – părinți);
- *munca de evaluare* (instrumente, rezultate, proceduri specifice elaborate) [3, p. 268].

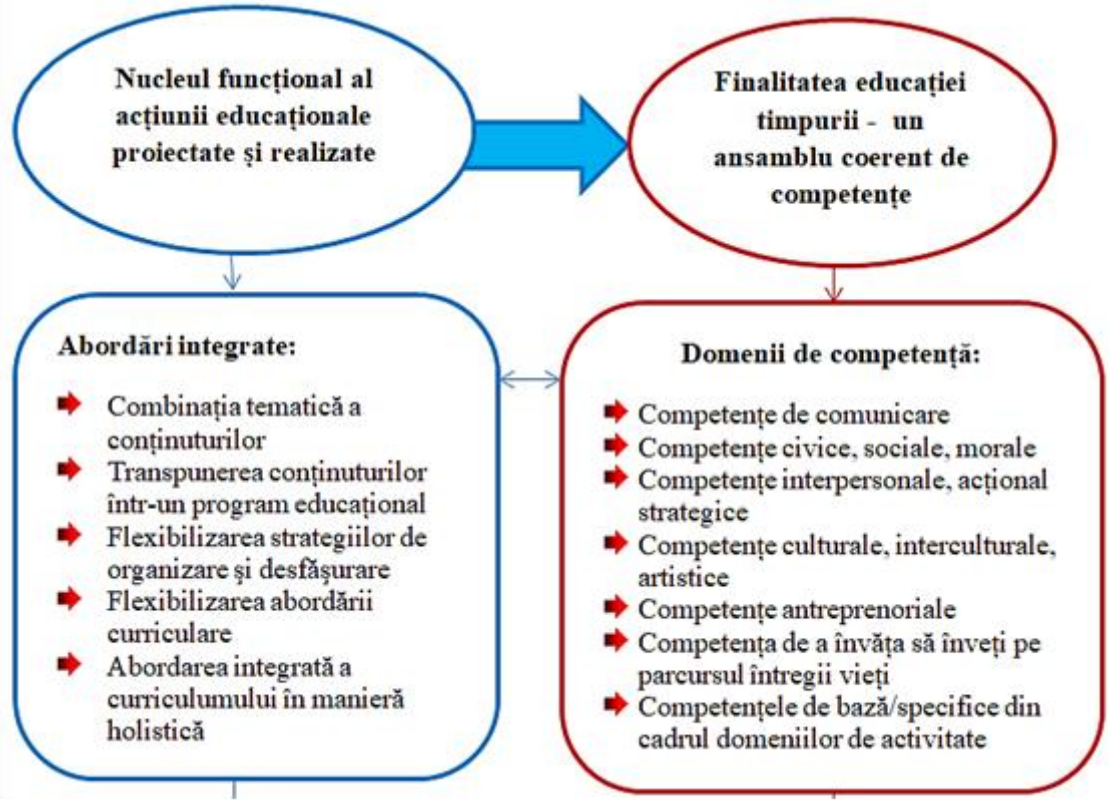


Fig. 2. Deschidere spre conţinuturi pluri-inter-transdisciplinare în educația timpurie

Abordarea integrată se face necesară în activitățile cultural-artistice prin maniera holistică a abilităţilor şi competenţelor artistice și generale ale educabililor, prin legăturile stabilite dintre fenomenul cultural-artistic și viață. În scopul aprofundării studiului la tema anunțată, au fost organizate un șir de seminare științifico-metodice în instituțiile de educație timpurie de către membrii laboratorului științific Cercetări Interdisciplinare în Domeniile Artelor, care activează în cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți. În agenda seminarelor au fost punctate mai multe finalități. În continuare descriem unele activități desfășurate cu educatorii și conducătorii muzicali, în cadrul cărora s-a identificat gradul de înțelegere a problemei de organizare și desfășurare a activităților cultural-artistice.

Educatorii au stabilit lista de sinonime la sintagma „activitate artistică”. Primul cuvânt ales ca sinonim cuvântului „activitate” în contextul educaiei timpurii a fost cuvântul „serbare” – ca acțiune, manifestare cu caracter solemn organizată cu scopul de a celebra un eveniment important. În același sens, au fost enumerate și alte cuvinte: festivitate, pertrecere, celebrare, solemnitate, oficiere, omagiere, comemorare. Prin tehnica „lucrul cu dicționarul” au fost definite, caracterizate, asemănate și deosebite toate sinonimele la cuvântul „activitate”.

În cadrul metodei studiul de caz, pe marginea unor secvențe video a unor activități educative realizate în diferite instituții de educație timpurie, dar și în urma unor discuții dirijate, participanții la seminar s-au familiarizat cu tipologia următoarele activități cultural-artistice:

- Laice – Religioase;
- Sărbători familiale - Naționale – Internaționale;
- Tradiții și obiceiuri din folclorul de peste an;
- Folclor – Artă profesionistă;
- Distractive (recreative) – Instructiv-educative (de inițiere într-un domeniu de cunoaștere);
- Mono-disciplinare – Interdisciplinare;
- Bazate pe resursele proprii – Bazate pe parteneriate etc.

În cadrul activității în grup, participanții seminarului au elaborat un posibil calendar al activităților cultural-artistice în corespundere cu fiecare anotim și domeniile de conținut ale curriclum-ului. După prezentarea informației, au fost determinate activitățile cu rol dominant, minoritar și lipsă totală. În lista valorilor formate în cadrul activităților cultural-artistice au fost identificate următoarele: buna dispoziție, nesecat izvor de bucurie și satisfacții; sentimentul apartenenţei la colectivitate; mișcarea, atmosfera de veselie și destindere; trăirea unor momente unice, emoții produse de o anumită tensiune interioară; experiențe adunate într-un climat nou, stimulativ; posibilitatea de a manifesta liber interese, spontaneității, sincerității, comportament scenic; exprimarea/ împărtășirea impresiilor și trăirilor, pe baza căutărilor și eforturilor personale; dezvoltarea fizică, psihică, spirituală. Înainte de a dezbate coordonatele pentru proiectarea activităților cultural-artistice, conducătorilor muzicali li s-a propus o Agendă cu elementele necesare pentru a fi luate în seamă în procesul de orgnizare și desfășurare:

- Scenariul, repertoriul (muzical, coregrafic, poetic, teatral etc.);
- Orarul repetițiilor, repetiția generală, moderator, prezentatori, personaje;
- Invitați speciali, oaspeți, public, amenajarea sălii, spațiului;
- Fabricarea și distribuirea invitațiilor, avizului;
- Gestionarea conexiunilor prin scrisori (e-mail), relații cu sponsorii, părinții, artiștii cooptați;
- Decorul, recuzita, accesoriile, costumația copiilor, educatoarei;
- Coloana sonoră (fondul muzical, semnalele sonore etc.), regia lumină, efecte speciale;
- Echipament tehnic (centru muzical, boxe, microfoane, ecran, proiector, prelungitor etc.);
- Filmări video, interviu, publicații, monitorizarea informației;
- Evaluarea sumativă a manifestării în colectivul educatorilor și părinților.

În lumina tuturor argumentelor prezentate, credem că activitatea cultural-artistică poate deveni un veritabil act educativ. Este relevant în acest sens punctul de vedere al profesorului universitar Constantin Cucoș: „Orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei

întâlniri spirituale dintre persoane și presupune o dinamică, o succesiune de căutări și de găsiri a două ființe care au un surplus sau o cerință, au ceva de dat sau de primit" [2, p. 15]. Prin urmare, abordările integrative ale fenomenului cultural-artistic, al artelor în curriculum, în procesul educativ solicită noi trepte de acțiune, viziuni pedagogice generoase centrate pe potențialul formativ estetic și extraestetic al artelor, articulările domeniilor de dezvoltare în diferite domenii de activitate, abordarea holistică a educației și altele.

Referințe bibliografice:

1. Cadrul de referință al Educaţiei timpurii din Republica Moldova. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2018;
2. CUCOȘ, Constantin. *Educația: iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 973-46-1038-9;
3. MITESCU MANEA, Mihaela. *Artele şi învăţarea şcolară.* Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2016;
4. MORARI, Marina. The organizing of artistic pheonomenon in euro-region space Siret-Prut- Dniester. In: *Artă şi personalitate.* Vol. 2. Iași: Ars Longa, 2014, pp. 264-270;
5. VIANU, Tudor. *Estetica.* București: Editura Orizonturi, 2010. ISBN 973-915-471-0.

SEMNIFICAȚII CONCEPTUALE ALE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE
CONCEPTUAL SIGNIFICANCE OF SCHOOL LEARNING

Oana Miruna OPREA, director, profesor de chimie-fizică, grad didactic I,
Școala Gimnazială Oniceni din Forăști, Suceava, România

Rezumat: *În lucrarea de faţă am abordat subiectul învaţării şcolare, o temă centrală a domeniului psihologiei educației. Am analizat conceptul de învățare şcolară, prin multitudinea de definiții propuse de literature de specialitate. Învăţarea este privită în psihologia educaţiei din două perspective, ca proces, şi ca produs. Totodata învăţarea este influenţată de doua tipuri de condiţii, unele interne, proprii individului, iar altele externe, independente acestuia. Legate de învățare, s-au dezvoltat de-a lungul timpului, câteva paradigme importante,ce ne ajuta să înţelegem acest proces din mai multe perspective. O importanţă deosebită pentru învăţarea şcolară, o reprezintă învăţarea conştientă, incluzând aici toate formele acesteia, de la învăţarea perceptivă, şi pâna la cea afectivă.*

Cuvinte-cheie*: învățarea, condițiile învățării.*

Abstract*: In this paper We addressed the subject of school learning, a central theme of the field of education psychology. We analyzed the concept of school learning, through the multitude of definitions proposed by literature. Learning is seen in the psychology of education from two perspectives, as a process, and as a product. At the same time, learning is influenced by two types of conditions, some internal, individual's own, and others external, independent of the individual. Related to learning, several important paradigms have developed over time, which help us understand this process from many perspectives. Of particular importance for school learning is conscious learning, including all its forms, from perceptive to affective learning.*

Keywords*: learning, learning conditions.*

Atunci când vorbim de învățare, suntem mereu tentați să o raportăm la ființa umană, de fapt învățarea nefiind un fenomen exclusiv uman. Ea se regăsește și în conduita animalelor, și, în general, în întreaga lume vie. Unii autori chiar definesc învățarea ca fiind un proces de adaptare a organismului la mediu. Învățarea este răspândită în întreaga lume vie, dar sfera, conținutul, complexitatea și, mai ales, semnificația ei pentru organism depend de treapta de evoluție pe care se află organismele care sunt supuse învățării [11, p. 13].

Problemele învățării umane au depășit demult cadrul unor discipline particulare, cum sunt fiziologia, antropologia, genetica, psihologia și pedagogia, devenind centre de mare interes pentru cercetări din alte domenii, cum ar fi neuroștiințele, epistemologia și managementul cunoașterii aplicate, dar și matematica, teoria modelării și a sistemelor fuzzy, genomica, bioingineria.

Considerată o categorie fundamental în unele discipline socioumane, învățarea se corelează structural și functional cu câteva concept mai importante: dezvoltarea, creșterea, adaptarea și maturizarea [8, p. 9].

Cu toată această arie largă de abordări, putem spune că prioritatea istorică și științifică aparține psihologiei și ea a fot impusă de pionierii domeniului: Hermann Ebbinghaus (1885), Edward Thorndike (1898), John B. Watson (1919) [Apud 11, pp. 13-14].

Definițiile date conceptului de învățare sunt numeroase.

Dacă F. Dors și P. Mercier considerau că *"învățarea constă în a dobândi sau modifica o reprezentare a mediului",* indicând aspectul esențial, dar eliminând latura afectiv-motivațională, A.N. Leontiev definește învățarea ca *"procesul dobândirii experienței individuale de comportare".* Pentru Leontiev, elementul esențial al învățării umane este asimilarea experienței speciei, a experienței socioculturale a umanității. De asemenea, învățarea nu determină numai o schimbare de comportament, ci contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua și de a se autoforma [11, p. 14].

Învățarea poate fi înțeleasă drept "sursă și mecanism de dezvoltare și formare a trăsăturilor, competențelor, capacităților și caracteristicilor umane, a conduitei și comportamentului uman în genere". Între condițiile cerute pentru ca învățarea să fie procesual eficace, cele referitoare la normalitatea, nivelul, ritmul și calitatea dezvoltării ființei umane devin prioritare.

În literatura de specialitate, învățarea a fost și este încă abordată din diferite perspective, îndeosebi prin raportarea la diferite comportamente individuale. Ca urmare, datorită reducționismului anthropologic și biologic, unele categorii de comportamente sunt folosite drept definiții incomplete ale învățării, fără ca prin aceasta esența fenomenului să fie dezvăluită. De exemplu, prin raportare la *conceptul biologic de maturizare*, învățarea este privită ca un joc continuu al maturizării naturale și al acțiunii forțelor legate de aceasta, și astfel orice învățare și-ar avea premisele specific în maturizare. Relațiile dintre maturizare și învățare, dintre dezvoltare și cultură, dintre educație și învățare sunt exprimate de S. L. Rubinstein (1958), astfel: „Copilul nu se maturizează mai întâi și după aceea est educat și instruit. El se maturizează în timp ce este educat și instruit."

Maturizarea constituie neîndoielnic o condiție necesară a progresului învățării. Între cele două procese există o intercondiționare, desi nu dispunem încă de suficiente probe și instrumente pentru a măsura influența învățării asupra maturizării.

Dintr-o perspectivă antropologică, Hillebrand (1962) consideră învățarea umană, în esența ei, ca o *învățare formativă,* așa cum este în mod existențial necesară omului din punct de vedere antropologic. Această definiție relevă semnificativ opoziția față de orientările neobehavioriste și funcționaliste (învățare = experiență = acomodare prin activitate). Dar definiția de mai sus este și ea criticabilă. Astfel, psihopedagogul german J. Lompscher (1971) o apreciază ca fiind restrictive și dirijată, deoarece explică numai o caracteristică a personalității

umane. Ca urmare, el definește învățarea drept ”acumulare de experiență în procesul relației reciproce dintre individ și mediu, care duce la anumite schimbări în comportamentul personalității”.

În sensul cel mai larg învățarea este un proces al cărui rezultat constă într-o ”schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formale de obținere a experienței noi-exersare, observare, etc., în schimbări durabile de toate tipurile care au avut loc în comportamentul vizibil sau invizibil”.

Tot în sens larg, Mihai Stanciu în 2005, stabilește următoarele trăsături ale învățării:

a) Învățarea este sinonimă cu asimilarea (achiziționarea) unui conținut foarte variat: cunoștințe, priceperi, deprinderi, modele atitudinale și comportamentale;
b) Învățarea se asociază cu modificarea, cu schimbarea comportamentului celui care învață;
c) Învățarea are și un caracter adaptativ la condițiile unui mediu extrem de dinamic;
d) Învățarea are nu numai un caracter adaptativ la solicitările tot mai complexe ale mediului, dar ea constituie și principala modalitate de împlinire umană, de valorizare a potențialului indivizilor [19, pp. 58-59].

Marx Melvin definește învățarea drept, o ”achiziție de cunoștințe și deprinderi, achiziții de comportament sau schimbări de comportament ce prezintă o relativă rezistență la o funcție anterioară a comportamentului”, în timp ce A. Clausse (1969) o definește ca fiind un ”efort constant al oricărui subiect de a rezolva problemele prin elaborarea de noi soluții”.

Din aceeași perspectivă a modificării comportamentale este definite învățarea de către Al. Roșca: ”o modificare sistematică, relative permanentă, în conduită, în modul de a răspunde la o situație, ca rezultat al practicii, al îndeplinirii acelorași sarcini, o achiziție nouă a organismului care are drept efect o schimbare în comportamentul actional sau verbal”, iar J. Wlodarski o consider ”o schimbare de comportament relative trainică, consecință a schimbărilor centrale și a experienței individuale”.

Introducând semnificația relațională și adaptivă a proceselor implicate, A. Tucicov-Bogdan definește învățarea ca ”o achiziție nouă de comportament, rezultat al exersării individului, menită să satisfacă adaptarea la mediu; însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care acesta nu deține posibilități filogenetice”.

Perspectiva psihosocială asupra învățării lărgește semnificația conceptului oferind o imagine mai clară asupra rolului jucat de fenomenele și sterile de interacțiune psihosocială, de relațiile interpersonale normale de grup, de forța aprecierilor colective în controlul însușirii comportamentelor verbal, acționale și afective și al altor limbaje de comunicare, precum și asupra rolului comportamentelor mediate și întărite prin atitudinea altor individualități.

Abordarea pedagogică ocupă un rol important în studiile pe tema învățării umane și, în special, a celei școlare. Din acest punct de vedere, ea poate fi înțeleasă, pe de o parte, ca însușire de cunoștințe și, pe de altă parte, ca însușire / formare de priceperi, deprinderi și atitudini. Învățarea, afirmă H. Löwe prezintă ”o latură cognitivă (de cunoaștere) și una practică (de acțiune). Ea duce pe de o parte, la cunoștințe, iar pe de altă parte, la activitate”.

Psihologul Robert Gagné definește învățarea ca fiind *”acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită precesului de creștere”* [3, p. 11]. Gagné menționează că modificarea denumită învățare se manifestă ca o modificare a comportamentului, iar producerea ei este dedusă din compararea comportamentului de care era

capabil individual înainte de a fi pus într-o situație de învățare oarecare cu comportamentul de care dă dovadă după acest tratament. Subliniind complexitatea procesului de învățare, H Löwe lărgește semnificația conceptului, afirmând că el ”vizează ameliorarea sau o nouă însușire a comportamentelor și performanțelor sub aspectul lor formal și de conținut (…) și este rezultatul confruntării active a individului cu mediul său în procesul de interiorizare” [Apud 8, pp. 9-12].

Plasând învățarea în contextual procesului de instruire, psihologii educației ne oferă și un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc învățarea drept *o activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat (instituții specializate de instruire și educație), orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate* [11, p. 14].

Neacșu I. (2015) consideră că important pentru înțelegerea complexului proces de învățare școlară sau academică este luarea în considerare a dublei sale determinări și structuri: individuale și sociale, elaborate și înnăscute, calitative și cantitative, intenționale, rationale și neintenționate, infrarationale, organizate și difuze, latent, reproductive și innovative, controlate și slab controlate/monitorizate, teoretice și practice, motivate epistemologic extrinsic și intrinsec, positive, eficace, adaptative și negative, evitante, blocante, irelevante pentru subiectul care învață, în funcție și de contextele în care au loc aceste evenimente, definește *învățarea specifică mediului educațional* formal sau nonformal, școlar și/sau universitar, ca fiind:

- o activitate, un proces desfășurat(ă) de agenți umani;
- în condiții concrete de spațio-temporalitate, culturalitate contextuală (valori), cu o ritmică individual pe fond social definit;
- prin medierea și cu filtrajul conștient al unor eforturi educaționale, cu dominante cognitive-operaționale, socioemoționale, vocational-acționale și atitudinal-recurente;
- pentru atingerea unor rezultate cognitive (concept, semnificații, principii, strategii, rezolvare de probleme), psihomotorii (obișnuințe, deprinderi și abilități manual, operatori necesari vieții, expresii faciale și corporale, elemente de grafism), afectiv-emoționale (gesture, preferințe, orientări, interese), exprimate și integrate în competențe, trăsături de personalitate, proiecte și idealuri;
- având caracteristici de reversibilitate, (re)construcție, ameliorare, optimizare sau mentenanță bazate pe conexiuni inverse (feedback), pe anticipare(feedbefore), pe valori/trăsături de personalitate și/sau commne, pe conexiuni cu efecte de urmă (backwash) sau de siaj, prezente în unele modele de evaluare [Apud 8, pp. 13-14].

În psihologie există diferite moduri de clasificare a învățării. J. Linhart distinge două tipuri de învățare: *învățarea direct, intenționată*, în care sarcina de învățare joacă un rol important, și *învățarea indirectă, spontană, nonintenționată*, în care individual nu caută un mod direct să învețe [Apud 11, p. 15]. Golu M.(2000) identifică următoarele tipuri de învățare, prin aplicarea unor criterii de conținut:

- habitarea sau învățarea prin obișnuire;
- învățarea prin condiționare de tip clasic (pavlovian);
- învățarea prin condiționare instrumentală (de tip Skinnerian);
- învățarea perceptivă; învățarea motorie;
- învățarea verbală [4, pp. 525-526].

Plecând de la variabilitatea condițiilor de învățare, Robert Gagné așează tipurile de învățare în ordine ierarhică, considerând că un tip de învățare situate la un nivel superior, este,

prin natura sa, mai complex și se bazează pe cele inferioare. Ierarhia tipurilor de învățare implică faptul că achiziția unei capacități de nivel superior este condiționată de achiziția capacităților situate pe trepte inferioare. Gagné afirmă că ”un elev este pregătit să învețe ceva nou în momentul în care stăpânește condițiile prealabile, cu alte cuvinte, în momentul în care și-a însușit, prin învățare anterioară, capacitățile necesare pasului următor” [3, p. 30].

Cele opt tipuri de învățare identificate de Gagné sunt:

1. *învățarea de semnale,* prin care se are în vedere clasicul reflex condiționat al lui Pavlov;
2. *învățarea stimul-răspuns,* ce corespunde condiționării operante a lui Skinner;
3. *înlănțuirea* este o formă simplă de învățare. Ea se mai numește și „învățarea de secvențe” și presupune învățarea unei serii de legături S-R înlănțuite într-o ordine determinate;
4. *învățarea de asociații verbale,* ce presupune tot serii de legături S-R, dar acestea sunt de natură verbală;
5. *învățarea prin discriminare,* în care subiectul învață să răspundă diferențiat acelor caracteristici ale obiectelor care servesc la distingerea acestora: forme, mărimi, culori;
6. *învățarea noțiunilor,* care se referă la faptul că subiectul poate să clasifice obiectele pe baza unor proprietăți comune; învățarea regulilor, care se bazează pe învățarea noțiunilor;
7. *rezolvarea de probleme*, care este un tip de învățare ce necesită eforturi interioare numite în mod obișnuit gândire [11, pp. 16-17].

Illeris consideră că ”învățarea presupune integrarea a două procese foarte diferite, și anume procesul interacțiunii externe dintre cel care învață și mediul său social, cultural sau material, și un proces psihologic intern de elaborare și achiziție [6, p. 24].

STRUCTURA TEORIEI

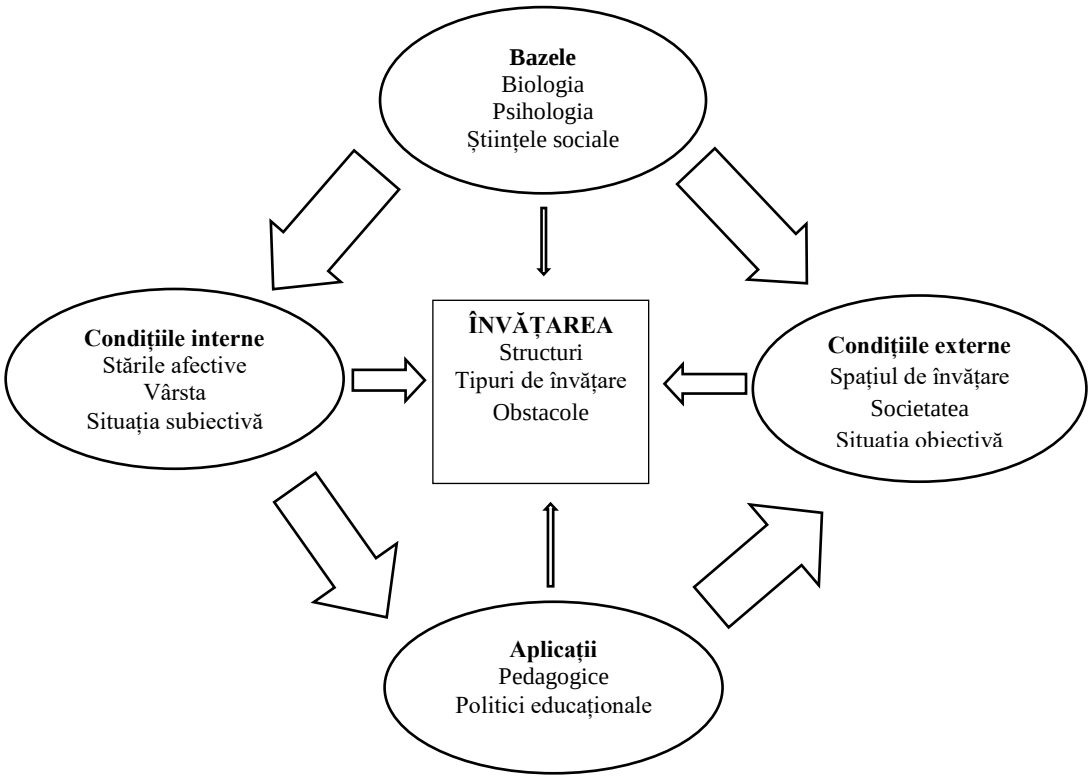


Fig.1. Principalele domenii ale teoretizării învățării [6]

Organizarea învățării rămâne una dintre problemele mult discutate și încă nerezolvate de pe agenda educatorilor. Competența specialiștilor este în sensibil progress față de această important component a psihopedagogiei modern, în special datorită noilor contribuții și sinteze din psihologie, fiziologie, ergonomie, logică, medicină școlară, igienă ș.a. [12, p. 57].

A stimula interesul elevului pentru cee ace face, pentru capacitățile pe care le dobândește astfel, iată o sarcină care presupune multă pricepere și forță de convingere din partea celui care și-o asumă; și acesta este de obicei ”profesorul”, care reprezintă lumea de experiență și de înțelepciune a adulților [3, p. 31].

O prezentare a condițiilor ce guvernează producerea învățării ne este oferită de psihologul E. Gagne, care face distincția între două categorii de condiții:

- *condiții interne* (care țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață);
- *condiții externe* (care sunt independente de subiectul supus învățării și provin din specificul situației de instruire).

Ansamblul inițial de capacități pe care le posedă individual poate fi denumit *condiții interne* ale celui care învață. Acestea include potențialul ereditar (dispozițiile înnăscute), nivelul dezvoltării intelectuale, cunoștințe, capacități, motivație, voință, unele tehnici de muncă intelectuală.

Gagne atrage atenția asupra faptului că „ceea ce subestimau sau ignorau cele mai multe dintre proptotipurile tradiționale ale învățării era însăși existența unor capacități prealabile. Și tocmai aceste capacități prealabile sunt de o importanță crucială în trasarea unor demarcații între diversele condiții necesare învățării” [3, p. 27].

În categoria condițiilor externe se află variabilele ce constituie situația de învățare, și anume: sistemul de cerințe școlare, structura și gradul de dificultate ale materiei, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice), competența cadrului didactic, relații profesori – elevi, caracteristicele clasei de elevi (ambianță psihosocială). Reușita sau nereușita învățării se datorează influenței combinate a celor două categorii de condiții.

Variabilele externe nu produc nici un efect dacă, de exemplu, elevul nu este motivat sau dacă nivelul de dezvoltare necesar nu este atins. La fel, dacă factorii interni sunt prezenți, e necesară și o stimulare externă pentru a se realiza învățarea. Gagne indică pentru fiecare tip de învățare condițiile ce trebuie îndeplinite de elev și de situația de învățare pentru ca acel tip de învățare să se producă.

Psihologul American David Ausubel identifică și el factorii care influențează învățarea el făcând distincție între ”variabilele intrapersonale” și ”variabilele situaționale”, ce ar corespunde delimitării lui Gagne între factorii interni (intrapersonali) și factorii externi (situaționali). O altă distincție se face între factorii cognitivi și factorii socioafectivi.

Din categoria factorilor cognitivi fac parte: stadiul dezvoltării cognitive, structura cognitive, capacitatea intelectuală, gradul de dificultate a conținuturilor, exercițiul. David Ausubel consideră că factorul cel mai important care influențează învățarea este ”structura cognitive”, adică ”cunoștințele existente constituite din fapte, noțiuni, propoziții, teorii și date perceptuale brute, de care cel care învață poate dispune în orice moment”.

Cunoștințele noi nu pot fi învățate în mod conștient decât dacă în structura cognitive există idei la care aceste cunoștințe să poată fi raportate. Randamentul elevului în activitatea de învățare, capacitatea sa de a face față cerințelor învățării sunt în strânsă legătură și cu ceea ce

Ausubel a numit ”stare de pregătire cognitive”, care se referă la” adecvarea bagajului de cunoștințe de care dispune la un moment dat elevul, în așa fel încât ele să facă față cerințelor învățării unei teme noi, precise”. Un individ demonstrează o stare de pregătire cognitivă în cazul în care randamentul său de capacitate teoretică, este proportional cu volumul de efort și de exercițiu implicat. Individual care învață nu reprezintă doar o entitate cognitive. El manifestă stări afective sau emoționale în contextual motivational, al atitudinilor, al personalității, care influențează învățarea atât în mod direct, cât și indirect.

David Ausubel crede că variabilele afective acționează în primul rând în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare ce poate facilita fixarea noțiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive. De asemenea, învățarea este influențată de factori sociali. Omul este o ființă socială și comportamentul său este influențat atât de cei aflați în imediata sa apropiere (grupul-clasă, familia), cât și de normele, tradițiile și atitudinile grupului social, etnic sau religios din care face parte.

Climatul socioafectiv al clasei, interacțiunea elevilor, relațiile de competiție sau de cooperare din cadrul grupului școlar influențează procesul de învățare al fiecărui elev. Între factorii care determină rezultatele procesului de învățare, Ausubel menționează și *trăsăturile de personalitate* ale profesorului:

- capacitățile intelectuale;
- aptitudinile didactice;
- trăsăturile de caracter;
- capacitatea de a genera efervescență intelectuală și motivație intrinsecă la elevi.

Pentru a deveni eficientă, învățarea școlară presupune identificarea tuturor condițiilor care, într-un fel sau altul, influențează și contribuie la obținerea rezultatelor dorite.

Organizarea și corelarea tuturor acestor condiții înainte ca elevul să fie introdus în situația de învățare constituie o sarcină de bază a profesorului [17, pp. 18-19].

Neacșu I. propune două scheme de organizare a condițiilor învățării.

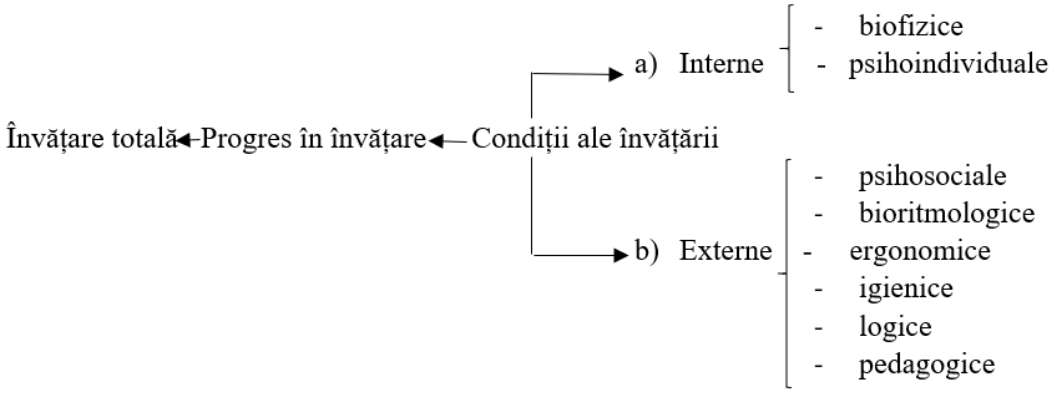


Fig. 2. Sinteza condițiilor învățării [12, p. 58]

A doua, mai dezvoltată (Entwistle, 1981), ia în considerare agenții care concur la realizarea învățării, particularitățile sarcinii de învățat, procesualitatea învățării, produsele ei [Apud 12, p. 58].

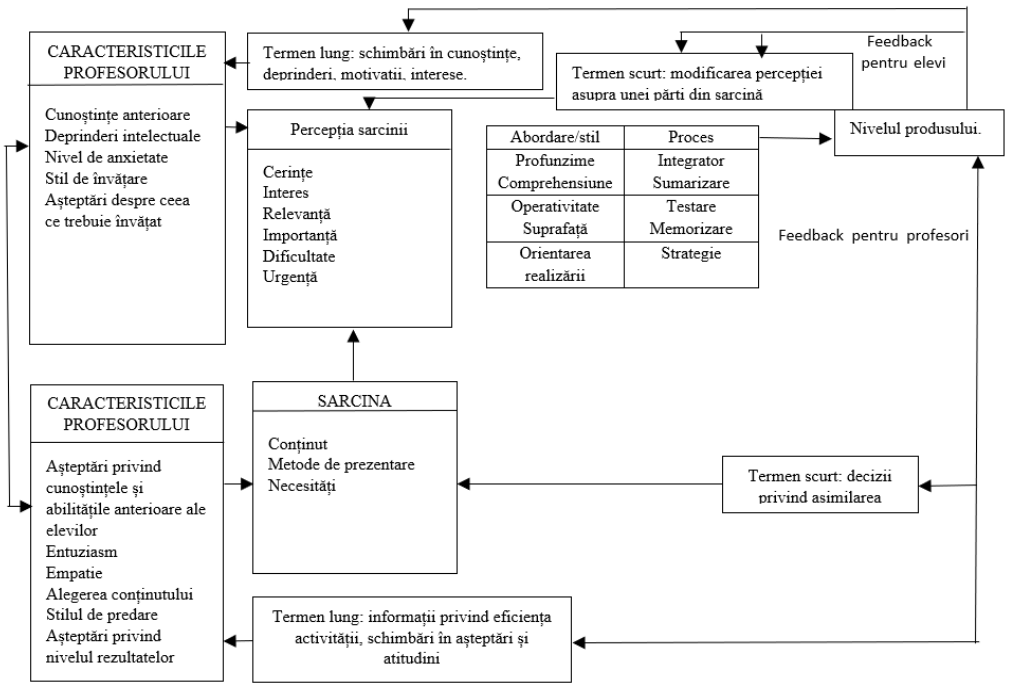


Fig. 3. Modelul factorilor care influențează învățarea (după N. Entwistle)

Neacșu I. pledează pentru considerarea condițiilor învățării „fie ca procese, fie ca factori, variabile sau chiar mecanisme generale care reglează activitatea de învățare. Ele descriu starea prezentă a dezvoltării elevilor, fiind expresia sintetică, dar diferențiată a echilibrului în care se află sistemul de instruire la un moment dat. Mai exact, ele vor exprima cee ace un system uman (elev, grup, instituție școlară) a acumulat în istoria sa și îi condiționează dezvoltarea ulterioară” [Ibidem].

De asemenea, Neacșu I. menționează că ”nu toate categoriile de factori și condiții au aceeași importanță în procesul învățării. În anumite momente, unele capătă o relevanță mai mare și au o valoare pe termen lung, în timp ce altele sunt semnificative pe termen scurt, raporturile putându-se inversa. Reținem însă faptul că toți factorii menționați influențează, condiționează sau determină, între anumite limite, progresul în învățare, ritmul, eficiența și echilibrul componentelor pe ansamblu.” [12, p. 59].

Referințe bibliografice:

1. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie şcolară*. Iași: Editura Polirom, 1999. 304 p. ISBN 973-683-048-9;
2. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom, 1996. ISBN 973-9248-27-6;
3. GAGNÉ, R. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1975;
4. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei.* București: Editura România de mâine, 2000. ISBN 9735822369, 9789735822361;
5. GOLU, P. *Învățare și dezvoltare*. București: Editura Științifică și enciclopedică, 1985. 304 p.;
6. ILLERIS, K. *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Editura Trei, 2014. 425 p. ISBN Epub 978-606-719-372-5, ISBN PDF 978-606-719-371-8;
7. JIGĂU, M. *Factorii reușitei școlare*. București: Editura Grafoart, 1998. 205 p. ISBN 973-9054-15-3;
8. KULKSÁR, T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 235 p.;

9. MASLOW, A. H. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2013. 567 p. ISBN 978-973-707-905-3;
10. MATEI, N. C. *Învățarea eficientă în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică r. a., 1995. 325 p. ISBN 973-30-3185-2;
11. NEACȘU, I. *Instruire si invaţare*. București: Editura Științifică, 1990. ISBN 973-29-0070-9;
12. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom, 2015. 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7;
13. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÂNIȘOARĂ, I. O. *Știința învățării*. Iași: Editura Polirom, 2008. ISBN 978-873-46-1076-1;
14. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2000. 480 p. ISBN 973-8066-68-9;
15. PÂNIȘOARĂ, G. *Psihologia învățării*. Iași: Editura Polirom, 2019. 294 p. ISBN 978-973-46-7725-2;
16. POPENICI S., FARTUSNIC, C. *Motivaţia pentru învăţare. De ce ar trebui sa le pese copiilor de ea şi ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009;
17. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004. 286 p. ISBN 978-973-681-553-9;
18. STANCIU, M. *Teoria instruirii și a evaluării*. Iași: Editura „Ion Ionescu de la Brad", 2015. 299 p. ISBN 978-973-147-195-2;
19. STANCIU, M. *Elemente de psihologia educației*. Iași: Editura AS'S, 2005. 283 p. ISBN 973-7846-04-4.

PROCESUL DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE DIN PERSPECTIVA ACTIVITĂȚII DIDACTICE CENTRATE PE ELEV
THE TEACHING-LEARNING - EVALUATION PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENT-CENTERED TEACHING ACTIVITY

Daniela Carmen POPA, asistent universitar,
Universitatea „Lucian Blaga" din Sibiu, România

Rezumat: *Articolul de față își propune să surprindă caracteristicile procesului de predare-învățare-evaluare, în școala centrată pe elev. Învățarea constă în schimbarea comportamentului elevului, ca rezultat al interacțiunii cu colegii și mediul pregătit de profesor. Învățarea este un proces individual, social, continuu și gradual, care poate produce uneori plăcere, dacă contextul creat de profesor prin actul de predare îl plasează pe elev în centrul activității și îi oferă satisfacție. Învățarea este un efect al predării și un răspuns pentru evaluare. Învățarea se realizează doar prin efortul personal, în condițiile create de profesor în calitate de facilitator, model, sprijin, consilier, în cadrul unui grup, ceea ce face învățarea mult mai ușoară. Predarea-învățarea-evaluare sunt stric legate una de cealaltă.*
Cuvinte-cheie: *învățare diferențiată, predare centrată pe elev, inteligențe multiple, stiluri de învățare.*

Abstract: *This article aims to capture the characteristics of the teaching-learning-assessment process in the student-centered school. Learning consists in changing the student's behavior, as a result of the interaction with colleagues and the environment prepared by the teacher. Learning is an individual, social, continuous and gradual process, which can sometimes produce pleasure, if the context created by the teacher through the act of teaching places the student at the center of the activity and gives him satisfaction. Learning is an effect of teaching and a response to assessment. Learning is achieved only through personal effort, in the conditions created by the teacher as a facilitator, model, support, counselor, in a group, which makes learning much easier. Teaching-learning-assessment are closely linked.*
Keywords: *differentiated learning, student-centered teaching, multiple intelligences, learning styles.*

Ce știm despre învățare? Învățarea nu este niciodată completă.

Învățarea cunoaște o progresie graduală și continuă. Chiar și la adulți, achizițiile învățării (cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini etc.) nu se produc dintr-odată. Indicii de învățare cresc continuu, dacă noile date sunt conectate la experiența anterioară și dacă achizițiile anterioare sunt modificate în lumina noilor experiențe.

Învățarea este individuală. Deși o clasă de elevi va beneficia de aceeași ofertă a predării și de aceeași durată a activității, fiecare va avea ritmul propriu și o progresie individual a învățării. Fiecare individ, copil sau adult, utilizează instrumente și strategii specifice în sarcina de învățare. Ca o școală să fie centrată pe elev, trebuie ca învățarea să fie diferențiată, chiar individualizată.

În activitatea didactică se folosesc des expresii de tipul ,,este un elev foarte talentat la muzică/pictură/desen/muzică" și sunt considerați ,,inteligenți" cei care obțin rezultate foarte bune la disciplinele de învățământ cu caracter științific.

Howard Gardner, autorul *Teoriei inteligențelor multiple,* comentând cele două concepte, subliniază că ele se referă la aceleași structuri intelectuale și propune o nouă viziune asupra inteligenței, concepție care ar trebui integrată în curriculumul școlar.

Teoria lui Gardner justifică ceea ce se poate constata în activitatea cotidiană a fiecăruia:

- se învață în moduri diferite;
- există stiluri și atitudini de învățare diferite;
- este nevoie de un tratament diferențiat, individualizat, pe parcursul procesului de predare-învățare-evaluare.

Profesorii e necesar să evalueze învățarea elevilor în moduri care să le ofere o imagine adecvată asupra punctelor ,,forte" și ,,slabe" ale lor, datorate, pe de o parte, experiențelor socio-culturale cu care s-au confruntat, pe de altă parte, modalităților particulare prin care reușesc să asimileze informația (Manolescu, 2005). Așa cum elevii nu învață în același mod, tot așa ei nu pot fi evaluați în același fel, de aceea este important ca profesorii să creeze profiluri de inteligențe pentru fiecare elev. Cunoașterea felului în care învață fiecare elev va permite profesorului să ia decizii corecte asupra modului în care poate interveni pentru a asigura caracteristicile școlii centrate pe elev.

În Tabelul 1 sunt prezentate preferințele și abilitățile ce caracterizează fiecare tip de inteligență [Apud 4, p. 19].

Tabelul 1. Tabloul sinoptic al inteligențelor multiple identificate de Howard Gardner

Inteligența	**Îi plac / îi place**	**Are / e bun la / se pricepe la**	**Învață**
Lingvistică	• cuvintele; • discuțiile; • dezbaterile; • să citească; • să vorbească; • să scrie; • să asculte; • să povestească.	• compunere; • sensibilitate la limbaj; • exprimare verbal; • folosirea cuvintelor pentru a exprima sensuri.	• spunând; • auzind; • văzând cuvinte; • urmând instrucțiuni scrise; • făcând asociații de cuvinte.
Logico-matematică	• numerele; • structurile; • formulele.	• concepte matematice; • gândire abstractă; • raționamente logice.	• făcând conexiuni; • folosind gândirea critică.
Vizual-spațială	• să deseneze; • să construiască; • să modeleze; • să proiecteze; • culorile, imaginile.	• imaginație; • să facă hărți, scheme; • să creeze modele; • orientarea în spațiu; • observarea detaliilor vizuale.	• din imagini; • văzând și observând; • din reprezentări grafice.

Inteligența	Îi plac / îi place	Are / e bun la / se pricepe la	Învață
Muzical-ritmică	• sunetele; • să cânte; • să folosească muzica și ritmul.	• să producă sunete; • să reacționeze la sunete; • să cânte; • să aprecieze, să creeze și să evalueze muzica.	• cu ajutorul muzicii; • asociind sunete.
Corporal-kinestezică	• să se miște; • jocurile de rol; • mânuirea obiectelor; • excursiile de studio.	• mișcare; • coordonare; • să exprime idei și sentimente; • conștiința nevoilor fizice ale organismului.	• prin implicare direct; participând; • manevrând; • mișcându-se; • prin activități practice.
Naturală (naturalistă)	• natura; • animalele, plantele; • detaliile; • să stea în aer liber.	• clasificări; • să observe relațiile din natură; să observe detaliile senzoriale.	• comparând; • utilizând informații senzoriale.
Intrapersonală	• autoreflecția; • urmărirea propriilor interese; • stabilirea de scopuri; • etica, morala.	• autoevaluare; • introspecția; • exprimarea sentimentelor și gândurilor.	• prin sarcini individualizate; • când își poate alege activitățile; • în atmosferă de corectitudine; • prin muncă independentă.
Interpersonală	• interacțiunea; • colaborarea; • relațiile sociale; • empatia față de alții.	• negociere/mediere; • comunicare verbală și nonverbal; • să vadă perspective multiple; • să-i înțeleagă pe alții.	• în grup; • prin interviuri; • observându-i pe alții; • comunicând cu alții; • relaționând cu alții.

Gardner vorbește și despre inteligența existențială – responsabilă de cunoașterea lumii, fără a fi reușit localizarea zonei cerebrale responsabilă de activarea ei.

Acceptarea teoriei inteligențelor multiple a lui Gardner „contravine" sistemelor tradiționale de educație care sunt axate pe dezvoltarea și folosirea, dominant, a inteligenței verbale (lingvistice) și a celei matematice. Astfel, teoria inteligențelor multiple propune ca profesorii să recunoască și să educe o gamă largă de talente și abilități. E necesar să structureze prezentarea materialului într-un stil care să angajeze majoritatea tipurilor de inteligență.

Stiluri de învățare. Exigențele școlii actuale impun o bună cunoaștere, din partea profesorilor, a stilurilor de învățare a elevilor și crearea unor oportunități de învățare prin diversificarea strategiilor de predare-învățare-evaluare.

Stilurile de învățare *sunt comportamente/acțiuni pe care le afișează elevii în procesul învățării. „Comportamentul elevilor furnizează informații despre modul în care aceștia percep, interacționează și răspund la mediul în care se produce procesul învățării"* [Apud 8, p. 74].

O bună cunoaștere a stilurilor de învățare a elevilor poate optimiza demersul didactic, prin utilizarea unei varietăți de metode și procedee de către cadrul didactic.

Petru Lisievici diferențiază trei stiluri de învățare, pornind de la analizatorul dominant: vizual; auditiv; kinestezic.

Stilul de învățare vizual caracterizează elevii care:

- învață ușor atunci când văd informațiile;
- preferă sarcinile de citire și de scriere;
- memorează ceea ce scriu și citesc;
- preferă prezentările și proiectele vizuale;
- își amintesc foarte bine diagrame, titluri de capitole, hărți;
- preferă să vadă cum se face un lucru.

Prezentăm, în continuare, sugestii pentru valorificarea stilului de învățare vizual [6, p. 80]:

Tabelul 2. Sugestii pentru valorificarea stilului de învățare vizual

Elevul cu stilul de învățare vizual:	**Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învățare vizual?**	**Resurse/ Activități specifice:**
• Preferă să vadă cuvintele scrise; • Când ceva este descris, preferă să vadă o imagine a descrierii respective; • Preferă „o linie a timpului” sau ceva similar diagramelor pentru a-și aminti evenimentele istorice; • Preferă instrucțiunile scrise pentru sarcinile de învățare, față de cele verbale; • Observă elementele fizice, materiale, concrete; • Organizează cu atenție toate materialele de învățare pe care le folosește; • Îi place, se bucură să decoreze spațiul de învățare; • Își amintește și înțelege, mai ușor, prin folosirea graficelor, diagramelor, tabelelor și hărților; • Apreciază prezentările Power Point; • Studiază pe baza notițelor și a organizării conținuturilor într-o manieră personală (scheme învățare, concluzii, schițe, idei principale).	• Folosește materiale multimedia; • Se asigură că prezentările vizuale sunt bine organizate; • Pe parcursul lecțiilor, urmărește să fie văzut de toți elevii pentru a-l auzi și înțelege cât mai bine; • Face scheme, fișe, schițe, rezumate ușor de citit; • Utilizează întreaga varietate tehnologică: computer, video, videoproiector, cameră de filmat, TV, fotografii, Internet etc.	• Diagrame, grafice, fotografii, imagini colorate, panouri, postere, colaje, emisiuni TV, show-uri, jocuri, notițe, ziare, reviste; • Hărți, tabele, ilustrații, expoziții; • Rapoarte scrise; • Rebusuri, jurnale, buletine informative; • L iste cu întrebări; • Fișe de lucru; • Vizionare de filme; • Analiză/realizare de prezentări Power Point.

Stilul de învățare auditiv este specific elevilor care înțeleg cel mai bine informațiile pe care le aud, memorează ceea ce aud și ceea ce se spune, preferă discuțiile din clasă și cele în grupuri mici, își amintesc foarte bine instrucțiunile, sarcinile verbale/orale.

Prezentăm, în continuare, sugestii pentru valorificarea stilului de învățare auditiv [6, p. 82]:

Tabelul 3. Sugestii pentru valorificarea stilului de învățare auditiv

Elevul cu stilul de învățare auditiv:	Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învățare auditiv?	Resurse/ Activități specifice:
• Își amintește foarte bine ceea ce spune el și ceea ce spun alții; • Preferă să discute ideile; • Găsește că este dificil să muncească în tăcere și liniște pentru o perioadă lungă de timp; • Își fixează ideile prin repetiții verbale; • Își amintește foarte bine sarcinile verbale; • Se bucură de oportunitățile de a face prezentări de teatru (drama, scenete, recitarea unor versuri etc.), care să includă și folosirea muzicii; • Îi plac discuțiile în grup, dezbaterile; • Manifestă interes și entuziasm pentru expresiile verbale (muzicalitatea, ritmul cuvintelor).	• Reformulează ideile principale și întrebările; • Folosește schimbări de ritm și intensitate în vorbire, ceea ce dirijează atenția elevilor spre ideile esențiale; • Notează punctele cheie sau cuvintele cheie care îi ajută să evite confuzia datorată pronunției; • Se asigură că este auzit de toți elevii pentru a-l asculta și înțelege cât mai bine; • Încorporează aplicațiile multimedia (TIC) în procesul de predare-învățare, utilizând: sunete, muzică, discurs, conferință (înregistrările audio, video, CD-uri).	• Rapoarte sau prezentări orale; • Discuția (în) panel; • Metoda mozaic; • Dezbateri; • Înregistrări audio, video; • TV/radio show; • Jocuri verbale; • Participare la spectacole, scenete; • Audiere povestiri despre evenimente curente.

Prezentăm, în continuare, sugestii pentru valorificarea stilului de învățare tactil-kinestezic [6, p. 83]:

Tabelul 4. Sugestii pentru valorificarea stilului de învățare tactil-kinestezic

Elevul cu stilul de învățare tactil – kinestezic:	Ce face profesorul pentru elevii cu stilul de învățare tactil-kinestezic?	Resurse/Activități specifice:
• Își amintește foarte bine ceea ce face; • Își amintește foarte bine dacă se implică fizic și participă activ la sarcinile de învățare; • Se bucură dacă acționează și creează; • Îi place să folosească computerul; • Preferă să se implice în activități manuale; • Se bucură de oportunitatea de a construi în mod fizic, de a mânui materialele de învățare; • Are probleme dacă stă într-un singur loc pentru mult timp; • Arată interes și entuziasm pentru activitățile fizice; • Manifestă tendința de a se juca cu mici obiecte în timp ce ascultă sau învață.	• Acordă și permite elevilor să ia scurte pauze pe parcursul lecțiilor și să facă mișcare sau să se relaxeze; • Încurajează elevii să noteze opiniile lor despre temele discutate în cadrul activităților; • Încurajează elevii să stea în picioare sau să se miște în timp ce povestesc ceva sau învață un nou material; • Utilizează în timpul activităților resurse multimedia (computer, videocamera, retroproiector, camera foto etc.), prezentări ale cadrelor didactice și ale colegilor; • Oferă posibilitatea învățării prin acțiuni practice, în care să fie implicat fiecare.	• Cercetări, experimente reale sau multimedia, demonstrații; • Video show, excursii; • Scenografie, spectacole, parade; • Creații artistice; • Postere, afișe; • Tablă interactivă, obiecte, instrumente de laborator; • Fișe de lucru; • Joc de rol/interviuri; • Șarade, pantomimă; • Scenete de teatru; • Proiecte, portofolii; • Întreceri sportive, competiții, concursuri; • Modelaj, sculptură, colaje; • Realizare de albume; • Confecționare de produse, aparate, mulaje; • Lucru la computer.

Stilul de învățare tactil-kinestezic, denumit și practic, caracterizează elevii care preferă ceea ce fac și memorează experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri), preferă folosirea instrumentelor și lecțiile în care sunt implicați activ, participă cu plăcere la activități practice, își amintesc foarte bine lucrurile pe care le-au făcut odată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (au memorie motrică), manifestă o bună coordonare motorie.

Cunoașterea stilurilor de învățare duce la o selectare potrivită a metodelor, mijloacelor și materialelor didactice folosite în procesul de predare-învățare-evaluare. Profesorii, tutori și facilitatori ai învățării, vor diferenția conținutul, procesul și produsul învățării, vor selecta sarcinile de învățare ținând cont de disponibilitățile elevilor, de interesele acestora și de profilul lor de învățare.

Învățarea este și un proces social. Importante achiziții de învățare au loc în grup, chiar și atunci când individul este "martor tăcut" la reacțiile celor din jur. Confruntarea cunoștințelor proprii cu ale celor din jur reprezintă un important mijloc de orientare, evaluare și selecție în câmpul valorilor. Potrivit constructivismului, pentru a învăța este necesară valorificarea propriei experiențe și construirea cunoașterii prin efort personal. Dar nu mai puțin adevărat este că o construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții, de la care înfățăm și care, la rândul lor, învață. Promovarea învățării active presupune încurajarea parteneriatelor în învățare.

Jerome Bruner, reprezentant al constructivismului social, avansează conceptul de *reciprocitate d*efinit ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună pentru realizarea unui obiectiv”. Reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală.” [1].

Activitatea pe grupe presupune organizarea elevilor unei clase în echipe, în scopul îndeplinirii unor sarcini de învățare [3]. Sarcinile pe care elevii le pot rezolva în echipă pot fi variate, cu niveluri de complexitate diferite și se încadrează pe niveluri taxonomice diferite, în funcție de scopul propus.

Învățarea este activă. Adulții, părinții și profesorii pot sprijini și dirija învățarea la un individ sau grup, dar nici unul dintre ei nu pot învăța în locul elevului. Învățarea este o achiziție personală și reclamă efort personal, cucerirea ei pe cont propriu, prin contactul sistematic cu realitatea ce trebuie învățată.

Activizarea instruirii vizează *stimularea participării și implicării active a celui care învață*, cu toate dimensiunile personalității sale (intelectuală, fizică, motivațională) în procesul propriei instruiri și educații.

Activizarea instruirii presupune utilizarea unor strategii ce stimulează [2]:

- funcțiile psihice de cunoaștere și creație (gândirea, memoria, motivația, voința, etc.);
- strângerea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora;
- căutarea de soluții, producerea de idei;
- interpretare, reflecție personală;
- comunicare, interacțiuni, creativitate.

Una dintre cauzele care determină lipsa de interes în activitățile de învățare este monotonia activităților școlare, determinată de o activitate dominant frontală, în care profesorii sunt orientați spre conținuturi, practicând o activitate de predare în care expun lecția fără a fi

preocupați de realizarea învățării în același timp cu predarea, fără să fie interesați de impactul predării asupra învățării fiecărui elev. De foarte multe ori, învățarea rămâne o sarcină a elevilor în programul de pregătire a lecțiilor, de după ore. Există situații în care, prin conversație, profesorii antrenează, în anumite momente ale lecției, elevii cu potențial ridicat, elevii cu ritm susținut de activitate. Monotonia și lipsa de dinamism afectează învățarea și performanța școlară a celor care își concentrează greu atenția asupra unei sarcini, care își pot păstra atenția concentrată un timp scurt, cu ritm lent de activitate, cu potențial mai scăzut.

Lipsa de implicare se resimte ca lipsă de antrenament în învățarea școlară și aduce după sine rămânerea în urmă și, implicit, nevoia de remediere. Aceasta apare printre elevii care dintr-un motiv anume se implică puțin sau deloc în activitatea de învățare și care, treptat-treptat, ajung în situația de neajutorare învățată, determinată de neputința de a ține pasul cu grupul-clasă. Lipsa dinamismului este resimțită cu atât mai intens de cei cu potențial redus, de cei care nu au răbdarea necesară tatonării și studiului, de cei care nu trăiesc satisfacția cunoașterii teoretice și cărora le sunt necesare alte surse de satisfacție, ca, de exemplu, satisfacția dată de implicare, de afiliere la grup sau satisfacția dată de „învățarea făcând".

Analiza activității depredare-învățare-evaluare. Considerat în desfășurare, în procesualitatea sa, învățământul reprezintă o alternanță continuă de activități de predare, învățare și evaluare care nu pot fi abordate aditiv sau cumulativ, ci interactiv, într-o unitate organică.

Didactica tradițională definește procesul de predare pornind de la datele psihologiei empiriste. Potrivit acestor concepte, puntea de contact între *subiect (educator) și obiectul educației (elev*) o realizează actul simplu al transmiterii și receptării cunoștințelor. Actul predării este așadar echivalat cu *momentul transferului de informații "gata-făcute"* de la profesor la elevi.

Didactica modernă schimbă fundamentele psihopedagogice ale actului didactic. A preda nu este sinonim cu a spune, eventual a dicta și a cere în lecția viitoare reproducerea verbală de către elevi a celor receptate la clasă. În didactica modernă, predarea este definită în strânsă relație cu obiectivele ei fundamentale. Astfel, a preda (în sens didactic) înseamnă *a organiza și dirija experiențe de învățare școlară.* Actul predării și evaluării pretinde profesorului o bună pregătire, documentare și antrenament în dirijarea procesului instructiv-educativ, de confruntare cognitivă cu evantaiul larg de situații școlare.

Prin *predare* se înțelege în mod curent *transmiterea de cunoștințe și tehnici de muncă,* optică tributară pedagogiei tradiționale. Cum s-a arătat deja, cercetările contemporane atribuie profesorului rolul de proiectant (designer) și manager al experiențelor de învățare școlară.

Într-o școală centrată pe elev, predarea este eficientă, în măsura în care lasă în urmă învățarea. Centrarea pe elev este într-o mare parte generată de metodele folosite. Metodele sunt căi de acțiune, în care elevii, sub îndrumarea profesorului, a colegului, în grup sau în mod independent, realizează învățarea.

Metoda este un plan de acțiune, o succesiune de operații realizate în vederea atingerii unui scop; este un instrument de lucru în activitatea de cunoaștere și de formare a abilităților; este un ansamblu de operații mintale și practice ale agenților actului instructiv-educativ; grație acestora subiectul cunoscător (elevul) dezvăluie sau i se dezvăluie esența evenimentelor, proceselor, fenomenelor, cu ajutorul profesorului sau în mod independent.

Conceptul de interactivitate și metodologia interactivă reprezintă astăzi o sinteză și o redefinire a metodelor tradiționale și a celor activ-participative.

Reevaluarea „metodelor tradiționale”. Într-o școală centrată pe elev este necesară transformarea metodelor, considerate multă vreme doar ca mijloace de transmitere a cunoștințelor, într-o modalități eficiente de organizare și îndrumare a activității cognitive, de activizare și mobilizare a elevilor.

Practica școlară atestă că nici o metodă nu poate fi utilizată ca o rețetă și izolat, ci ca un sistem de procedee, acțiuni și operații, care se structurează într-un grup de activități, în funcție nevoile elevilor [4].

Achizițiile metodologiei didactice sânt supuse astăzi unui demers integrator, grație *metodelor interactive.*

Metodele interactive nu constau în anumite metode particulare, în sensul celor expozitive sau activ-participative. Ele, metodele interactive le integrează pe celelalte în configurații sau sisteme metodologice specifice și adecvate situațiilor particulare de instruire. Deci, o configurație metodologică interactivă va cuprinde variate metode verbale și active, ca de exemplu: povestirea, studiul individual, conversația, studiul de caz, problematizarea, experimentul etc. Metodele interactive, sunt prilej de cooperare și colaborare, demersuri ce sporesc implicarea elevilor, dau dinamism lecției, pot duce la eficientizarea învățării. Pe lângă învățare, acestea oferă posibilitatea formării competențelor de relaționare și comunicare interpersonală. Folosindu-le putem evita blocajul unor elevi, cauzat de analfabetismul funcțional sau de disfuncționalitățile gândirii.

De ce vorbim despre învățare interactivă? Fără îndoială, în școala centrată pe elev, elevul este cel care învață trebuie să-și construiască cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri și că nimeni nu poate face acest lucru în numele său. Dar nu mai puțin adevărat este că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții, care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă elevii își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă că fac acest lucru singuri, în izolare. Să nu uităm că omul este fundamental social. Promovarea învățării active presupune și încurajarea parteneriatelor în învățare. În fapt, adevărata învățare, cea care permite transferul achizițiilor în contexte noi este *nu doar simplu activă, individual activă ci interactivă.*

Aspectul social al învățării a fost reliefat de Jerome Bruner încă din anii 60. El avansează conceptul de reciprocitate definit ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună pentru realizarea unui obiectiv”. Reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului.” [1].

Ce face profesorul când învățarea elevilor este interactivă?Acționează adecvat și adaptat la nevoile grupurilor. Interrelaționează continuu cu grupurile de lucru, apărând în diverse ipostaze ca:

- *dascăl model*, în care oferă elevului reperele necesare pentru a atinge țintele propuse. Elevul acceptă provocarea și pornește în călătorie alături de dascăl;
- *profesorul facilitator,* care face posibil accesul copilului la cunoaștere prin condițiile pe care i le creează;
- *dascăl consilier*. Profesorul este cel de la care elevii așteaptă-primesc sfatul cel bun;
- *dascăl susținător* este alături de elevii săi, este sprijin pentru depășirea dificultăților întâmpinate în învățare [7].

În loc de concluzii. Școala centrată pe elev ajută fiecare elev să-și descopere și să-și dezvolte la maximum potențialul și talentele lui unice. Designul, strategiile folosite sunt proiectate și folosite în așa fel, încât să sprijine dezvoltarea fiecăruia și să-l determine la o stare de bine personal și bine al grupului, la un estetic al grupului, la o estetică a vieții. Fiecare elev este tratat ca un individ unic, permițându-i-se să învețe într-un mod optim, în ritmul propriu și în modul cel mai potrivit stilului său. În școala la care ne referim, profesorul nu se plasează în centru, ci încurajează elevii să învețe unul de la altul. Activitatea în clasa centrată pe elev este un mod de viață, un mod de a gândi despre natura inteligenței, talentului și potențialului fiecăruia, un mod de a hrăni și inspira creativitatea, curiozitatea, autocontrolul și stăpânirea de sine, imaginația și iubirea care zac ascunse în noi toți. În clasa centrată pe elev, se desfășoară o educație care se bazează pe parteneriat, independență, respect și încredere reciprocă, pe realizări individuale și în colaborare.

Referințe bibliografice:

1. BRUNER, Jerome. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982;
2. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980;
3. DIACONU, Mihai, JINGA, Ioan. *Pedagogie*. București: Editura ASE, 2004. 459 p. ISBN: 9735945177; GLIGA, Lucia, SPIRO, Jody. *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple. Ghid pentru formatori și cadre didactice*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2001;
4. IONESCU, Miron, RADU, Ioan. *Didactica modernă*. Cluj Napoca: Ed. Dacia, 1995. 150 p. ISBN 973-35-1084-X;
5. MANOLESCU, Marin. *Evaluarea școlară. Metode tehnici instrumente*. București: Ed. Meteor Pres, 2005;
6. MARCINSCHI CĂLINECI, Marcela. *Cunoașterea elevului*. București: Educația 2000+, 2009. ISBN 978-973-1715-23-0;
7. PĂCURARI, O., ȚÂRCĂ, A., SARIVAN, L. *Strategii didactice inovative*. București: Ed. Sigma, 2003. 87 p.;
8. MACRI, Cecilia. *Stiluri de predare. Stiluri de învățare* [online] [citat 27 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/11499467/Proiect_implementat_de_Ministerul_Educa%C5%A3iei_Cercet%C4%83rii_Tineretului_%C5%9Fi_Sportului_Unitatea_de_Management_al_Proiectelor_cu_Finan%C5%A3are_Extern%C4%83_%C3%AEn_parteneriat_cu_SC_Green_Light_Grup_SRL_SC_Millenium_Design_Group_SRL_%C5%9Fi_SC_C_and_T_Strategic_Business_Partners_SRL.

MANAGEMENTUL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR
MANAGING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Mirela POPOVICI, învățător, grad didactic I,
Școala Gimnazială „I.R. Rosetti" din Brusturoasa, Bacău, România

Rezumat: *Autorul accentuează rolul managementului dezvoltării profesionale în învățământul preuniversitar, trecând în revistă atribuțiile Ministerului educației, inspectoratelor școlare, Casei Corpului Didactic. Este descris sistemului de competențelor cadrelor didactice și formele de realizare a formării continue.*

Cuvinte-cheie: *managementul dezvoltării profesionale, învățământ preuniversitar.*

Abstract: *The author emphasizes the role of professional development management in pre-university education, reviewing the responsibilities of the Ministry of Education, school inspectorates, the House of teaching staff. It describes the skills system of teachers and ways to achieve continuing education.*

Keywords: *professional development management, pre-university education.*

Lumea în care trăim se caracterizează printr-o dinamică de mare complexitate ce-l pune în dificultate pe individul care vrea să se integreze ca un subiect activ, eficient și creativ. Modalitatea cea mai cunoscută de a-l pregăti pe individ spre a face față exigențelor vieții o reprezintă educația. Formarea cadrelor didactice rămâne unul dintre cele mai problematice paliere ale edificiului oricărui sistem de învățământ. Caracterul complex este antrenat de faptul că acest subsistem este generator, dar și o rezultantă a calității procesului de învățământ.

Educația permanentă a devenit o șansă mare pentru individul contemporan de a face față provocărilor societății. Conform Raportului UNESCO a Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI coordonat de Jaque Delors, publicat în 2000 sub genericul,, Comoara lăuntrică", educația permanentă reprezintă una dintre ,,cheile secolului XXI", cu rol de ,,motor al societății" în măsura în care antrenează cu sine dimensiuni fundamentale ale actului educațional cum sunt:

- A învăța să înveți;
- A învăța să trăim împreună;
- A învăța să ne cunoaștem;
- A învăța să acționăm;
- A învăța să fim.

Educația permanentă nu mai este doar o trăsătură a educației (caracterul permanent al educației), ci un mod practic de realizare, de modelare a personalității. Pricipiul educației permanente a dus la o reconsiderare a întregii concepții cu privire la școală, educație, învățământ. În mod deosebit teoreticienii educației insistă asupra tezei că școala trebuie să-și modifice concepția despre propria ei activitate în perspectiva cerințelor viitorului, să-l pregătească pe elev spre a avea o concepție adecvată față de autoeducație și autuînvățare. Elevul trebuie să învețe cum să învețe și să devină, într-o lume în continuă devenire.

Educația adulților vizează aspecte mai generale adică dimensiuni ale educației culturale, civice, pentru sănătate sau pentru timp liber, pentru intervenții educative în grupuri specifice ca bătrâni, șomeri, imigranți.

Educația de-a lungul vieții: *Definiție (Comisia Europeană, 2001): „toate activitățile de învățare ce au loc de-a lungul vieții, cu scopul de a îmbunătăți cunoștințele, deprinderile și competențele, într-o viziune personală, civică, social sau legată de angajarea pe piața muncii".*

Formarea continuă a cadrelor didactice vizează mai mult continuitatea pregătirii de-a lungul carierei profesionale, pentru actualizarea cunoștințelor și a competențelor, pentru perfecționare, pentru recalificare, pentru reorientare și reintegrare profesională. Astfel se asigură actualizarea și dezvoltarea competențelor personalului didactic, inclusive dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și al curriculum-ului educational, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din structurile/ procesele de educație.

Competențele sunt definite ca ansabluri integrative de cunoștințe, deprinderi, motivații, și atitudini care mijlocesc comportamentul professional și garantează acțiunea expertă în domenii și în context specific de activitate pentru profesia didactică. *Nivelul de competență* vizat prin programele și activitățile de formare continua/ perfecționare este evaluat în funcție de:

a. capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonomy capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specific unui anumit context, situații sau probleme;

b. capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute.

Rolul inspectoratelor școlare este de a coordona activitatea de formare continua/ perfecționare a personalului didactic. Aceasta este realizată în special prin:

a. activități metodico-științifice și psihopedagogice, organizate la nivelul unităților de învățământ sau pe grupe de unități, respective comisii metodice, catedre și cercuri pedagogice;
b. sesiuni metodico-științifice de comunicări;
c. schimburi de experiență pe probleme de specialitate și psihopedagogice;
d. inspecții curente și inspecții speciale pentru definitivarea în învățământ și acordarea gradelor didactice I și II.

Casa Corpului Didactic, în calitate de *furnizor de programe de formare continuă*, propune spre acreditare, Ministerului Educației Naționale programe de perfecționare proprii sau/în parteneriat cu instituții cu atribuții în domeniul educației și cercetării.

Astfel la nivelul fiecărui județ, Casa Corpului Didactic inițiază și organizează activități de formare continuă științifice, metodice și culturale incluse în Oferta de programe a instituției, avizată anual de direcția de specialitate din Ministerul Educației Naționale.

La solicitarea Ministerului Educației, Casa Corpului didactic organizează și realizează diferite tipuri de programe: stagii, cursuri, sesiuni pentru formarea personalului didactic, didactic auxiliar și a personalului de conducere, de îndrumare și de control din învățământul preuniversitar.

Principalele forme de realizare a formării continue a cadrelor didactice sunt:

- programe de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice;
- programe de formare în domeniile conducerii, îndrumării și evaluării învățământului;
- cursuri de pregătire și susținere a examenelor de obținere a gradelor didactice II și I;
- programe de conversie profesională;
- studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență;
- cursuri de pregătire și perfecționare pentru personalul de conducere, de îndrumare și control, potrivit unor programe specifice;
- burse de perfecționaree și stagiile de studio și documentare, realizate în țară și străinătate;
- cursuri postuniversitare de specializare;
- studii universitare de masterat;
- studii universitare de doctorat.

Programele de conversie profesională intră în atribuțiile instituțiilor de învățământ superior și se desfășoară în baza unor norme metodologice specifice.

Evaluarea și validarea achizițiilor dobândite de personalul didactic prin diferite programe și forme de organizare a formării continue/perfecționării se efectuează prin sistemul de recunoaștere, echivalare și acumulare a creditelor profesionale transferabile.

Principalele domenii în care se definesc competențele corespunzătoare profesiei didactice și în funcție de care sunt proiectate, realizate și evaluate programele de formare continuă, sunt:

- domeniul specialității, corespunzător disciplinelor de învățământ și funcției didactice deținute de cadrul didactic;
- domeniul pedagogiei și psihologiei educației;

- domeniul didacticii/didacticilor de specialitate;
- domeniul managementului educațional și al legislației școlare;
- domeniul tehnicilor de informare și comunicare aplicate în procesele de predare și învățare, în managementul instituțional și gestionarea datelor;
- domenii inter- și trans-disciplinare vizând strategiile alternative și complementare de instruire, cercetarea și inovarea, comunicarea și parteneriatele cu mediul social ș.a.

Sistemul de competențe preia și adaptează la nivelul profesiei didactice și la cerințele sistemului de învățământ preuniversitar românesc categoriile și nivelurile de competență cu care operează Cadrul European al Calificărilor și Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior.

Rezultatele învățării reprezintă setule de cunoștințe, deprinderi și/sau competențe generale, profesionale și personale pe care cadrul didactic le-a dobândit și este capabil să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Centrarea pe rezultatele învățării presupune că acestea sunt reperul principal în funcție de care achizițiile se validează și se recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învățarea.

Categoriile și nivelurile de competențe. Sistemul de competențe operează cu două categorii fundamentale: competențe profesionale: cognitive și funcțional-acționale; competențe transversale: de rol și de dezvoltare personală și profesională. Domeniile și categoriile de competențe se operaționalizează prin descriptori generali și specifici, respectiv:

a) descriptori generali de competență:

- capacitatea de a învăța;
- capacitatea de a opera cu conceptele și metodologia din științele educației;
- capacități și atitudini de relaționare și comunicare cu mediul social și cu cel profesional;
- capacitatea de analiză cognitivă și evaluare axiologică a mediilor socioculturale și politice, a evenimentelor și conjuncturilor ce au loc în viața comunității sociale;
- abilități de operare pe calculator și de acces la rețelele informatice de comunicații;

b) descriptori privind competențe profesionale:

- capacități de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional din învățământul preuniversitar; capacități de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional din învățământul preuniversitar;
- capacități de structurare logică și transpunere psihopedagogică a conținuturilor predării și învățării în specializarea obținută prin studiile de licență sau, după caz, prin studiile de specializare de nivel liceal sau postliceal;
- cunoștințe, capacități și atitudini necesare activităților de consiliere a elevilor și familiilor;
- capacitatea de a investiga și soluționa problemele specifice ale școlii și educației;

c) descriptori privind competențe transversale:

- autonomie și responsabilitate;
- atitudine de relaționare și comunicare deschisă, sinceră, cooperantă, receptivă;
- disponibilitate de analiză și interpretare a valorilor ce descriu o situație, un eveniment sau un comportament;

- imaginație substitutivă, disponibilitatea de autoreglare a comportamentului în raport cu ceilalți pe bază empatică și de a recepta mesajele cu conținut afectiv; acceptarea evaluării din partea celorlalți;
- integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică și forță de convingere în promovarea valorilor pozitive autentice ale comunității sociale.

Criterii de evaluare a competențelor. Potrivit prezentei metodologii, formarea continuă a personalului didactic se întemeiază pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic. Nivelul de competență vizat și atins prin programele și activitățile de formare continuă/perfecționare este evaluat în funcție de:

- capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme;
- capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe.

Formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar se fundamentează pe conceptele Cadrului european al calificărilor privind învățarea pe parcursul întregii vieți și centrarea pe rezultatele învățării**.**

Recunoașterea și integrarea contextelor de formare. Aplicarea principiului învățării pe parcursul întregii vieți presupune recunoașterea și integrarea în sistemul și în strategiile de formare continuă a achizițiilor dobândite de personalul didactic în contexte formale, nonformale și informale:

a) Contextele formale de învățare, care includ și locul de muncă, constau în programe și activități de învățare asistată de formatori abilitați în acest sens, în instituții de formare acreditate. În acest caz, validarea și recunoașterea oficială a rezultatelor învățării sunt asigurate prin parcurgerea și promovarea programelor și activităților respective;
b) Contextele nonformale și informale de învățare constau în activități de învățare realizate individual sau în grupuri informale, fără asistare și în afara programelor și activităților de învățare formală, prin autoinstruire sau schimburi de experiență, prin activități de cercetare, prin participare la acțiuni științifice, psihopedagogice și metodice etc. În acest caz, pentru validarea și recunoașterea oficială a achizițiilor este necesară evaluarea rezultatelor învățării de către organisme și structuri abilitate, de regulă din instituțiile care organizează programe de învățare formală;
c) Integrarea achizițiilor dobândite, în diferite contexte, în sistemul și strategiile de formare continuă a personalului didactic se realizează prin sistemul de recunoaștere, transfer și acumulare a creditelor profesionale.

Referințe bibliografice:

1. CSORBA, D. *Management educațional: studii și aplicații.* București: Editura Universitară, 2012;
2. ENACHE, R. *Managementul organizației școlare.* București: Editura Universitară, 2019. ISBN 978-606-28-0888-4;
3. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității.* Iași: Editura Polirom, 2016. 344 p. ISBN 978-973-46-7724-5;
4. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație:ghid practic.* Iași*:* Editura Polirom, 2007. 232 p. ISBN 978-973-46-0586-6.

SUPORTUL PSIHOPEDAGOGIC ÎN REALIZAREA UNEI EDUCAȚII DE CALITATE ÎN CONTEXTUL POLITICILOR EDUCAȚIONALE
PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT IN ACHIEVING QUALITY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICIES

Virginia RUSNAC, doctor,
Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică din Chișinău, Republica Moldova
Tatiana LUNGU, psiholog, grad didactic superior,
Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul prezintă o descriere succintă a situaţiei din Republica Moldova privind serviciile de suport pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale în contextul documentelor de politici naţionale şi internaţionale, preocupare care a devenit prioritară pentru sistemul educaţional. Pentru a asigura accesul la o educaţie de calitate în învăţământul general pentru toţi copiii, au fost dezvoltate servicii de suport la diferite niveluri: naţional, raional/municipal, instituţional.*

Cuvinte-cheie: *servicii de suport educațional, Centrul Republican de Asistenţă Psihopedagogică, Serviciul raional/municipal de asistenţă psihopedagogică, Comisia multidisciplinară intraşcolară, Centrul de Resurse pentru educația incluzivă, cadru didactic de sprijin, psiholog, psihopedagog, logoped, asistență psihopedagogică, cerințe educaționale speciale.*

Abstract: *The article presents a brief description of the situation in the Republic of Moldova regarding support services for children with special educational needs in the context of national and international policy documents, a concern that has become a priority for the education system. To ensure access to quality education in general education for all children, support services have been developed at different levels: national, district / municipal, institutional.*

Keywords: *educational support services, Republican Center for Psychopedagogical Assistance, District / Municipal Psychopedagogical Assistance Service, Intra-school Multidisciplinary Commission, Resource Center for inclusive education, support teacher, psychologist, psychopedagogue, speech therapist, psycho-pedagogical assistance, special requirements.*

Sistemul educaţional din Republica Moldova are drept obiectiv prioritar asigurarea dreptului la educaţie de calitate pentru fiecare copil şi crearea unui mediu prietenos, accesibil, în măsură să răspundă aşteptărilor şi cerinţelor speciale ale tuturor copiilor. Implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523/2011, a contribuit în mare parte la realizarea misiunii prioritare a sistemului educațional, a asigurării egalității de șanse și accesului la educație de calitate pentru fiecare copil la toate nivelurile de învățământ, prin realizarea unui șir de obiective generale și specifice. Pe parcursul acestor ani a fost dezvoltat şi îmbunătăţit cadrul normativ şi de politici naţionale cu prevederi care se referă la incluziunea educaţională a copiilor, în vederea evitării excluderii şi/sau marginalizării copiilor cu cerințe educaționale speciale/dizabilități.

Astfel, constatăm, că politicile şi legislaţia naţională asigură cadrul normativ de dezvoltare a educaţiei incluzive atât la nivel de sistem, cât şi la nivelul instituţiilor de învăţământ, în consens cu directivele internaţionale şi cu angajamentele asumate. Printre cele mai importante documente elaborate şi aprobate în domeniul asistenței psihopedagogice pot fi menţionate: Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17 iulie 2014; Codul de Etică al Cadrului didactic, aprobat prin ordinul ME nr. 831 din 07 septembrie 2015; HG nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistenţă Psihopedagogică şi Serviciul raional/municipal de asistenţă psihopedagogică; Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, Ordinul ME nr. 99 din

26.02.2015; Instrucţiunea de aplicare în educaţia timpurie a Metodologiei de evaluare a dezvoltării copilului, Ordinul MECC nr.343 din 22.03.2018; Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, Ordinul ME nr. 100 din 26.02.2015; Reperele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ, Ordinul MECC nr. 02 din 02 ianuarie 2018; Reperele metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ (Ordinul MECC nr. 01 din 02 ianuarie 2018); Reperele metodologice privind activitatea cadrului didactic de sprijin în instituțiile de învățământ general (Ordinul MECC nr. 209 din 27 februarie 2018); Reperele metodologice privind activitatea psihopedagogului în instituțiile de învățământ general (Ordinul MECC nr. 212 din 27 februarie 2018); Planul educaţional individualizat pentru copii cu cerinţe educaţionale speciale din instituţiile de educaţie timpurie, Ordinul MECC nr. 1780 din 03.12.2018; Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învăţământul general, profesional tehnic şi din cadrul serviciilor de asistenţă psihopedagogică, Ordinul MECC nr.62 din 23.01.2018; Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare intraşcolare (CMI), Ordinul MECC nr. 683 din 03.06.2019; Instrucțiune privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu cerințe educaționale speciale, Ordinul ME nr. 156 din 20 martie 2015; Reglementări și condiții specifice referitor la evaluarea finală și certificarea elevilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul obligatoriu, ordinul ME nr. 311 din 05.05.2015. Acest angajament este esențial pentru obţinerea succesului şi trebuie să rămână concentrat pe rezultatele finale scontate, dar şi susținut de întreaga comunitate educațională (cadrele didactice, cadrele de conducere, familie, precum și furnizorii serviciilor sociale și educaționale).

Astfel, în contextul politicilor educaţionale de stat, elementele integrante ale educaţiei de calitate vizează promovarea dreptului fiecărui copil la educaţie, incluziune socio-educaţională, respect şi apreciere, la participare şi la realizarea plenară a propriului potenţial. O condiție esențială în acest demers o reprezintă funcţionarea serviciilor de suport educaţional, create la nivel central, raional/municipal, prin Hotărârea de Guvern nr. 732 din 16.09.2013, dar și la nivel instituțional, care sprijină şi facilitează incluziunea educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

În ierarhia instituțiilor care au atribuții în asigurarea asistenței psihopedagogice copilului, care, din anumite motive, nu poate studia conform unui program standard sau întâmpină alte tipuri de bariere în procesul de realizare a unui demers educațional și necesită pregătire și sprijin adițional:

- *la nivel național* este Centrul Republican de Asistenţă Psihopedagogică (CRAP), (art.129.1);
- *la nivel raional/municipal* există Serviciul de asistenţă psihopedagogică (SAP), (art.129.2);
- *la nivel instituțional* trebuie să se presteze asistență psihopedagogică (art. 20.5) pentru ca toți copiii, inclusiv cei cu cerințe educaționale speciale, să achiziționeze competențe de bază și alte abilități asociate, prin dezvoltarea formelor de suport: Comisia multidisciplinară școlară (CMI); Echipa de elaborarea a Planului educațional individualizat (PEI); Centrul de resurse pentru educația incluzivă (CREI); Personal de suport specializat: psihologul, psihopedagogul, logopedul, cadrul didactic de sprijin.

Toate structurile menționate activează în context de ierarhizare și colaborare intrasectorială, dar și intersectorilă, abordând holistic necesităților copilului și asigurând respectarea interesului superior al acestuia.

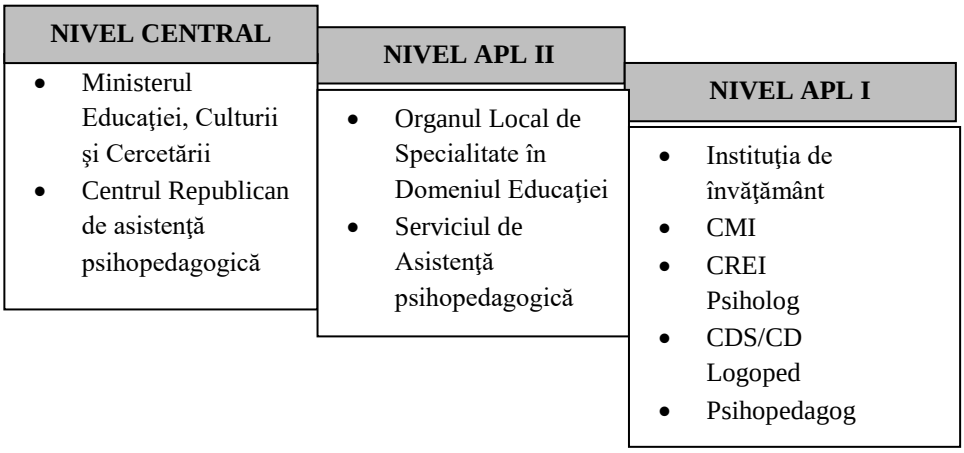


Fig. 1. Structuri de asistenţă psihopedagogică (național, raional/municipal, instituţional)

Pornind de la prevederile Programului de dezvoltare a educaţiei incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, a fost creat la nivel naţional Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, instituție publică subordonată Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, creat în baza Hotărârii Guvernului nr. 732 din 16 septembrie 2013 cu privire la Centrul Republican de Asistenţă Psihopedagogică şi Serviciul raional/municipal de asistenţă psihopedagogică (Monitorul Oficial nr.206-211/823 din 20.09.2013).

Centrul Republican de Asistenţă Psihopedagogică are drept scop acordarea asistenței psihopedagogice la nivel naţional prin realizarea atribuțiilor directe cu impact asupra serviciilor raionale/municipale de asistenţă psihopedagogică, autorităților publice locale, instituțiilor de învățământ, familiei copilului și anume:

- oferirea asistenței metodologice SAP-urilor, autorităților APL, familiei copilului, sau altor structuri implicate în proces în vederea implementării recomandărilor privind măsurile de intervenţie şi serviciile de suport pentru incluziunea educaţională;
- monitorizarea, evaluarea şi supervizarea metodologică a SAP-urilor;
- elaborarea metodologiilor de evaluare şi asistenţă a copiilor pentru specialiştii serviciilor, psihologii instituţiilor de învățământ preşcolar, primar şi secundar general, cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin, precum şi pentru alţi specialişti implicaţi în proces;
- elaborarea recomandărilor metodologice privind adaptările curriculare, dezvoltarea planului educaţional individualizat, principiile de organizare a evaluărilor şi susţinerea probelor de evaluare pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale;
- elaborarea instrucţiunilor privind eficientizarea procedurii de identificare a cerinţelor educaţionale speciale, a măsurilor de intervenţie şi serviciilor de suport;
- elaborarea programelor de incluziune şcolară a copiilor în situaţie de risc;
- examinarea contestațiilor privind procesul de evaluare complexă a dezvoltării copiilor, identificarea cerinţelor educaţionale speciale, acordarea asistenţei psihopedagogice copilului şi familiei, oferirea asistenţei metodologice specialiştilor în lucrul cu copiii cu cerinţe educaţionale speciale;

- administrează baze de date şi monitorizează la nivel naţional situaţia tuturor copiilor beneficiari ai serviciilor de asistenţă psihopedagogică;
- realizează studii în domeniul asistenţei psihopedagogice;
- iniţiază şi dezvoltă parteneriate intersectoriale cu diferite structuri în vederea implementării programelor de educaţie incluzivă;
- desfăşoară programe de informare-educare-comunicare şi sensibilizare publică în domeniile ce se înscriu în aria de activitate a Centrului.

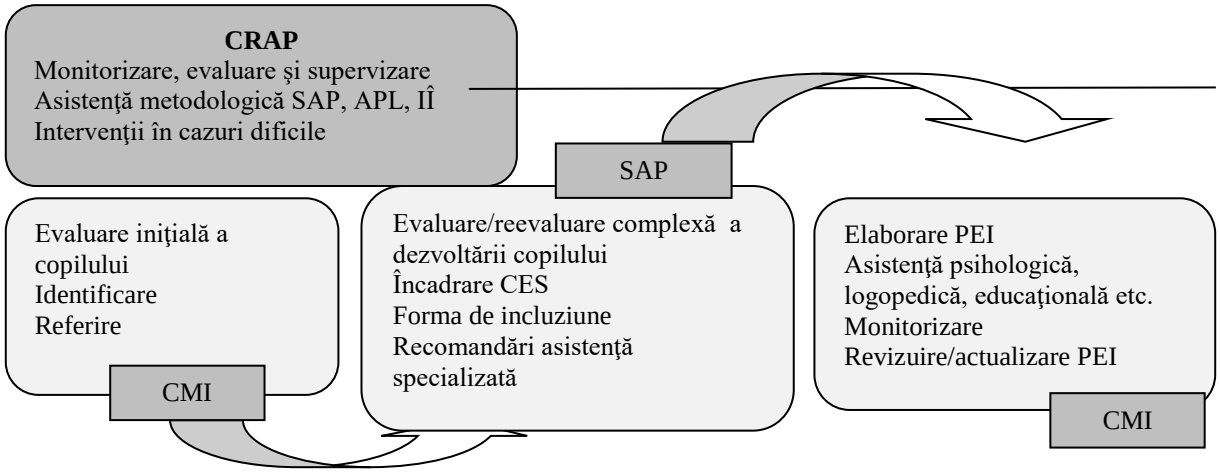


Fig. 2. Proces de asistenţă interinstituţională

Serviciile raionale/municipale de asistenţă psihopedagogică funcționează în baza Hotărârii Guvernului nr. 732 din 16 septembrie 2013 cu privire la Centrul Republican de Asistenţă Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistenţă psihopedagogică (Monitorul Oficial nr.206-211/823 din 20.09.2013) și au fost instituite prin decizia consiliului raional/municipal din unitățile administrativ-teritoriale de nivelul al doilea, inclusiv mun. Chișinău și Bălți, UTA Găgăuzia, în subordinea administrativă a Subdiviziunii raionale/municipale cu atribuții în domeniul învățământului şi metodologică a Centrului Republican de Asistenţă Psihopedagogică. Pe parcursul anilor 2010-2014, au fost constituite 35 de Servicii de asistență psihopedagogică în 35 unitățile teritorial-administrative, organizate în cadrul organelor locale de specialitate în domeniul învățământului. Serviciile de asistenţă psihopedagogică contribuie la asigurarea dreptului la educație de calitate a tuturor copiilor, facilitând incluziunea educațională a acestora în instituțiile de învățământ general la nivel raional/municipal, prin realizarea atribuțiilor:

a) desfășurarea evaluării/reevaluării complexe a dezvoltării copiilor pentru asigurarea incluziunii educaţionale a copiilor cu CES, orientarea profesională;
b) identificarea cerinţelor educaţionale speciale şi elaborarea recomandărilor privind măsurile de intervenţie şi serviciile de suport pentru incluziunea educaţională, în funcţie de nevoile specifice ale copilului;
c) emiterea recomandărilor privind formele de incluziune (totală, parţială, ocazională) a copilului în activităţile educaţionale la nivel de clasă/grupă, instituţie de învăţământ şi organizarea instruirii individuale a copiilor la domiciliu;

d) acordarea asistenţei psihopedagogice, logopedice, psihologice, precum şi alte servicii de suport, după caz, copilului integrat în instituţiile care nu dispun de servicii specializate;
e) oferirea asistenţei metodologice privind asistenţa psihopedagogică şi consilierea psihologică instituţiilor de educație timpurie, învățământ primar și secundar general, precum şi altor instituţii implicate în realizarea intervenţiilor menite să rezolve probleme cu care se confruntă copiii;
f) monitorizarea, evaluarea şi supervizarea activității specialiştilor implicaţi în procesul educațional incluziv: cadrelor didactice de sprijin, responsabililor de educaţie incluzivă, psihologilor și logopezilor, precum şi activitatea altor specialişti;
g) implementarea programelor de incluziune educaţională a copiilor în situaţie de risc.

DOMENII DE INTERVENŢIE SAP

Fig. 3. Domenii de intervenţie SAP

Serviciile raionale/municipale de asistenţă psihopedagogică acordă asistenţă psihopedagogică în vederea: *abilitării/reabilitării dezvoltării copilului care prezintă dificultăţi sau probleme de învăţare, de adaptare, de relaţionare, de comunicare etc.; prevenirii dificultăţilor de incluziune şi a instituţionalizării copilului; orientării şcolare şi profesionale; integrării sociale.* Serviciul organizează activităţi de sprijin, consiliere, educaţie pentru persoanele care au în îngrijire copii: părinţi, reprezentanţii legali, asistenţi parentali profesionişti, părinţi-educatori.

În vederea consolidării capacităţilor şi formării percepţiilor corecte în abordarea copilului cu cerinţe educaţionale speciale, Serviciul consultă şi acordă asistenţă metodologică instituţiilor de educație timpurie, învățământ primar şi secundar general, comisiilor multidisciplinare din instituţiile de învățământ, cadrelor didactice/de sprijin, psihologilor, logopezilor, altor specialişti care interacţionează cu copilul, centrelor de resurse pentru educaţia incluzivă, familiilor, părinţilor sau reprezentanţilor legali ai copilului, autorităţilor publice locale.

Schimbările remarcabile, care s-au produs în domeniul educaţional, promovarea reformelor şi a noilor abordări în educaţie, a implicat schimbarea şi adaptarea continuă a sistemului şi a unităţilor de învăţământ. În acest sens, managementul şcolii incluzive reprezintă valorile, practicile, principiile, sistemul de lucru adoptat într-o instituţie, prin intermediul cărora cadrele de conducere, cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin, specialiştii de profil, copii/elevii, părinţii, comunitatea, provocările şi succesele sunt gestionate astfel încât instituţia, prin tot ce face, să răspundă necesităţilor şi aşteptărilor tuturor copiilor. Toate formele de suport

sunt planificate şi realizate de către structurile prestatoare (CMI, echipa PEI, CREI) şi personalul implicat în acest demers: CDS, psiholog, logoped, psihopedagog etc.

Comisia multidisciplinară intraşcolară (CMI) din instituția de învățământ general constituie un element structural obligatoriu al instituției de educaţie timpurie şi instituţiile de învățământ primar și secundar, ciclul I și II. Scopul CMI este coordonarea generală a dezvoltării educației incluzive la nivel de instituție de învățământ și are rol de decizie în domeniul evaluării inițiale/reevaluării a nivelului de dezvoltare a copiilor potențialii cu cerințe educaționale speciale, identificării dificultăţilor și a potenţialului copiilor, determinării programelor de asistență și suport educațional de care poate beneficia copilul în instituție. Membrii CMI îşi desfăşoară activitatea în baza Regulamentului-cadru al Comisiei multidisciplinare intraşcolare din instituția de învățământ primar, secundar, ciclul I și II, aprobat prin ordinul MECC nr. 683 din 03.06.2019. Părinții copilului sunt implicați în procesul de evaluare/reevaluare, sunt informați cu rezultatele acesteia și suportul de care va beneficia copilul, precum și cu modalitatea de conlucrare școală-familie în procesul educațional.

Echipa de elaborare şi implementare a Planului educațional individualizat/PEI (echipă organizată în instituția de învățământ) elaborează, realizează şi revizuieşte PEI în colaborare cu toţi factorii implicaţi în educația copilului (dirigintele clasei, cadre didactice de predare, cadre didactice de sprijin și de conducere, psiholog școlar, alţi specialiști care asistă copilul, părinți/reprezentanți legali ai copilului etc.).

Planul educaţional individualizat este un produs curricular, care include rezumatul punctelor forte, intereselor şi nevoilor elevului, astfel încât orarul lecțiilor, conținuturile, finalităţile în materie de studiu, stabilite pentru elev în anul şcolar respectiv, pot să difere de orarul finalităţile şi conţinuturile educaţionale stabilite în Curriculum-ul general prin modificări sau adaptări curriculare.

Acest document este esențial în parcursul educaţional al unui copil cu cerințe educaționale speciale. Parte a echipei PEI este și părintele copilului, care este o sursă veridică de stabilire a stilului și modului de învățare preferat al copilului și de informare despre punctele forte, preferințele, non-preferințele copilului, dar și de stabilire și planificare a finalităților de dezvoltare a propriului copil.

În design-ul managementului educaţiei incluzive un loc definitoriu în reprezintă *Centrul de Resurse pentru Educaţie Incluzivă* (CREI) la nivel de instituție de învățământ general care este una din formele de suport menite să asigure organizarea activităţilor specifice educaționale de dezvoltare a elevilor copiilor cu cerinţe educaţionale speciale.

Activitatea CREI este realizează în corespundere cu Metodologia de organizare şi funcţionare a Centrului de Resurse pentru Educaţia Incluzivă din instituţia de învăţământ preuniversitar, ordinul ME nr. 100 din 26 februarie 2015. CREI oferă un spațiu deschis tuturor copiilor, cadrelor didactice, părinților de coparticipare, discuție și cooperare în dezvoltarea copilului.

În structura personalului de suport, un rol esenţial îi revine *cadrului didactic de sprijin* (CDS), care, în conformitate cu Codul Educaţiei, este un specialist calificat în domeniul pedagogiei, psihopedagogiei, psihopedagogiei speciale şi acordă asistenţă psihopedagogică copiilor cu cerinţe educaţionale speciale incluși în instituţiile de învățământ general, în colaborare cu toţi factorii implicaţi în proces, inclusiv părinți.

Sarcina de bază a CDS este dezvoltarea şi promovarea activităţilor de asistenţă educaţională, care să asigure compensarea şi remedierea dificultăţilor de învăţare de ordin structural, organizatoric, emoţional sau de altă natură a copiilor. Cadrele didactice de sprijin îşi desfăşoară activitatea în baza Reperelor metodologice privind activitatea CDS în instituțiile de învățământ general, ordinul MECC nr. 209 din 27.02.2018. Colaborarea școală-familie în acest context consolidează și asigură continuitatea demersului educațional demarat în instituția de învățământ, oferind copilului acasă posibilitatea pentru dezvoltare și aplicarea în practică a competențelor.

În funcţie de resursele existente şi necesităţile copiilor incluşi, instituţiile de învăţământ pot dezvolta servicii de suport şi angaja psiholog/psihopedagog/logoped/specialişti în diverse terapii specifice: ludoterapie; ergoterapie; inetoterapie; art-terapie; meloterapie etc.

Psihologul este un specialist în psihologia educaţională care analizează/examinează problemele specifice mediului şcolar; explică şi promovează înţelegerea procesului de dezvoltare a copilului şi a relaţiilor dintre acest proces, comportament şi învăţare; selectează, administrează şi interpretează instrumente de evaluare psihologică; elaborează şi implementează programe individualizate/de grup cu caracter preventiv şi/sau de intervenţie; oferă consiliere psihologică specializată în domeniul educaţional. Activitatea de suport a psihologului constă în prevenirea, identificarea şi intervenția psihologică în vederea dezvoltării personalității armonioase a copilului, oferind asistenţă specializată copiilor, cadrelor didactice şi cadrelor de conducere, părinţilor/reprezentanţilor legali, alţi actori implicaţi în procesul educaţional.

Scopul activității psihologului școlar constă în prevenirea, identificarea şi intervenția psihologică în vederea dezvoltării personalității copilului, atins prin realizarea obiectivelor privind:

- asigurarea suportului psihologic pentru dezvoltarea şi formarea unei personalități capabile de autodezvoltare, care să posede un sistem de cunoștințe şi competente necesare integrării psihosociale;
- prevenirea şi combaterea excluderii/marginalizării copiilor în instituțiile de învățământ general;
- identificarea și intervenția timpurie în cazul copiilor aflați în dificultate, în situaţie de risc;
- conlucrarea cu administrația instituției, cadrele didactice, alți specialişti care asistă copilul, părinții/reprezentanții legali în crearea mediului educațional favorabil pentru dezvoltarea copilului.

Rolul psihologului ca membrul al Comisiei multidisciplinare intraşcolare (CMI) este să acumuleze şi să comunice echipei PEI informaţii cu referinţă la punctele forte, necesităţile, interesele şi caracteristicile specifice ale elevului (limbajul, gândirea, imaginaţia, memoria, atenţia, tipul de inteligență, afectivitatea/emotivitatea, temperamentul, stilul de învăţare). Totodată, intervenţia psihologului se rezumă nu doar la procesul de evaluare, dar la asistenţa psihologică oferită copilului şi familiei acestuia în vederea ameliorării situaţiei copilului şi asigurării stării de bine în instituţie. Specialistul psiholog se subordonează administrativ directorului instituţiei de învăţământ. Metodologic, activitatea psihologului este monitorizată şi supervizată de către specialistul psiholog din cadrul Serviciului raional/municipal de asistenţă psihopedagogică, desemnat prin ordin.

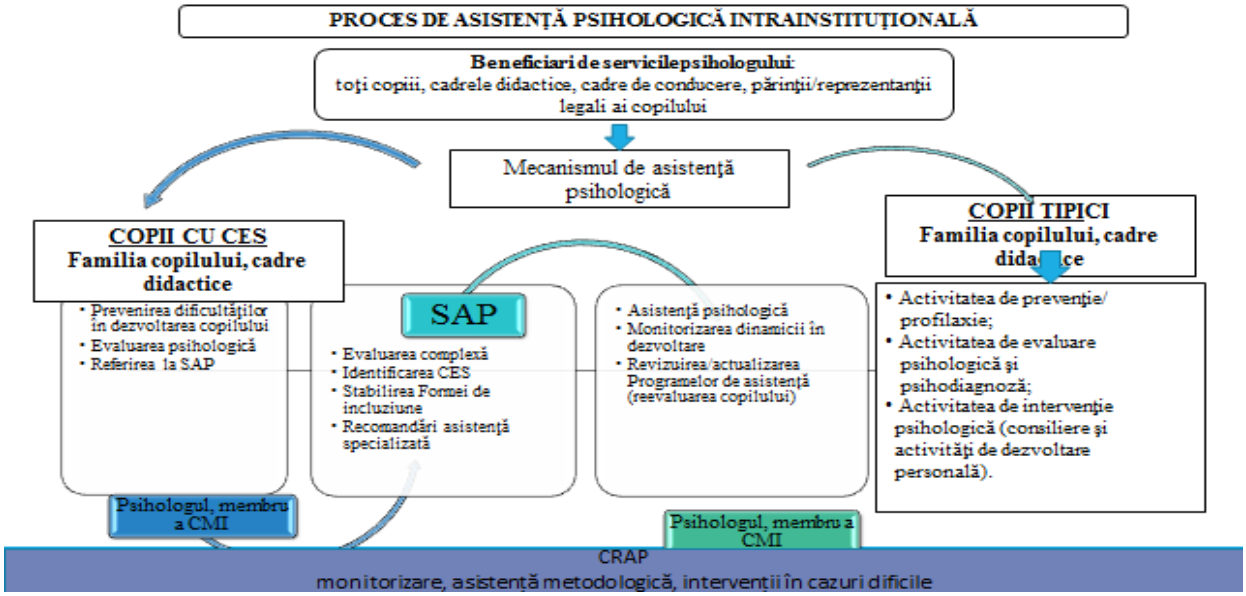


Fig. 4. Proces de asistență psihologică intrainstituțională

Activitatea *Psihopedagogului* în instituțiile de învățământ general constituie o activitate de suport în dezvoltarea copilului cu cerințe educaționale speciale (CES), inclus și implicat intr-un proces educațional structurat, formal și non-formal. Psihopedagogul își structurează activitatea în baza Reperelor metodologice privind activitatea psihopedagogului în instituțiile de învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr.212 din 27.02.2018.

Activitatea de suport al psihopedagogului constă în prevenirea şi combaterea excluderii/marginalizării copiilor cu CES în procesul educațional, prin acordarea asistenţei specializate acestora, părinţilor/reprezenaţilor legali, cadrelor didactice, cadrelor didactice de sprijin, altor actori implicați.

Funcția de psihopedagog este deținută de persoane cu studii superioare în domeniul psihopedagogiei speciale sau de persoane cu studii pedagogice după cursuri de recalificare în psihopedagogia specială. Cele mai importante momente în activitatea psihopedagogului sunt:

a) depistarea unor eventuale dificultăți de dezvoltare, învățare și adaptare ale copiilor în instituții de învățământ general;
b) b)oferirea suportului psihopedagogic necesar pentru depăşirea dificultăţilor şi asigurarea dezvoltării progresive a copilului;
c) monitorizarea evoluției copilului în procesul educațional;
d) acordarea asistenței metodologice cadrelor didactice, cadrelor didactice de sprijin, părinţilor/reprezentanților legali al copilului, altor specialiști privind specificul de dezvoltare și necesitățile de suport a copiilor cu CES;
e) colaborarea cu Comisia multidisciplinară intrașcolară (CMI), familia/reprezentanții legali ai copilului, alţi specialişti implicați în realizarea obiectivelor incluse în Planul educaţional individualizat (PEI).

Activitatea *Logopedului* în instituțiile de învățământ general constituie o activitate complexă, sistematică prin suportul specializat oferit, orientat spre dezvoltarea limbajului și a comunicării copiilor/elevilor în scopul dezvoltarării armonioase a personalității acestora, și contribuie la optimizarea procesului educațional în general.

În instituțiile de învățământ general, activitatea logopedului este asigurată de către un specialist, cu studii superioare în domeniul psihopedagogiei speciale/logopediei. Specialistul logopedul își realizează activitatea în temeiul Reperelor metodologice privind activitatea logopedului în instituții de învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr. 01 din 02.01.2018.

Scopul activității logopedului în instituțiile de învățământ general constă în acordarea unei asistențe specializate în dezvoltarea limbajului și a comunicării: prevenirea; identificarea; compensarea/ameliorarea tulburărilor de limbaj și comunicare ale copiilor/elevilor.

Logopedul se subordonează administrativ directorului instituției de învățământ. Metodologic, activitatea logopedului este monitorizată și supervizată de către specialistul logoped/psihopedagog din cadrul Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică.

Tabelul 1. Indicatori de impact

Indicatori	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Nr. de servicii raionale/municipale de asistență psihopedagogică	35	35	35	35	35	35
Nr. de specialiști (psihologi, psihopedagogi, logopezi, pedagogi) în cadrul SAP-urilor	188	238	237	249	239	236
Nr. de Centre de resurse pentru educația incluzivă în instituțiile de învățământ	585	749	826	841	932	993
Nr. de cadre didactice de sprijin	695	899	959	973	1190	1231
Nr. de psihologi în instituțiile de învățământ general	447	426	419	412	445	445
Nr. de logopezi în instituțiile de învățământ general	47	105	111	102	254	294
Nr. de copii cu CES incluși în învățământul general în evidenta SAP	9236	10245	10456	11735	11310	11246

Tabelul 2. Instrumente licențiate achiziționate/administrate de CRAP
în evaluarea psihologică a copiilor

Denumirea instrumentului de evaluare	**Descrierea instrumentului de evaluare**
Scala de Inteligenţă Wechsler pentru Copii – ediţia a patra (*Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition*)	Un instrument clinic, administrat individual, care evaluează abilitatea cognitivă a copiilor cu vârste cuprinse între 6 ani şi 0 luni şi 16 ani şi 11 luni.
Profil psihoeducațional – ediția a 3-a (PEP-3)	Test pentru evaluarea copiilor din spectrul autist și a copiilor cu dizabilități intelectuale.
Scala de diagnostic, Program de observație pentru diagnosticul autismului (ADOS -2)	Evaluare semi-structurată și standardizată în comunicarea, interacțiunea socială, jocul/utilizarea imaginativă a materialelor și comportamentele restrânse și repetitive ale persoanelor cu o posibilă tulburare din spectrul autismului (TSA).

Tabelul 3. Ghiduri metodologice/programe educaţionale aprobate de MECC

Nr.	Denumirea ghidului/programului
1.	Programe educaţionale: Makaton, Comunicarea prin muzică, Portage, în suportul copiilor cu CES, Ordinul MECC nr. 1779 din 03.12.2018.
2.	Curilov, S., Guzun, O., Inger, Ch., Lungu, T., Para, A., Vlădicescu, A. Incluziunea educațională a copiilor cu autism. Ghid metodologic. Chișinău, 2017. Ordinul MECC nr. 671 din 01.08.2017.
3.	Nicolussi-SpiB, B., Brînza, A., Bulicanu, M., Frunze, O. Incluziunea educaţională a copiilor cu deficienţe de vedere. Ghid metodologic. Chişinău, 2018. Ordinul MECC nr. 792 din 25.05.2018.
4.	Schonauer, S., Bulicanu, M. Incluziunea educaţională a copiilor cu deficienţe de auz. Ghid metodologic. Chişinău, 2018. Ordinul MECC nr. 792 din 25.05.2018.
5.	Eftodi, A., Cazac, A., Filip, G., Galben, S. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare. Ghid metodologic, Chișinău, 2017. Ordinul MECC nr. 671 din 01.08.2017.
6.	Eftodi, A., Galben, S. Budan, M., Bîlici, M. Planul educațional individualizat. Structura-model şi ghidul de implementare. Ediţie revizuită şi adaptată., Chișinău, 2017, Ordinul ME nr. 671 din 01 august 2017.
7.	Bulat, G., Gînu, D., Rusu N. Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015. Ordinul ME nr.158 din 23.03.2015.
8.	Bulat, G., Rusu, N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015. Ordinul ME nr.158 din 23.03.2015.

Concluzie: Odată cu ratificarea tratatelor internaţionale esenţiale cum sunt Convenţia ONU cu privire la Drepturile Copilului şi Convenţia ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilităţi de către Republica Moldova, aceasta a determinat asumarea angajamentelor cu privire la asigurarea drepturilor la educaţie de calitate tuturor copiilor în comunităţile în care trăiesc, inclusiv celor cu dizabilităţi. Totodată, Codul Educaţiei al Republicii Moldova declară dreptul la educaţie ca fiind fundamental şi indispensabil pentru exercitarea celorlalte drepturi ale omului. În acest context au fost dezvoltate servicii de suport care trebuie să aducă calitate în educație, să fie relevante pentru beneficiari și să fie sustenabile. Calitatea serviciilor va depinde în mare parte de resursele umane care vor presta serviciile beneficiarilor, de formarea inițială și continuă a acestora și resursele de care vor dispune. Relevanța serviciilor va depinde de axarea acestora pe necesitatea beneficiarului, posibilitatea de a fi flexibile la particularitățile individuale ale acestuia, dar și de flexibilitatea acestora. Sustenabilitatea trebuie asigurată prin analize autentice ale necesităților, pronosticuri și viziuni de lungă durată, flexibilitate și flexibilitate în alocarea resurselor financiare și umane. Analizele și evaluările periodice ale necesităților beneficiarilor, ale calității serviciilor prestate și realizării eficienței alocărilor financiare vor contribui substanțial la dezvoltarea unor servicii de suport ancorate pe beneficiar, determinând calitatea actului educațional.

Referinţe bibliografice:

1. BALAN, Vera, BORTĂ, Liliana, BOTNARI, Valentina, BULAT, Galina, EFTODI, Agnesa etc. *Educaţia incluzivă.* Unitate de curs. Ediţie revăzută şi completată. Chişinău: Bons Offices, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0;
2. CAZAC, Angela, EFTODI, Agnesa, FILIP, Galina, GALBEN, Svetlana. *Individualizarea procesului educaţional prin adaptări curriculare*. Ghid metodologic. Chişinău: Tipografia Centrală, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-53-926-5;

3. Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial*, nr.319-324 din 23.11.2014, art.634;
4. Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar. Ordinul ME nr. 100 din 26.02.2015;
5. Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea de Guvern nr.523 din 11.07.2011. In*: Monitorul Oficial,* nr.114-116 din 15.07.2011;
6. Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică. HG nr732 din 16.09.2013. In: *Monitorul Oficial,* nr.206-211 din 20.09.2013;
7. Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică. HG nr732 din 16.09.2013.In: *Monitorul Oficial,* nr.206-211 din 20.09.2013;
8. Regulamentul-cadru al Comisiei multidisciplinare intraşcolare (CMI). Ordinul MECC nr. 683 din 03.06.2019;
9. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018;
10. Repere metodologice privind activitatea psihopedagogului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 212 din 27 februarie 2018;
11. Repere metodologice privind activitatea logopedului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 01 din 02.01.2018;
12. Repere metodologice privind activitatea cadrului didactic în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 209 din 27.02.2018.

ETAPELE PROCESULUI DECIZIONAL LA ELEVUL DECIDENT
THE STAGES OF THE DECISION PROCESS FOR DECIDING STUDENT

Mirela SPIȚĂ, învățător la clasele primare, grad didactic I,
Școala Gimnazială „Alexandru Ioan Cuza" din Bacău, România,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul de faţă are drept scop analiza etapelor procesului decizional propus de cercetători din Moldova și din străinătate, plecând de la investigarea conținutului acestora, până la obținerea unui model personal al etapelor procesului decizional pe care îl propunem sub formă de conținut în cadrul unui curriculum care poate fi aplicat în vederea formării elevului decident, în contextul educației contemporane.*
Cuvinte-cheie: *proces decizional, etapele procesului decizional, etape pre decizionale, etape decizionale, etape post decizionale.*

Abstract*: This article aims to analyze the steps of the decision-making process as proposed by Moldavian and foreign researchers, starting from the analysis of their content to obtaining a personal model of these steps, which we are advancing as content in curriculums that can be applied in order to create the deciding student in the contemporary context of education.*
Keywords*: decision-making process, the stages of the decision-making process, pre-decision stage, decision-making stage, post-decision stage.*

Introducere. Prin documentele de politică educațională proiectate ca recomandare a Forumului Economic Mondial de la Davos 2018, competența decizională este cerință – cheie a pieții muncii anilor 2030. Ca urmare, formarea – dezvoltarea pozitivă a competenței decizionale dobândește deschideri spectaculoase în societatea educativă, pe plan epistemologic, cultural, tehnologic, deschideri determinate de caracteristicile societății contemporane: tehnologizare accelerată a forței de muncă, tendințe în robotizarea forței de muncă, schimbarea geografică a lanțurilor de producție, distribuție și valori, schimbarea accelerată a tipurilor de ocupare, o nouă frontieră om-mașină în cadrul sarcinilor existente, un imperativ de recalificare, fuziunea

tehnologiilor, ștergerea granițelor dintre mediul fizic, cel digital și cel biologic. Capacitatea de a analiza rapid şi corect informaţii şi de a lua cele mai bune decizii va fi dorită în tot mai multe domenii de activitate. Pe măsură ce companiile colectează un volum tot mai mare de informaţii, va fi nevoie de angajaţi care pot să interpreteze şi să analizeze cu uşurinţă aceste instrumente de lucru, pentru a reuşi să ia deciziile potrivite [19]. Ca urmare, în ultimii ani, competența decizională trece din portofoliul specific managementului de vârf, domeniu în care este considerată funcție principală a procesului de conducere [1, 7, 11], spre managementul personal al cadrului didactic, manager al propriei acțiuni de educare a elevilor și de dezvoltare profesională [14], mai apoi spre elevi și tineri [19, p. 12]. Documentele de politică educațională din România, aflate în vigoare (*Programe școlare*. București, aprobate prin Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 3.393/28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial), propun, la nivelul actual de formare, doar aspecte ale competenței, regăsite în conținuturile unor competențe de bază, astfel: în cadrul competenţei de bază în ştiinţe şi tehnologie, ca situație de învățare este propusă folosirea datelor ştiinţifice pentru atingerea unui scop sau pentru a ajunge la o decizie sau concluzie; în cadrul elementelor componente ale competenţei de comunicare, una dintre activitățile menționate în curriculum este luarea deciziei, ilustrată prin următoarele activități de învățare: propunerea de soluţii pentru o problemă, aprecierea avantajelor şi limitelor soluţiilor, luarea de decizii rapide, eficiente; în cadrul domeniului a învăţa să înveţi, se propune formarea de competenţe care ţin de metacogniţie: cunoaşterea, alegerea, aplicarea unor strategii de învăţare, gândire critică, gândire divergentă, capacitate de decizie, rezolvare de probleme. Absența din programă a conținuturilor esențiale specifice conștiinței / conduitei decizionale este un argument care determină transferarea responsabilității formării competenței decizionale dinspre educația nonformală / informală spre contextul educației formale, în cadrul unei discipline opționale de sine stătătoare [15].

În concluzie, în contextul educației contemporane, competența decizională cunoaște o trecere de la domeniul specific managementului educațional la nivel de vârf, domeniu în care s-a dezvoltat teoria referențială corespunzătoare formării competenței decizionale, spre domeniul specific fiecărui cadru didactic, considerat manager al propriei acțiuni de educare a elevilor, și mai apoi spre nivelul elevilor de gimnaziu, prin documentele de politică educațională adoptate de Comisia Europeană, în care se regăsește în rândul competențelor-cheie.

Consecința firească este construirea unui curriculum la decizia școlii care să abordeze direct formarea-dezvoltarea pozitivă a competenței decizionale, printre conținuturi regăsindu-se familiarizarea / exersarea etapelor procesului decizional, aspect analizat în prezentul articol.

Ce sunt etapele procesului decizional? Domeniul psihologiei definește decizia drept *proces* cognitiv de identificare a alternativelor, *proces* dinamic şi raţional de alegere a unei linii de acţiune sau abilitatea de a soluţiona o problemă.

Capacităţii decizionale i se atribuie, în literatura psihologică, şi alte definiţii, fiind descrisă ca o provocare sau o măsură a raţionalităţii celui care decide pe baza analizei mai multor soluţii, fundamentate pe un bogat material informaţional, în vederea realizării unui anumit obiectiv. Consecința firească a analizei domeniului epistemologic al psihologiei conduce spre realitatea că orice proces are *faze / etape de desfășurare.*

Etapele procesului decizional reprezintă ansamblul fazelor prin intermediul cărora se pregătește / adoptă / aplică / evaluează decizia [1]. Ele reprezintă o succesiune logică de activități

destinate definirii problemei asupra căreia urmează să se decidă și stabilirii metodologiei de elaborare a deciziei [12, 13], ilustrând faze logice dezvoltate mai mult sau mai puţin în funcţie de nivelul deciziei şi de persoana / firma în care se ia decizia [10, 14]. Conchidem, afirmând că etapele procesului decizional reprezintă faze distincte și succesive în evoluția procesului decizional.

Care sunt etapele procesului decizional în domeniul managementului educativ?

Cercetarea sincronică pe care am derulat-o pune în evidență atenția specialiștilor pentru analiza mecanismului de adoptare a deciziei. Ce mai vechi document care atestă preocuparea aparține lui Aristotel, care a inițiat primul model decizional de alegere rațională, pornind de la gândirea milezianăă despre decizie, văzută drept sursă a schimbării [18].

Pe baza modelului propus în antichitate, începând cu cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea se dezvoltă o serie de modele decizionale care s-au axat, în mare măsură, pe încercarea de a extinde tehnicile de analiză a comportamentului economic (domeniu în care s-a dezvoltat analiza procesului decizional) la alte zone ale acțiunii și deciziei umane. Fiecare model decizional propus de cercetătorii în diferite domenii - economic, statistic, matematic, filozofic, informatic, cibernetic, managerial - respectă *etape* de desfășurare care asigură condiția de științificitate a domeniului, pe care le aducem la cunoștință în cadrul prezentului articol [Ibidem].

Propun atenției *Tabelul 1: Etapele procesului decizional. Sinteză*, care cuprinde rezumatul cercetărilor derulate în vederea analizării etapelor procesului decizional, corespunzătoare managementului educațional. Am încadrat etapele, propuse de 14 cercetătorii, în 3 mari categorii, în funcție de momentul implementării lor: categoria etapelor pre decizionale - reprezintă fazele pregătitoare / premergătoare adoptării deciziei; etapa decizională propriu-zisă – reprezintă momentul alegerii soluției optime; categoria etapelor post decizionale – reprezintă faze ale aplicării deciziei: organizarea, motivarea și controlul deciziei.

Tabelul 1. Etapele procesului decizional. Sinteză

AUTOR	ETAPE ALE PROCESULUI DECIZIONAL										
	ETAPE PRE DECIZIONALE						ETAPA DECIZIONALĂ PROPRIU-ZISĂ	ETAPE POST DECIZIONALE			
	definire / formulare a problemei care este de rezolvat / a obiectivului	colectare a datelor interne / externe relevante / selecționare, organizare și prelucrare a informațiilor	dezvoltare / construire a soluțiilor alternative	apreciere a influențelor / consecințelor posibile / probabile pentru fiecare dintre soluțiile alternative			selectarea soluției de aplicat	comunicare a deciziei către factorii direct interesați	aplicare / implementare a soluției eficiente	analiză a consecințelor / reacție de control / control, monitorizare și evaluare	feedback
				prevedere a consecințelor / verificare a propunerilor	planificarea acțiuni / pași acțiuni	evaluare a ieșirilor					
	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-	-6-	-7-	-8-	-9-	-10-	-11-
Popescu, Gâvănescu, Rădulescu [13]	x	x	x				x	x	x		
Cojocaru [1]	x		x	x			x		x		
Krumboltz și Hamе apud Cojocaru [1]	x		x	x	x	x	x		x		
Panagoret Gherguț [10, 4]	x		x				x		x	x	
Jinga [6]	x	x	x				x		x	x	
Țoca, Toma apud Nicolescu [9]	x		x				x		x	x	x
Gaindric [3]	x	x	x	x			x		x		
Drucker [2]	x						x		x	x	
Smimov în [16]		x	x				x		x		
Iosifescu [5]	x		x				x		x		
Petrescu [12]	x		x	x	x	x					
Postăvaru [14]	x	x	x	x			x				
Marzano [8]			x	x			x				
Vladu [17]	x	x	x	x			x	x	x	x	x

Citind pe verticală coloanele tabelului, constatăm că majoritatea covârșitoare a cercetătorilor studiați sunt de acord cu 4 dintre etapele procesului decizional: etapa definirii /

formulării problemei care este de rezolvat / a obiectivului de atins (12); etapa de dezvoltare / de constituire a situațiilor alternative (13); etapa de selectare a soluției de aplicat (13); etapa de aplicare / implementare a soluției eficiente (11).

Doar jumătate dintre ei (7) consideră necesară implementarea etapei de apreciere a influențelor / consecințelor posibile / probabile pentru fiecare dintre soluțiile alternative.

În același timp, există 4 etape asupra cărora doar câte doi dintre cercetători sunt de acord că pot fi considerate etape de sine stătătoare. Primele două sunt considerate sub etape și se regăsesc în cadrul etapei de apreciere a influențelor / consecințelor posibile / probabile pentru fiecare dintre soluțiile alternative: sub etapa de prevedere a consecințelor / verificare a propunerilor și sub etapa de evaluare a ieșirilor. Cea de-a treia face parte din categoria etapelor post decizionale: comunicarea deciziei către factorii direct interesați; iar cea de-a patra etapă se înscrie, de asemenea, în categoria etapelor post decizionale: etapa obținerii de feedback în urma aplicării deciziei adoptate.

Aceeași analiză pe verticală conduce la concluzia că din cei 14 cercetători doar 6 sunt de părere că selectarea soluției optime este urmată de necesitatea existenței mai multor etapelor post decizionale: etapa de comunicare a deciziei către factorii direct interesați este susținută de 2 autori, etapa de analiză a consecințelor / reacție de control / control, monitorizare și evaluare este promovată de 5 autori, în timp ce etapa de obținere de feedback este înaintată de 2 dintre ei. Existența celor 4 faze specifice categoriei etapelor post decizionale este susținută de un singur cercetător.

Interpretând pe orizontală liniile tabelului, constatăm că există 11 etape ale procesului decizional. Un cercetător consideră că procesul decizional este proces care se derulează în 3 etape, un altul consideră că se desfășoară pe parcursul a 9 etape, în timp ce 8 consideră că se poate derula pe parcursul a 5 / 6 etape; aceștia ajung la consens doar asupra a 4 dintre ele: etapa de definire / formulare a problemei care este de rezolvat / a obiectivului; etapa de dezvoltare / construire a soluțiilor alternative; etapa de selectare a soluției de aplicat; etapa de aplicare / implementare a soluției eficiente. Doar doi cercetători subdivizează etapa de apreciere a influențelor / consecințelor posibile / probabile pentru fiecare dintre soluțiile alternative în câte 3 sub etape: prevedere a consecințelor / verificare a propunerilor; planificarea acțiunii / pașii acțiunii; evaluare a ieșirilor.

Îmbinarea celor două modalități de interpretare a rezultatelor (interpretare pe linii și pe coloane) duce la concluzia că etapele comune viziunii celor mai mulți dintre cercetătorii analizați sunt:

- definire / formulare a problemei care este de rezolvat / a obiectivului;
- dezvoltare / construire a soluțiilor alternative;
- apreciere a influențelor / consecințelor posibile / probabile pentru fiecare dintre soluțiile alternative;
- selectare a soluției de aplicat;
- aplicare / implementare a soluției eficiente.

Care sunt etapele procesului decizional aplicate de elevul decident?

Referindu-ne la etapele procesului decizional pe care le propunem în vederea formării – dezvoltării pozitive a elevului decident în contextul educației contemporane, aducem în atenție modelul publicat de Ion Moraru: o matrice temperamental-decizională. Autorul corelează

verigile deciziei cu temperamentul elevului și cu tipurile de activitate nervoasă superioară, caracterizând profilul elevului în funcție de următoarele etape pe care le consideră esențiale în procesul decizional: recepționarea informației, prelucrarea informației, stabilirea alternativelor posibile, prospectarea consecințelor, alegerea alternativei optime, stabilirea mijloacelor de finalizare [16]. Comparativ cu etapele decizionale specifice managementului educațional, autorul păstrează doar două dintre ele, adăugând alte două în categoria etapelor pre decizionale, subliniind astfel importanța colectării datelor necesare luării deciziei, a prelucrării informațiilor o singură etapă în categoria etapelor post decizionale: stabilirea modalităților de implementare a deciziei optime, având în vedere că resursele necesare nu sunt întotdeauna în posesia elevului minor sau major, ci a adultului responsabil de viața acestuia.

Tabelul 2. O matrice temperamental-decizională posibilă

TEMPERAMENT	TIPUL DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ	VERIGILE DECIZIEI					
		RECEPȚIONAREA INFORMAȚIEI	PRELUCRAREA INFORMAȚIEI	STABILIREA ALTERNATIVELOR POSIBILE	PROSPECTAREA CONSECINȚELOR	ALEGEREA ALTERNATIVEI OPTIME	STABILIREA MIJLOACELOR DE FINALIZARE
sangvin	puternic echilibrat mobil	recepționare rapidă	prelucrare rapidă	depistare rapidă și completă a alternativelor	prospectare rapidă, capacitate de a lucra cu mai multe alternative	alegere rapidă și întemeiată	apreciere realistă și rapidă a dificultăților; alegere rapidă a mijloacelor adecvate
coleric	puternic neechilibrat mobil	recepționare rapidă	prelucrare rapidă	depistare rapidă ar eliptică a alternativelor	prospectare rapidă, dar parțială, adesea în deficit emoțional	alegere rapidă, uneori bazată pe fler	subestimarea dificultăților, supraestimarea capacităților, alegere rapidă dar puțin adecvată
flegmatic	puternic echilibrat inert	recepționare lentă	prelucrare lentă	depistare lentă și completă a alternativelor	prospectare lentă, saturată informațional	alegere lentă, întemeiată, îndelung chibzuită	apreciere realistă a dificultăților; alegere adecvată, dar mai puțin rapidă a mijloacelor
melancolic	slab	-	-	capacitate limitată de depistare completă a alternativelor	capacitate limitată de a prospecta multe alternative	capacitate limitată de a alege din multe alternative	eludarea mijloacelor dificile, supraestimarea dificultăților și subestimarea posibilităților
nematurizat	-	-	-	capacitate slabă de depistare completă a alternativelor	capacitate slabă de prospectare	alegere inconsistent motivată	capacitate limitată de finalizare

Având în vedere că analiza pe care o propunem are în vedere formarea elevului decident, considerăm că etapele procesului decizional sunt influențate de profilul elevului decident, în alcătuirea căruia sunt incluse *constructe psihologice*: gândirea elevului, voința, motivația, orientările valorice, gradul de responsabilitate, temperamentul; *constructe psihofiziologice*: capacitatea de recepționare / stocare / prelucrare a informației, gândire analitică, capacitate prospectivă, discernământ, obiectivitate în alegere; *constructe cognitive*: aptitudini cognitive individuale, capacitatea decizională, complexitatea cognitivă, cunoștințele științifice, cunoștințele procedurale, cunoștințele atitudinale [Ibidem].

De asemenea, în formarea – dezvoltarea pozitivă a elevului decident avem în vedere proiectarea unui curriculum prin care elevul să se familiarizeze cu procesul decizional care să țină cont de normativitatea implicată, a cărei respectare este obligatorie: *principiile deciziei antice*: principiul amestecului original, principiul acțiunii, principiul alegerii; *principiile logicii*

decizionale: principiul identităţii decizionale, principiul opţiunii obligatorii, principiul exclusivităţii variantelor, principiul maximizării utilității; *principiile educației și ale didacticii*: principiul legăturii între dimensiunea teoretică și cea aplicativă, principiul diferențierii în funcție de particularitățile de vârstă [15].

În aceeași ordine de idei, legislația juridică susține că minorii au capacitate penală începând cu vârsta de 14 ani, până la această vârstă o persoană nu poate răspunde penal pentru faptele săvârșite. Codul penal actualizat 2019 – Legea 286/2009 prevede în Art. 113:

- Minorul care nu a împlinit vârsta de 14 ani nu răspunde penal;
- Minorul care are vârsta între 14 și 16 ani răspunde penal numai dacă se dovedește că a săvârșit fapta cu discernământ;
- Minorul care a împlinit vârsta de 16 ani răspunde penal potrivit legii.

Ca urmare, până la vârsta răspunderii penale, competențele decizionale ale elevului vor fi formate în domeniul școlar, aplicabile în procesul educațional, cu privire la sarcinile școlare. Se urmărește ca deciziile pe care le ia să fie în condiții de maximă siguranță fizică și emoțională. După această vârstă, domeniile se diversifică, solicitând din partea educatorului abordare diferită a procesului de formare-dezvoltare pozitivă a competenței decizionale, influențată de caracteristicile de vârstă / de personalitate ale persoanelor cu care lucrează, a statutului acestora. Acest raționament implică obligativitatea unei etape în plus în procesul decizional al elevului, aceea de aducere la cunoștință a deciziei către factorii direct interesați, etapă care ce poate evita încălcarea normelor în vigoare.

Având în vedere considerentele enumerate, de ordin psihologic, pedagogic, cognitiv, normativ, legislativ, conchidem că în vederea formării – dezvoltării pozitive a elevului decident în contextul educației contemporane, conținutul curricular pe care îl poate parcurge un elev este necesar să includă un capitol cu privire la următoarele etape ale procesului decizional:

A. etape pre decizionale

1. definire / formulare a situației problematice care este de rezolvat;
2. stabilirea obiectivului de atins;
3. colectarea datelor interne și externe, esențiale / relevante în rezolvarea situației problematice;
4. organizarea și prelucrarea informației;
5. construirea soluțiilor alternative menite să rezolve situația problematică;
6. verificarea propunerilor / prospectarea consecințelor aplicării alternativelor;
7. eliminarea alternativelor neviabile, în mod sistematic;
8. stabilirea pașilor acțiunii pentru soluțiile rămase viabile;
9. evaluarea ieșirilor;

B. etapa decizională propriu-zisă

10. selectarea soluției optime;

C. etape post decizionale

11. comunicarea deciziei către factorii direct implicați / interesați;
12. implementarea soluției eficiente;
13. analiză a consecințelor aplicării soluției;
14. feedback.

Acordăm o importanță ridicată etapelor pre decizionale, având în vedere constructele de ordin psihologic, psihofiziologic, cognitiv necesare desfășurării eficiente a procesului decizional în cazul elevului decident. Pentru deciziile din afara celor incluse în sarcinile școlare, pentru siguranța fizică și emoțională, considerăm că se impune ca elevul decident cu temperament flegmatic, melancolic, nematurizat să fie supravegheat de factori educativi (părinți, tutori, consilieri, cadre didactice), în mod special în timpul etapelor 3-10. În egală măsură oferim însemnătate necesității implementării a 4 etape din categoria celor post decizionale, având în vedere că decizia eficientă este decizia care aduce stare de confort decidentului, determinată de creșterea calității vieții prin asumarea conștientă a consecințelor propriei decizii.

Conținutul etapelor procesului decizional

1. Etapa de definire / formulare a situației problematice care este de rezolvat

Cunoașterea în grad cât mai complet a situației problematice presupune timp. În cadrul acestei etape, decidentul stabilește tipul de situație: *de tip abatere* - analiza urmărește descoperirea cauzei obiective necunoscute care produce abaterea; *de tip optimizare* - presupune identificarea factorilor care pot determina îmbunătățirea unei activități anterior proiectate; *probleme potențiale* – consecințe ale aplicări deciziilor [Kerner și Tegor, apud 11]. O altă clasificare a problemelor este în atenția autorilor H Simion și A. Newell, care menționează că situațiile problematice pot fi: *bine structurate* și formulate cantitativ, problema poate fi descrisă în termenii variabilelor, obiectivele pot fi definite cu ajutorul unor funcții bine determinate; *probleme nestructurate* sau *probleme exprimate calitativ*, care conțin doar descrierea celor mai importante resurse, caracteristici și proprietăți; *probleme slab structurate,* care conțin elemente atât cantitative, cât și calitative [H Simion și A. Newell, apud 3]. Peter Drucker susține că situația problematică poate fi clasificată astfel: *problemă generală, excepțională, unică* [2]. Ioan Jinga menționează că etapa presupune formularea unui enunț care consemnează o diferență, neconcordanță între rezultatele obținute și cele preconizate; un eveniment deosebit, o situație de criză, o situație critică și implică selecționarea lor din multitudinea de evenimente care se succed [6]. Mariana Vladu face diferența între procesul de punere în practică a unui act normativ, a unei responsabilități din fișa postului, ș.a. considerate în mod eronat decizii, și subliniază că situația problematică apare în momentul în care din succesiunea evenimentelor care apar, decidentul selectează pe cele ce pot fi rezolvate prin mai multe variante, care vor constitui probleme decizionale [10, 17].

2. Etapa de stabilire a obiectivului de atins

Etapa poate presupune apariția unor dificultăți: greutatea în deosebirea obiectivelor de mijloacele de realizare a lor; varietatea mare a fenomenelor şi proceselor economice care conduc la apariţia de false obiective; tendinţa umană, spre obiective neomogene, neclare în viitor [14].

3. Etapa de colectare a datelor interne și externe, esențiale / relevante în rezolvarea situației problematice

Informația reprezintă condiție necesară dar nu suficientă în procesul decizional. Cantitatea informației nu este o măsură a valorii pe care o poate avea aceasta pentru cel ce o primește, are importanță calitatea informațiilor care se impune să fie esențiale, fundamentale, importante, care conduc spre depistarea factorilor și condițiilor care determină producerea fenomenului. Dacă informația nu prilejuiește suficiente premise decizional-eficiente, actul deciziei trebuie să includă și parametri subiectiv-axiologici și psihologici de care depinde

eficiența specific umană a acțiunii. Rezultă că valorile care stau la baza deciziilor depășesc valorile cognitive. Alegerea unei căi posibile de acțiune este o problemă de apreciere / de valorizare a informației și este necesar să fie lipsite de efectele implicării afective a persoanelor care le culeg şi le prelucrează / a celor care le utilizează în elaborarea de variante. Parcurgerea acestei faze implică cunoaşterea aprofundată a metodelor de tratare şi prezentare a informaţiilor și presupune gruparea lor după gradul de corelare cu situația problematică [6].

Revenind la aspectul legat de cantitatea informațiilor, volumul lor depinde de importanța deciziei; presupune cunoașterea informaților care dezvăluie despre obiect [Ioana Smirnov în 16]. Este posibil ca în această etapă să apară dificultăți legate de accesul la informație: decidentul nu poate obține o parte a informațiilor din motive obiective / situații în care obținerea informațiilor este costisitoare în raport cu potențialele beneficii: presupune timp - esențial în adoptare unor decizii oportune și eficiente, efort, bani [6]. Lipsa resurselor conduce la adoptarea deciziei pe baza unui nivel suboptim de informații și, implicit, risc crescut de eroare. Dificultățile sunt legate și de gradul de utilizare eficientă a acesteia [12, 13]. Ioana Smirnov subliniază apariția unei alte dificultăți: complexitatea crescândă a vieții face ca decidentul să nu stăpânească ansamblul datelor și metodele cerute pentru a putea să determine și să opteze în cunoștință de cauză, fapt care conduce spre necesitatea apelului la demersuri nomologice specializate și la tehnici speciale de decizie [Apud 16].

Conchidem că, pentru a fundamenta o decizie, informația trebuie să fie caracterizată de cel puțin următoarele calități: să fie necesară, pertinentă (să se refere la subiect), exactă, completă (fără a fi supra abundentă), recentă (transmisă în timp util), economic eficientă (cheltuielile ocazionate de culegerea, transmiterea, prelucrarea și stocarea ei să fie compensate de avantajele care se obțin prin realizarea obiectivelor propuse).

4. Etapa de organizare și prelucrare a informației

Etapa de organizare și prelucrare a informației implică procesarea informației brute, interpretarea rezultatelor, stabilirea modului în care acestea vor intra în „ecuația" decizională. Teoria asupra raționalității presupune că decidentul are acces, în principiu, la toate informațiile relevante și pe baza lor poate să ierarhizeze toate posibilele alternative și consecințele lor în funcție de utilitatea lor; organizarea și prelucrarea sunt în funcție de obiectivele clar stabilite. [11]. Jinga întărește opinia că este rolul decidentului de a le selecționa / organiza / grupa / prelucra pe categorii după gradul de corelare cu problema analizată, cu scopul păstrării informațiilor esențiale și semnificative care conduc spre luarea deciziei care să împlinească obiectivul urmărit [6].

Este probabil ca în această fază să fie aplicate practici teleologice / specifice studiului scopurilor lucrurilor / teoria finalităților, în care se inserează informațiile, selectate în funcție de lipsa lor de sens în raport cu scopurile urmărite [Apud 14]. Prelucrarea se face cu ajutorul metodelor *calitative*: comparația, analogia, inducția, deducția, analiza și sinteza; c*antitative*: matematice și statistice, în scopul relevării notelor caracteristice, esențiale și relevante ale problemelor studiate [Ibidem]. În această etapă se fac și particularizări și generalizări, se stochează şi se interpretează informaţiile mai vechi sau mai noi, relevante în adoptarea decizie [5, 6].

5. Etapa de construire a soluțiilor alternative menite să rezolve situația problematică

Este etapa de elaborare / construire a variantelor de soluții corelate cu resursele disponibile, cu scopul de rezolvare a problemei prin atingerea obiectivului [13]. Postăvaru definește etapa ca fiind procesul de imaginare de diferite posibilități, procedee de rezolvare optimă [14]. Este o etapă cronofagă, în care mintea lucrează intensiv și care depinde de calitatea celui care creează variantele, „a factorului uman". Este etapa coordonării ideilor, proiectelor [9]. Brainstormingul este o tehnică de generare a unui număr mare de alternative pentru luarea deciziilor [8].

6. Etapa de verificare a propunerilor / prospectarea consecințelor aplicării alternativelor. Verificarea propunerilor implică operația de comparare a fiecărei alternative cu obiectivele obligatorii și cu obiectivele deziderat, evaluarea consecințelor negative posibile, determinate de riscul pe care îl prezintă fiecare consecință pentru eficiența deciziei. Presupune capacitate de analiză a probabilității ca o consecință să apară și analiza gradului de gravitate a consecinței în caz de apariție. Jinga menționează că în această fază se precizează avantajele / dezavantajele, implicațiile pe termen scurt, mediu, lung; se fac corelări de rigoare ale soluțiilor preconizate cu resursele disponibile. Se stabilește măsura în care acestea sunt caracteristice situației / contextului / momentului [6].

7. Etapa de eliminare a alternativelor neviabile, în mod sistematic

Faza presupune îndepărtarea soluțiilor care, în urma verificării, presupun riscuri de neîmplinire a obiectivelor propuse / presupun responsabilități suplimentare care ar conduce spre instalarea disconfortului și necesitatea de a relua procesul decizional. Alături de elementul de subiectivitate a decidentului, intervine și capacitatea acestuia de a intui soluțiile optime, asumându-și anumite riscuri și responsabilități suplimentare.

8. Etapa de stabilire a paşilor acțiunii pentru soluțiile rămase viabile

Este etapă necesară pentru analiza comparativă a soluțiilor rămase. Presupune alegerea momentului de timp și a modului de aplicare, discutarea planului de aplicare cu persoane de încredere.

9. Etapa de evaluare a ieşirilor

Etapa de evaluare a ieșirilor fiecărei soluții rămase presupune identificarea consecințelor posibile să apară și stabilirea gravității consecințelor/ calculul consecințelor, în fiecare caz. Este cea mai importantă fază înaintea deciziei [14].

10. Etapa de selectare a soluției optime

Etapa presupune momentul alegerii celei mai eficiente dintre alternative, transformarea informațiilor în decizie. Alegerea poate fi făcută individual sau în colectiv. Ține seama de multipli factori: pregătirea / experiența decidentului, intuiția și capacitatea lui de previziune, curajul de a inova, climatul mediului din care face parte, resursele de care dispune: umane, materiale și financiare. Un alt factor este cadrul legislativ-normativ în domeniul căruia care se aplică decizia. Peter Druker susține că se stabilește mai degrabă ce este just, decât ce este acceptabil [2]. Alegerea poartă amprenta influenței condiţiilor în care s-au luat hotărârile [14].

11. Etapa de comunicarea și explicarea deciziei către factorii direct implicați / interesați. Etapa are scop motivator a celor implicați în aplicarea deciziei. Succesul implementării depinde de informarea / acceptul persoanelor care sunt afectate de decizie, de aspectul etic și moral [1].

12. Etapa de implementare a soluției eficiente

Este faza de trecerea la acțiune, urmată de controlul aplicării deciziei. În cadrul managementului instituțional, etapa cunoaște următoarele acțiuni: planificarea, organizarea, selectarea persoanelor care monitorizează executarea deciziei, coordonarea, raportarea, auditul, evidența și controlul, evaluarea [1]. Alois Gherguț propune mai puține acțiuni: controlul, monitorizarea și evaluarea; detaliază importanța fiecărei dintre acestea: controlul este necesar pentru a preveni eventualele situații de criză și disfuncționalități, favorizând informația; monitorizarea este procesul continuu prin care se oferă informații și se asigură suport și consultanță în implementare, dar este și bază de date pentru evaluare; evaluarea este procesul prin care se obțin informații asupra calității, eficienței și dinamicii / rezultatelor, prin raportare la obiectivele propuse, susține și facilitează deciziile următoare [4, p. 80].

Jinga susține că această etapă cunoaște alte 3 acțiuni: controlul îndeplinirii deciziei, reglarea acțiunii practice de aplicare a deciziei, evaluarea [6], iar Gaindric afirmă că etapa este necesară în vederea efectuării măsurilor de realizare a deciziei și în vederea diminuării consecințelor nefavorabile [3]. Iosifescu numește următoarele acțiuni: aplicarea soluției, monitorizarea aplicării soluției și aplicarea de corecții atunci când este necesar [5].

13. Etapa de analiză a consecințelor aplicării soluției

Această etapă pune în evidență concordanța efectelor rezultate cu cele urmărite și poate declanșa un nou proces de decizie /de adoptare a unor decizii de corectare a deciziei inițiale.

Este numită și etapa de comparare a rezultatelor cu așteptările [6].

14. Etapa de feedback

Etapa răspunde la întrebări de genul: Este rezultatul așa cum mă așteptam? Este decizia cea mai avantajoasă pentru mine? [Apud 9].

Valoarea praxiologică a prezentului articol constă în fundamentarea unui demers educațional de formare – dezvoltare pozitivă a elevului decident în contextul educației contemporane, care să cuprindă pe lista conținuturilor și etapele procesului decizional.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU, Vasile-Gh. JUC, Nina. *Impactul deciziei în dezvoltarea școlii*. Chișinău: S. n., 2018. 164 p. ISBN 978-9975-53-976-0;
2. DRUKER Peter. *The Discipline of Innovation, in Harward business Review (HBR)* May-June, 1995 și Reprint în HBR, august 2002;
3. GAINDRIC, C. *Luarea deciziilor. Metode și tehnologii*. Chișinău: Știința, 1998. 164 p.;
4. GHERGUȚ, Alois. *Management general și strategic în educație: ghid practic*. Iași: Polirom, 2007. 225 p. ISBN 978-973-46-0586-6;
5. IOSIFESCU, Șerban (coord.). *Manual de management educațional. Pentru directorii de unități școlare*. București: Editura Pro Gnosis, 2000. 160 p. ISBN 973-99707-0-2;
6. JINGA, Ioan. *Managementul învățământului cu privire la învățământul preuniversitar*. București: Editura ASE, 2003. 255 p. ISBN 973-594-288-7;
7. JOIȚA, E. Luarea de decizii. In: *Educaţia cognitivă*. Iaşi: Editura Polirom, 2002, pp. 60-63;
8. MARZANO, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press;
9. NICOLESCU, Ovidiu, VERBONCU, Ion. *Fundamentele managementului organizației*. București: Universitara, 2008. 415 p. ISBN 978-973-749-448-1;
10. PANAGOREȚ, Dragoș-Mihai. *Perfecționarea managementului educațional în învățământul preuniversitar din România.* Târgoviște: Bibliotheca, 2012. 227 p. ISBN 978-973-712-685-6;
11. PATRAȘCU, Dumitru, JINGA, Ioan. *Management educațional preuniversitar*. Chișinău: Arc, 1997. ISBN 9975-61-016-1;
12. PETRESCU, Paloma, ȘIRINIAN, Lucreția. *Management educațional*. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. 288 p. ISBN 973-35-1328-8;

13. POPESCU, I., GĂVĂNESCU, P., RĂDULESCU, D. *Introducere în fundamentarea deciziei*. București: Întreprinderea poligrafică „13 Decembrie 1918", 1983. 240 p.;
14. POSTĂVARU, N. *Managementul resurselor umane*. București: Universitatea Tehnică de Construcții, 2014. ISBN 973-685-146-X;
15. SPIȚĂ, Mirela. Normativity in the Development Of Decisional Competency in Students. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei" din Iași, Fascicula Asistența Socială, Sociologie, Psihologie*, 23, ISSN 2248-1079 / ISSN-L: 2248-1079, pp. 83-92;
16. TUDOSESCU, I., POPA, C., FLOREA, M. *Acțiune, decizie, responsabilitate. Studii de praxiologie*, București: Editura Academiei, 1976. 202 p.;
17. VLADU, Mariana. Formarea competențelor decizionale ale managerilor în implementarea inovaţiilor în învăţământul preuniversitar. În: *Revistă Studia Universitatis Moldaviae, Revistă Ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova*, 2013, nr. 5 (65) pp. 58-66;
18. VOINEA, C. *O istorie a deciziei*. Vol. 1: *Imaginarul decizional antic*. București: Ars Docenti, 2009. ISBN 978-973-558-417-7;
19. WORLD ECONOMIC FORUM. *Future of Jobs Report*, 2018. ISBN 978-1-944835-18-7.

EDUCAȚIA GLOBALĂ – ENTITATE CIVILIZATOARE
GLOBAL EDUCATION – CIVILIZING ENTITY

Victoria STRATAN, cercetător științific, doctorand,
Universitatea de Stat din Tiraspol din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul abordează problema educației globale, ca pilon esențial în procesul de formare a competențelor necesare participării responsabile într-o lume multiculturală, diversă și interdependentă. Se analizează aspecte privind definirea termenului „globalizare" și se prefigurează rolul educației globale corelativ funcțiilor educației în general. Educația globală activează valori, urmărind promovarea, interiorizarea lor și formarea unor noi competențe, necesare tinerei generații în societatea globală în care trăiesc. Se conturează, din perspectivă educaţională pozitivă şi integrată, scopul și obiectivele majore ale educației globale. Se enumeră conceptele frecvent asociate educaţiei globale și tematica generală pe care o integrează educaţia globală. Finalmente, sunt prezentate câteva activități ludice centrate pe tematica educației globale, în vederea formării competențelor tipice educației globale.*

Cuvinte-cheie: *educație, globalitate, educația globală, valori, competențe, „noile educații", problematica lumii contemporane.*

Abstract: *The article addresses the issue of global education as an essential pillar in the process of training the competencies necessary for responsible participation in a multicultural, diverse and interdependent world. Issues relating to the definition of the term 'globalisation' are analysed and the role of global education related to the functions of education in general is foreshadowed. Global education activates values, aiming at promoting, internalizing them and training new competencies, necessary for the younger generation in the global society in which they live. The aim and major objectives of global education are shaped from a positive and integrated educational perspective. It lists the concepts commonly associated with global education and the general theme that global education integrates. Finally, some educational games centred on the theme of global education are presented, with a view to forming the competencies typical of global education.*

Keywords: *education, globality, global education, values, competencies, „new education", problems of contemporary world.*

„Conceptul de Globalizare se referă la micșorarea lumii și la mărirea gradului de conștientizare a lumii ca un întreg." *Roland Robertson*

Debutul secolului XXI a reprezentat un moment de reflecţie asupra importanţei deosebite pe care *educaţia globală* o are asupra societăţii acestui început de veac. Societatea modernă, aflată la un nivel elevat de cultură și civilizație și asociată progresului, are nevoie de oameni capabili să facă față solicitărilor și provocărilor vieții economice, politice, culturale, are nevoie

de oameni care să fie „în ton cu prezentul”, să privească în viitor, să-și satisfacă trebuințele materiale și culturale și să creeze noi bunuri materiale și spirituale.

Educaţia globală oferă nu numai competențe de a trăi într-o lume globalizată, ci şi de a transforma lumea noastră globală într-o lume a dreptăţii şi a sustenabilităţii. În faţa numeroaselor provocări şi oportunităţi cu care se confruntă societatea actuală, din ce în ce mai multe persoane din întreaga lume trebuie să găsească motivarea necesară pentru a deveni activi şi a se implica în procesele de transformare consacrate edificării unei societăţi echitabile, sustenabile şi paşnice [1].

Analizând literatura de specialitate, constatăm că nu există o definiție a *globalizării* într-o formă universal acceptată și definitivă. Motivul rezidă, probabil, în faptul că *globalizarea* subinclude o multitudine de procese complexe cu o dinamică variabilă, atingând domenii diverse ale unei societăți, ea poate fi „*un fenomen, o ideologie, o strategie, sau toate la un loc”* [2, p. 14]. *Globalizarea*, susține S. Cordellier, este „o realitate și un proiect, o doctrină a noii ordini mondiale”. Este *world system* în care toate civilizațiile, anterior cu existențe separate, sunt în interacțiune [Apud 3, p. 24]. *Globalizarea*, afirmă E. Macavei, „ca *model integrativ* cuprinde toate nivelurile sociale – economic, politic, juridic, cultural spiritual” [3, p. 24].

Simultan, *globalizarea* reprezintă un proces complex, caracterizat, în principal, prin: tendinţa profundă de regăsire a unităţii; creşterea interdependenţelor la nivel global; internaţionalizarea schimburilor şi a producţiei; liberalizarea pieţelor; libera circulaţie a capitalurilor, informaţiilor, persoanelor şi mărfurilor; perioada unei noi revoluţii industriale, marcată de transnaţionalizarea tehnologiei; dominaţia firmelor multinaţionale; intensificarea concurenţei la nivel global; comprimarea timpului şi a spaţiului; afirmarea culturii contractului; naşterea unei societăţi civile globale; afectarea suveranităţii naţionale, a identităţilor culturale şi spirituale [2, p. 14].

Reieșind din aceste considerente, este imperios ca sistemul educațional să reflecte cerințele societății moderne în politici eficiente pentru a întreține spiritul modern, novator, progresist și să direcționeze procesul de formare a omului cu competențe de adaptabilitate la schimbări și provocări ale globalizării, de a trăi în mediul cultural, multicultural, de a benficia de avantajele civilizației, de a crea noi valori ale culturii și civilizației.

Evocăm, corelativ, înființarea *Institutului de Educaţie Globală (The Institute of Global Education)*, organizație nonguvernamentală și non-profit a *Națiunilor Unite*, fondată în 1984 cu titulatura de *Universitatea pentru pacea Lumii* (*World Peace University*). *Scopul* său declarat este de a „sprijini crearea unei lumi în care pacea și hrana suficientă să devină un mod de viață, în care există responsabilitate față de mediu, în care predomină dreptatea socială și individul obține cel mai înalt grad de autorealizare (autoîmplinire) într-o comunitate a cooperării” [5, p. 81].

Educaţia globală, în acest sens, îşi propune să ofere oamenilor încrederea şi *competenţele* necesare pentru a fi cetăţeni globali activi, dându-le posibilitatea să trăiască şi să acţioneze pentru o lume dreaptă, echitabilă şi paşnică. *Educaţia globală* pune la dispoziţie contexte de învăţare dedicate dialogului, toleranței, gândirii critice şi creativităţii. *Educația globală* reprezintă primul pas în procesul de formare a *competențelor* necesare participării responsabile într-o lume multiculturală, diversă și interdependentă, pe baza utilizării cunoștințelor, abilităţilor, atitudinilor și valorilor, dobândite, formate și dezvoltate prin învăţare, acumulate printr-o

varietate de experienţe educaţionale de analiză, de explorare, de valorizare a diferenţelor şi asemănărilor, de rezolvare a diferitor probleme în diverse contexte şi situaţii, ca punct al demarării procesului de schimbare [2].

Schimbările sociale în perspectiva globalizării, a întâlnirii sau ciocnirii civilizaţiilor, determină *conştiinţa educativă a societăţii*, prin agenţii ei, să proiecteze pregătirea, prin educaţie, a omului să trăiască activ într-o lume provocatoare, în lumea interdependenţelor, în contexte multiculturale şi interculturale, să militeze pentru pace, bunăstare şi prosperitate. Rolul modelator al educaţiei este demonstrat în context juridic internaţional şi naţional în contextul culturii şi civilizaţiei naţionale, europene şi mondiale, educaţia fiind un pilon al societăţii bazate pe cunoaştere. Răspunsurile teoretice la provocările lumii contemporane: schimbarea, insecuritatea, intoleranţa, subeducaţia, violenţa, servitutea, instabilitatea economică şi politică, încălcarea drepturilor şi libertăţii omului etc. sunt *„noile educaţii”* ce pot fi asimilate, integrate în programele educaţionale formale (instituţionale), nonformale (extraşcolare şi extrauniversitare) şi informale (prin instituţiile culturale) [3]. Rezultă, aşa cum menţionează A. Scheunpflug că „este nevoie de o mulţime de abilităţi, educaţia globală de bună calitate nu este un concept unitar, ci o atitudine interogativă faţă de necesitatea de a forma o lume justă, globalizată” [Apud 1, p. 13].

În condiţiile interdependenţelor create de proiectata societate globalizată, este necesar, aşadar, raportarea la problemele lumii contemporane, prin cunoaştere şi implicare, pentru a contribui la crearea unui climat de securitate, pace şi prosperitate. Anticiparea *profilului uman* în concordanţă cu societatea viitoare pune în valoare *caracterul prospectiv al educaţiei*. Or, în toate timpurile, educaţia a îndeplinit, în raport cu tradiţia, cu viitorul, cu factura psihică, aceleaşi funcţii, afirmă E. Macavei: creşterea şi dezvoltarea psihofizică a tinerei generaţii; asigurarea unui nivel ridicat al vitalităţii comunitare prin standarde ridicate de sănătate; transmiterea şi asimilarea valorilor culturii şi civilizaţiei; raportarea la problemele lumii contemporane şi implicarea în rezolvarea lor; anticiparea profilului uman în concordanţă cu exigenţele societăţii viitoare [3, p. 20].

Concepută ca un instrument care facilitează înţelegerea fenomenelor globale, stabilirea conexiunilor între procesele şi situaţiile de fapt de la nivel mondial şi cele de la nivel naţional sau local şi relaţionarea acestora, *educaţia globală* are la bază cunoaşterea asociată toleranţei şi trebuie să fie temeiul politicilor globale, regionale, statale, temeiul educaţiei şi nu cunoaşterea asociată intoleranţei (Figura 1). Aşadar, *încotro ne îndreptăm acum? Cum ar trebui să fie noua lume?*

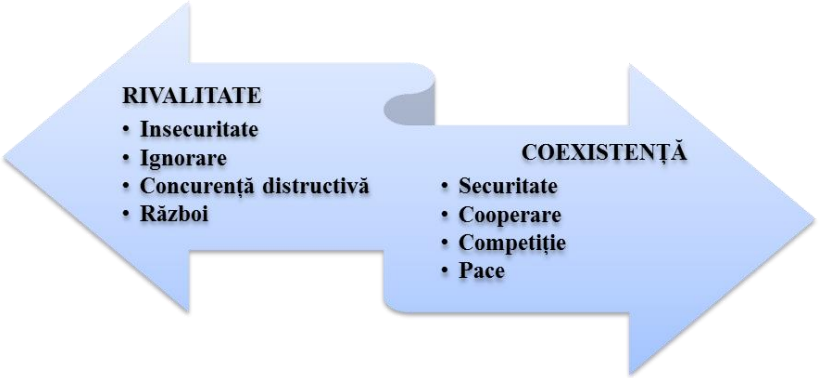


Fig. 1. Coordonata educaţiei globale

Coordonata educaţională este unanim recunoscută ca cel mai eficient mijloc de care dispune societatea omenească pentru a răspunde provocărilor viitorului, deoarece progresul depinde din ce în ce mai mult de capacitatea de cercetare, inovare şi adaptare a noilor generaţii la cerinţele prezente şi viitoare. Privită din două perspective, educația, ca politică a comunității și ca acțiune practică, trebuie să creeze tinerei generații, în principal, mediul de informare și formare pentru a trăi în lumea globală proiectată, pentru a-și construi propria identitate prin apartenența la etnie, popor, națiune, regiune, zonă, planetă, pentru a trăi într-o lume diversă ca civilizații, culturi, pentru a se raporta la alții și a dobândi conștiința alterității [2, 3].

Educația globală operează cu informații referitoare la complexitatea și interdependența evenimentelor la nivel mondial, la fenomene socio-geografico-politice, la relațiile dintre culturile tradiționale și tendințe culturale actuale, la mișcările sociale care au generat și modelat sistemul mondial prezent. Studiul acestora, identificarea legăturilor dintre ele și modalitatea în care se influențează reciproc presupun cercetare, gândire critică, comparativă și creativă în procesul găsirii unor soluții realiste și viabile. Totodată, *învățarea globală* activează *valori* și *atitudini*, ca: deschiderea către noi oportunități, idei și moduri de gândire, empatia și valorificarea abordărilor din multiple perspective, conștiința identității naționale și globale, necesare formării unui comportament asertiv la opinii, la dialog, la opinie documentată, la toleranță și discurs. *Educaţia globală* urmăreşte promovarea şi interiorizarea *valorilor*, ca: *respect, libertate, drept, pace, egalitate, solidaritate, prin formarea şi externalizarea unor atitudini de auto-respect, respect pentru ceilalţi, interes pentru probleme globale, abordare critică, implicare şi acţiune constructivă, reponsabilitate socială*.

Educaţia globală defineşte o abordare educaţională pozitivă şi *integrată* al cărei *scop* este *acţionarea în vederea asigurării condiţiilor pentru instaurarea unei lumi durabile şi sigure, pe baza analizării problemelor sociale şi economice, a diversităţii culturale şi a strategiilor de instituire a păcii.*

Obiectivele majore ale educaţiei globale urmăresc: înţelegerea proceselor complexe care determină violenţa, conflictele la nivel individual, de grup, naţional şi global; cunoaşterea modalităţilor de rezolvare a acestora şi implicarea în eliminarea şi prevenirea lor; dezvoltarea abilităţilor personale şi sociale necesare convieţuirii în armonie cu ceilalţi; formarea comportamentului proactiv bazat pe respectarea drepturilor omului; crearea şi dezvoltarea comunităţii de învăţare în care participanții și formatorii se motivează reciproc pentru a lucra împreună în vederea înţelegerii problemelor sociale cu care se confruntă şi identificării soluţiilor potrivite capabile de aplicabilitate [2].

Sesizăm, totodată, că una dintre problemele care îi preocupă, în mod deosebit, pe mulți formatori, cât și pe unii actanți socio-educaționali, vizează activitățile educaționale aferente problemei *globalizării*. Cunoştinţele frecvent asociate *educaţiei globale* se subsumează următoarelor concepte:

- *Conflictul* (investigarea unei varietăţi de conflicte: istorice, contemporane, personale, globale; modalităţi de soluţionare a acestora în maniere non-violente etc.);
- *Pacea* (investigarea păcii atât ca stare, cât şi ca proces; studii de caz: persoane, instituţii, organizaţii care militează pentru promovarea şi instaurarea păcii etc.);
- *Justiţia* (respectarea drepturilor omului şi a libertăţilor fundamentale; statutul de militant şi observator al acestor realităţi);

- *Puterea* (puterea, efectele ei, democraţia şi participarea democratică etc);
- *Schimbarea socială şi continuitatea* (investigarea proceselor de schimbarea socială, valoarea şi efectele lor la diverse niveluri: micro şi macro contextuale);
- *Genul* (investigarea discriminării din perspectivă istorică şi în contex contemporan, evoluţia viitoare a acestui fenomen, micro şi macro perspective);
- *Grupul etnic* (discriminarea bazată pe etnicitate; înţelegerea fundamentului istoric, rasismul, xenofobia, violenţa, dimensiuni micro şi macro contextuale);
- *Ecologia* (investigarea problemelor ecologice la nivel local, regional, global; provocări, oportunităţi şi provocări contemporane);
- *Interdependenţa* (investigarea impactului deciziilor şi acţiunilor unor grupuri la diferite niveluri; interdependenţa populaţiei bazată pe comunicare şi mediu);
- *Viitorul* (investigarea alternativelor viitorului, a implicaţiilor diverselor opţiuni, a posibilităţilor de conturare a unei lumi mai sigure) [2, p. 55].

Referitor la *tematica generală* a *educaţiei globale* (Figura 2), consemnăm că are în vedere diferite forme de existenţă şi modele de comportament din întreaga lume. Este importantă deoarece analizează individul nu doar în comunitatea sau societatea din care face parte, ci şi în lume ca întreg. *Educaţia globală* îi ajută pe tineri să evalueze impactul propriilor acţiuni şi să ia în considerare responsabilităţile lor individuale.

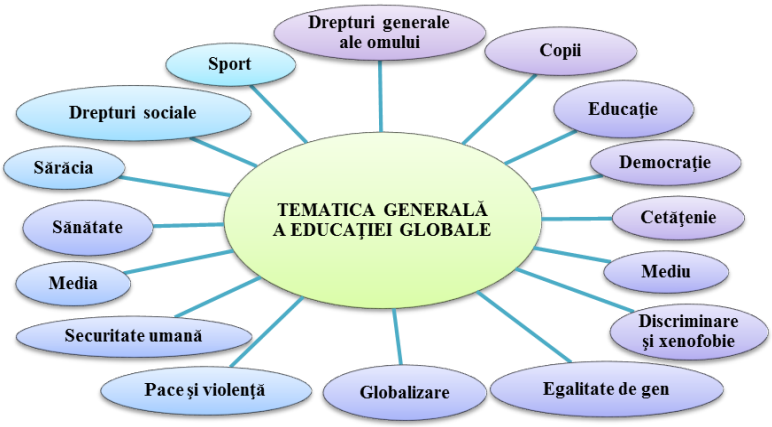


Fig. 2. Tematica generală a educaţiei globale

În vederea desfășurării unor activități educaționale cu tinerii, centrate pe tematica *educației globale*, propunem activitățile ludice [4]:

1. **Activitate ludică (de spargere a gheții): *Ozon și soare*.**

Solicitați-le participanților să se ridice și să formeze un cerc, astfel încât toată lumea să-i vadă pe ceilalți. Explicați că veți juca un joc legat de schimbările climatice. Fiecare persoană, fără să vorbească, trebuie să aleagă în gând pe cineva care este *soarele* lor și o altă persoană care este *ozonul* lor. Evidențiați faptul că toți participanții trebuie să păstreze alegerea secretă. Când spuneți „start”, toată lumea trebuie să se miște astfel încât să se asigure că pe tot parcursul jocului se află între persoana aleasă drept *ozon* și cea aleasă drept *soare*. Dacă este necesar exemplificați. Mențineți-i în mișcare aproximativ un minut, apoi opriți jocul și cereți-le să concluzioneze în baza activității.

2. **Activitate ludică (de energizare): *Biodiversitate.***

Cereți participanților să formeze un cerc. Doi voluntari sunt rugați să rămână la mijloc. Pentru acest joc participanții se vor transforma în *peşti, foci* și *urşi polari*. Exemplificați fiecare personaj: a) *peşti* – se mișcă foarte încet și nu-și pot lua picioarele de pe sol; b) *focile* – se mișcă foarte repede și scot sunetele specifice unei foci; c) *urșii polari* – țin mâinile amenințător deasupra capului, nu sunt nici lenți, nici rapizi și scot sunete specifice unui urs. Explicați că în acest joc urșii polari mănâncă doar focile, iar focile mănâncă numai pește. Toți încep ca pești, cu excepția celor doi voluntari. Unul va fi o focă, iar celălalt un urs polar. Rugați-i să stea în colțuri opuse ale sălii. Obiectivul ursului polar este să prindă focile, în timp ce focile vor să prindă pește și să scape de urșii polari, iar peștii vor să scape de foci și să îi ajute pe urșii polari. Odată ce un pește este prins de o focă (persoana care este focă o atinge pe o alta care este pește), peștele se transformă într-o focă și trebuie să scape de ursul polar și să vâneze alți pești. Odată ce o focă este prinsă de un urs polar, aceasta se transformă într-un urs polar. Jocul se încheie când sunt prinși toți peștii și toate focile.

3. **Activitate ludică: *Rețeaua vieții.***

Solicitați-le participanților să stea într-un cerc. Explicați-le că trebuie să construiască un model al rețelei vieții de pe planeta noastră. Începeți, țineți ghemul de sfoară în mână și spuneți cu voce tare numele unei plante verzi, de exemplu o varză. Țineți de capătul sforii și aruncați ghemul unei persoane din cerc, care trebuie să îl prindă. Acum există o linie dreaptă formată de sfoară între voi. Această persoană trebuie să numească un animal care mănâncă varză, de exemplu, o omidă. Apoi ține de sfoară și aruncă ghemul unei a treia persoane din cerc. Această a treia persoană trebuie să se gândească la un animal care mănâncă omizi, de exemplu, o pasăre sau, dacă știe, poate spune o specie de pasăre, cum ar fi o mierlă. Apoi aruncă mingea la o a patra persoană. Continuați jocul, astfel încât ghemul de sfoară să treacă pe la fiecare persoană din cerc, până când ați creat o plasă de fire încrucișate care reprezintă „rețeaua vieții de pe Pământ” și toată lumea ține de sfoară. Cereți unei singure persoane să tragă ușor de sfoară. Puneți următoarele întrebări:

- Câți dintre voi ați simțit asta?
- Au fost mai mulți cei care au simțit față de cei care nu au simțit?

Luați foarfeca și rugați-i pe elevi să dea exemple concrete de factori sau acțiuni care dăunează acestei rețele de viață, de exemplu, seceta sau tăierea pădurilor. Pentru fiecare exemplu, tăiați unul dintre fire. Opriți jocul când au fost tăiate mai multe legături și continuați cu etapa de analiză:

- Ce se întâmplă când eliminăm o legătură din ecosistem?
- Poate sistemul să reziste la pierderea acestor legături?
- Ce se va întâmpla până la urmă cu un sistem care devine din ce în ce mai puțin complex?
- Sunt schimbările mai grave atunci când sistemul este compus din mai multe legături sau când are mai puține părți? De ce?
- Este un ecosistem complex mai stabil sau mai puțin stabil decât un ecosistem simplu?

4. **Activitate ludică: *Construirea unei locuințe. Fii incluziv!***

Împărțiți participanții în grupe de câte 4 sau 5 și cereți-le să facă o casă din materiale reciclate, lipici și sârmă (să se furnizeze exact aceleași cantități și tipuri de materiale tuturor grupurilor). Explicați faptul că în fiecare grup trebuie să fie 3 persoane care simulează aceste

condiții: *una fără vedere, una cu mâinile legate* și *una care nu poate vorbi.* Invitați unul sau doi participanți să se afle în afara grupurilor și să acționeze ca observatori. Oferiți 10 minute pentru construirea casei. Dezbatere: Cum a decurs activitatea? Cum s-au simțit persoanele care din punct de vedere fizic s-au găsit în imposibilitatea de a face același lucru precum colegii lor? Cum au fost integrate persoanele cu dizabilități din grup (sau nu au fost)?

Cereți observatorilor să împărtășească punctul lor de vedere cu privire la modul în care colegii cu dizabilități au fost sau nu incluși în fiecare grup.

5. **Activitate ludică: *Identitate și diversitate culturală „Cine sunt?”.***

Cereți participanților să pretindă că sunt străini și să se prezinte unul celuilalt. Invitați-i, înainte să înceapă, să se gândească ce este interesant sau important de știut despre o persoană pe care o întâlnești pentru prima dată și realizați un brainstorming cu categorii generale de informații. De exemplu: *nume, vârstă, sex, naționalitate, rol familial, religie, gen, etnie, loc de muncă, preferințe muzicale, hobby-uri, sporturi etc.* Înmânați-le hârtia și pixurile și explicați-le că primul pas este ca fiecare dintre ei să deseneze o reprezentare a propriei identități. Trebuie să se gândească la ei înșiși ca fiind *stele* și să identifice acele aspecte ale identității lor care radiază în societatea și comunitatea lor. Cereți-le să ia în considerare cele mai importante 8 aspecte ale identității și să-și deseneze *steaua personală*. Spuneți-le să meargă în jur, să privească celelalte stele și să le compare. Când găsesc pe altcineva cu care împărtășesc o rază, trebuie să scrie numele persoanei lângă aceasta. De exemplu, dacă Natalia și Sergiu au amândoi o rază *„schior (-oară)”*, Natalia își scrie numele pe raza lui Sergiu pe care e scris *„shior”* și invers. Este important ca participanții să își scrie numele în apropierea razei respective, nu oriunde altundeva pe stea. Oferiți-le 15 minute pentru acest exercițiu. Cereți participanților, în plen, să vorbească despre cât de unic este fiecare om. Îi puteți întreba: Ce aspecte ale identității au oamenii în comun și care sunt unice? Cât de asemănătoare și cât de diferite sunt persoanele din grup? Au oamenii mai multe lucruri în comun decât diferențe?

Realizați un brainstorming de grup, la sfârșit, cu aspectele identității pe care oamenii le aleg și cu cele cu care se nasc.

Antrenarea participanților în activități ludice face posibilă interiorizarea exigenţelor externe cuprinse în normele, principiile şi regulile moralei şi transformarea lor în mobiluri interne, concomitent cu formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de comportare, a trăsăturilor de voinţă şi de caracter. Efectul este determinat de caracterul afectiv-emoţional, de faptul că voinţa este solicitată în direcţia reglării propriului comportament.

Tocmai de aici şi decurge posibilitatea valorificării activităților ludice în promovarea tematicii *educației golabale*, în măsura în care, prin imaginaţie ele pot modela, dincolo de o serie de capacităţi intelectuale, un aspect important al fiinţei umane conştiinţa şi conduita morală, spiritul de cooperare, coeziunea, precum şi fortificarea unor calităţi morale precum: respect pentru alţii, răbdare şi tenacitate, cinste, datorie, stăpânire de sine, autocontrol, spirit critic, comportare civilizată, hărnicie, onestitate etc.

Optând pentru activități ludice, creăm condiţii autentice ce contribuie la îndeplinirea diferitelor acțiuni de către participant nu numai pe baza unor cerinţe exterioare, ci şi din impulsul propriu generat de trebuinţele sale personale, atingând indirect, obiectivele majore ale *educaţiei globale* – dezvoltarea abilităţilor personale şi sociale necesare convieţuirii în armonie cu ceilalţi,

formarea comportamentului proactiv, dar și formarea *competențelor* indispensabile participării responsabile într-o lume multiculturală și interdependentă.

În concluzie, este din ce în ce mai evident că trăim într-o lume complexă și globalizată, cu noi tendințe globale, probleme și provocări. Dimensiunea globală este parte din viețile noastre de zi cu zi, din civilizație, și creează provocări, în special în rândul tinerilor, care găsesc acest fenomen dificil de înțeles. Ei au multiple surse de informație, dar uneori le este mai greu să înțeleagă, să își creeze propria viziune despre lumea în care trăiesc, să își exprime sentimentele și să acționeze. Sistemul educațional este un spațiu sigur și incluziv pentru tânăra generație, oferind posibilități de învățare, reflecție și testare a noilor competențe necesare în societatea globală în care trăiesc. Desigur, procesul educativ trebuie realizat pe tot parcursul vieţii, să devină o preocupare constantă pentru doritorii de noi cunoştinţe, oferindu-le acestora noi posibilităţi, oportunităţi de aplicabilitate a acestora, de valorificare a competențelor dobândite anterior.

Referințe bibliografice:

1. AMARIEI, M. ș.a. *Global how? Facilitarea Educației Globale.* Manualul formatorului. 2016. 99 p.;
2. *Facilitarea educației globale.* Asociația „Asistență și programe pentru dezvoltare durabilă – Agenda 21" în cadrul proiectului FEG – Competențe cheie ale Membrilor Organiz. Non-Guvernamentale. 2014. 117 p.;
3. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie propedeutică.* București: Aramis, 2007. 256 p. ISBN 978-973-679-473-5;
4. MAFFEI, C. (coord.). *Walk the global Walk.* Pachet educativ pentru profesori 2. Proiectul "Walk the (Global) Walk: Mobilizarea tinerilor din Europa pentru susținerea Obiectivelor de Dezvolt. Durabilă", 71 p.
5. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R. B., PÂNIȘOARĂ, I. O. *Pregătirea psihopedagogică.* Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iaşi: Polirom, 2008. 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.

CULTURA EMOȚIONALĂ A MANAGERULUI – CONDIȚIE PENTRU IMPLEMENTAREA INOVAȚIILOR ÎN EDUCAȚIE
EMOTIONAL CULTURE OF THE MANAGER – CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN EDUCATION

Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat*. În acest articol este argumentată necesitatea deținerii de către managerii instituțiilor de învățământ a culturii emoționale. Sunt specificate componentele structurale ale culturii emoționale și sunt descrise principiile exprimării emoțiilor.*

Cuvinte-cheie: *emoții, cultură emoțională, capacități emoționale, competențe emoționale, disciplinare emoțională, maturitate emoțională.*

Abstract*: This article argues the need emotional culture for managers of educational institutions. The structural components of emotional culture are specified and the principles of expressing emotions are described.*

Keywords*: emotions, emotional culture, emotional abilities, emotional skills, emotional discipline, emotional maturity.*

Inovațiile din mediul educațional și socio-cultural aduc efecte pozitive în instituțiile de învățământ, în același timp, managerii depun destul efort pentru a convinge membrii comunității școlare să accepte implementarea inovațiilor în educație.

Condiția actuală a managerului care promovează implementarea inovațiilor este demonstrarea culturii emoționale, inclusiv prin disciplinarea conduitei afective a angajaților. În acest context, M. Cojocaru-Borozan menționează „disciplina emoțională constă în puterea de a alege felul în care ne simțim" demonstrând că oamenii atribuie semnificații diferite evenimentelor emoționante, disciplinarea constituind un proces de autoeducație care dezvoltă autocontrolul și ordinea, ne ajută să ne sporim nivelul de eficiență și calitate vieții. Disciplina emoțională a managerului se exprimă în voința de a ordona expresiile emoționale și alegerea unor strategii corespunzătoare de disciplinare afectivă care ar putea influența constructiv reacțiile în situații tensionante creând sentimente constructive și sănătoase [3].

Cultura emoțională a managerului constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată în unitatea dimensiunilor intrapersonală și comunicativ-relațională, reprezentate într-un sistem de variabile afective care sunt elaborate/adoptate de conducătorii instituțiilor de învățământ pentru maximizarea eficienței socio-profesionale; se exprimă prin competențe emoționale care se integrează într-un stil charismatic de comunicare managerială, catalizator de confort profesional și valori emoționale.

Plecând de la ideea importanței formării pentru educația emoțională, dezvoltată în cercetările existente din domeniul reglării trăirilor afective la locul de muncă, în general, și a managerului, în special, promovăm ideea de a descifra și înțelege esența muncii emoționale ce presupune autoinducerea unor trăiri afective pentru menținerea înfățișării exterioare ce ar produce angajaților o stare adecvată de spirit.

În general, istoria termenului emoție prezintă anumite curiozități etimologice. Semnificația primară a conceptului se referea la comportamentul colectiv de tip moral – neliniște sau agitație etc., susține Rimé B., apoi se constată absența acestuia până în epoca clasică [9, p. 61].

Examinând emoția din perspectiva teoriei valorilor, Додонов Б. demonstrează reflectarea caracteristicilor individuale în orientarea emoțională a personalității, în conținutul afectiv al intereselor, aspirațiilor și experiențelor [11, p. 18]. Prin urmare, calitatea afectivă a personalității, trebuie apreciată în baza valorilor culturii emoționale exprimate în conduita comunicativă, iar dezvoltarea emoțională presupune parcurgerea traseului de la orientarea valorică a individului spre consolidarea trebuințelor superioare și spre aspirații valorice.

Managerii de succes se deosebesc de cei cu mai puțin succes nu atât prin coeficientul lor de inteligență (IQ), cât, mai ales, prin coeficientul emoțional (EQ), susține Goleman D., demonstrând științific, pe baza cercetărilor moderne ale creierului, efectele coeficientului scăzut de emoționalitate asupra calității comunicării [7, p. 401].

Ultimele două decenii atestă cercetări intense a problematicii emoționalității. Apare tot mai mult nevoia exprimării emoționalității într-o manieră naturală și adecvată ce ar pune în evidență, în mod inteligent, conduita specific umană. În lucrările sale, Neacșu I. menționează că gestiunea activă a sentimentelor, edificarea optimismului și a încrederii în propriile capacități de a reuși și de a învăța constituie premisele succesului în viață, asigurând vitalitatea proiectului personal de dezvoltare [8, pp. 18-26].

Valorile emoționale menționate se înscriu în aria competențelor *culturii emoționale.*

Convingerile științifice privind conceptul, structura, actualitatea, necesitatea și importanța dezvoltării culturii emoționale a managerilor școlari rezultă din reflecțiile generate de experiența

managerială și din studiul literaturii de domeniu la problematica vizată. Propunem în continuare schematizarea culturii emoționale a managerului, examinarea și descrierea dimensiunilor și elementelor constructive pentru a identifica anumite variabile ale acesteia ce vor servi în continuare ca indicatori ai gradului de dezvoltare a culturii emoționale a managerului.

Cultura emoțională constituie o entitate complexă, integrată organic în structura personalității, determinată socio-profesional, care pune în evidență comportamente socialmente învățate, exprimate în *competențe emoționale*. În această ordine de idei, pentru a diminua rezistența angajaților la implementarea inovațiilor, considerăm că managerul școlar trebuie să dețină următoarele *capacități emoționale*: perceperea clară (corectă), ordonată a emoțiilor personale și ale altora; exersarea capacității de a răspunde adecvat (realist, nedistorsionat, adaptat) la situațiile variate de viață; implicarea într-o relație interpersonală, demonstrând capacitatea de a exprima onest emoțiile, arătând deopotrivă considerație și respect; alegerea muncii (profesiei, activității) care aduce satisfacție emoțională, evitând amânarea, dubiile și nerealizările; capacitatea de a lucra echilibrat și de a se recrea, de a se relaxa în viață.

Conceptul de *cultură emoțională* este pe deplin integrat în gândirea academică comună ca rezultat al unei evoluții ce a marcat anii 1990. Cultura emoțională capătă nu doar popularitate, ci și un anumit statut științific, cercetători reprezentativi în domeniu, demonstrând experimental valoarea prioritară a coeficientului emoțional în definirea excelenței umane, în raport cu coeficientul de inteligență academică.

Diversitatea opiniilor asupra *structurii culturii emoționale* implică analiza și sintetizarea acestora pentru a surprinde elementele structurale ce persistă și frecvența acestora în studiile din diferite spații geografice. *Structura culturii emoționale* a devenit obiectul cercetărilor lui Пашко Т. (2007) în care sunt delimitate următoarele componente:

- *componenta cognitivă*, ce vizează cunoștințe despre esența și legitățile dezvoltării vieții umane, despre factorii ce determină nivelul emoționalității, cunoașterea modalităților de acumulare și autoreglare a experiențelor emoționale;
- *componenta empatică* care presupune capacitatea de transpunere afectivă în situația interlocutorului de recunoaștere a emoțiilor, de înțelegere a cauzelor unor stări emoționale, sensibilitate emoțională și atitudini de respect în raport cu trăirile afective, tendința spre frumos, dorința de a bucura pe alții și în general, percepția pozitivă a lumii;
- *componenta reflexivă* ce include capacitatea de a înțelege propriile emoții, de a explica propriile atitudini, stările emoționale și cauzele apariției acestora, capacitatea de a analiza expresiile emoționale în funcție de cunoștințele, experiențele personale și particularitățile vieții sale emoționale;
- *componenta motivațională* fiind exprimată în actualizarea trebuinței de autoorganizare a trăirilor emoționale; tendința spre stabilitate și expresivitate emoțională, definind conținutul idealului personalității;
- *componenta reglatorie,* concretizată în capacitatea de a monitoriza emoțiile personale, de a determina cauzele dificultăților în anumite situații existențiale, care provoacă emoții negative, capacitatea de a elabora strategii de schimbare a conduitei, de a determina strategia acțiunilor proprii, care asigura integritate emoțională [12, p. 19-24.].

Referindu-ne la cultura emoțională a managerului, vom focusa atenția pe două concepte: dezvoltare emoțională și maturizare emoțională.

Dezvoltarea emoțională constituie un proces etapizat, orientat spre formarea capacităților

emoționale și sociale, servind drept catalizator al evoluției intelectuale, afective și profesionale, gradul de dezvoltare emoțională fiind reprezentat de măsura dezvoltării unui sistem de competențe emoționale ce determină eficiența socială a individului.

Maturitatea afectivă/emoțională este fenomenul integrativ ce arată gradul dezvoltării afective, ce prezintă în ce măsură comportamentul emoțional al unei persoane corespunde vârstei cronologice ale acesteia, nevoilor, aspirațiilor și valorilor personale, dar mai ales, normelor sociale. Astfel, maturitatea afectivă denotă în ce măsură sunt adecvate reacțiile emoționale ale persoanei, subliniind ideea despre existența unei normativități sociale în raport de conduita emoțională.

O particularitate distinctă a dinamicii sferei afective a managerului școlar o constituie forța de *contagiune emoțională* în timpul implementării inovațiilor, ce constă în transmiterea trăirilor emoționale situaționale – pozitive sau negative până la cuprinderea întregului grup și creșterea intensității trăirilor într-o traiectorie de tipul feedback-ului, fenomen, numit de către psihologii sociali, *amplificare afectivă.* De valoare incontestabilă în aria culturii emoționale a mangerului este conceptul de *mobilitate afectivă,* ce reflectă dinamică emoțională, exprimată în puterea de a controla declanșarea excitabilității și a stăpâni impulsurile energetice, dezvăluite ca urmare a acțiunii unor factori interni și externi [1, p. 181].

Un alt concept dezvoltat de savantul englez Barbalet J. M. și este acceptat de noi în argumentarea de către manageri a necesității implementării inovațiilor este *cultura emoțională constructivă* bazată pe încredere în sine, dreptate și siguranță psihologică. Menționând că „siguranța de sine este fundamentul emoțional al activității umane", savantul susține că aceasta constituie totodată baza afectivă a cooperării [2, p. 77].

Aspect important pentru studiul culturii emoționale a managerului școlar, luat în dezbaterea științifică de către Forger R. și Cropanzano R. ce facilitează dezvoltarea culturii emoționale constructive – *disciplinarea emoțională*, este definită drept cultură organizațională fiind apreciată ca o condiție importantă ce oferă posibilitatea de a evalua confortul emoțional la locul de muncă [5, p. 13].

Creativitatea emoțională, factor de productivitate a proceselor inovaționale, facilitează producerea noilor emoții și dezvoltarea coeficientului emoțional, asigură conștientizarea, decodificarea, dezvoltarea informației emoționale și autoreglarea conduitei afective. Андреева И. menționează că *maturitatea emoțională* asigură adaptarea în cazul prin intermediul competențelor afective [10, p. 6].

În gestionarea emoțiilor generate de rezistența angajaților la implementarea inovațiilor, managerul școlar va aplica diverse mecanisme, cele mai frecvente fiind:

- *Mecanisme de descărcare*, care acționează prin vorbitul tare, din abundență, repede, și eventual prin țipete;
- *Mecanisme represive,* printr-un efort de stăpânire a vocii, a cuvintelor, a gesturilor, a gândurilor;
- *Mecanisme cognitive* prin decentrare-concentrare spre alte gânduri (un obiect, o carte, o activitate, anticiparea unor soluții fericite);
- *Mecanisme relaționale*: utilizarea unui „suport social" în așa fel, încât să se mențină o distanță acceptabilă și securizată față de obiect.

Se întâmplă, uneori, ca mecanismele enunțate să nu funcționeze.

Rateurile vieții emoționale sunt anumite afecte pe care individul încearcă să le evite sau să le controleze însă nu reușește.

Eșecul sau insuficienta eficacitate a mecanismelor de apărare sau de adaptare dă naștere *anxietății* sau *angoasei.* Angoasa și anxietatea sunt aproape sinonime, angoasa este o formă de anxietate majoră, iar anxietatea este o formă de angoasă minoră. Intensitatea prea mare sau cronicizarea acestor stări duce la o stare proastă numită stres. Manifestările permanente sau aproape permanente prezintă următoarele criterii:

- *tensiune motorie:* scuturături, zguduituri sau tresăriri musculare, tremurat, tensiune, dureri musculare, oboseală, incapacitate de detensionare, clipit necontrolat al pleoapelor, sprâncene încruntate, față crispată, febrilitate, tresăriri;
- *tulburări neurovegetative:* transpirație, palpitații, tahicardie, mâini reci și umede, gură uscată, amețeli, cap gol, parestezii, greață, bufeuri de căldură sau frig, nevoia de a urina, diaree, senzație de gol în stomac, nod în gât, accese de roșeață sau paliditate, puls și respirație rapidă sau înceată;
- *așteptare temătoare:* anxietate, neliniște, rumegarea și anticiparea unor nenorociri ce li s-ar întâmpla lor sau celorlalți;
- *explorare foarte vigilentă a mediului în care se află:* atenție exagerată care duce la neluare-aminte, dificultăți de concentrare, insomnie, senzație de sfârșeală, iritabilitate, nerăbdare.

Având în vedere alternanța stărilor afective, putem evita, totuși, în mediul educațional spontaneitatea emoțiilor cu impact negativ prin autocontrol și culturalizare a emoțiilor.

Procesul de formare a culturii emoționale a managerilor presupune o parte indispensabilă a procesului de dezvoltare a culturii profesionale, schimbare coerentă a structurii interne a culturii emoționale și a formelor externe de manifestare, în rezultatul cărora vor apărea stări emoționale calitativ noi, fundamentul cărora este unitatea dialectică dintre posibil și real, acesta fiind un proces de autoreglare, adică o mișcare internă de la nivelul existent al culturii emoționale la unul mai superior, în funcție de particularitățile individuale și de etapele acestui proces.

Cultura emoțională a managerului presupune respectarea anumitor *principii ale exprimării emoțiilor,* evidențiate de J. Cosnier în lucrarea „Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor” [4]:

1. *Principiul perenității obiceiurilor utile*

În cursul evoluției sale, un anumit număr de comportamente s-au dovedit utile pentru specie, printre care și expresiile emoționale. Acestea s-au fixat ereditar, și chiar dacă pe termen lung, unele dintre ele au devenit inutile, au rămas totuși în lor stadiul primar. Este de exemplu cazul mimicii pe care o adoptă un om furios care își întredeschide gura și își arată dinții strânși ca un animal gata să muște.

Principiul în discuție explică faptul că bebelușii și copiii orbi prezintă reacții emoționale fără să fi avut cum să le învețe. Totuși, anumite expresii se pot perfecționa prin exersare.

2. *Principiul expresiei antitetice a emoțiilor opuse*

Trăsăturile caracteristice ale emoțiilor opuse sunt de asemenea opuse morfologic și în expresie. La un câine care amenință, urechile sunt ridicate, gura larg deschisă cu buza superioară contractată; la un câine supus, urechile sunt pleoștite, gura este închisă sau aproape închisă cu

buzele relaxate; la om, satisfacția este însoțită de un zâmbet cu ridicarea comisurilor labiale, dezgustul sau tristețea sunt însoțite de bosumflare, cu coborârea, din nou, a comisurilor.

3. Principiul acțiunii directe a sistemului nervos

Dacă excitația este puternică, „forța nervoasă", generată în exces, se transmite în conformitate cu anumite căi predeterminate ale sistemului nervos și, parțial, în virtutea obișnuințelor.

Cel de-al treilea principiu este mai puțin clar decât precedentele. Găsim două idei în comentariile sale, una privind predeterminarea patternului expresiv ce corespunde în acest caz predeterminării structurilor nervoase, idee conformă cu primul principiu, dar și ideea de scurgere a forței nervoase, care anunță ideile de catharsis și de descărcare dezvoltate câteva decenii mai târziu de către psihoterapeuți.

Autorul N. Frijda evidențiază următoarele principii ale exprimării emoțiilor [6]:

- *Principiul activității relaționale*

Activitatea relațională este un tip de activitate care stabilește, diminuează sau neagă relațiile fizice și cognitive ale subiectului și mediului în care trăiește. Poate utiliza locomoția, modificările corporale și adaptările senzoriale.

- *Principiul eficacității interactive*

Anumite comportamente expresive pot fi înțelese ca acțiuni al căror scop este de a modifica relațiile subiectului și ale mediului în care trăiește acționând asupra comportamentului altor indivizi.

- *Principiul activării*

Unele comportamente expresive pot fi înțelese ca manifestări de activare comportamentală sau de diminuare a acestei activări (prin activare înțelegându-se orientarea și pregătirea intenționată pentru acțiune, efort sau răspuns.

- *Principiul inhibiției*

Unele comportamente pot fi înțelese ca rezultate ale unei inhibiții sau acțiuni.

Pentru Frijda N., punctul crucial este cel al relațiilor individului și ale mediului său; astfel se poate explica faptul că sunt posibile mai multe comportamente pentru o singură emoție. La fel, aspectul în discuție poate explica recunoașterea emoțiilor la ceilalți pornind de la recunoașterea patternurilor de mișcări expresive, care pot indica tendința relațională, starea de activare și de control inhibitor.

Însă faptul că emoțiile diferite pot utiliza aceleași activități relaționale explică posibilele greșeli de interpretare.

În încheiere menționăm: cultura emoțională a managerului reprezintă unul din factorii de bază care determină succesul în implementarea inovațiilor, productivitatea activității manageriale și instituționale; mediatizează orientarea umanistică, autoacceptarea și maturitatea afectivă. Scopul implicit și explicit al fiecărui conducător de instituție de învățământ trebuie să devină dezvoltarea culturii emoționale proprii și a angajaților săi.

Referințe bibliografice:

1. BADEA, E. *Flexibilitatea mintală:* o viziune sincronică. București: EDP, 1998. 206 p. ISBN 973-30-5095-4;
2. BARBALET, J. M. Social Emotions: Confi dence, Trust and Loyality. In: *International Journal of Sociology and Social Policy.* New York: Academic Press, 1996. pp. 200-213;

3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoţionale*. Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012. 240 p. ISBN 978-9975-46-126-9;
4. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor*. Iaşi: Polirom, 2007. 200 p. ISBN 978-973-46-0681-8;
5. FORGER, R., CROPANZANO, R. *Organizational Justice and Human Resourse Management.* Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. pp. 18-21;
6. FRIJDA, N. *The Emotions (Studies in Emotion and Social Interaction).* Cambridge University Press, 1987. 544 p. ISBN 978-0521316002;
7. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche, 2008. 432 p. ISBN 9789736695209;
8. NEACȘU, I. Empatia și modelarea competențelor pentru profesia didactică-perspectivă psihoeducațională. În: *Păun E., Potolea D. (coord.) Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative.* Iași: Polirom, 2002, 248 p., pp. 18-26. ISBN 973-681-106-9;
9. RIMÉ, B. *Comunicarea socială a emoțiilor.* București: Trei, 2008. 493 p. ISBN 978-9737071552;
10. АНДРЕЕВА, И. Н. Черты темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта. В*: Наука*, 2007, № 8-9;
11. ДОДОНОВ, Б. Е. Типы общей эмоциональной направленности людей и тенденции структурирования их эмоциональной сферы. В: *Вопросы психологии*,1972, № 1, с. 45-55. ISSN 0042-8841;
12. ПАШКО, Т. А. Психологічні засади формування емоційної культура сучасної молодъ. В: *Проблеми загальної та педагогічної Психології: збірник наукових праць Інституту Психології ім. Г. С. Костюка АПН України:* Т. IX. Ч. 1. К., 2007.

BUNE PRACTICI ÎN REALIZAREA PROIECTELOR ÎN ȘCOALĂ
GOOD PRACTICES IN THE APPLICATION OF PROJECTS IN SCHOOL

Maria ȘORUNGA, director, grad managerial I,
IP Gimnaziul „Eugen Coșeriu” din Catranîc, Fălești, Republica Moldova

Rezumat*: În acest articol sunt descrise bunele practici de implementare a proiectelor în gimnaziul „Eugen Coșeriu” Catranîc, Fălești. Asta va servi drept încurajare pentru alte instituții de a elabora și implementa proiecte. Sunt descrise succint proiectele implementate timp de cinci ani. Este argumentat impactul acestora referitor la succesele elevilor.*
Cuvinte-cheie: *proeiect, bune-practici, experiență.*

Abstract: *This article describes the advantages of implementing projects in the gymnasium "Eugen Coșeriu" Catranic, Falesti. This will serve as an incentive for other institutions to develop and implement projects. Summarizing projects implemented for five years. It argued their impact on pupils' performance.*
Keywords*: project, good practices, experience.*

Adaptându-ne la noile cerințe europene, serviciile educaționale trec, în prezent, printr-un amplu proces de reorganizare și transformare. Elaborarea și desfășurarea proiectelor educaționale și investiționale reprezintă o prioritate în instituțiile de învățământ. Dorim să arătăm bunele practici de implementare a proiectelor în IP Gimnaziul „Eugen Coșeriu” Catranîc, Fălești. Asta va servi drept stimul pentru alte instituții de a elabora și implementa proiecte.

Suntem o școală de circumscripție în care studiază copii din 4 sate. Pentru a le crea condiții corespunzătoare în era digitală, am întreprins o serie de acțiuni pentru integrare TIC în procesul educațional. Astfel, în instituție sunt organizate anual cursuri și seminare de instruire TIC, realizate de către profesorul de informatică, Dumbravă Natalia și subsemnata. Drept rezultat, fiecare cadru didactic are competențele digitale necesare, conforme cu standardele de competenţă în domeniul TIC propus de UNESCO [1], care vin să completeze profilul cadrului

didactic contemporan. La fel, e o raliere și la *Strategia Moldova digitală 2020* [2], ce vine cu un plan concret de acțiuni în care educaţia digitală în învăţământul general obligatoriu se bazează pe formarea de competențe necesare pentru o societate digitală. În acest sens, cadrele didactice și administrația din instituția noastră posedă abilități de organizare a lecțiilor/evaluărilor/jocurilor interactive, laboratoarelor virtuale, se lucrează cu instrumentele de pe *www.learningapps.org, www.mozawe.com, www.quizlet.com* etc., cu aplicațiile tablei interactive: *Workspace, Smart, Easy Interactive Tools* etc. Directorul adjunct pentru instruire utilizează *aSc Orare* pentru elaborarea orarului lecțiilor (înlocuiri, clase, profesori, zile libere, grupe, subgrupe – toate posibilitățile unui orar reușit sunt satisfăcute de acest instrument).

În instituție avem 4 table interactive lucrative (2 table *SMART* și 2 *Dual Board*), distribuite în cabinetele de informatică, matematică, limbă română, clase primare. Celelalte cabinete sunt echipate cu câte un proiector și imprimantă. Cabinetul de informatică a fost dotat în anul 2019 cu 13 calculatoare de ultimă generație de către MECC.

Clasele de la ciclul primar posedă 26 de tablete, pe care le integrează în studiul cursului opțional robotica, la educația tehnologică, la ludotecă și pe care le pot lua cu sine acasă să exerseze. Fiecare cadru didactic posedă un notebook la care aplică cu succes instrumentele de predare/evaluare interactivă: *Yren, My Test, Quizlet, easyQuizzy, Google Forms* etc. Elevii utilizează telefoanele mobile având acces la hotspotul sau partajările profesorului. Instituția este conectată la WiFi, ceea ce permite realizarea testelor simultane on-line sau în rețeaua locală (aceste posibilități ni le permite *MAMP, Yren, Connectify Hotspot* etc.).

Avem rezultate în acest domeniu: anual la olimpiadele raionale de informatică (locul I și II), First LEGO League, 2019, semifinala (locul II designul robotului), Competiția Națională de Robotică „SUMO BOT” (diplomă de participare), „First LEGO League junior”, 2018 (premiul special pentru proba „Proiect cu impact comunitar”), „First LEGO League junior”, 2019 (diplomă de participare), concursul de programare „SCRATCH”, 2019 (mențiune). Din anul 2015 pilotăm disciplina informatica după noua curriculă. Limbajul *Scratch* este noutatea de care au devenit pasionați elevii la disciplina informatica.

Unele rezultate: „Utilizarea roboților LEGO MINDSTORMS EV3 în procesul didactic” (ATIC, 2016), Instruirea antrenorilor în cadrul competiției FIRST LEGO League Moldova (ATIC, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020), „Utilizarea roboților *Makebloc* în procesul didactic” (ATIC, 2017), „Utilizarea tehnologiei 3D printing în activități educaționale”, (ATIC, 2017), „Instruirea de nivelul II pentru predarea bazată pe tehnologia *LEGO MINDSTORMS EV3*”, (ATIC, 2018), „Cursuri de formare la specialitatea Tehnologi Informaționale, Intel Teach Program”, (CTICE, 2015), Cursuri de formare la specialitatea Tehnologii Informaționale. „Robotul în misiune”, (CTICE, 2018), „Instrumente web pentru a preda cu video în procesul de predare-învățare-evaluare”, (Academia de inovare și Schimbare prin educație, 2020), „Platforme educaționale on-line”, (Academia de inovare și Schimbare prin educație, 2020), Cursuri de formare organizate de Oficiul Special Guvernamental pentru Educație al Provinciei Jeju din Republica Coreea (2016), „*eTwinning* as a possibility for new teachers in education system”, (Tirana, Albania, 2017) etc. În condițiile actualei pandemii ne-am adaptat foarte ușor procesului educațional la distanță, datorită faptului că și elevii, și cadrele didactice sunt inițiați în utilizarea resurselor educaționale de instruire-evaluare-comunicare la distanță. Din primele zile a fost creată școala virtuală pe platforma *Discord*, în care au fost create clasele, careul, cancelaria.

Canalele vocale și canalele text permiteau desfășurarea la distanță a orelor prin conferințe video, partajări de ecran, mesagerie etc. Astfel, printr-un singur clik, cadrul didactic sau administrația putea vizita clasa, asista o lecție. La fel de ușor și interesant se organizează pe *Discord* careul la care au acces toți membrii instituției, ședințele, seminarele cu cadrele didactice.

Elevilor li s-a permis acces la clasa în care își face studiile și la clasa fratelui/fraților. La fel și-au creat conturi pe *Discord* părinții copiilor, astfel în orice moment puteau să asiste la lecția la care copilul era prezent. Înșiși elevii și-au creat conturi individuale/pe grup pentru a se putea organiza în echipe la sarcinile date de profesor. În mesageria clasei cadrul didactic expedia linkurile pentru a se deplasa pe Padlet, Google forme, sau alte platforme educaționale (*Zoom, Meet google, Classroom*). Elevilor nu le mai este interesantă o lecție clasică, aceștia au plăcerea lecțiilor/evaluărilor/jocurilor interactive, laboratoarelor virtuale. Chiar dacă unii psihologi, pedagogi prezintă lucrurile ca fiind foarte grave, întrucât elevii sunt pasionați foarte mult de sfera digitală, noi am conștientizat că trebuie să utilizăm această pasiune în scopuri didactice. Să ne folosim de ea, astfel să ne adaptăm la noile cerințe și așteptări ale generației.

Suntem obligați să oferim elevilor acel viitor pe care ni-l cere timpul într-o goană a electronizării, digitalizării și robotizării. O coordonare strategică a profilului instituției corespunde unei adevărate școli cu perspective profunde în domeniul TIC.

Menționăm că, pe lângă formarea competențelor digitale la elevi și profesori, mai avem drept obiectiv, atunci când optăm pentru o propunere de proiect, să dezvoltăm și competențele culturale ale elevilor, să asigurăm condițiile de studiu necesare (logistică, spații etc.), să consolidăm relația școală-părinte prin implicarea acestora în diverse activități și printr-o transparență a activității școlii (inclusiv financiară) necesară. Prezentăm în continuare proiectele care satisfac aceste obiective.

Tabelul 1. Informații despre experiența de participare a gimnaziului în proiecte (ultimii 5 ani)

Denumirea și o scurtă descriere a proiectului	**Finanțator**	**Perioada de implemen-tare**	**Impact**
Programul național de studiere a roboticii „ROBOCLUB” Programul constă în studierea roboticii în instituție. Am fost selectați pontru dotarea cu seturi *LEGO® MINDSTORMS® EV3,* destinate elevilor claselor de gimnaziu. Aceste seturi sunt utilizate în cadrul orelor opționale de informatică și robotică.	USAID, Guvernului Suediei și UK AID, în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și Asociația Națională a Companiilor din Domeniul Tehnologiei Informației și Comunicațiilor (ATIC).	2020	• Proiectul constituie un mod interesant de studiere a tehnologiei robotica; • Îi determină pe elevi să urmeze o carieră în acest domeniu; • Dezvoltă creativitatea, gândirea critică, capacitatea de inovare, programare; • Face procesul educațional mai interesant.
Valorificarea patrimoniului cultural	„e-Twinning”	2019	• Abilități de utilizare a TIC; • Schimb de experiență;

Valorificarea bogățiilor patrimoniului cultural al diferitor regiuni și etnii. Care include prezentarea tuturor aspectelor culturale ale regiunilor: bucătăria tradițională, portul popular, sărbătorile specifice acestor regiuni, artizanatul, dansul, folclorul, obiceiuri, tradiții, istorie și turizm, reprezentate on-line prin filmulețe, fotografii, prezentări, webinare. Schimb de experiență a patrimoniului cultural din țările: Moldova, România, Ungaria, Albania, Turcia.			• Parteneriat cu școli din România, Albania, Turcia.
Dotarea cu seturi de robotică Makeblock (mBot) și LEGO WeDo, în contextul extinderii Programului de studiere a roboticii „ROBOCLUB” În cadrul acestui proiect am primit 6 seturi de roboți și am pilotat noi tipuri de echipamente pentru elevii de 7-13 ani. Elevii au fost încadrați în activități curriculare și extra-curriculare de robotică.	USAID și Guvernului Suediei, în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării şi Asociaţia Naţională a Companiilor din Domeniul TIC (ATIC)	2017	• Elevii implicați în activități de programare a roboților; • Participări la competiția *FIRST LEGO League junior;* • Crescută pasiunea elevilor pentru robotică.
Implicarea bărbaților în educația copiilor Organizarea activităților educaționale la nivel de instituție și de comunitate în care au fost implicați părinții copiilor în organizarea activităților distractive, sportive, culturale, turistice cu caracter educativ. S-a demonstrat, în cadrul acestui proiect, necesitatea implicării bărbaților în creșterea și educarea copiilor.	Terre des homme	2017	• Realizate 3 activități de informare, 5 activități culturale cu familiile copiilor beneficiari; • Organizarea implicării părinților și a copiilor lor în cadrul activităților realizate în proiect; • Implicarea comunității, APL-ului în viața școlară; • Identificarea tinerelor talente.
Școala mea Proiectul îndeamnă cetățenii să se informeze despre bugetul și performanța școlii, să se implice în crearea unor școli mai eficiente, mai transparente și mai bune. Au fost realizate activități de informare, audiere publică etc. Transparență și decizie în divizarea bugetului instituției.	Centrul Analitic Independent Expert-Grup	2016	• Transparență; • Prezentarea rapoartelor financiare, proiectului de buget; • Analiza rezultatelor bugetului executat în conformitate cu necesitățile instituției selectate conform prioritizării necesităților la audierea publică.

Dotarea instituțiilor de învățământ cu seturi de robotică în cadrul Programului „ROBOCLUB”, implementat în Moldova Primițe patru seturi de roboți. Am inițiat cursul de robotică în instituție. Primit setul de competiție pentru FIRST LEGO League.	USAID, în parteneriat cu Ministerul Educaţiei, Asociaţia Naţională a Companiilor din Domeniul TIC din Moldova	2016	• Însușită aplicația LEGO MINDSTORMS EV3; • Dotată instituția cu 4 roboți *LEGO EV 3 MINDSTORMS*, 3 roboți *MBOT*, 3 roboți *We Do;* • A fost inițiat cursul opțional de robotică (4 ore de robotică) în cadrul cărora au fost instruiți în 2017 – 84 de copii, în 2018 – 60 de copii, 2019 – 87 de copii; • A fost dotat un cabinet de robotică cu masă de lucru pentru roboți; • Schimb de experiență și promovarea roboticii la nivel de raion; • Dobândite rezultate în cadrul concursurilor naționale de robotică.
Dotarea cu echipament a sălii sportive din Gimnaziul „Eugen Coșeriu”, satul Catranîc, raionul Fălești În cadrul acestui proiect a fost dotată sala de sport cu echipament sportiv, în conformitate cu necesitățile și cerințele actuale. Au fost organizate activități sportive, organizate concursuri, precum și au fost realizate participări la concursurile de nivel raional/național. Au fost îmbunătățite condițiile de organizare a activităților sportive, valorificate activitățile cu caracter sportiv.	Slovak AID	2015	• A fost ridicat nivelul sanitaro-igienic a spațiilor în sala de sport; • A contractat alte secții sportive de pe lângă școala sportivă, în cadrul cărora elevii au însușit kickboxingul; • A oferit șanse de promovare a tinerilor sportivi; • Instruit și ridicată calificarea profesorului de educație fizică; • Create condiții de păstrare a echipamentelor procurate, desemnați responsabilii de starea lor.

Tabelul 2. Informații despre dotarea instituției cu echipament TIC din cadrul proiectelor

Denumirea	Cantitatea	Anul procurării	Numărul cadrelor didactice care folosesc echipamentul la ore
Tablă interactivă Dual Board	1	2015	7
Tablă interactivă SMART	2	2017	11
Plasmă	1	2014	2
Proiector	4	2015-2019	4
Tablete	26	2018	8
Printer color	4	2017-2018	13
Printer alb-negru	2	2016-2017	5
Roboți	10	2016-2017	2

Aplicarea pentru proiecte de investiții/educaționale are impact pozitiv direct asupra succeselor elevilor. În Tabelul 2, am prezentat realizările elevilor din instituție (ultimii 2 ani):

- Olimpiada raională:
- informatică (2018): locul I;
- limba rusă: locul II;
- fizică: mențiune;
- *First LEGO League* (2018), semifinala:
- locul II designul robotului;
- Competiția Națională de Robotică „SUMO BOT";
- *First LEGO League junior* (octombrie, 2018) premiul special pentru proba *Proiect cu impact comnitar;*
- *First LEGO League junior* (iunie, 2019);
- Concursul de programare „SCRATCH" (2019): mențiune.

În concluzie, vrem să încurajăm managerii și caderele didactice din instituțiile de învățământ să aplice la propunerile de proiecte lansate, deoarece cu ajutorul lor se poate de acoperit necesitățile atât de ordin material cât și cele instructiv-educative.

Referințe bibliografice:

1. [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO_TIC_StandardeProfesori2008.pdf;
2. [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: https://mei.gov.md/sites/default/files/anexa_i_hg_857_md.pdf.

INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ
INTEGRATION OF THE CHILDREN WITH SEN INTO THE MASS EDUCATION

Cristina Violeta TARAȘ, profesor psihopedagogie specială, grad didactic I,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.2 din Comănești, Bacău, România

Rezumat: *Autorul pune în discuție procesul de integrare educațională a elevilor cu CES în învățământul de masă. Sunt analizate formele incluziunii, nivelele de dezvoltare a personalității elevului cu CES. Este accentuată importanța valorificării practicilor moderne în cadrul orelor de cur și a activităților de autoperfecționare a cadrelor didactice.*

Cuvinte-cheie: *cerințe educaționale speciale, cadre didactice, incluziune, mediu școlar, strategii didactice.*

Abstract: *The author discusses the process of educational integration of children with SEN into mass education. The forms of inclusion, the levels of personality development of the child with SEN are analyzed. The importance of harnessing the modern practices in the classroom and the self-training activities of teachers is emphasized.*

Keywords: *special educational needs, teachers, inclusion, school environment, teaching strategies.*

Educaţia este unul din factorii principali care influienţează dezvoltarea unei societăţi, indiferent de nivelul pe care aceasta îl are la un moment dat.

Dreptul la educaţie al oricărui copil, recunoscut în plan internaţional şi naţional este un drept fundamental a carui respectare constituie premisa dezvoltării umane.

Prin urmare, ca o reacţie firească a societăţii la obligaţia acesteia de a asigura cadrul necesar, optim de realizare a educaţiei tuturor copiilor, a apărut educaţia integrată/incluzivă. Conform principiilor promovate în materie de educaţie de către organismele internaţionale se menţionează că persoanele cu deficienţe au aceleaşi drepturi fundamentale ca şi ceilalţi cetăţeni de aceeaşi vârstă, fără discriminare, pe motive de sex, religie, limbă, opinii politice, oriogine naţională sau socială, stare financiară etc.

De asemenea, aceste persoane au dreptul la tratament medical, psihologic, la şcolarizare, pregătire şi educare/reeducare profesională, la asistenţă, la consiliere, la servicii de încadrare în muncă precum şi la alte servicii care să le permită dezvoltare şi manifestare a aptitudinilor şi capacităţilor de care aceştia dispun, să le faciliteze procesul de integrare/reintegrare socială.

Conceptul de „Educatie pentru toți" a fost lansat în 1990 în Tailanda la Conferinta Internationala a Ministerului Educatiei, iar in iunie 1994 la Conferinţa Mondială asupra educaţiei speciale, desfăşurată sub egida UNESCO la Salamanca, în Spania, s-a adoptat o declaraţie comună care conţine următoarele puncte:

- fiecare copil are dreptul fundamental la educaţie şi fiecărui copil trebuie să i se ofere şansa de a ajunge şi de a se putea menţine la un nivel acceptabil de învăţare;
- fiecare copil posedă caracteristici, interese, aptitudini şi necesităţi de învăţare proprii;
- proiectarea sistemelor educaţionale şi implementarea programelor educaţionale trebuie să ţină seama de marea diversitate a caracteristicilor şi trebuinţelor copiilor incluşi în procesul educaţional;
- persoanele cu cerinţe speciale trebuie să aibă acces în şcolile obişnuite (şcolile de masă), iar aceste şcoli trebuie să se adapteze unei pedagogii centrate asupra copilului, capabilă de a veni în întâmpinarea trebuinţelor fiecărui copil în parte;
- şcolile obişnuite, care au adoptat această orientare, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, construind o societate bazată pe spiritual de toleranţă şi acceptare şi oferind şanse egale la educaţie pentru toţi:mai mult, ele asigură o educaţie utilă pentru majoritatea copiilor, îmbunătăţind eficienţa şi gradul de utilitate socială a întregului sistem educaţional.

Abordarea educaţiei speciale pleacă de la un adevăr evident pentru orice cadru didactic: fiecare copil/elev este în felul său. Fiecare copil este unic şi nici unul nu este identic cu celălalt. Sunt diferenţe pe care le vedem cu ochiul liber şi altele pe care le observăm mai greu sau avem nevoie de metode speciale ca să le evidenţiem.

Noile viziuni asupra procesului educațional, cele incluzive, trebuie să pornească de la premisa responsabilității sociale și profesionale a cadrului didactic, care trebuie format, susținut și împuternicit pentru cunoașterea și aplicarea tehnologiilor didactice de adaptare/diferențiere curriculară, evaluare și promovare.

În școala incluzivă, cadrele didactice se conduc de următoarele axiome:

- fiecare elev este capabil să învețe și rostul educației este de a dezvolta potențialul fiecăruia;
- abilitățile copiilor pot fi dezvoltate printr-o instruire individualizată și diferențiată eficace;
- inteligența nu este distribuită diferit (unii copii sunt mai inteligenți, alții mai puțin inteligenți), ci există mai multe tipuri de inteligență ce trebuie identificate, dezvoltate și

valorizate pentru fiecare copil; rolul educației nu este de a-i selecta pe cei capabili, ci de a dezvolta potențialul fiecărui copil [2, p. 14].

Conceptul de educație incluzivă reclamă redefinirea competențelor didactice ale învățătorilor/profesorilor, astfel încât aceștia să poată valoriza incluziunea în practicile de predare-învățare-evaluare. Pentru a asigura dreptul fundamental la educație al fiecărui copil, cadrele didactice adaptează procesul de predare-învățare-evaluare la necesitățile și potențialul fiecăruia, prin ajustări adecvate și rezonabile.

În general, rațiunea și judiciozitatea adaptărilor nu provoacă îndoieli. Dar cum pot fi realizate acestea? Cum poate un cadru didactic, ocupat și preocupat de o mulțime de probleme de eficientizare a mediului educațional, să reușească să producă și să implementeze adaptări individualizate pentru fiecare copil, menținând în același timp echilibrul necesar clasei întregi ca și entitate structurală?

Copiii sunt diferiţi prin particularităţile de vârstă, şi particularităţile individuale. Sunt diferenţe date de trăsăturile lor fizice, de reacţii emoţionale, de temperament, de ritmul de dezvoltare, de ritmul cu care învaţă, de stilul învăţării, de preocupările predilecte, de aptitudini şi talente dar şi de comportamentele pe care şi le manifestă fiecare.

Toate aceste diferenţe se traduc în activitatea şcolară cu a înţelege că succesul predării învăţării depinde de cum identificăm diferenţele dintre copii, dar şi de valoarea pe care o dăm acestor diferenţe, adică le vedem ca cerinţe faţă de activitatea noastră.

Dacă vedem diferenţele ca o provocare pentru a ne îmbunătăţii practicile sau dacă le vedem ca defecte sau probleme care îi privesc doar pe copii. Diferenţele determină existenţa unor cerinţe faţă de educaţie şi sunt mai mult sau mai puţin speciale, în funcţie de cum trebuie adaptată educaţia către fiecare beneficiar.

Conceptul de cerinţă educativă intervine ca un mod de respectare a drepturilor copilului la identitate şi la autodeterminare şi a fost lansat în 1978, prin Raportul Warnock, în Marea Britanie, preluat apoi de alte ţări, iar din 1995 a fost preluat de Legea Învăţământului (84/95) din Romania, de amendamentele ulterioare, precum şi de „Regulamentul Învăţământului special".

Noţiunea de CES desemnează necesităţile educaţionale complementare obiectivelor generale ale educaţiei formale la nivel preşcolar/şcolar, necesităţi care solicită o şcolarizare adaptată particularităţilor individuale şi/sau caracteristice unei deficienţe ori tulburări de învăţare, precum şi o intervenţie specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare. CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenţie şi o asistenţă educaţională suplimentară (un anumit fel de discriminare pozitivă) fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea şanselor, de acces şi participare şcolară şi socială.

Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acţionăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalităţii lor și anume:

- *la nivel biologic* – un copil trebuie să crească, să se maturizeze fizic, morfologic şi biochimic. Un copil dezvoltat insuficient se va încadra mult mai greu într-o clasă de elevi dezvoltaţi datorită faptului că activităţile educative îşi vor pune amprenta asupra stării generale de oboseală a copilului.

În afară de copiii dezvoltaţi insuficient pentru vârsta lor, la acest nivel se încadrează şi copiii cu deficienţe de natură biologică. Printre deficienţele de natură biologică putem enumera:

deficienţe ale dezvoltării creierului datorate unor lezări ale materialului genetic în special în perioada intrauterină, deficienţe de auz, văz, paralizii, lezări locale. Deseori se întâmplă să întâlnim cazuri de copii cu deficienţe la nivel biologic combinate, care cuprind atât elemente de nedezvoltare cât şi de lezare. În sprijinul integrării copiilor cu deficineţe biologice trebuie să existe un efort de adaptare atât a copiilor în cauză cât şi a comunităţii în cadrul careia va trebui să se integreze copilul respectiv.

- *la nivel psihic* – un copil trebuie să fie dezvoltat şi să fie capabil să desfaşoare diferite funcţii psihice în mod continuu, ascendent, progresiv, dinamic, la diferite niveluri de complexitate.

Cei trei factori ce influenţează dinamica dezvoltării psihice sunt: ereditatea, mediul şi educaţia. Ereditatea este dată de ansamblul de gene ce conţin informaţii transmise prin mecanisme genetice, fiziologice, anatomice. Mediul reprezintă ansamblul factorilor naturali şi sociali ce determină dezvoltarea psihologică a personalităţii copilului. Factorii naturali sunt daţi de mediul geografic în care traieşte copilul, mediu ce intervine în evoluţia pozitivă sau negativă a personalităţii copilului. Mediul social este dat de familie, şcoală, prieteni, colegi, ce acţionează diferit în funcţie de vârsta şi de cerinţele educaţionale ale copilului implicat.

- *la nivel social* – un copil trebuie să se poată comporta conform standardelor profesionale, pedagogice, civice ale comunităţii în care se află. Evoluţia personaliăţii copilului este ghidată de mediul natural şi social cu care interacţionează. Pregatirea insuficientă a personalului didactic din învăţământ ce interacţionează cu copiii cu deficienţe la nivel social, poate duce la o neadaptare urmată de nedezvoltarea deprinderilor de învăţare corectă şi asimilare a noilor cunoştinţe. În funcţie de particularităţile specifice existente ale cazurilor de copii cu deficiente, trebuie determinată o strategie de dezvoltare socială şi de integrare a lor.

Rolul esenţial în educaţia integrată îl deţine cadrul didactic, care devine principalul factor de acţiune şi de coordonare a realizării programului pedagogic individual pentru elevii cu CES. Procesul de integrare educationala a elevilor cu CES poate lua diferite forme. In literatura de specialitate se vorbeşte despre:

- integrare fizică ce presupune prezenţa unor copii cu deficienţe în clase din învăţământul obişnuit cu scopul de a reduce distanţele între copiii cu deficienţe şi copiii normali precum şi crearea condiţiilor fizice pentru satisfacerea necesităţilor fundamentale;
- integrare funcţională, ca o prelungire a integrării fizice, ce presupune existenţa posibilităţii tuturor copiilor de a participa la activităţile din şcoli, de a avea acces şi de a utiliza resurse, servicii şi instalaţii publice oferite de mediu;
- integrarea socială ce vizează participarea copiilor cu deficienţe la activităţile din afara clasei şi şcolii, perceperea acestora ca fiind o parte inerentă a contextului social, stabilirea relaţiilor sociale prin care copiii cu dizabilităţi să beneficieze de schimburi semnificative;
- integrare personală ce este legată de dezvoltarea relaţiilor de interacţiune cu persoane semnificative din diverse momente ale vieţii cum ar fi părinţi, fraţi, bunici şi alte rude;
- integrare societală presupune asumarea unor responsabilităţi sociale, exercitarea unei anumite influienţe asupra partenerilo, acceptarea deplină de către ceilalţi membrii ai comunităţii şi existenţa sentimentului de încredere deplină în sine şi în ceilalţi;

- integrare organizatorică ce presupune organizarea structurilor şi serviciilor în aşa fel încât să răspundă nevoilor persoanelor cu deficienţe cât şi celorlalţi.

Profesorii din cadrul şcolii incluzive trebuie încurajați să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecţioneze în permanenţă în ceea ce priveşte lucrul cu copiii cu CES, să-i determine pe copiii fără probleme să-i accepte şi să-i ajute pe așa colegi, fără a-i ridiculiza sau exclude [5].

Este bine ca elevul cu CES să învețe cu ceilalți elevi și nu separat de ei. De aceea, cadrul didactic trebuie să stabilească foarte clar cum și cât timp va antrena copiii cu CES în activitate, ce sarcini didactice le va propune pentru ca aceștia să participe alături de ceilalți în procesul de învățare. Prin urmare, elevul cu CES trebuie să fie inclus pe parcursul orei în activitățile frontale, precum și în activitățile de grup. La anumite etape ale lecției poate primi sarcini individualizate, inclusiv de evaluare.

În cazul în care copilul cu nevoi speciale este „supraîncărcat" doar cu sarcini pe care trebuie să le rezolve de sine stătător sau cu susținerea cds și nu ia parte la activitățile frontale sau de grup desfășurate în clasă, incluziunea educațională și socială a copilului nu are loc. Învățătorul/profesorul trebuie să pună în valoare ceea ce realizează copilul la lecție, să găsească momentele potrivite în desfășurarea orei pentru a intercala activitatea copilului cu CES în cea a colegilor de clasă.

Se recomandă ca sarcinile individualizate pentru copilul cu CES să nu se formuleze permanent în voce, deoarece astfel se pune în evidență că elevul cu nevoi speciale realizează altceva decât restul elevilor și aceasta este în detrimentul incluziunii copilului. Implementarea în practică a educației incluzive presupune înțelegerea faptului că rolul profesorului este acela de a facilita procesul de învățare pentru fiecare elev și de a fi un sprijini activ al acestora [1].

Pentru organizarea eficientă a instruirii/educației copiilor cu nevoi speciale, cadrele didactice trebuie să posede o pregatire specială, deoarece de ele depinde, în ultimă instanță și în masură decisivă, succesul în acest proces. În plus, nu este suficient ca un cadru didactic antrenat în activitatea instructiv-educativă cu această categorie de copii sa fie un bun profesionist.

Mai presus de toate, el trebuie sa fie un om deosebit, înzestrat cu calitați alese, precum:

- generozitatea;
- spiritul de sacrificiu;
- răbdarea;
- iubirea față de oameni;
- dorința și aptitudinile de a învăța pe parcursul întregii vieți etc. [4, p. 137].

Considerând şcoala ca principala instanţă de socializare a copilului, integrarea şcolară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi calităţi favorabile acestui proces. Integrarea şcolară ca situaţie particulară a socializării, se poate defini, de asemenea, în două feluri:

- într-un sens larg, care se referă la adaptarea oricărui copil la cerinţele şcolare;
- în sens restrâns, legat de problematica unor copii cu cerinţe speciale;
- în contextul normalizării, cuprinderea acestora în instituţii şcolare obişnuite, sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

Şcoala şi familia, ca agenţi ai socializării, au un rol foarte important în integrarea copiilor cu dizabilităţi în învăţământul de masă. Aşadar, în urma deciziei că acel copil se va înscrie în învăţământul obişnuit , se iau măsuri pentru integrarea lui reală: pregătirea clasei care va primi copilul; pregătirea părinţilor copiilor; pregătirea cadrului didactic care va prelua cazul.

Adaptarea programei:

- Terapii specifice pentru copilul cu dizabilităţi;
- Evaluarea după criterii stabilite iniţial, se va evalua progresul.

Iată câteva cerinţe ce trebuiesc respectatede orice cadru didactic ce are în clasă copii cu dizabilităţi:

- Crearea unei atmosfere calme, lucrând pe grupuri mici, educatorul supervizând şi îndrumând discret fiecare grup de elevi;
- Înainte de a vorbi, educatorul trebuie să se asigure că este linişte, atrăgând atenţia copiilor când va anunţa ceva important, deci şi copilului cu dizabilităţi să se asigure că recepţionează (ar putea fi nevoie ca anumite informaţii să fie decodificate special pentru el);
- Folosirea unui limbaj simplu şi direct, însoţit de mimică expresivă şi gesturi adecvate;
- Solicitarea copilului cu dizabilităţi să rezolve sarcini diferite, astfel încât să aibă timp să le încheie; de reuşita în aceste activităţi va depinde motivaţia lui pentru învăţare şi progresele înregistrate;
- Chiar dacă la început timpul necesar este mai lung pentru a finaliza o activitate, rezolvând singur sarcina, elevul este capabil de anumite perfomanţe şi astfel îşi îmbunătăţeşte imaginea de sine;
- Oferirea în egală măsură, pentru toţi copiii, a posibilităţii de a decide şi alege soluţii în rezolvarea unor teme;
- Educatorul trebuie să păstreze faţă de copii aceeaşi atitudine; cu toţii trebuie să stabilească reguli de comportare în grup, cu toţii trebuie să le respecte;
- Păstrarea legăturii cu părinţii, informându-i despre progresele copilului şi despre modul în care îşi pot ajuta copilul acasă.

Este evident faptul că în clasele unde învățătorii folosesc foarte des strategii didactice incluzive, materiale ajutătoare, au o atitudine pozitivă media școlară a elevilor cu CES este în creștere, iar gradul de motivație, satisfacție, apartenență la un grup, de incluziune socială și emoțională este mai mare.

Referințe bibliografice:

1. BIRŢ, A. M. *Psihiatrie. Prolegomene clinice*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001;
2. CHICU, V. Evaluarea în incluziunea educațională: de la teorie la practică. In: *PRO DIDACTICA*, 2012, nr. 5-6(75-76);
3. DORU, V. P., RALUCA, M. *Terapie ocupaţională pentru persoanele cu deficienţe.* Constanţa: Editura Muntenia, 2005;
4. HOBBS, T., WESTLING, D.L. Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. In: *Teaching Exceptional Children*, 1998, no. 31(1), pp. 12-19;
5. MICLEA, Mircea.*Psihologie cognitivă Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura Polirom, 2003. 342 p. ISBN 973-683-248-1.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ
ACTUAL PROBLEM OF E-LEARNING MANAGEMENT

Александра ВЛАСОВА, доцент, кандидат наук,
Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова,
Ярославль, Россия
Юлия ЗАРУБИНА, доцент, кандидат наук,
Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова,
Ярославль, Россия

Аннотация: *Статья посвящена актуальным проблемам, возникающим в системе управления образованием в связи с внедрением цифровых технологий. Совокупность проблем управления электронным образованием разделена на несколько уровней – государственный, университетский, уровень преподавателя и студента. Все они требуют формирования новых технологий управления в новой цифровой реальности. Пересмотру подвергаются базовые понятия – учебные планы, образовательные технологии, дисциплинарный подход, академическая мобильность.*
Ключевые слова: *управление образованием, технологии, цифровые технологии.*

Abstract: *The article is devoted to current problems that arise in the education management system in connection with the introduction of digital technologies. The set of problems of e-learning management is divided into several levels-state, university, teacher and student levels. All of them require the formation of new management technologies in a new digital reality. Basic concepts such as curricula, educational technologies, disciplinary approach, and academic mobility are being reviewed.*
Keywords: *education management, technology, digital technology.*

Динамично изменяющиеся условия окружающего мира предъявляют новые требования к организации и управлению учебным процессом как со стороны администрации высших учебных заведений, так и со стороны самих преподавателей.

Запросы, предъявляемые институту образования информационным обществом, можно рассматривать с различных ракурсов, оценивать и измерять и с точки зрения экономической или дидактической эффективности, искать уязвимые точки или отмечать преимущества по сравнению с традиционными формами образования. Однако, разнообразие оценок и подходов цифровизации образования не отменяет неизбежности проникновения информационно-коммуникационных технологий в современную высшую школу, что и определяет актуальность данной темы и необходимость ее теоретического и методологического изучения. Основной целью данной работы является определение узловых проблем в системе управления образованием в условиях цифрового общества.

Вопросы внедрения IT-инструментов в систему высшего профессионального образования могут быть рассмотрены на нескольких уровнях.

Во-первых, считаем необходимым определиться с понятиями и провести грани демаркации между дистанционным и электронным обучением. Определяющей характеристикой дистанционного (удаленного) обучения является наличие физической дистанции между обучающимся и обучающим. Само по себе дистанционное обучение уже не является чем-то инновационным. Фактически, пересылка заданий и ответов на них по почте или организация редких встреч с выдачей методических материалов ученикам, а также запись и просмотр обучающих телевизионных программ могут считаться дистанционным обучением.

Электронное обучение обязательно предполагает использование цифровых, электронных, современных информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). При этом физической разобщенности между студентом и преподавателем может и не быть – они могут использовать цифровые инструменты (например, какие-либо виртуальные симуляторы), находясь в одной аудитории. Также можно отметить, что в некоторых видах обучающего взаимодействия могут использоваться технологии смешанного обучения (Blended Learning) – при которых используются как живое непосредственное общение преподавателя и студента, так и электронные инструменты (например, модель «перевернутого класса», когда студент изучает самостоятельно теоретическую часть по видеолекциям, а практические занятия проходят в классическом аудиторном формате живого общения).

Однако, современные технологии обработки и передачи информации могут также использоваться для дистанционного обучения и тогда речь идет о дистанционных технологиях электронного обучения (E-learning).

В целом, Семенова И.Н., Слепухин А.В. насчитывают не менее шести различных моделей использования электронных технологий в обучении – от моделей непосредственного взаимодействия «Face-to-Face Driver», «Rotation», где электронное обучение дополняет основную программу до моделей «Flex», Online Lab», «Self-blend» и «Online Driver», где большая часть учебной программы основанна фактически только на электронной коммуникации [2, с. 68].

Таким образом, под современным цифровым образованием может пониматься любое использование цифровых технологий в обучении – как требующее совместного присутствия обучающихся и обучаемых, так и не предполагающие такового.

Во-вторых, отметим основные изменения образовательного ландшафта, связанные с цифровизацией. Использование термина «образовательный ландшафт» отражает единство восприятия окружающей среды всеми участниками и стейкхолдерами. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), начатые Стэнфордского университета в 2011 году, модульные виртуальные образовательные платформы (например, Moodle), образовательные каналы на YouTube и другие цифровые инструменты образования формируют новый образовательный ландшафт, принципиально отличающийся от сложившейся еще в Средние века университетской традиции. Новые технологии формируют персонализированную образовательную среду (LPE) и являются системой управления образовательным процессом (LMS), позволяя выстраивать индивидуальные образовательные стратегии, качественно изменяя не только формальное, но и само содержательное наполнение современного образования. Автоматизация многих процессов приводит к тому, что фактически все современные профессии требуют от человека компетентности в области использования цифровых технологий. Также, по разным оценкам полученные профессиональные знания, умения и навыки в условиях взрывного роста инновационных технологических решений во всех сферах становятся неактуальными уже через 2–3 года. Это заставляет изменять и содержательное наполнение курсов и форму подачи материала, а компетентностный подход выходит на новый виток развития. Таким образом, цифровизация образования затрагивает не только внешнюю форму его представления, но и глубинные содержательные аспекты.

Следующим важным аспектом рассмотрения цифрового образования на наш взгляд является изучение трансформации педагогической ситуации, понимаемой как «отдельно взятый момент учебно-воспитательного процесса, характеризуемый системой всевозможных взаимоотношений участников этого процесса» [3]. Цифровые технологии меняют не только канал передачи (с естественного, непосредственного на искусственный – телекоммуникационный, Интернет-канал), но и изменяют форму представления знаний. На смену длинным монологичным лекциям приходят более динамичные короткие обучающие видеоролики, постоянное использование средств визуализации, проектная работа, смещение акцентов с активности преподавателя на включенную деятельность студента. Удаленное и опосредованное цифровыми технологиями общение преподавателя и студентов в формате вебинаров, электронной переписки, форумов, чатов, телеконференций, совместной удаленной работы над документами и т.д. по-новому ставят вопросы мотивации обучения, удержания внимания аудитории, организации обратной связи, построения образовательной траектории.

Кардинальным образом меняется и роль преподавателя в электронной образовательной среде. Отказываясь от роли единственного источника знаний в условиях информационного общества преподаватель осваивает роль тьютора, конструктора и продюсера онлайн-курсов, модератора вебинарных площадок и т.п. «Технологизация и «виртуализация» обучения могут привести к тому, что роль преподавателя-разработчика электронной образовательной среды или MOOKs станет самостоятельной креативной профессией в отличие от репродуктивной профессии лектора. Таким образом, роль преподавателя в современной электронной образовательной среде кардинальным образом отличается от традиционной образовательной системы, что требует от него постоянного повышения квалификации, знаний новых информационно-коммуникационных технологий и готовности к изменениям» [1, с. 182]. Все вышеназванные изменения заставляют заново пересмотреть все аспекты управления образованием – от планирования и организации на уровне государственной образовательной политики до мотивации, оценки и контроля на уровне конкретных подразделений (кафедр, департаментов, факультетов) академий, университетов, школ и институтов.

Непредсказуемость, сложность и нестабильность внешней среды в целом являются серьезным вызовом для ригидной системы университетского образования. На национальном уровне университеты ограничены жесткими образовательными и профессиональными стандартами, которые не успевают зафиксировать все изменения динамичного рынка труда и структурных изменений экономики. Образование в цифровую эпоху по-прежнему оказывается зажатым между административным управлением сверху и рыночными требованиями потребителей образовательных услуг снизу. Это вынуждает ВУЗы, с одной стороны, внедрять идеи менеджерализма в управление образованием, а с другой, оставаться в рамках бюрократических государственных систем. Таким образом для государственного уровня управления образованием в настоящий момент важной задачей становится закрепление пост-фактум цифровых технологий, внедрение которых диктуется требованиями рынка, в регулирующих и регламентирующих документах. Заново должны быть пересмотрены многие базовые вещи – учебные планы и программы,

образовательные услуги, образовательные технологии, дисциплинарный подход, сроки и место обучения, сетевое взаимодействие, академическая мобильность и т.п.

Также возникает вопрос о необходимости формального образования в одном учебном заведении – ведь необходимые компетенции будущий специалист может приобрести самостоятельно, выбрав различные образовательные продукты у разных поставщиков и сочетать их с самообразованием. Кроме того, электронное образование, как и окружающий мир строится в большей степени на сетевом принципе (peer-to-peer), когда источником знаний становятся равноправные партнеры по общению, вне зависимости от привязки к конкретной территории. Использование сетевого взаимодействия в современном электронном образовании – это не только вовлечение сразу нескольких организаций в образовательный процесс, но и привлечение практиков, выпускников, студентов, ученых и преподавателей в глобальное пространство виртуальной образовательной среды, что также требует законодательного закрепления на национальном и межнациональном уровнях. Различные модели реализации учебных программ также требуют расширения законодательных рамок национального права в области образования. Отдельного рассмотрения требуют вопросы контроля качества образовательных услуг. Формальный подход, используемый для традиционных способов обучения слабо адаптируется под потребности E-learning, что порождает необходимость независимой всесторонней оценки качества образовательных услуг и соответствия образования требованиям рынка труда.

На сегодняшний день образовательные платформы обладают определенными преимуществами по сравнению с традиционными образовательными продуктами. Так, Е. В. Устюжанина выделяет следующие преимущества образовательных продуктов, представленных на онлайн-платформах: предлагаются, как правило, лекции первоклассных преподавателей; лекции разбиты на мини-блоки, позволяющие осваивать сложные темы поэтапно и управлять временем усвоения материала; существует возможность многократного просмотра для прояснения неясных мест; имеется возможность выбора между изучением одной и той же дисциплины с разными преподавателями; грамотное использование зрительных эффектов, в том числе мультипликации и отрывков из фильмов для иллюстрации, помогает лучшему усвоению материала [4].

Проблемы качества онлайн-образования связаны с рядом ключевых моментов. Во-первых, со слабым контролем за данными образовательными продуктами. Ведущие образовательные онлайн-платформы, которые сотрудничают с известными западными и российскими вузами, безусловно, предъявляют высокие требования к качеству контента. В то же время, бурный рост рынка и спроса на неакадемическое образование провоцируют рост количества в ущерб качеству предлагаемого контента. Проблема решается путем внедрения систем искусственного интеллекта и экспертного рецензирования, проверяющих содержание курсов и программ.

Вторым негативным моментом является низкая интерактивность. Постоянное взаимодействие с преподавателем при традиционном формате получения знаний, возможность вступить в дискуссию, задать вопрос, сразу получить ответ или совместно решить проблему являются неоспоримыми преимуществами традиционного обучения.

Решением данной проблемы в электронной образовательной среде становится использование форумов, чатов, вебинарных площадок.

Еще одной проблемой электронного образования становится примитивизация компетенций, обусловленная широким использованием электронных помощников, в том числе калькуляторов, навигаторов, орфографов, словарей, бухгалтерских и юридических программ и т. д. По мнению исследователей, такие программы атрофируют многие компетенции пользователей, отучают их выстраивать собственную целостную картину мира. В качестве четвертой проблемы можно выделить обеднение инструментов общения, как с преподавателем, так и с однокурсниками, низкая возможность использования таких активных методов обучения, как деловые и ролевые игры, групповая дискуссия, мозговой штурм и т.д. Замена данных форм подобными электронными инструментами и ресурсами не всегда является полноценной и не дает возможности в полной мере проявлять и считывать участниками эмоции друг друга, что немаловажно в процессе интеракций и отработки навыков делового общения.

Особые, повышенные требования к преподавателю в электронной образовательной среде обусловлены необходимостью выполнения им различных функций. Как отмечает Е. В. Устюжанина, в настоящее время хороший преподаватель одновременно должен играть несколько ролей: ученого, генерирующего новые знания; писателя, систематизирующего и доступно излагающего знания для своих учеников; театрального режиссера, ставящего спектакли проведения занятий; актера, исполняющего главную роль (лекция); модератора обсуждения (семинар); художника (производство слайдов); монтажера (выделение и совмещение отрывков из существующей фильмотеки) [4]. Не всегда один человек может совместить выполнение всех ролей на высоком уровне. В качестве решения данной проблемы при использовании формата электронной образовательной среды предлагается разделение этих функций между разными специалистами. На уровне университетов в условиях электронного обучения должны быть по-новому осмыслены индивидуальная нагрузка преподавателя и ее структура (в том числе, аудиторная, контактная и самостоятельная работа), методы обучения, технологии управления взаимодействием преподавателя и студента. Острыми становятся вопросы контроля рабочего времени преподавателя и студента, во многих университетах до сих пор большую часть нагрузки преподавателя составляет аудиторная работа – лекции, которые в условиях цифрового общества, как мы уже отмечали, становятся не самым эффективным способом передачи знаний и освоения компетенций. В то же время невидимым, а значит и неоплачиваемым являются новые формы работы преподавателя как конструктора образовательных курсов, управляющего индивидуальными образовательными траекториями студентов (по факту – тьюторство). С другой стороны, те возможности, которые сегодня предоставляет рынок онлайн-образования, позволяют преподавателям варьировать как формы работы со студентами, так и модифицировать свою занятость. Ресурсы и платформы для онлайн-курсов предлагают различные варианты вовлечения студентов и преподавателей в образовательный процесс.

Ведущие университеты мира размещают свои курсы на образовательных онлайн-платформах таких, например, как Coursera, которая считается лидером МООК-движения. Мировую известность имеют также онлайн курсы от Массачусетского технологического

института, профессора которого первыми сделали онлайн базу обучающих материалов по своим предметам. Другими популярными онлайн-ресурсами являются Udemy, которые дают возможность не только проходить обучение, но и размещать собственные курсы, в том числе и на русском языке; OpenLearn, особенностью которых является возможность скачивать материалы курсов и использовать на любом гаджете; конференции TED, организованные некоммерческой компанией «TED».

Интуит, Лекториум и Универсариум – полностью русскоязычные ресурсы, включающие каталог электронных курсов с видеолекциями и дающие возможность получить сертификат об окончании курсов. Универсариум планировался как место для взаимодействия работодателей и специалистов, поэтому часть курсов ориентирована на конкретных предпринимателей, и самые успешные ученики имеют хорошие шансы на трудоустройство. Обучение в Универсариуме может продолжаться от семи до десяти недель, программы разработаны преподавателями МГУ и МФТИ и состоят из отдельных модулей, а одной из главных особенностей платформы является система кросс-проверки домашних работ. Выполненные задания просматривают не только преподаватели, но и другие учащиеся, которые за проверку заданий получают дополнительные баллы.

Лекториум — просветительский проект, объединяющий платформу для публикации массовых открытых онлайн-курсов (МООК), профильное издательство МООК и открытый видеоархив лекций на русском языке. На платформе есть навигация по курсам для школьников, студентов и тех, кто уже после обучения хочет повысить свою квалификацию. Тематика курсов обширная, в том числе, на сайте есть большая база видеолекций различных лабораторий и научных конференций.

Интуит является первым российским интернет-университетом, стартовый курс был запущен на платформе в 2003 году. Сейчас предлагается множество бесплатных курсов различной тематики:

- журналистика;
- IT;
- игры;
- дизайн;
- физика;
- медицина и др.

Курсы представлены как на русском, так и на английском языках. Платформа работает по принципу социальной сети – личный кабинет, друзья по интересам, возможность отправлять сообщения и делиться впечатлениями. Бесплатный онлайн – сертификат по итогам курсов или документ о профессиональной переподготовке слушатель получает в зависимости от выбранной образовательной стратегии.

Платформа «Открытое образование» предлагает онлайн-изучение предметов, которые изучаются в ведущих российских вузах, таких как МГУ, СПбГУ, НИТУ МИСиС, ВШЭ, МФТИ и ИТМО. Все курсы соответствуют учебным программам этих университетов и преподаются бесплатно. Направления обучения: математические и естественные науки, инженерное дело, технологии, медицина, сельское хозяйство, науки об обществе, педагогика, гуманитарные науки и культура. Кроме того, ресурс позволяет

зачесть результаты итоговых экзаменов в учебную программу вуза, который эти курсы организовал.

Образовательный проект Арзамас посвящен гуманитарным наукам. Огромную базу для изучения составляют журнал с авторскими статьями, видеолекции, интернет-курсы и спецпроекты. Здесь представлены следующие направления для обучения: «Мировая история», «История России», «Искусство», «Литература» и «Антропология». Принципиальное отличие Арзамаса от других онлайн-ресурсов в том, что здесь нет регистрации, домашних заданий, плана уроков и тестов. Платформа больше похожа на образовательное средство массовой информации, где преподают ученые-гуманитарии.

Высокая конкуренция на рынке онлайн-образования и появление большого количества предложений, платформ и инструментов для обучения привела к началу структуризации этого рынка. Отдельную нишу занимают платформы, целевой аудиторией которых являются не только студенты, но и сотрудники крупных компаний. Например, iSpring Learn – платформа для внутреннего корпоративного онлайн-обучения для среднего и малого бизнеса. Возможности для создания, покупки и размещения курсов как корпорациям, так и самостоятельным экспертам, дают такие платформы, как GetCourse, Flora LMS, We Study, ZenClass, Антитренинги и др.

Рост и структуризация рынка онлайн-образования привели к тому, что с каждым годом обучение становится все более доступно и менее ресурсозатратно. Формирование и развитие систем онлайн-обучения, модифицирующихся в соответствии с запросами и потребностями рынка труда, приводит к персонализации обучения и внедрению идеи непрерывного самостоятельного образования, что позволяет выстраивать карьерную стратегию и управлять собственным развитием. Все это позволяет говорить о том, что основным субъектом управления образованием становится не государственные ведомства, не университеты и не преподаватели – а сам студент, выбирающий индивидуальные траектории образования, создавая и модифицируя под свои потребности.

Таким образом, необходимо отметить, что те изменения образовательного пространства, которые вызваны повсеместным внедрением информационно-коммуникационных технологий носят глубинный и всеобъемлющий характер и требуют кардинальных изменений в системе управления образовательным процессом на всех уровнях – от преподавателя конкретной дисциплины до национальной образовательной политики в целом.

Библиографические ссылки:

1. ВЛАСОВА, А. А., ЗАРУБИНА, Ю. Н. Роль преподавателя в современной электронной образовательной среде. В: *Актуальные проблемы совершенствования высшего образования*: *материалы XIII научно-методической конференции с международным участием*, Ярославль, 22–23 марта 2018. Ярославль: ЯрГУ: 2018, с. 182-184;
2. СЕМЕНОВА, И. Н., СЛЕПУХИН, А. В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в ВУЗе. В: *Педагогическое образование в России,* 2014, № 8, с. 68-74;
3. ТЕМИНА, С. Ю. Различные подходы к трактовке и разрешению педагогических ситуаций. В: *Известия ВГПУ*, 2009, № 4 [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-podhody-k-traktovke-i-razresheniyu-pedagogicheskih-situatsiy;
4. УСТЮЖАНИНА, Е. В., ЕВСЮКОВ, С. Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы. В: *Вестник РЭА им. Г.В. Плеханова*, 2018, №1 (97) [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnoy-sredy-vozmozhnosti-i-ugrozy.

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ МЕНЕДЖМЕНТА НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

INSTITUTIONALIZATION OF VOLUNTEER ACTIVITY AS AN ELEMENT OF MANAGEMENT OF NON-PROFIT PUBLIC ORGANIZATIONS

Ирина ПОПОВА, профессор, доктор,
Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова,
Ярославль, Россия
Евгения СЕРОВА, старший преподаватель,
Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова,
Ярославль, Россия

Аннотация: *Последние два десятилетия характеризуются все возрастающим влиянием некоммерческих общественных организаций на процесс формирования волонтёрского движения в российском обществе. Волонтёрское движение имеет в России свои правовые, социально-психологические и социокультурные особенности и сложности развития. Понимание и устранение этих трудностей является важной управленческой задачей. Именно волонтёрская деятельность является тем видом помощи, которую государство может переложить на само общество, снизив тем самым нагрузку на государственные органы и увеличив ресурсы социальной поддержки людей, находящихся в трудной жизненной ситуации.*
Ключевые слова: *некоммерческих общественных организаций, волонтёрская деятельность.*

Abstract: *The last two decades have been characterized by the increasing influence of non-profit public organizations on the formation of the volunteer movement in Russian society. The volunteer movement in Russia has its own legal, socio-psychological and socio-cultural features and development difficulties. Understanding and resolving these difficulties is an important managerial task. It is volunteer activity that is the type of assistance that the state can shift to society itself, thereby reducing the burden on state bodies and increasing the resources of social support for people in difficult situations.*
Keywords: *non-profit public organizations, volunteering.*

Волонтёрская деятельность складывалась столетиями, являясь переходящим трофеем культурно-исторических эпох. Традиции милосердия, призрения породили современные технологии работы и помощи с людьми, оказавшимися в трудной ситуации. Неизменным в этой ситуации явилось то, что испокон веков старики, дети, женщины, инвалиды являются главными объектами, нуждающимися в помощи и поддержке со стороны государства.

Демографическая ситуация сегодня во всех страна не оставляет сомнений в том, что забота о пожилых людях – это требование времени. Однако, в стареющих обществах люди предпенсионного, пенсионного и старческого возраста не получают должного внимания и всей необходимой помощи от государства. Это именно та сфера взаимоотношений между обществом и государством, в которой возможно и необходимо, делегирование полномочий от государства к обществу. Именно волонтёрская деятельность является тем видом помощи, которую государство может переложить на само общество, снизив тем самым нагрузку на государственные органы и увеличив ресурсы социальной поддержки людей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Развитие волонтёрской деятельности неотделимо от общественной истории. Как показывают историко-этнографические исследования, первые ростки того, что сегодня

принято называть волонтёрством, появились еще в период общинно-родового строя в качестве института мирской (общинной) взаимопомощи, для которого уже тогда были характерны формы материальной и социально-психологической поддержки, оказываемой миром (общиной) своим членам в трудные моменты их жизни.

Безусловно, содержание помощи, ее размер и процедуры предоставления значительно варьируются в зависимости от времени и от культурных особенностей (ценностей, обычаев, традиций и т.п.). Однако во всех случаях просматриваются общие черты:

- оказание помощи всегда регулируется морально-нравственными нормами действующими в общине;
- носит, говоря современным языком, адресный и целевой характер, т.е. неизменно связано с конкретным человеком (людьми) и направлено на преодоление той сложной ситуации, в которую он попал;
- так или иначе, снимает социальное напряжение и поддерживает связи и отношения внутри общины, чем обеспечивает ее целостность.

История России донесла до нас много обычаев самопомощи, бескорыстной поддержки ближнего простыми людьми: это и совместное строительство нового дома для погорельца, и сборы пожертвований добровольцами на строительство школ, больниц и храмов. Благотворительность в целом относилась к немногим сферам легальной гражданской активности.

До 1905 г. в Российской империи не существовало органов представительной власти и избирательного права, профессиональные союзы и партии были запрещены, а различные общества и ассоциации вызывали подозрение. Очень интересен факт, что при строительстве храма в одной из сибирских губерний была создана группа добровольцев, которые раздавали строителям храма (также работавшим на добровольческой основе) в качестве благодарности собранную ими ткань (атлас, парчу, ситец).

Благотворительность служила милосердию и в то же время выражала гражданскую позицию демократической интеллигенции, а потому часто носила комплексный характер. Например, в структуру Русского женского взаимно благотворительного общества в начале века входили курсы по обучению и профессиональной подготовке женщин, бюро по приисканию мест и занятий для женщин, совет по устройству общежитий, юридическая комиссия. В 70-х годах XIX века Высшие женские курсы на общественных началах стали работать в Москве, Казани, Киеве и Санкт-Петербурге.

В Нижегородском краевом архиве сохранилась брошюра "Как и зачем образовалась Русская лига для борьбы с чахоткой", отпечатанная в московской типографии А. Мамонтова в 1911 г. Из нее следует, что "страшная эпидемия холеры за 1910 г. дала в России около ста тысяч смертей. Между тем в России от чахотки умирает ежегодно до 500 000 человек. Острые заразные болезни, все вместе взятые, губят меньше людей за один год, чем одна чахотка за то же время".

В 1911 г. была создана Всероссийская лига для борьбы с туберкулезом. Дело, огромное по своим задачам, могло вестись успешно лишь при сочувствии всего общества и его материальной поддержке. И лига эту поддержку получила. Во многих городах, в том числе и Нижнем Новгороде, открылись отделения лиги, работавшие самостоятельно. В

августе того же года в городе прошел первый День белого цветка, главной целью которого было распространение информации о болезни и сбор средств в пользу больных. Врачи читали лекции о туберкулезе, добровольные помощники раздавали информационные листки.

Члены оргбюро занимались устройством всех мероприятий – церемониального шествия по городу, ярмарки, молебна на площади перед Городской думой. Они же договорились с военным начальством о бесплатном выступлении духового оркестра, с судовладельцами – о бесплатном проезде продавщиц цветка, с театрами и кинематографами – об отчислениях в пользу лиги. За 2 года принятые лигой меры оказались настолько действенными и своевременными, что необходимость в дальнейшей мобилизации средств населения отпала [2, с. 36].

Началом нового этапа развития волонтёрства в России можно считать распад Советского Союза и образование Российской Федерации. В 1990-92 г. страна претерпевала кардинальные политические изменения, социалистическая экономика разваливалась до основания.

В этот период одним из сильнейших стимулов для большинства, действовавших в общественных объединениях добровольцев, была возможность совместного выживания и решения собственных проблем в кругу людей с похожими проблемами, использование для этого и помощи другим людям, материальных ресурсов организаций (например, гуманитарной помощи). В это же время, сильнейшим стимулом для волонтёров становится предоставление общественными организациями новых знаний, навыков и информации, возможность переквалификации и трудоустройства.

Используемые организациями способы привлечения волонтёров и методы работы с ними носили преимущественно интуитивный характер, опирались на жизненный опыт лидеров, опирались на внутригрупповые договоренности. Усредненным портретом добровольцев, действовавших в организациях сферы социальной помощи (подавляющее количество организаций этого периода) было примерно таким: женщина средних лет, одинокая, у которой дети достаточно самостоятельны, или живут отдельно, как правило, со средним специальным или высшим образованием.

В период 1991-1992 годов в отношении добровольных помощников стало укрепляться понятие «волонтёр». Этому способствовало распространение переводной англоязычной литературы по менеджменту благотворительной деятельности, установление международных гуманитарных связей, реализация первых неправительственных международных программ, в том числе обучающих по тематике общественной и некоммерческой деятельности.

Опыт зарубежных гуманитарных организаций, прежде всего, американских, стал основным источником формирования теоретической базы, способствовавшей развитию деятельности общественных организаций России и организационному развитию добровольческого сектора. Вместе с этим, поддерживая добровольческие инициативы, общественные объединения и группы, в подавляющем большинстве, складывали добровольческое общественное движение без какой-либо связи с российскими историческими корнями.

Прообразами первых моделей программ по организации труда добровольцев были, создаваемые внутри общественных объединений, профильные группы добровольцев. Создавались добровольческие группы, специализировавшиеся на уходе за пожилыми и немощными людьми на дому, изредка в медицинских учреждениях, на оказании информационной и технической помощи, клубы добровольцев. По примеру зарубежных гуманитарных организаций, для добровольческих общественных объединений России с 1992 года стало традицией ежегодно, в Международный День Добровольцев 5 декабря, проводить день благодарения добровольцев.

Эффективной формой организации добровольческих действий были добровольческие акции. К середине 1990-х такие акции начали приобретать характер масштабных благотворительных действий, основанных на многостороннем сотрудничестве между добровольческими организациями, структурами органов власти, коммерческими организациями с привлечением широкой общественности.

Однако, с первыми успехами, стало приходить и понимание того, что лишь гуманистической атмосферы, создаваемой и поддерживаемой в организациях многими активистами общественной деятельности первой волны, стало решительно недоставать для обеспечения жизнеспособности и развития общественных структур, их социальной эффективности и развития волонтёрства.

Множество напряженных, а зачастую и конфликтных ситуаций в общественных объединениях, в связи с работой волонтёров, заставили их лидеров осуществлять анализ и объективно оценивать ситуации, делать обобщающие выводы, учиться управлять. Постепенно стало приходить понимание того, что не только на видении и вербализации проблем, сострадании и, в этой связи, личном участии людей в их разрешении, зиждется социальная эффективность общественных структур.

Стало понятным, что требуется активное внимание лидеров к интересам каждого участника общественного процесса, квалифицированное сопоставление этих интересов с объективными требованиями времени и умение видеть будущее. Новые условия, в основном определившие деятельность некоммерческого сектора со второй половины 90-х, существенно повлияли и на современное состояние волонтёрства.

Прежде всего, это комплекс, принятых в 1995 году федеральных правовых актов и последующих решений, регулирующих общественную, благотворительную и некоммерческую деятельность. Базовыми правовыми актами с 1995 года и по сей день, стали законы РФ: ФЗ «Об общественных объединениях» № 82 от 19.05.1995 года [3], ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» N 135 от 11.08.1995 года [4], ФЗ «О некоммерческих организациях» N 7 от 12.01.1996 года (с последующими изменениями и дополнениями) [5].

В этой связи, важно отметить 2 существенных момента:

- благотворительность в Российской Федерации законодательно была признана в 1995 году правовым видом деятельности. Это предоставило возможность физическим и юридическим лицам всех организационно-правовых форм (ст. 4 ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» N135 от 11.08.1995года) осуществлять/участвовать в благотворительной деятельности в рамках целей, определенных Федеральным законом (статьи 2 и 4 ФЗ «О

благотворительной деятельности и благотворительных организациях» N135 от 11.08.1995 года);

- добровольцы определены участниками (субъектами) благотворительной деятельности (ст. 5 ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» N135 от 11.08.1995 года). Из чего следует, что добровольцы являются лицами ответственными, лицами к которым можно предъявлять требования.

Понятие, содержание и формы добровольческого труда в современной России приобрело конкретные черты только в 1990-е годы одновременно с зарождением так называемого третьего сектора, который составляют некоммерческие, общественные и благотворительные организации. Деятельность добровольческих организаций регулируется Федеральными законами, среди которых есть закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (7 июля 1995 г.), дающий юридическое определение волонтёра: «Добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» [4, с. 5].

К трудностям развития волонтёрства в России можно отнести следующие:

- *правовые*: отсутствие соответствующих норм, процедур, механизмов защиты (судебной, административной, социальной и другой), решения конфликтных ситуаций (между объектом и субъектом деятельности, общественными организациями и властью), режима благоприятствования процессам создания добровольчества и другим формам проявления жизни локальной общности (налоги, аренда помещений, статус и т.д.);
- *государственные*: недостаточное количество государственных программ (на федеральном и региональном уровне), стимулирующих процесс развития волонтёрского движения за счет инициативы самих граждан;
- *социально-психологические*: недоверие к государству и общественным организациям, индивидуализация, аномия.

По мнению Е. С. Яхонтовой, управленческое доверие выражается в следующих элементах поведения менеджера:

1) информирование, т.е. предоставление персоналу информации по ключевым вопросам организационной жизнедеятельности;
2) открытость сознания менеджера для мнений, оценок и предложений подчиненных, обеспечивающая наличие и эффективность действия каналов обратной связи, участие персонала в разработке и принятии управленческих решений, информированность менеджеров о деятельности подчиненных;
3) предоставление персоналу возможности контроля над своим поведением и процессом принятия управленческих решений [6, с. 118].

- *социокультурные*: нет школ и традиций волонтёрства и благотворительности. Существует и проблема подготовки, обучения волонтёров элементарным способам действия. Отсутствие школ волонтёрства, а также устоявшихся традиций добровольчества приводят к торможению определенных действий, в связи с потребностью в поиске или разработке определенных методов и решений, которые

помогли бы грамотно выстроить структуру волонтёрской деятельности. В европейской практике НКО менеджмент рассматривается в числе новых методов работы с волонтёрами. Новшества в области управления уже известными процессами, в частности, волонтёрскими программами, вносят большой клад в развитие волонтёрского движения.

По К. Бидерман, менеджмент волонтёрских программ включает следующие этапы:

- оценка потребностей и планирование программы;
- определение обязанностей; привлечение волонтёров;
- собеседование и подписание договора;
- вводный курс и обучение;
- супервизия;
- признание;
- оценка [1].

В управлении волонтёрскими программами участвует руководство волонтёрской организации, координаторы программ, штатные сотрудники и активные волонтёры, а также клиенты. Руководство организации ответственно за создание необходимых материальных предпосылок и содействие штатным сотрудникам, координирующим работу волонтёров. Успех менеджмента зависит также от общественного признания и поддержки [Ibidem].

Вместе с этим, в настоящее время в российском обществе заметно меньше стало альтруизма, люди больше озабочены своими личными проблемами и планами. Среди мотивов волонтёров все больше стали видны не только идеалистичные, но и прагматичные: проба себя на пути к карьере, приобретение дополнительных знаний, навыков и квалификации, поиск площадок для исследований, расширение профессионального опыта, получение необходимой информации, полезных связей и т.п. Эта тенденция сохраняется и по сей день.

Перечисленные обстоятельства резко снизили социальную эффективность организаций некоммерческого сектора в целом и привлекательность этих организаций для волонтёрской деятельности населения страны. Складывалось представление, если не о деградации, то об устойчивой стагнации некоммерческой деятельности и, в частности, волонтёрства на всей территории Российской Федерации. Реагируя на эти вызовы, общественные объединения и некоммерческие организации стали уделять все больше внимания тем аспектам менеджмента некоммерческой деятельности, которые ранее оставались невостребованными. Организациям потребовалось сконцентрировать свои усилия на формировании активной позиции в отношении привлечения и развития добровольческих ресурсов и на развитии партнерств, как для решения общественно полезных задач, так и для влияния на улучшение положения некоммерческого сектора в целом.

В конечном итоге, эти усилия организаций в первом десятилетии XXI века привели к формированию «снизу» реальной платформы для институционализации благотворительности и добровольчества в Российской Федерации. Как можно заметить, сегодня в России формируется свой, специфический механизм поддержки населения, который определяется многими факторами, в частности: состоянием экономического

развития страны в целом и отдельных ее регионов; наличием поликультурной среды обитания; усилением социальной дифференциации; переходом от одного типа общественного устройства к другому.

Следует отметить, что из-за многих социальных стереотипов волонтёрская деятельность в России плохо приживается. Волонтёрство – особый образ жизни. В Западной Европе волонтёры составляют две трети взрослого населения, в России нет точной цифры. Наше волонтёрство разрозненно, часто заорганизованно и оплачивается государственными структурами. Между тем, по словам экспертов, Россия сейчас, как никогда, нуждается в создании массового добровольческого движения. При нынешнем финансировании социальной сферы помощь обездоленным гражданам со стороны энтузиастов-волонтёров трудно переоценить.

Библиографические ссылки:

1. БИДЕРМАН, К. Координация работы добровольцев и менеджмент волонтёрских программ в Великобритании [online] [citat 13. 04. 2020]. Disponibil: www.youthrussia.ru›files/opyt_velikobritanii;
2. *Вестник благотворительности*, 1999, № 2;
3. *Федеральный закон от 19.05.1995 N82-ФЗ* (ред. от 02.12.2019) «Об общественных объединениях» [online] [citat 14 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693;
4. *Федеральный закон от 11.08.1995 N 135-ФЗ* (ред. от 18.12.2018) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтёрстве)» [online] [citat 14 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495;
5. *Федеральный закон от 12.01.1996 N 7-ФЗ* (ред. от 02.12.2019) «О некоммерческих организациях» [online] [citat 14 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824;
6. ЯХОНТОВА, Е.С. Доверие в управлении персоналом. Зарубежные подходы и отечественный опыт оценки. В: *Социологические исследования*, 2004, № 9, с. 117-121.

ROLUL TERAPIEI OCUPAȚIONALE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ
THE ROLE OF OCCUPATIONAL THERAPY IN INCLUSIVE EDUCATION

Liliana BANU, profesor educator, grad didactic II,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 din Comănești, Bacău, România

Rezumat*: Acest articol încearcă sa evidențieze rolul terapiei ocupaționale în integrarea diferențiată a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Scopul major al intervenției educaționale prin intermediul mijloacelor specifice terapiei ocupaționale îl constituie recuperarea şi adaptarea persoanelor, aflate în dificultate, la societatea în care trăiesc, dezvoltarea personalităţii în ansamblul său.*

Cuvinte-cheie: *terapie ocupațională ,cerinte educaționale speciale, ludoterapie, simulare cognitivă, formarea autonomiei personale, socializare.*

Abstract: *This article highlights the role of occupational therapy in the differentiated integration of students with special educational needs. The main goal of educational intervention through the means specific to occupational therapy is the recovery and adaptation of people in difficulty to the society in which they live, the development of personality as a whole.*

Keywords: *occupational therapy, special educational requirements, play therapy, cognitive simulation, formation of personal autonomy, socialization.*

Școala, ca principal factor de educație, în colaborare cu familia, comunitatea, este responsabilă să ofere un mediu de învățare incluziv, o gamă extinsă de experiențe de invatare tuturor copiilor.

Incluziunea tuturor elevilor și asigurarea faptului că fiecare persoană are o șansă egală și personalizată în ceea ce privește progresul educațional reprezintă un obiectiv important pentru sistemul de învățământ.

Educaţia incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultăţile acestora. şi reprezintă totodată mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare şi segregare.

Copiii cu cerinţe speciale sunt copiii a căror nevoi speciale sunt educaţionale şi derivă, în principal, din deficienţe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective şi de comportament ori asociate, indiferent de severitatea acestora.Lor li se adaugă şi copiii ocrotiţi în instituţii rezidenţiale, copiii/elevii din învăţământul obişnuit care prezintă tulburări/dificultăţi de învăţare şi/sau adaptare şcolară.Tipologia categoriilor de cerinţe educative speciale include: tulburări emoţionale şi de comportament, deficienţă/întârziere mintală, deficienţe fizice/motorii, deficienţe vizuale, deficienţe auditive, tulburări de limbaj, tulburări/dificultăţi/dizabilităţi de învăţare. Fără abordarea adecvată a acestor cerinţe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea şanselor/premiselor de acces, participare şi integrare.

Integrarea şcolară reprezintă procesul de adaptare a copiilor cu CES la normele şi cerinţele şcolii pe care o urmează, de stabilire a unor relaţii afective pozitive cu membrii grupului şcolar (grupă/clasă) şi de desfăşurare cu succes a activităţilor şcolare.Aşadar,integrarea

şcolară constituie o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi capacităţi favorabile acestui proces.

Educaţia copiilor cu nevoi speciale trebuie să răspundă nevoilor lor de dezvoltare, iar practica a demonstrat că integrarea presupune adaptare, deci instrumentele de lucru propuse şi proiectele de intervenţie unitară corectiv-compensatorie trebuie să ofere idei flexibile, uşor adaptabile la situaţii concrete.

Pentru anumite aspecte ale vieții școlare, elevul cu CES, poate avea nevoie de ajutor din partea profesorilor sau colegilor, pentru alte aspecte poate contribui la realizarea unui proiect comun, datorită aptitudinilor care, in orice caz, îl fac unic și special.Terapia de recuperare la copil este necesară atunci când acesta nu reușește să dobândească până la o anumită vârstă cronologică deprinderi/ abilități sau dacă din diverse motive și-a pierdut abilitățile și este nevoit să le redobândească.

Un rol principal în procesul instructiv-educativ şi compensator-recuperator al copiilor cu cerinţe special îl are terapia ocupațională.Aceasta presupune o abordare terapeutica ce folosește activități și metode specifice, pentru a dezvolta, ameliora sau reface capacitatea de realizarea a unor activități necesare procesului de invățare, pentru a compensa disfuncții, pentru a stimula încrederea în sine și dezvoltarea firească a personalității elevului.

Procesul de terapie ocupaţională este centrat pe elev,este interactiv, dynamic și necesită parcurgerea următoarelor etape:

- evaluarea şi interpretarea nevoilor copilului;
- planificarea intervenţiei;
- selecţionarea şi adaptarea echipamentelor mijloacelor folosite;
- înregistrarea şi aprecierea progreselor realizate.

În terapia ocupaţională evaluarea performanţei ocupaţionale şi a componentelor acesteia stă la baza stabilirii obiectivelor şi strategiei de recuperare.

Planificarea interventiei se realizează prin elaborarea unor programe de intervenție educațional terapeutice personalizate.Sunt selectionate structuri de activitate integrată bazate pe principiul interdisciplinar, interrelaţional.

Intervenția de terapie ocupatională este centrata pe facilitarea participarii elevului în activități curriculare și extracurriculare, oferind o gama largă de intervenții intensive, create în scopul remedierii problemelor de invațare. Abordarea individualizată a necesităților acestuia pornește de la potențialul actual de dezvoltare a copilului, raționamentul fiind acela că identificarea nivelului de participare al copilului în ocupațiile/activitäti trebuie să se realizeze în raport cu rolurile pe care și le atribuie acesta, pe care este convins că le are în diferite medii(include identificarea scopurilor, motivațiilor, sensului, importanța activității pentru identitatea sa într-un context dat). Odată precizate particularitățile individuale ale copilului pe diferite domenii de dezvoltare, sunt identificate punctele forte ale copilului pe fiecare domeniu.

Conţinutul activităților de terapie ocupațională, fac referire predominant la aria de dezvoltare personală şi socială, având ca scop final independenţa elevului cu cerințe educaționale speciale, precum şi integrarea lui într-un mediu în continuă schimbare. Activităţile se găsesc într-o relaţie de interdependenţă, cu implicaţii metodologice intermodulare/intradisciplinare şi intramodulare, urmărind valorificarea învăţării sociale cu largă deschidere spre normalitate.

Recuperarea prin terapie ocupațională este aplicată cu succes în toate forme de deficiență, iar pentru copiii cu cerințe educationale speciale, obiectivele propuse sunt:

- Formarea, dezvoltarea/exersarea psihomotricității prin intermediul explorării senzoriale a mediului înconjurător;
- Insușirea și exersarea unor tehnici de lucru cu diverse material și intrumente de lucru;
- Realizarea de produse finite utilizând tehnicile de lucru învățate;
- Exersarea conduitei independente pentru integrarea socială.

Obiectivele propuse pot fi atinse prin intermediul ocupațiilor de joc, artei, muzicii, dansului, activități practice de abilitare manual. Jocul învățare explorator manipulativ. Explorarea prin manipularea de obiecte determină relaţia obiectuală,începând de la formele incipiente, până la cele consacrate de cunoaştere.

Joc reprezentativ cunoscut și sub denumirea de „jocul de-a" apare în momentul când obiectele deja cunoscute pot substitui alte obiecte care lipsesc.

Jocul cu reguli, începe cu formele de activitate ludică în care sunt valorificate legile de asemănare-deosebire-asimilare-succesiune-situare în spaţiu.

Ludicul în activitățile de terapie ocupațională implică contactul sensorial, observația, antrenament vocal, comunicare prin cuvinte ,propoziții, conduce la formarea şi dezvoltarea psihomotricităţii, a autonomiei personale, sociale mobilizează capacitățile intelectuale, afective, valorificând experiența anterioară.

Jocul didactic în activitățile de terapie ocupațională ocupă un loc aparte și este folosit sub diverse forme pentru a stimula elevii să resolve o sarcină didactică într-o formă cât mai atractivă sau ca activitate în completarea lecției.

Muzica sau elementele ei muzicale (sunet, ritm, melodie şi armonie) în cadrul activităților de terapie ocupațională facilitează şi promovează comunicarea, relaţionarea, învăţarea, mobilizarea, exprimarea şi organizarea fizică, emoţională, mentală, socială şi cognitivă a elevului.

Trebuie avut în vedere că unii elevi manifestă un interes aparte pentru muzică, pentru pictură, pentru dans, pentru unele activităţi practice, care îi pot aduce satisfacţii majore şi prin care ei se pot realiza mai bine decât în activităţile cu caracter intelectiv, cu grad ridicat de dificultate.

Prin exersarea tehnicilor de lucru utilizate în activităţile de terapie ocupaţională: confecţionare a unor produse simple, a unor jucării şi machete, colaje, tablouri etc, elevii își formează competente de ordin psihomotric, competente de ordin cognitiv, competente privind socializarea, isi însușesc cunoștințe și abilități necesare dezvoltării personalității, integrării sociale.

Activităţile artistice: desenul, pictura, modelajul sunt de un mare ajutor pentru elevii cu cerințe educative speciale, conferiind u-le posibilitatea de a-şi exprima emoţiile şi sentimentele, de a împărtăşi experienţele lor cu ceilalţi. Copiii învaţă să socializeze mai bine, să proceseze informaţiile mai repede, își dezvoltă gândirea, limbajul, capacitatea de menţinere a atenţiei, perseverenţa, curajul,își dezvoltă încrederii în sine, personalitatea. îi face mai deschişi spre lume, mai fericiţi.

Terapia ocupațională are un rol cheie în viața tutror copiilor, cu atât mai mult în viața copiilor cu nevoi speciale. Intervențiile de terapie ocupațională sunt în conformitate cu nevoile,

interesele și valorile care sunt importante pentru aceștia. În acest scop, terapeuții ocupaționale oferă o abordare unică și holistică pentru a spori sau a permite participarea la activitățile din viața de zi cu zi. Utilizează activități terapeutice prin identificarea problemelor, obiectivelor și concentrarea tratamentului pentru a îmbunătăți independența în abilitățile de viață și pentru a promova calitatea vieții.

Referințe bibliografice:

1. *American Occupational Therapy Association. Occupational therapy practice framework: domain and process,* 3rd ed, 2013;
2. CASE-SMITH, J. Self-care strategies for children with developmental disabilities. In: *Christiansen C, editor. Ways of living: self-care strategies for special needs. 2nd ed.* Bethesda: American Occupational Therapy Association, 2000;
3. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale – strategii de educaţie integrată.* Iași: Polirom, 2001. 200 p. ISBN 973-683-819-6;
4. POPOVICI, D. V. *Specificul activităţilor de terapie ocupaţională*. Studiu în „Ghidul educatorului", DPC-EUPhare, 1997. ISBN 978-606-16-0291-9;
5. POPESCU, Al. *Terapia ocupaţională şi ergoterapia*. Bucureşti: Editura Medicală, 1986;
6. VERZA, E. *Psihopedagogie specială*. Bucureşti: E.D.P., 1998.

CURRICULUM NAŢIONAL PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL OBLIGATORIU
NATIONAL CURRICULUM FOR COMPULSORY EDUCATION

Marian BANU, profesor de discipline școlare,
Liceul Tehnologic „Sfântul Mucenic Sava" din Berca, Buzău, România

Rezumat: *În articolul dat este abordată tema „Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu". De asemenea se pune accent pe idealul educaţional şi finalităţile sistemului, care reprezintă un set de aserţiuni de politică educaţională.*

Cuvinte-cheie: *curriculum naţional, idealul educaţional, finalităţile sistemului.*

Abstract: *This article addresses the topic „National Curriculum for Compulsory Education". Emphasis is also placed on the educational ideal and the aims of the system, which is a set of assertions of educational policy.*

Keywords: *national curriculum, educational ideal, system goals.*

Idealul educaţional şi finaliăţile sistemului de învăţământ. Idealul educațional şi finalităţile sistemului reprezintă un set de aserţiuni de politică educaţională, care consemnează la nivelul *Legii învăţământului* profilul de personalitate dezirabil la absolvenţii sistemului de învăţământ, în perspectiva evoluţiei societăţii româneşti. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referinţă în elaborarea Curriculum-ului Naţional.

Finalităţile pe niveluri de şcolaritate (primar, gimnazial şi liceal). Finalităţile pe niveluri de şcolaritate (primar, gimnazial şi liceal) constituie o concretizare a finalităţilor sistemului de învăţământ pentru diversele niveluri ale acestuia. Finalităţile în discuţie descriu specificul fiecărui nivel de şcolaritate din perspectiva politicii educaţionale (a se vedea, mai jos, capitolul dedicat acestora). Ele reprezintă un sistem de referinţă atât pentru elaborarea programelor şcolare cât şi pentru orientarea demersului didactic la clasă.

Ciclurile curriculare. Ciclurile curriculare reprezintă periodizări ale şcolarităţii, ele grupând mai mulţi ani de studiu, care aparţin uneori de niveluri şcolare diferite (de exemplu,

preşcolar-primar, adică grupa pregătitoare a grădiniţei, urmaţi de clasele I şi a II-a; primar-gimnazial, respectiv clasele a III-a – a VI-a), care au in comun anumite obiective (a se vedea, mai jos, capitolul dedicat acestora). Aceste periodizări ale şcolarităţii se suprapun peste structura formală a sistemului de învăţământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regIa procesul de învăţământ printr-o serie de accente de tip curricular.

Introducerea ciclurilor curriculare se exprimă la nivel de:

- obiective care particularizează finalităţile grădiniţei, ale învăţământului primar şi ale învăţământului secundar;
- metodologie didactică specifică.

Introducerea ciclurilor curriculare devine operativă prin:

- modificări în planul de învăţământ, privind:
  - gruparea obiectelor de studiu;
  - momentul introducerii în planul-cadru a unor anumite discipline;
  - ponderea disciplinelor în economia planului;
- modificări conceptuale la nivelul programelor şi al manualelor şcolare;
- modificări de strategie didactică (condiţionate de regândirea formării iniţiale şi continue a învăţătorilor şi a profesorilor).

Ciclurile currriculare ale învăţământului primar şi gimnazial sunt prezentate în schema de mai jos:

Vârsta	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Clasa	Gr. pregăt.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
CicIul curricular	Achiziţii fundamentale			Dezvoltare				Observare şi orientare		

Fiecare ciclu curricular oferă un set coerent şi clar de obiective de învăţare. Acestea consemnează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului lor şcolar. Prin obiectivele şi conţinuturile pe care Ie propun, ciclurile curriculare conferă diverselor etape ale şcolarităţii o serie de dominante curriculare care se vor reflecta la nivelul programelor şcolare.

Aria curriculară. Aria curriculară oferă o viziune multi- şi/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculum-ul Naţional din România este structurat în şapte arii curriculare, desemnate pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psiho-pedagogic. Aceste arii curriculare sunt:

- Limbă şi comunicare;
- Matematică şi ştiinţe ale naturii;
- Om şi societate;
- Arte;
- Educaţie fizică şi sport;
- Tehnologii;
- Consiliere şi orientare.

Ariile curriculare rămân aceleaşi pe întreaga durată a şcolarităţii obligatorii şi a liceului, dar ponderea lor pe cicluri şi pe clase este variabilă.

Noul Curriculum Naţional: şapte dimensiuni ale noutăţii Aplicarea consecventă a conceptelor enunţate anterior va imprima în sistemul curricular o serie de dimensiuni noi. Acestea se vor manifesta prin:

- Plasarea învăţării – ca proces – în centrul demersurilor şcolii (important este *nu ceea ce profesorul a predat, ci ceea ce elevul a învăţat).*
- Orientarea învăţării spre formarea de capacităţi şi atitudini, prin *dezvoltarea competenţelor proprii rezolvării de probleme,* precum şi *prin folosirea strategiilor participative în activitatea didactică.*
- *Flexibilizarea ofertei de învăţare venită dinspre şcoală* (structurarea unui învăţământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret, iar nu a unui învăţământ uniform şi unic pentru toţi, conceput pentru un elev abstract).
- *Adaptarea conţinuturilor învăţării la realitatea cotidiană,* precum şi la preocupările, interesele şi aptitudinile elevului.
- Introducerea unor noi modalităţi de selectare şi de organizare a obiectivelor şi a conţinuturilor, conform principiului *"nu mult, ci bine";* important este nu doar ce anume, dar *cât de bine, când şi de ce* se învaţă ceea ce se învaţă, precum şi *la ce anume serveşte mai târziu ceea ce s-a învăţat în şcoală.*
- *Posibilitatea realizării unor parcursuri şcolare individualizate, motivante pentru elevi,* orientate spre inovaţie şi spre implinire personală.
- *Responsabilizarea tuturor agenţilor educaţionali î*n vederea proiectării, monitorizării şi evaluării curriculum-ului.

Finalităţile nivelurilor de învăţământ şi obiectivele ciclurilor curriculare. Finalităţile învăţământului preuniversitar derivă din idealul educaţional şi sunt formulate în *Legea învăţământului.* Ele se pot concretiza pentru fiecare nivel de învăţământ, după cum urmează:

- *Învăţământul primar*

- Asigurarea educaţiei elementare pentru toţi copiii;
- Formarea personalităţii copilului, respectând nivelul şi ritmul său de dezvoltare;
- Înzestrarea copilului cu acele cunoştinte, capacităţi şi atitudini care să stimuleze raportarea efectivă şi creativă la mediul social şi natural şi să permită continuarea educaţiei;
- Asigurarea pentru toţi elevii a unui standard de educaţie comparabil cu cel european;
- Formarea la elevi a capacităţii de a comunica eficient în situaţii reale, folosind limba română, limba maternă, limbile străine şi diverse limbaje de specialitate;
- Formarea şi dezvoltarea capacităţii de adaptare şi de integrare în comunitate;
- Formarea atitudinilor pozitive în relaţionarea cu mediul social: de toleranţă, de responsabilitate, de solidaritate etc.;
- Asigurarea unei orientări şcolare şi profesionale optime, în raport cu aspiraţiile şi aptitudinile elevilor;
- Formarea capacităţilor şi a motivaţiilor necesare învăţării în condiţiile unei societăţi în schimbare.

Obiectivele ciclurilor curriculare. Învăţământul obligatoriu acoperă următoarele cicluri curriculare: *ciclul achiziţiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare* şi *ciclul de observare* şi *orientare*.

Ciclul achiziţiilor fundamentale (grupa pregătitoare a grădiniţei – acolo unde există, urmată de clasele I – a II-a) are ca obiective majore *acomodarea la cerinţele sistemului şcolar* şi *alfabetizarea initială.* Acest ciclu curricular vizează:

- asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul aritmetic);
- stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat;
- stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei;
- formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele a llI-a - a VI-a) are ca obiectiv major *formarea capacităţiilor de bază necesare pentru continuarea studiilor.* Ciclul de dezvoltare vizează:

- dezvoltarea achiziţiilor lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimarea în situaţii variate de comunicare;
- dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenţei de a aplica în practică rezolvarea de probleme;
- familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoaşterii;
- constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică şi pluralism;
- încurajarea talentului, a experienţei şi a expresiei în diferite forme de artă;
- formarea responsabilităţii pentru propria dezvoltare şi sănătate.

Ciclul de observare şi orientare (clasele a VII-a - a IX-a) are ca obiectiv major *orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare* şi *profesionale ulterioare.* El vizează:

- descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- dezvoltarea capacităţii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;
- dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social.

Comunicare în limba maternă. Cunoştinţe – vocabular, gramatică funcţională, funcţii ale limbii (acte de vorbire); sunt incluse şi: conştientizarea principalelor tipuri de interacţiune verbală; un registru de texte literare şi nonliterare; principalele caracteristici ale diferitelor stiluri şi registre de limbă; variabilitatea limbii şi a comunicării în diferite contexte.

Deprinderi – comunicare orală şi în scris într-o varietate de situaţii, monitorizarea şi adaptarea propriei comunicări la cerinţele situaţiei; sunt incluse şi: a distinge şi a folosi diferite tipuri de texte; a căuta, a colecta şi a procesa informaţia, a folosi resurse, a formula şi a exprima argumente orale şi scrise în mod convingător, adecvat contextului.

Atitudini – deschiderea (dispoziţia) pentru dialog constructiv, aprecierea calităţilor estetice şi dorinţa de a Ie promova şi interesul pentru interacţiunea cu alţii. Implică şi conştientizarea impactului limbajului asupra celorlalţi şi nevoia de a înţelege şi a folosi Iimbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social.

Comunicare în limbi străine. Cunoştinţe – vocabular, gramatică funcţională, conştientizarea principalelor tipuri de interacţiune verbală şi registre ale limbii; convenţii societale, aspectul cultural şi varietatea limbilor.

Deprinderi – abilitatea de a înţelege mesaje orale, iniţierea, susţinerea şi încheierea unor conversaţii, înţelegerea şi producerea de texte scrise adecvate nevoilor individului; folosirea adecvată a resurselor, învăţarea limbilor In context informal ca parte a educaţiei pe parcursul întregii vieţi.

Atitudini – aprecierea diversităţii culturale, interesul şi curiozitatea pentru limbi şi comunicare interculturală.

Competenţe matematice (A) şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii (B):

A. *Cunoştinţe* – numere, măsuri şi structuri, operaţii de bază, prezentări matematice de bază, înţelegerea termenilor şi conceptelor matematice, conştientizarea întrebărilor la care matematica poate oferi răspunsuri.

Deprinderi – abilitatea de a aplica principii şi procese matematice de bază în contexte cotidiene acasă sau la locul de muncă, a urmări şi a evalua argumente; a raţiona matematic, a înţelege probe (dovezi) matematice, a comunica în limbaj matematic, a folosi resurse adecvate.

Atitudini – respectarea adevărului, dorinţa de a căuta motive şi de a le proba validitatea.

B. *Cunoştinţe* – principii de bază ale lumii naturale, concepte, principii şi metode ştiintifice fundamentale, tehnologie şi produse şi procese tehnologice, înţelegerea impactului ştiinţei şi tehnologiei asupra lumii naturale, înţelegerea progreselor, a limitărilor şi a riscurilor teoriilor ştiinţifice, a aplicaţiilor şi a tehnologiei în ansamblul societăţii (în legătură cu luarea deciziilor, problematica valorilor, morala, cultura etc.).

Deprinderi – abilitatea de a folosi şi mânui instrumente şi utilaje tehnologice şi date ştiintifice pentru atingerea unui scop sau pentru a ajunge la 0 decizie sau concluzie fundamentată; recunoaşterea caracteristicilor investigaţiei ştiinţifice, abilitatea de a comunica concluzii şi raţionamentele care au condus la acestea.

Atitudini – apreciere critică şi curiozitate, interesul pentru problematica etică şi respectul pentru siguranţă şi dezvoltare durabilă, în particular în privinţa progresului ştiinţific şi tehnologic în legătură cu sinele, familia, comunitatea şi problemele globale.

Competentă digitală (abr-TSI – Tehnologia societăţii informaţiei). *Cunoştinţe* - înţelegerea şi cunoaşterea naturii, a rolului şi a oportunităţilor TSI în contexte cotidiene: în viaţa personală, socială, profesională. Include aplicaţiile principale de tipul: procesor word, foi de calcul, baze de date, stocarea şi gestionarea informaţiilor; înţelegerea oportunităţilor şi a riscurilor potenţiale ale internetului şi ale comunicării prin mediul electronic (e-mail, retea) în contexte de: muncă, petrecere a timpului liber, schimbul de experienţe, colaborarea în reţea, învăţare, cercetare; înţelegerea modului prin care TSI sprijină creativitatea şi inovaţia, conştientizarea aspectelor care ţin de validitatea şi autenticitatea informaţiilor disponibile precum şi de principiile legale şi etice implicate de folosirea interactivă a TSI.

Deprinderi – abilitatea de a căuta, colecta şi procesa informaţia şi a 0 folosi într-o manieră critică şi sistematică, apreciind relevanţa acesteia, diferenţiind între real şi virtual şi recunoscând legăturile dintre acestea; abilităţi de a folosi instrumente digitale pentru a produce, prezenta şi înţelege informaţii complexe; abilitatea de a accesa, căuta şi folosi servicii bazate pe internet; folosirea TSI pentru sprijinirea gândirii critice, a creativităţii şi a inovaţiei.

Atitudini – atitudine critică şi reflexivă faţă de informaţia disponibilă, responsabilitate în folosirea mijloacelor interactive, interes pentru implicarea în comunităţi şi reţele pentru scopuri culturale, sociale şi / sau profesionale.

A învăţa să înveţi. Cunoştinţe – referitoare la competenţele, cunoştinţele, deprinderile şi calificările cerute de 0 anumită activitate sau profesie (carieră); cunoaşterea şi înţelegerea strategiilor de învăţare preferate, a punctelor tari şi slabe, căutarea de oportunităţi şi consiliere pentru educaţie şi carieră.

Deprinderi – dobândirea alfabetizărilor de bază - scris, citit, numeraţie, TIC - care sunt necesare pentru învăţare; accesarea, procesarea şi asimilarea de noi cunoştinţe şi deprinderi; managementul propriei învăţări şi al structurilor de muncă şi de carieră, abilitatea de a persevera în învăţare, concentrarea pe perioade extinse şi reflectarea critică asupra scopurilor şi ţintelor învăţării; abilităţi de învăţare autonomă pe baza autodisciplinei, colaborare în procesul învăţării, obţinerea de beneficii din grupuri de lucru eterogene, împărtăşirea achiziţiilor învăţării; organizarea propriei învăţări, evaluarea propriei munci, solicitarea de informaţii şi sprijin când este cazul.

Atitudini - motivaţia şi încrederea pentru a continua învăţarea pe parcursul întregii vieţi; 0 atitudine centrată pe rezolvarea de probleme pentru a sprijini procesul învăţării şi abilităţile individului de a gestiona schimbarea şi obstacolele; dorinţa de a aplica achiziţiile de învăţare şi experienţele de viaţă; curiozitatea de a căuta oportunităţi pentru a învăţa şi a aplica ceea ce a fost învăţat într-o varietate de contexte de viaţă.

Competenţe sociale (A) şi civice (B):

A. *Cunoştinţe* – înţelegerea felului în care indivizii îşi asigură un optim fizic şi mintal, inclusiv ca resursă pentru sine, pentru familie, pentru mediul social imediat; înţelegerea felului în care un stil de viaţă sănătos poate contribui la aceasta; înţelegerea codurilor de comportament şi de bune maniere general acceptate în diferite societăţi şi medii (de ex. la muncă); conştientizarea conceptelor de bază cu privire la indivizi, grupuri, organizaţii de muncă, egalitate de gen, non-discriminare, societate şi cultură; înţelegerea dimensiunilor multi-culturale şi socio-economice ale societăţilor europene; interacţiunea dintre identitatea culturală naţională şi cea europeană.

Deprinderi – abilitatea de a comunica constructive în diferite medii pentru a manifesta toleranţă; exprimarea şi înţelegerea diferitelor puncte de vedere; negocierea şi abilitatea de a crea încredere şi de a manifesta empatie; abilitatea de a face faţă stresului şi frustrării precum şi abilitatea de a Ie exprima în mod constructiv, realizarea unei distincţii între sfera personală şi cea profesională.

Atitudini – colaborare, asertivitate şi integritate; interes pentru dezvoltările socio-economice şi comunicarea interculturală; valorizarea diversităţii şi respectul faţă de celălalt, deschiderea pentru a depăşi prejudecăţile şi pentru compromis.

B. *Cunoştinţe* – cunoaşterea conceptelor de democraţie, dreptate, egalitate, cetăţenie şi drepturi civice, inclusiv a modului în care acestea sunt exprimate în Carta Fundamentală a UE şi în declaraţii internaţionale şi a felului în care sunt aplicate de către diverse instituţii la nivel local, regional, naţional, european şi internaţional; cunoaşterea evenimentelor contemporane precum şi a principalelor evenimente şi tendinţe din istoria naţională, europeană şi a lumii; conştientizarea scopurilor, valorilor şi politicilor mişcărilor sociale şi politice; cunoştinţe despre integrarea

europeană, despre structurile UE, despre valorile şi obiectivele acesteia; conştientizarea diversităţii şi a identităţilor culturale în Europa.

Deprinderi – implicarea alături de ceilalţi în domeniul public, solidaritate şi interes în rezolvarea problemelor care afectează comunitatea locală sau mai amplă; reflectarea critică şi creativă şi participarea constructivă în activităţile comunităţii sau ale vecinătăţii precum şi luarea de decizii la toate nivelurile, de la nivel local la nivel naţional şi european, în special prin intermediul votului.

Atitudini – respect plenar pentru drepturile omului, inclusiv pentru egalitate ca bază a democraţiei, aprecierea şi înţelegerea diferenţelor dintre sistemele de valori ale diferitelor grupuri religioase şi etnice; cultivarea sensului apartenenţei la propria comunitate, ţară, la UE şi Europa în general, la lume, manifestarea dorinţei de a participa la luarea democratică a deciziilor la toate nivelurile; sentimentul responsabilităţii, manifestarea înţelegerii şi a respectului pentru valori comune necesare coeziunii sociale, de ex. respectul pentru principii democratice; implicare în activităţi civice, sprijin pentru diversitatea şi coeziunea socială şi pentru dezvoltarea durabilă, deschiderea pentru respectarea valorilor şi a privatităţii celuilalt.

Iniţiativă şi antreprenoriat

Cunoştinţe – abilitatea de a identifica oportunităţi pentru activităţi personale, profesionale şi/ sau de afaceri, inclusiv aspecte care ţin de viziunea ansamblului care oferă contextului care trăiesc şi lucrează oamenii, de exemplu înţelegerea largă a activităţilor economice, oportunităţile şi provocările întâmpinate de un angajator sau 0 organizaţie; conştientizarea poziţiei etice a întreprinderilor, a modalităţii în care acestea sunt 0 forţă benefică, de exemplu prin schimburi cinstite şi activităţi sociale.

Deprinderi – management de proiect proactiv (incluzând activităţi de planificare, organizare, gestiune, conducere, delegare, analiză, comunicare, revizuire, evaluare, înregistrare a rezultatelor); reprezentare şi negociere eficiente; abilitatea de a lucra individual şi în echipe. Abilitatea de a aprecia şi identifica punctele tari şi punctele slabe, evaluarea şi asumarea riscurilor.

Atitudini – iniţiativă, proactivitate, independenţă şi inovare în viaţa personală, socială şi la locul de muncă; motivaţia şi hotărârea de a realiza obiectivele propuse, fie ca acestea sunt personale sau fixate împreună cu alţii, inclusiv la locul de muncă.

Sensibilizare şi exprimare culturală. Cunoştinţe – conştientizarea moştenirii culturale, locale, naţionale, europene şi a locului patrimoniului cultural în lume; cunoştinţe de bază referitoare la produse culturale majore, inclusiv cultura contemporană populară; înţelegerea diversităţii culturale şi lingvistice în Europa şi în alte regiuni ale lumii, înţelegerea nevoii de a conserva această diversitate, a importanţei factorilor estetici în viaţa de fiecare zi.

Deprinderi – aprecierea critică şi estetică a operelor de artă şi a spectacolului, precum şi a propriei exprimări printr-o varietate de mijloace, folosind propriile aptitudini; raportarea propriilor puncte de vedere creative şi expresive la opiniile altora; identificarea şi realizarea oportunităţilor sociale şi economice în activitatea culturală; dezvoltarea abilităţilor creative care pot fi transferate într-o varietate de contexte profesionale.

Atitudini – înţelegerea profundă a propriei culturi şi sensul identităţii ca bază a respectului şi a atitudinii deschise faţă de diversitatea exprimării culturale; creativitate şi dorinţa pentru cultivarea capacităţii estetice prin expresie artistică şi prin participare la viaţa culturală.

DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII FINE LA COPII PRIN TEHNICI DE MODELAJ
DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN THROUGH MODELING TECHNIQUES

Angela BEJAN, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În acest articol se prezintă unele aspecte ale dezvoltării motricității fine la copii prin tehnici de modelaj. Se propun reperele de bază în dezvoltarea abilităților motrice fine și a coordonării vizual-motrice la diferite vârste. Sunt descrise procedeele de lucru folosite în activitatea de modelaj, completate cu sugestii de teme ce pot fi realizte. Exemplele de jocuri și activități de modelaj propuse, servesc ca suport metodologic pentru educatori și părunți. La concluzii sunt formulate beneficiile utilizării tehnicilor de modelaj ce ține de dezvoltarea motricității fine la copii.*

Cuvinte-cheie*: motricitate, motricitate fină, modelaj, tehnici de modelaj.*

Abstract: *This article presents some aspects of the development of fine motor skills through modeling techniques. Wee proposed main landmarks in developing fine motor skills and visual-motor coordination at different ages. We have described the work processes by modeling, supplementing with suggestions for homework care can be made. The examples of games and modeling activities proposed can serve as methodological support for educators and parents. The findings present the benefits of using modeling techniques to develop fine motor skills in children.*

Keywords: *motor skills, fine motor skills, modeling, modeling techniques.*

Dezvoltarea motricității la copiii de vârstă preșcolară rămâne a fi un subiect căutat atât de cadrele didactice cât și de părinți. Totodată la intrarea în grădiniță se întâlnesc foarte multe cazuri de dezvoltare insuficiență a motricității fine la copii, care se manifestă prin: neputința de a ține creionul în mână, neputința de a mănânca singuri, scapă obiecte din mână, nu apucă obiectul corect etc. Aceste abilități se pot forma în cadrul unor exerciții și activități specifice cum ar fi activitățile de modelaj.

În sens extins și uzual, totodată, *motricitatea* se definește „Capacitate a activității nervoase superioare de a trece rapid de la un proces de excitație la altul, de la un anumit stereotip dinamic la altul." [MDA]. Astfel, motricitatea reuneşte totalitatea actelor motrice efectuate pentru întreţinerea relaţiilor cu mediul social şi natural, inclusiv prin efectuarea deprinderilor specifice ramurilor sportive, toate acestea realizându-se prin contracţia muşchilor scheletici.

Perspectiva pedagogică, prezintă un tip de manifestare a acestei capacități, numită și *motricitatea fină* (vs. Grosieră) care se referă la un set de abilități și activități ce implică folosirea mâinilor și adegetelor, adică acele abilități motrice pentru realizarea cărora toți mușchii fini ai mâinii lucrează ca să ducă la îndeplinire mișcări precise, rafinate [3, p. 118].

La vârsta timpurie, începând de la naștere până la intrarea în școala primară, abilitățile motrice fine se configurază într-un ritm relativ constant și predictibil. La naștere, copilul are prezent reflexul de apucare. Acesta se manifestă prin faptul că pumnul copilului se închide odată cu atingerea obiectului. La 3-4 luni se observă cum progresează prin faptul că obiectul este atras spre sine. La 4-5 luni, copilul poate apuca cu succes obiectele folosind degetele inelar, mijlociu și cel mic (degetul mare fiind inactiv). În jurul vârstei de 10 luni se remarcă activitatea degetului mare și arătător (aretă obiecte, detalii, atinge suprafețe) și la 15 luni degetul arătător va domina

activitate motrică fină. Creionul inițial îl apuca cu toată palma lăsând vârful fie în partea de sus, fie în partra de jos. Până la vârsta de 3 ani, este momentul când învățăm copilul să țină creionul în mână corect: cu degetul mare și arătător sprijinit de cel mijlociu [7]. O prezentare sintetică a reperelor în dezvoltarea abilităților motrice fine și a coordonării vizual-motrice o redăm în tabelul ce urmează (adaptare după Dănilă Oana) [Apud 3, pp. 120-121]:

Tabelul 1. Repere în dezvoltarea abilităților motrice

Vârsta	Abilități motrice fine și coordonare vizual-motrică
1 lună	• Ochii pot urmări un obiect în câmpul median sau dinspre cel median spre cele laterale; • Apucă strâns obiecte plasate în mână.
2 luni	• Ochii pot urmări obiecte în mișcare stânga-dreapta; • Poate ține jucării mici pentru perioade scurte de timp; • Poate începe să-și remarce mâinile.
3 luni	• Ochii pot urmări obiecte în mișcare circular; • Mânile sunt mai relaxate; • Bebelușul e capabil să privească un obiect și va încerca să ajungă la acesta (îndreptare direcționată vizual).
4-5 luni	*Pensa cubito-palmara – poate apuca cu ultimele 3 degete strânse în palmă:* • Degetele se ating între ele, începe să se întindă cu ambele mîine deodată; • Este capabil să se întindă și să apuce o jucărie mică folosind ambele mâini; • Atinge masa sau o altă suprafață cu un alt obiect sau îl izbește pe acesta.
6 luni	*Pensa digito-palmara – poate strânge ultimile 4 degete, dar policele nu este implicat:* • Se întinde spre un obiect cu o singură mână; • Scutură un obiect mai lung; • Folosește o pensă toală (toate degetele) pentru a ridica obiecte mici.
7 luni	• Transferă un obiect mic dintr-o mână în alta.
8 luni	*Pensa radio-palmara – degetul mare este în opoziție cu toate celelalte degete:* • Este capabil să atragă un obiect plasat vertical; • Poate împunge un obect cu degetul arătător.
9 luni	*Pensa radio digitală – folosește degetul mare și cel arătător pentru a ridica obiecte mici, de exemplu cereale:* • Izbește două obiecte unele de altele; • Bate din mâni.
10 luni	• Poate extrage 3 obiecte plasate vertical.
11 luni	• Pune obiecte mici într-un recipient mediu sau mare; • Poate pune mai multe obiecte de dimensiune medie (de exemplu cuburi).
12-14 luni	• Poate lăsa un obiect (aruncă o minge) și o poate arunca din nou; • Poate să manipuleze coperta unei cărți sau să răsfoiască pagină cu pagină; • Poate să arate un obiect cu degetul, să așeze o piesă simplă pe o planșetă de puzzle; • Începe să facă semne mici pe hârtie.
15-17 luni	• Poate construi un turn din 2 cuburi; • Mâzgălește spontan – fără demonstrație.
18-23 luni	• Poate construi un turn din 4-6 cuburi; • Poate răsfoi mai multe pagini deodată; • Poate să împingă, să tragă sau să lase obiecte din mână.
24-29 luni	• Imită desenarea unei linii vertical; • Este capabil să desfacă un capac de recipient; • Poate construi un cub din 8 cuburi; • Imită gesturi orizontale pe o hârtie.

30-36 luni	• Poate construi un turn din 10 cuburi; • Poate copia un cerc pe hârtie; • Poate decupa hârtia folosind o foarfecă specială pentru copii.
36 luni	• Poate tăia o hârtie în două cu o foarfecă specială pentru copii; • Știe să coase mărgele pe un fir dur, să sârmă, să taie o foaie de hârtie, să adune; cereale cu o lingură într-un recipient și să o transfere într-un alt borcan.
3-3,5 ani	• Poate să deseneze linii drepte, trage linii, repetă figuri simple modelate pe un creion, sculptează bile, cârnați din plasticină; • Este capabil de a fixa și de a desface toate tipurile de încuietori, butoane, execută bine exerciții pentru deget, este fluent în foarfece.
4 ani	• Poat ține corect un creion, desenează hexagoane, stele, decupează orice forme geometrice; • Știe să sorteze obiecte mici, să desfășoare ambalaje, să înlăture mărgele mici pe un fir, să sculpteze figuri din aluat, plastilină, să lege noduri, să repete contururile obiectelor cu un deget în aer.
5 ani	• Poate să copieze litere, numere, pliază hârtia de mai multe ori, desenează o casă; • Este capabil să identifice obiecte mici la atingere, pantofi din dantelă, prind mingea cu două mânere. La copiii preșcolari mai mari, dezvoltarea abilităților motrice fine la copii constă în faptul că mâinile și degetele sunt deja formate pentru a stăpâni scrisoarea.
6 ani	• Poate copia figuri complexe cu un creion, părți ale corpului unei personae; • Poate prinde un obiect abandonat cu o mână și poate realiza o imagine în oglindă; • Este capabil să cânte la un instrument cu tastatură, împletește pigtail-uri, stăpânește aproape complet posibilitățile motilității mâinii.

Dezvolarea motricității fine se realizează în fiece zi timp de câțiva ani. Perioada vârstei timpurii este foarte importantă și are un efect semnificativ asupra dezvoltării coordonării motorii fine și asupra integrării motor-vizuale a copiilor preșcolari. Cu cât copilul va fi stimulat să lucreze musculatura caracteristică articulației mânuțelor, cu atât acesta va deveni mai îndemânatic și va avea un control mai mare asupra mișcărilor.

Putem antrena motricitatea fină la copii punându-le la dipoziție mai multe materiale:

- jucării;
- puzzle;
- acuarelă;
- plastilină;
- pensule;
- cărți;
- machete etc.

Activitățile de modelaj pot servi un mijloc valoros de dezvolare a motricității fine, deoarece copiii lucrează cu materialul maleabil:

- plastilină;
- lut;
- argilă;
- ceară, cocă.

Modelarea figurinelor reprezintă o activitate distractivă, dar și utilă în dezvoltarea copilului. Este o activitate care îi pune imaginația și creativitatea la încercare, îi antrenează și degetele și mâinile în realizarea activităților migăloase.

Activitatea de modelaj contribuie la dezvoltarea musculaturii fine a mâinii prin specificul procedeelor şi tehnicilor de lucru, la formarea şi dezvoltarea deprinderilor creative şi la dezvoltarea unei relaţii armonioase între gândire-îndemânare şi afectivitate. În plus, modelajul poate debloca şi facilita cu succes comunicarea verbală a copilului legată de experienţele şi trăirile acestuia.

Procedeele de lucru folosite, de regulă, în activitatea de modelaj sunt:

- *frământarea* – strângerea acesteia dintr-o mână în alta;
- *mişcarea translatorie (rularea)* cu palma/cu degetele pe un suport sau cu palmele faţă în faţă;
- *mişcarea circulară (rotirea)* a palmelor/ degetelor pe un suport sau cu ambele palme faţă în faţă;
- *aplatizarea (apăsarea)* cu palma sau cu degetele pe un suport;
- *adâncirea* cu degetul mare;
- *îmbinarea părţilor* modelate prin *lipirea/netezirea* cu ajutorul degetelor;
- *presarea/apăsarea* cu palma a unor elemente de plastilină (aluat, lut) pe un suport;
- *ruperea* – decuparea unei părți dintr-un întreg;
- *strângerea unei suprafeţe* de plastilină cu mâinile la diferite distanţe;
- *scobirea unei suprafeţe* de plastilină cu un instrument de lucru;
- *netezirea unei suprafeţe* de plastilină/ lut cu mâna uscată/udă;
- *ciupirea* – apăsarea unei suprafețe cu două, trei sau toată mâna;
- *întinderea* – apăsarea și tragerea unei suprafețe cu două, trei sau toată mâna.

Totalitatea procedeelor reprezintă tehnicile de lucru. Tehnica este modul sau maniera în care procedeele folosite fac să trăiască forma. Modelajul este tehnica prin care se realizează forme în relief. Aceste forme se obţin în două feluri [2, pp. 7-9].

Literatura de specialitate [5] recomandă pentru diferite grupe de vârstă procedeele de modelaj:

La copiii de vârsta de 3-4 ani:

- mișcarea translatorie a palmelor față în față și a palmelor față de planșetă;
- mișcarea circulară a palmelor față în față și față de planșetă;
- apăsarea palmelor pe planșetă pentru a realiza presarea sau lipirea unor bucăți de plastilină;
- adâncirea cu ambele degete.

La copiii de vârsta de 4-5 ani:

- mișcarea translatorie a degetelor față de planșetă;
- mișcarea circulară a degetelor față de planșetă și a degetelor celor două mâini așezate față în față;
- adâncirea cu degetul mare;
- întinderea cu ajutorul degetului mare și arătător de la aceeași mână și ciupirea cu aceleași degete.

La copiii de vârsta de 6-7 ani se va antrena mișcarea translatorie și circulară a degetelor de la ambele mâini.

Astfel, se va pune accent în grupele mici pe dezvoltarea mișcărilor diferențiate ale degetelor, iar în grupele mijlocie și mare - pregătitoare pe însușirea de către copii a procedeelor

și tehnicilor de lucru. Prezentăm în continuare sugestii de teme pentru modelaj ce se pot realiza prin diferite procedee de redare.

Tabelul 2. Sugestii de teme pentru modelaj

Nr.d/r	Procedee de redare	Tematică sugerată
1.	• frământarea, aplatizarea şi presarea	Ciorchine de strugure
2.	• mişcarea translatorie cu degetele pe planşetă şi strângerea suprafeţei de plastilină cu mânile la distanţe egale	Copacul
3.	• mişcarea translatorie cu palmele faţă de planşetă	Litere decorate
4.	• mişcarea translatorie cu palmele faţă de planşetă	Cifre decorate
5.	• mişcarea circulară a palmelor faţă de planşetă, adâncirea şi lipirea	Tablou de iarnă
7.	• mişcarea translatorie cu degetele pe planşetă şi strângerea suprafeţei de plastilină cu mânile la distanţe egale	Flori şi căpşuni pe cutii de chibrituri
8.	• mişcarea circulară a palmelor faţă de planşetă, adâncirea şi lipirea	Trandafiri roşii
9.	• mişcare translatorie a degetelor faţă de plaşetă, strângerea, lipirea	Tablou rotund cu flori (aluat)
10.	• frământarea, aplatizarea şi presarea unei frunze naturale	Pomul (aluat alb sau colorat)
11.	• mişcarea circulară a palmelor faţă de planşetă, adâncirea şi lipirea	Oiţa culcată în iarbă (aluat)
12.	• mişcare translatorie a degetelor faţă de plaşetă, strângerea, lipirea	Ciuperca Coşul cu mere
13.	• mişcarea circulară a palmelor faţă de planşetă, adâncirea şi lipirea	Ariciul Ursul
14.	• mişcarea translatorie cu degetele pe planşetă şi strângerea suprafeţei de plastilină cu mâinile la distanţe egale	Globuri Omida
15.	• mişcare circulară a palmelor faţă de plaşetă, strângerea, lipirea	Omul de zăpadă Ciuperca
16.	• mişcare cicrculară a degetelor faţă de plaşetă, strângerea, lipirea	Ouă decorate

Se recomandă ca, înainte de a începe activitatea de modelaj, să se antreneze mușchii mâinilor copiilor prin diferite exerciții – joc cu folosirea degetelor mâinii.

De exemplu [4, pp. 128 - 129]:

Familia mea

Acesta e tata bun și serios (Arătăm degetul mare și-l răsucim)
Aceasta e mama exemplu (Arătăm degetul arătător)
Fratele cel mare merge la școală (Arătăm degetul mijlociu)
Sora cea mare cu păpușa-n (Arătăm degetul inelar)
Sora cea mică la mama aleargă (Arătăm degetul mic)
Iată familia noastră întreagă (La sfârșit, închidem și deschidem pumnișorul)

Pornind de la fundamentarea științinfică pe care o demonstrează Montessori [6] cu referire la dezvoltarea motricității fine, este necesar de a enumera următoarele avantaje: au parte de o dezvoltare mai rapidă a creierului; au şi o gândire şi o imaginaţie bine dezvoltate; vorbesc bine şi au o memorie mai bună; ajută la scriere, desenare, prinderea obiectelor, la îmbrăcare și dezbrăcare etc. Am prezentat o multitudine de tehnici de modelaj, care cu ușurință pot fi utilizate atât de pedagogi cât și de părinți.

Activitățile de modelaj pot fi integrate în activitățile casnice din viața de zi cu zi, utilizând în calitate de material aluat, argilă, play doh etc. Cu cât copilul își folosește mai mult mușchii mici ai mâinii, cu atât va deveni mai îndemânatic.

Referințe bibliografice:

1. BARBU PETRUŢ, G. *Copilul şi motricitatea*. Editura Nomina, 2013. 224 p. ISBN 978-606-535-419-7;
2. BOJNEAG, M. *Modelajul, începutul unei pasiuni. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar*. Petroșani: Tehno – Art, 2007. 40 p. ISBN 978-973-7779-74-8;
3. *Dezvolarea copilului și educația timpurie*. Iași: Polirom, 2016. 309 p. ISBN 978-973-46-56691;
4. DUMINICĂ, S., DASCĂL A. *Activități de dezvolare personal în instituțiile de educație timpurie.* Volumul I. Ghid methodologic pentru cadrele didactice și părinți. Chișinău: S. n., 2019. 168 p. ISBN 978-9975-58-193-6.
5. JDER, Daniela. *Elemente de didactică aplicată în învățământul preșcolar. Metode didactice – repere și exemplificări.* București: Didactica Publishing House, 2017. 145 p. ISBN 978-606-683-497-1;
6. MONTESSORI, M. *Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici*. București: Cartea Românească, 1922. 240 p.;
7. MORAND DE JOUFFLEY, P. *Psihologia copilului*. București: Teora, 2004. 120 p. ISBN 973-601-984-5.

PERSPECTIVE CURRICULARE ÎN FORMAREA CONDUCĂTORILOR AUTO
CURRICULAR PERSPECTIVES IN TRAINING DRIVERS

Lilia BUIMESTRU, șef Centrul Național de Educație Rutieră,
doctorand, Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În articol este prezentat un punct de vedere asupra formării conducătorilor auto ca parte componentă a sistemului naţional de educaţie şi formare profesională, orientată spre formarea/obținerea cunoștințelor, abilităților și competențelor cerute de profilul ocupațional și de piața muncii. Cariera profesională a conducătorilor auto valorifică reperele conceptuale, configurația și particularitățile sistemului de formare profesională, definitorii în elaborarea curriculumului de formare, ca document, cu axă valorică de construct integralist ca: concept/concepţie, curriculum produs, curriculum conţinut, curriculum proces/acţiune, curriculum finalitate/rezultat; care să asigure funcţionalitatea, receptivitatea şi flexibilitatea faţă de cerinţele pieţii muncii; care să includă componente definitorii ale planului de învăţământ: temporală, formativă, acumulare, evaluare. Este expusă structura curriculumului modular, ca model de uniformizare a contextului de formare profesională a conducătorilor auto.*

Cuvinte-cheie: *conducător auto, formare profesională, competențe profesionale, curriculum, curriculum modular.*

Abstract: *The article presents a rough point of view on driver training as a component part of the national education and training system, aimed at training / obtaining the knowledge, skills and competencies required by the occupational profile and the labor market. The professional career of drivers capitalizes on the conceptual landmarks, the configuration and the particularities of the professional training system, defining in the elaboration of the training curriculum, as a document, with a value axis of integralist construction as: concept / conception, product curriculum, content curriculum, process / action curriculum, finality / result curriculum; to ensure functionality, responsiveness and flexibility to the requirements of the labor market; including defining components of the curriculum: temporal, formative, accumulation, evaluation. The structure of the modular curriculum is exposed, as a model for standardizing the context of professional training of drivers.*

Keywords: *driver, training, professional skills, curriculum, modular curriculum.*

Formarea profesională devine tot mai inteligentă, adaptabilă la schimbare și solicită sistemelor de educație și formare profesională să răspundă cererilor pieții forței de muncă și ale cursanților. Or, o formare profesională relevantă oferă angajatorilor cele mai bune șanse să

recruteze personal cu competențe în măsură să asigure succesul întreprinderii și, în același timp, oferă persoanelor oportunități pentru o carieră de succes, plină de satisfacții. Astfel, prioritate devine învățarea pe tot parcursul vieții, pentru obținerea competențelor pentru mai multe locuri de muncă și deschidere pentru calificări de nivel superior. Pentru a răspunde provocărilor, la nivel UE, au fost introduse inițiative recunoscute și de autoritățile naționale:

- *Cadrul european al calificărilor (CEC),* pentru a facilita înțelegerea calificărilor de la țară la țară, de la sector la sector [19];
- *Cadrul Europass,* sect. comun de documente destinat să ajute persoanele să-și prezinte cu claritate competențele, aptitudinile și calificările [17];
- *Sistemul european de credite pentru educație și formare profesională (ECVET, European Credit System for Vocational Education),* aceasta permite obținerea calificării într-o țară și obținerea recunoașterii acestei calificări într-o altă țară [18].

Aceste inițiative, îmbunătățesc modul în care trebuie înțelese rezultatele învățării, pun accentul pe transparență, mobilitate, transferabilitate între statele comunitare și sectoare, dar și în interiorul acestora; contribuie la dezvoltarea și extinderea cooperării europene în domeniul educației și formării; permit mobilitate, comparabilitate, compatibilitate, transparență, Figura 1; presupun respectarea unor principii, reguli, convenții într-o manieră coerentă și rațională [14].

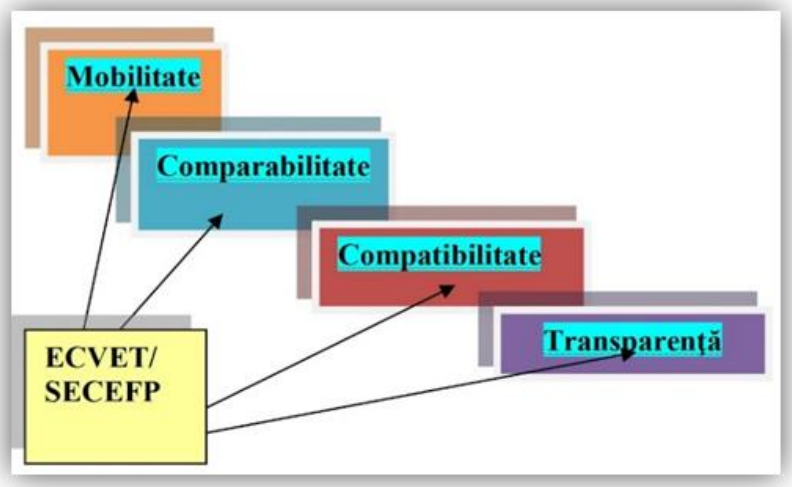


Fig. 1. ECVET

Formarea profesională a conducătorilor de autovehicule (FPCA - finalizează cu permis de conducere de diferite categorii/subcategorii AM, A1, A2, A, B1, B, C1, C, D1, D, BE, C1E, CE, D1E, DE, H, F, I sau certificate de competență profesională, care asigură mobilitatea conducătorilor de autovehicule în diferite țări), reprezintă un element al sistemului educațional al Republicii Moldova, orientat spre formarea/obținerea cunoștințelor, abilităților, competențelor cerute de profilul ocupațional și de piața muncii, în general.

FPCA răspunde nevoilor domeniului transportului rutier, contribuie la creșterea performanței întreprinderilor de transport și a competitivității lor dar, în același timp, răspunde și nevoilor economiei, oferă cursanților competențe de care au nevoie pentru a se dezvolta pe plan personal și social.

FPCA este consolidată prin documente de politici cu aplicare națională, derivate/ajustate la documente de cooperare europeană (În UE transportul are un flux de venit anual de 7 trilioane

de euro, care atrage companii și tehnologii cointeresate să transforme și să direcționeze acest domeniu spre perfecțiune [20]) [16], pentru:

- promovare, prin stimularea inovării și a spiritului antreprenorial (în sistemul național domină sectorul privat);
- aplicarea/dezvoltarea mecanismelor de asigurare a calității: îmbunătățire, dezvoltarea programelor, promovarea învățării pe tot parcursul vieții;
- sporirea accesului și calificării, prin flexibilitate și diversitate de oportunități;
- introducerea abordării sistemice: formarea inițială și continuă;
- promovarea oportunităților pentru formarea cadrelor didactice, formatori, mentori.

FPCA reprezintă un model de abordare a planificării, implementării, evaluării la nivel de sistem național și de furnizori de educație și formare, care caracterizează serviciile/ofertele și le orientează spre rezultate/beneficii:

a) *pentru societate:* transparență privind calitatea ofertei de formare, responsabilitatea unității de formare, atractivitatea ocupației;
b) *pentru angajatori:* recunoașterea și validarea calificării profesionale, corelarea ofertei de formare profesională cu cererea, adaptarea ofertei de formare la nevoile de pe piață;
c) *pentru unitățile de formare:* legitimitate și recunoaștere, autonomie, cultură organizațională, accesul la bune practici și experiențe de succes, cooperare cu alte unități de formare;
d) *pentru cursanți:* centrarea pe cursant a procesului de predare-învățare, egalitate de șanse, responsabilizarea cu privire la propria evoluție/progres academică și profesională, acordarea unui program de formare care să corespundă nevoilor și așteptărilor, creșterea șanselor de ocupare a unui loc de muncă.

Pentru FPCA sunt prioritare dimensiunile:

1. *Relevanța* – adaptarea competențelor conducătorilor de autovehicule particularităților categoriilor/subcategoriilor și cerințelor pieții muncii actuale și viitoare;
2. *Accesul și participarea* – creșterea participării la programele de formare, urmare a orientării profesionale adecvate nevoilor și posibilităților individuale (programele trebuie să fie ușor accesibile și practice);
3. *Calitate* – dezvoltarea unei culturi a calității sistemului de formare profesională a conducătorilor de autovehicule la nivelul: definirii calificărilor și curriculumului, organizarea procesului de formare, evaluare și certificarea competențelor, formarea cadrelor didactice;
4. *Inovare și cooperare* – stimularea potențialului creativ și a cooperării, cu accent pe mobilitate și adaptare la schimbările tehnologice continue și rapide.

Codul Educaţiei, intrat în vigoare la sfârşitul anului 2014, introduce conceptul de învăţare neântreruptă, oricând şi oriunde – învăţarea pe tot parcursul vieţii, orientată spre îmbunătăţirea cunoştinţelor, abilităţilor şi competenţelor din motive personale, sociale şi profesionale, care are un obiectiv social dublu: inserţie profesională şi incluziune socială.

În cel mai larg sens, învăţarea pe tot parcursul vieţii cuprinde învăţământul general, profesional – tehnic, superior şi formarea profesională continuă a adulţilor, precum şi toate formele de învăţare: formală, nonformală, informală [2, titlul VII; 5, anexa 2], Figura 2.

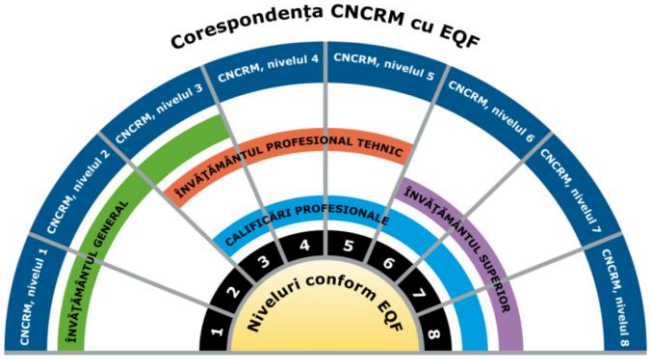


Fig. 2. Învăţarea pe tot parcursul vieţii

În Republica Moldova a fost elaborat cadru naţional al calificărilor (CNCRM) [Apud 5] unic, integru, deschis şi flexibil, care cuprinde toate nivelurile şi formele de învăţământ profesional, orientat spre satisfacerea necesităţilor concrete în cadre calificate ale pieţii forţei de muncă, la alinierea învăţării pe tot parcursul vieţii la dezvoltarea economică a ţării, la sprijinirea politicilor şi strategiilor naţionale din domeniul educaţiei şi formării profesionale [art. 2], în corespundere cu politicile europene (Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii (EQF) şi de abrogare a Recomandării Parlamentului European şi a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învăţarea de-a lungul vieţii (2017/C189/03)).

Valorificându-se mai multe acte legislative şi normative naţionale în vigoare:

- *Legea nr. 244/2017* cu privire la comitetele sectoriale pentru formarea profesională, cu modificările ulterioare [8];
- *Hotărârea Guvernului nr. 482/2017* cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională şi al specialiştilor în învăţământul superior [4];
- *Hotărârea Guvernului nr. 853/2015* cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al specialităţilor şi calificărilor pentru învăţământul profesional tehnic postsecundar şi postsecundar nonterţiar [7];
- Hotărârea Guvernului nr. 425/2015 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională şi al meseriilor/profesiilor [6].

Este pusă în aplicare Metodologia de elaborare a calificărilor, Ordinul nr. 217/2018 MECC [10].

Pentru claritatea subiectului abordat, distingem concepte de bază în formarea profesională, conform Metodologiei de elaborare a calificărilor:

- *standard de calificare* – descrierea cerinţelor în termeni de realizare ale învăţării necesare pentru a desfăşura o anumită activitate asociată unuia sau mai multor locuri de muncă, dintr-o grupă de bază;
- *profil ocupaţional* – descrierea unei meserii/profesii/specialităţi/ocupaţii, ce include atribuţii funcţionale şi sarcini de muncă, precum şi cunoştinţe, capacităţi şi deprinderi practice, calităţi profesionale, utilaje, instrumente şi materiale de lucru necesare pentru a realiza cu succes activităţi specifice ocupaţiei;

- *comitet sectorial* – asociaţie cu statut de persoană juridică, care se constituie benevol, la nivelul ramurilor economiei naţionale stabilite conform Clasificatorului din Economia Republicii Moldova (CAEM), de către patronatele şi sindicatele din ramura respectivă în scopul corelării formării profesionale a angajatorilor şi salariaţilor cu cerinţele pieţii forţei de muncă;
- *rezultate ale învăţării/finalităţi de studiu* – descriu la modul general competenţele necesare/cerute absolvenţilor programelor de studii pe domenii de formare profesională şi cicluri ale învăţământului şi sunt definite în CNCRM şi în Cadrul European al Calificărilor (EQF);
- *program de studiu/program de formare profesională/program de formare continuă* – totalitatea activităţilor de proiectare, organizare, conducere şi realizare a predării, învăţării, cercetării, creaţiei artistice şi evaluării care asigură formarea într-un domeniu academic sau profesional avansat, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare şi conduce la obţinerea unei calificări certificate de către un organism abilitat [Apud 10, cap. I, p. 6].

Astfel, formarea profesională a conducătorilor auto ca sistem organizat de servicii de formare, complexe, de calificare, recalificare şi perfecţionare profesională, orientate spre asigurarea formării/corespunderii competenţelor profesionale şi sociale ale conducătorilor auto cu cerinţele pieţii muncii în toate sectoarele economiei, la toate nivelurile de calificare şi responsabilitate, trebuie subordonată și integrată documentelor relevante domeniului, după cum urmează:

- orientarea R. Moldova la Uniunea Europeană/*Acordul de Asociere* (2014);
- armonizarea legislaţiei naţionale cu legislaţia europeană în domeniu/ *Directiva UE 2006/126/CE; Directiva UE 2003/59/CE;*
- orientările integrate şi direcţiile de dezvoltare a economiei naţionale/*Strategia naţională de dezvoltare „Moldova 2020" (2012);*
- promovarea siguranţei rutiere/*Strategia naţională pentru siguranţă rutieră (2010);*
- liniile directoare a politicilor din domeniul transporturilor/*Strategia de transport şi logistică pe anii 2013-2022 (2013);*
- organizarea şi efectuarea transporturilor rutiere de mărfuri şi persoane/*Codul Transporturilor rutiere (2014);*
- organizarea, funcţionarea, evaluarea sistemului de formare profesională/*Codul Educaţiei (2014)* [11, cap. III].

În context, considerăm că formarea conducătorilor auto este o activitate de interes sectorial, face parte din sistemul naţional de educaţie şi formare profesională şi reprezintă un aspect fundamental al garantării siguranţei rutiere, al formării profesionale, în contextul învăţării pe tot parcursul vieţii, în interiorul căreia se desfăşoară:

- un complex de activităţi de proiectare, formare/realizare, management, evaluare continuă a competenţelor profesionale;
- totalitatea acestor acţiuni şi rezultatele lor;
- sistemul instituţiilor de formare profesională a conducătorilor auto [Apud 11] și sunt semnificative: diversificarea traseelor de formare; funcționalitatea componentelor de

formare, deschiderea către piața muncii și cerințele acesteia; posibilitatea re(venirii) în sistemul de formare dinspre piaţa muncii; construirea unui traseu individualizat de formare profesională în dependenţă de posibilităţile/oportunităţile vieţii şi nevoile de integrare socio-profesională.

Acestea vizează aspecte definitorii cum ar fi: reperele conceptuale, configuraţia sistemului, particularităţile sistemului şi rezultatele aşteptate, orientate spre formarea unui sistem de competenţe profesionale, necesare pentru proiectarea carierei profesionale şi a tendinţei de învăţare pe tot parcursul vieţii, aspecte ce urmează a fi luate în consideraţie la elaborarea curriculumului de formare, ca *document* care, conform art. 64, 123 al Codului Educaţiei, se coordonează cu comitetele sectoriale, după caz, cu organele centrale de resort, şi se aprobă de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării, punându-se accentul pe formarea profesională în corespundere cu Cadrul naţional al calificărilor din Republica Moldova [Apud 5], Metodologia de evaluare a calificărilor [Apud 10, p. 120], Nomenclatorul domeniilor de formare profesională al specialităţilor, calificărilor şi meseriilor/profesiilor [Apud 6, Apud 7], clasificatorul Ocupaţiilor din Republica Moldova [1].

Actualmente, teoria curriculumului, este influențată și interrelaționată de demersurile inovatoare din psihologie şi ştiinţele educaţiei, cum ar fi:

- psihologia şi epistemologia genetică, prin precizarea etapelor stadiale de formare a personalităţii (*Jean Piaget*);
- raportul dintre psihologic şi logic în învăţare (*K. F. Kneller*);
- teoria formării acţiunilor mentale (*L. S. Vîgotski*);
- raportul dintre modul de prezentare a conţinuturilor şi modul de învăţare a acestora *(J. S. Brunner);*
- operaţionalizarea instruirii *(S. Skinner);*
- utilizarea şi operaţionalizarea obiectivelor *(R. F. Mager, V. şi G. de Landsheere);*
- teoria ierarhizării tipurilor de învăţare *(Gagne, R. M.);*
- teoria demersurilor (competenţelor) transdisciplinare *(D'Hainaut, L.);*
- taxonomia obiectivelor educaţionale – domeniul cognitiv *(B. S. Bloom);*
- teoriile noi ale învăţării *(sintetizate de Cristea, S., 2005 ş. a.);*
- teoria inteligenţelor multiple *(Gardner, H.);*
- instruirea centrată pe competenţe *(Potolea, D. coord., 2012*);
- învăţarea deplină *(Negreţ-Dobridor, I. 2005, 2007*);
- abordările supradisciplinare *(Ciolan L., 2008);*
- perspectiva constructivistă asupra învăţării;
- perspectiva cognitivistă asupra învăţării *(Frumos, Fl., 2008*) [9, pp. 10-11].

Profesorul Vl. Guţu analizând paradigma curriculumului educaţional, evidenţiază că curriculumul în sens larg, procesual, de politici educaţionale, defineşte sistemul de procese decizionale, manageriale şi de monitorizare care preced, acompaniază şi urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea şi revizuirea permanentă şi dinamică a setului de experienţe de învăţare oferite de şcoală. În sens restrâns, curriculumul desemnează sistemul documentelor de tip regulator şi normativ, în cadrul cărora se *consemnează experienţe de învăţare recomandate* [3, pp. 6-11].

Autorul sistematizează şi prezintă concepţiile curriculumului educaţional, după cum urmează:

- concepţia *învăţării sistemice a disciplinelor şcolare*;
- concepţia curriculumului *centrat pe sarcini de dezvoltare*;
- concepţia curriculumului *holist*;
- concepţia curriculumului *centrat pe taxonomia obiectivelor pedagogice*;
- concepţia curriculumului *centrat pe elev*;
- concepţia *focalizării asupra comprehensiuni şi ameliorării societăţii*;
- concepţia *centrată pe procesul de elaborare a curriculumului*;
- concepţia curriculumului *centrat pe demersuri transdisciplinare*;
- concepţia curriculumului *centrat pe competenţe*;
- concepţia curriculumului *integrat*" [Apud 3, pp. 18-27].

Dar, practica educaţională în raport cu schimbările care au loc permanent în societate are nevoie să îmbunătăţească continuu curricula existente (optimizare curriculară) sau să conceapă un curriculum absolut nou (dezvoltare curriculară) [Apud 3, p. 78].

Cele expuse concretizează/ordonează relaţia:

ca traseu conceptual de elaborare a *curriculumului modular* [12, p. 11], care din punct de vedere conceptual şi procedural corespunde prevederilor Ordinului MECC nr. 676 din 13 iulie 2016 cu privire la aprobarea Suportului metodologic pentru proiectarea curriculumului în învăţământul profesional tehnic secundar [13, p. 5], ca proces de formare a sistemului de competenţe.

Construcția modulară a curriculumului asigură:

- *flexibilitate vizibilă în planificarea și organizarea procesului de învățământ* (se stabilește succesiunea pregătirii profesionale prin eșalonarea competențelor ce trebuie dobândite);
- *randament sporit privind criteriul cost-eficacitate al procesului de învățământ* (dispare necesitatea învățării unui material factologic care nu contribuie direct la formarea competenței concrete);
- *răspuns adecvat la nevoile pieții muncii* (receptivitate la schimbările de pe piața muncii, un modul nou poate fi omis sau, dimpotrivă, încadrat în programul de studii în orice moment);
- *mobilitate pe verticală și îmbunătățiri pe orizontală* (modulele sunt relativ autonome și pot fi eșalonate în conformitate cu nevoile educaților, în orice moment structura modulului poate fi modernizată în conformitate cu finalitățile proiectate);
- *răspuns eficient la nevoile individuale și capacitățile formabililor* (se combină eficient teoria cu practica);
- *este mai ușor să revii în învățământul profesional pentru a termina studiile sau a obține calificări suplimentare* (în instruirea modulară, dispare nevoia de a repeta ceea ce ai învățat, reântoarcerea la studii înseamnă să înveți modulele pe care nu le-ai parcurs); profesorii și elevii au o idee clară cu privire la obiectivele și sarcinile de învățare [15, pp. 16-17].

Modelul curriculumului modular creează condiţii pentru uniformizarea contextului de formare profesională a conducătorilor auto, dar fără a împiedica posibilitatea instituţiilor cu atribuţii în domeniul organizării programelor de formare profesională a conducătorilor auto, de a pretinde spre sporirea calităţii prin implicarea diferitor resurse: potenţial uman, sistem logistic, baza materială, etc. Mai mult, fără a limita posibilităţile de manifestare a acestor instituţii, ca centre de formare profesională cu particularităţi în cadrul sistemului de formare profesională a conducătorilor de autovehicule.

Este recomandată structura curriculumului modular, după cum urmează:

I. Preliminarii.
II. Motivaţia, utilitatea modulului pentru dezvoltarea profesională.
III. Competenţele profesionale specifice modulului.
IV. Administrarea modulului.

Nr. ord.	Unităţi de învăţare	Numărul de ore			
		Total	Contact direct		Studiul individual
			Teoretice	Practice/Seminarii	

V. Unităţile de învăţare.

Unităţi de competenţă (UC)	Unităţi de conţinut	Abilităţi (A)
UC 1 ...		A1 ...

VI. Repartizarea orientativă a orelor pe unităţi de învăţare.
VII. Studiul individual ghidat de profesor.

Materii pentru studiu individual	Produse de elaborat	Modalităţi de evaluare	Termeni de realizare

VIII. Lucrările practice recomandate.
IX. Sugestii metodologice.
X. Sugestii de evaluare a competenţelor profesionale.
XI. Resurse necesare pentru desfăşurarea procesului de studii.
XII. Resurse didactice recomandate beneficiarilor [Apud 12, pp. 28-29].

Sinteza pedagogică a componentelor sistemului de formare profesională a conducătorilor auto în Republica Moldova sugerează elaborarea *modelului curriculumului modular* de formare a conducătorilor auto, ca ofertă praxiologică pentru asigurarea unei concepţii/construcţii unitare curriculare pentru sistem. Ca abordare axată pe finalități și pe formare de competențe, într-un caracter integrator (al sistemului), ca expresie a calificării profesionale care nu se limitează la anumite deprinderi, dar la capacitatea de a gestiona situații profesionale (contexte rutiere). A acționa și reacționa la situații particulare, dar și la altele noi. Abordarea și adaptarea procesului de formare a competențelor condițiilor similare din traficul rutier, apreciat ca suport pentru activitatea de conducere a autovehiculului.

În concluzie:

- Educaţia şi formarea adulţilor în contextul învăţării pe tot parcursul vieţii poate fi promovată prin măsuri interdependente, coordonate şi funcţionale între angajatori, angajaţi şi furnizori de educaţie şi formare profesională, încât programele oferite să formeze absolvenţi/beneficiari/formabili care să deţină competenţe pe potriva aşteptărilor angajatorilor;
- Alegerea tipului de curriculum (modular) este în conformitate cu funcţia şi rolul acestuia în formarea şi dezvoltarea profesională a conducătorilor auto, pornind de la profilul ocupaţional al calificării;
- Conceptualizarea curriculumului trebuie să includă acele competenţe profesionale care sunt cerute de calificarea respectivă din Cadrul Naţional al Calificărilor (grupa majoră 8, nivel de calificare 2, subgrupa 83, grupa minoră 832, grupa de bază 8322) şi să stabilească nivelul de complexitate a materiilor incluse în curriculum, care în deplină măsură să corespundă nivelului de calificare;
- În procesul de elaborare a curriculumului pentru sistemul de formare a conducătorilor auto, este necesar de a respecta relaţia standard educaţional → calificare profesională → curriculum, pentru a-i oferi documentului axa valorică de *construct integralist* cu componentele: *concept*/concepţie, curriculum *produs*, curriculum *conţinut,* curriculum *proces*/acţiune, curriculum *finalitate*/rezultat;
- Elaborarea curriculumului de formare a conducătorilor auto trebuie să asigure *funcţionalitatea, receptivitatea* şi *flexibilitatea* față de cerinţele pieţii muncii și să includă componente definitorii ale planului de învăţământ: *temporală, formativă, acumulare, evaluare*.

Referinţe bibliografice:

1. Clasificatorul Ocupaţiilor din Republica Moldova (CORM 006-14), Ordinul Ministerului Muncii, Protecţiei Sociale şi Familiei nr. 22 din 03.03.2014;
2. Codul Educaţiei al Republicii Moldova, Cod nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324, 24.10.2014, data intrării în vigoare: 23.11.2014;
3. GUȚU, Vl., VICOL, M. *Tratat de pedagogie între modernism și postmodernism.* Iași: Performantica, 2014. 553 p. ISBN 978-606-685-170-1;
4. Hotărârea Guvernului nr. 482 din 28.06.2017 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională şi al specialităţilor în învăţământul superior. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* 2017, nr. 216-228;
5. Hotărârea Guvernului nr. 1016 din 23.11.2017 cu privire la aprobarea Cadrului Naţional al Calificărilor din Republica Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova,* 2017, nr. 421-427;
6. Hotărârea Guvernului nr. 425 din 03.07.2015 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională şi al meseriilor/profesiilor. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2015, nr. 177-184;
7. Hotărârea Guvernului nr. 853 din 14.12.2015 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al specialităţilor şi calificărilor pentru învăţământul profesional tehnic postsecundar şi postsecundar nonterţiar. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2015, nr. 340-346;
8. Legea nr. 244 din 23.11.2017 cu privire la comitetele sectoriale pentru formarea profesională. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2017, nr. 441-450, cu modificările ulterioare;
9. MÎNDRUȚ, O., ARDELEAN, A. *Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare și metodologice*. Arad, 2015. 94 p. ISBN 978-973-664-713-0;
10. Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 217 din 28 februarie 2018 cu privire la aprobarea Metodologiei de elaborare a calificărilor;
11. Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 1542 din 18 octombrie 2018 cu privire la aprobarea Concepției formării profesionale a conducătorilor de autovehicule în Republica Moldova;

12. Ordinul Ministerului Educaţiei al Republicii Moldova nr. 296 din 21 aprilie 2016 cu privire la aprobarea Ghidului practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar;
13. Ordinul Ministerului Educaţiei al Republicii Moldova nr. 676 din 13 iulie 2016 cu privire la aprobarea Suportului metodologic pentru proiectarea curriculumului în învățământul profesional tehnic secundar;
14. *Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale din România* [online] [citat 21 martie 2020]. Disponibil: http://vechi.anpcdefp.ro/anpcdefp.php?id=1&link=15;
15. DANDARA, O. Curriculum modular, o abordare orientată spre creșterea calității în formarea profesională. In: *PRO DIDACTICA*, 2015, nr. 5-6 (93-94), pp. 14-18. ISSN 1810-6455 [online] [citat 11 aprilie 2020]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/53147;
16. *Plan de acțiuni privind siguranța rutieră pentru anii 2020-2021*, 29.01.2020 [online] [citat 20 martie 2020]. Disponibil: https://gov.md/ro/content/pentru-aprobarea-planului-de-actiuni-privind-siguranta-rutiera-pentru-anii-2020-2021-0;
17. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18.06.2009 privind stabilirea unui *Cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională* [online] [citat 24 martie 2020]. Disponibil: http://anacip.md/index.php/ro/component/jdownloads/summary;
18. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18.06.2009 privind stabilirea unui *Sistem european de credite pentru educație și formare profesională* (SECEFP) [online] [citat 21 martie 2020]. Disponibil:http://www.anacip.md/index.php/ro/component/jdownloads/summary/53-recomandarile-parlamentului-european-si-ale-consiliului;
19. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23.04.2008 privind stabilirea *Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții* [online][citat 21 martie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/ro/content/cadrul-european-al-calificarilor;
20. *The future of road transport* [online] [citat 24 martie 2020]. Disponibil: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7ff51acb-25fb-11ea-af81-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-122665531.

ANERKENNUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT IM CURRICULUM
RECOGNITION OF MULTILINGUALISM AND INTERCULTURALITY IN THE CURRICULUM

Oxana CHIRA, Dozenti, Dr. In Phil.,
Bergische Universität aus Wuppertal, Germania

Zusammenfassung: *Bei der Datenanalyse traten verschiedene Schwierigkeiten zutage, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer der Herkunftssprachen an Schulen konfrontiert sind, um das Ziel der Interkulturalität zu erreichen. 21 Jahrhundert ermöglicht es den Lehrern, den Unterricht und die Pädagogik sowie persönliche Lernnetzwerke in die Bildung für aktives und interkulturelles Sprachenlernen in ihren Klassenzimmern zu integrieren. Sprache und Kultur sind untrennbare Einheiten, die innerhalb des mehrsprachigen Klassenzimmers, das sowohl „ein Schmelztiegel" der Sprachen als auch eine Vielzahl kultureller Hintergründe ist, eine interdependente Beziehung bilden. Kulturelle Verbindungen und effektive Kommunikation ermöglichen es diesen Schülerinnen und Schülern, sich an sozialen und interaktiven Aktivitäten zu beteiligen, und lassen sie zu aktiven Teilnehmern des mehrsprachigen Unterrichts werden.*
Schlüsselwörter: *Sprache, Kultur, Klassenzimmer, interkulturell, Herkunftssprache, Curriculum.*

Abstract: *Different difficulties that heritage-language teachers at schools have to face in achieving the aim of interculturalism emerged during data analysis. Twenty-first century learning allows for teachers to incorporate teaching and pedagogy and personal learning networks in education for active and intercultural language learning in their classrooms. Language and culture are inseparable entities forming an interdependent relationship within the multilingual classroom, which is "both a melting" pot of languages as well as a myriad of cultural backgrounds. Cultural connections and effective communication enable these students to engage in social and interactive activities and allows them to become active participants of the multilingual classroom.*
Keywords: *Language, culture, classroom, interculturally, heritage-language, curriculum.*

Heutzutage leben Menschen aus der ganzen Welt miteinander. Unsere Art zu sprechen verrät viel über uns, unsere Sprachen und Herkunft, macht unsere Familiengeschichte transparent und gleichzeitig verletzlich. Wir schildern oft anhand von unbewussten Merkmalen wie Aussprache, Intonation, Gestik und Mimik viel von unserem Selbstbild. Die Sprache wird leicht zu einem Zeichen für die Gesellschaft gebraucht, die man Menschen zuschreibt. Diese Idee soll uns zu denken geben, dass die Menschen auf Grund der Sprache positiv oder negativ eingeschätzt sind. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Gesellschaft ist für viele Länder anders geworden, als vor einem Jahrhundert. Man braucht in allen Bildungseinrichtungen kompetente, erfahrene Fachkräfte, die Lernprozesse unter Voraussetzungen dieser Vielfalt begleiten und fördern können. Wir würden einige Beispiele der internationalen Projekte nennen, die das Ziel der Adaption oder Erstellung des Curriculums haben, das zielt auf eine Verbesserung der Bildungssituation und der Schulentwicklung in erster Linie für die SuS, die mit einer oder mehreren Sprachen aufwachsen zielt.Gegen Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hatte die „Einwanderung in die Schulen“ der (westlichen) Bundesrepublik Deutschland die Grenze zur öffentlichen Wahrnehmung überschritten.

Das wurde als ein neuartiges Problem im Schulsystem betrachtet: SuS ohne Deutschkenntnisse, LuL ohne Kenntnis der Sprachen der Schüler, kulturelle Missverständnisse auf beiden Seiten, schlechte Schulabschlussquoten etc. Es wurde entschieden damals für die ausländischen Schülerinnen und Schüler, Unterricht in Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln und ein herkunftsbezogenes Curriculum durch Lehrkräfte der Herkunftsstaaten anzubieten. Beide Varianten waren wohlgemerkt schon ein Fortschritt, schon so etwas wie ein Konzept, im Vergleich zu den Zuständen didaktischer Hilflosigkeit, wie sie anfangs geherrscht hatten und vielerorts weiter anzutreffen waren (vgl. Tramse 1973). Das Konzept wurde aber als Doppelaufgabe interpretiert, einerseits als Rückkehrhilfe, andererseits als Vorbereitung auf das einheimische Bildungssystem.

In der Forschungsliteratur ist die Beschreibung des Curriculums zu finden, als ein Vorschlag für ein Handeln in der pädagogischen Praxis, der seine grundlegenden Prinzipien und Merkmale in einer Weise offen legt, die zu kritisch konstruktiver Prüfung einlädt, und der gleichzeitig fähig ist, diese effektiv in die Praxis hinein zu übersetzen (Stenhouse 1975).

Ein multilaterales Comenius-Projekt ist EUCIM-TE, das von der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, im Rahmen des Programms Lebenslanges Lernen co-finanziert wird, hat das Ziel „die Aus- und Fortbildung aller Lehrpersonen hinsichtlich der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern, indem ein kompetenz-basiertes, europäisches Kerncurriculum für die Lehraus- und -fortbildung ausgearbeitet und national angepasst wird.” [10].

In diesem Projekt arbeiten neun Partner aus acht EU-Mitgliedsstaaten: Deutschland, Bulgarien, Luxemburg, Portugal, Niederlande, Schweden, England und Slowenien. In den meisten europäischen Ländern spricht man traditionell vom Lernen der Zweitsprache bzw. Zweitsprachenunterricht. Dieses Phänomen ist in den europäischen Ländern mit zahlenmäßig nennenswerter Arbeitseinwanderung (z. B. Moldauer in Italien, Italiener in Deutschland, Deutschen in den USA etc.) und aus anderen historischen Bedingungen (z. B. Moldauer in Russland; Türken in Deutschland) entstandene sprachliche Vielfalt bekannt. Einem Curriculum liegt ein Verständnis von Sprache im Unterricht zu Grunde, dass die Sprache nicht nur aus der

Grammatik und aus dem Wortschatz, sondern aus ihrer Eigenschaft und Bedeutung besteht. Ein Sprachmodell beschreibt Sprache zunächst als Ressource für Bedeutung, wie Menschen im Sprechen, in Situationen und in sozialen bzw. kulturellen Kontexten ihres Alltags Sinn erzeugen. Das Sprachmodell von Martin und Rose verbindet vier Ebenen des Sprechens und der Sprache: Kultur, Situation, Diskurs sowie Grammatik und Wortschatz. Man kann das Klassenzimmer im Kulturkontext betrachten (die Kultur der Gesellschaft), im Situationskontext (ein besprochenes Thema von Lehrkräften und Schülern), als Interaktionsprozess (wie bei einer Klassendiskussion) und auf der Ebene sprachlicher Strukturen (Grammatik bzw. Lexik).

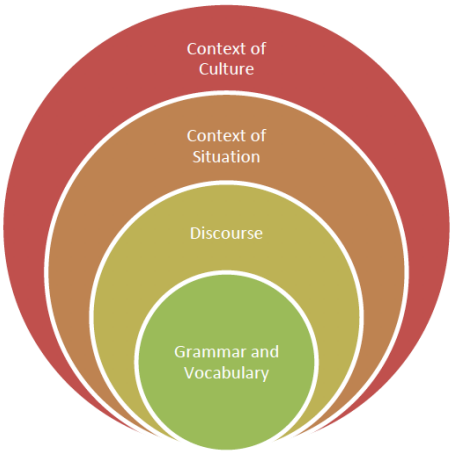


Fig. 1. von Martin et alii 2008, S. 10

Das Curriculum beruht auf dem Wissen um die Bedeutung aller verfügbaren Sprachen von Schülern als Mittel des Lernens in jeder neuen Sprache. Deswegen können für die Schüler aus verschieden Familien, die die Herkunftssprache in der Familie verwenden, bilinguale Unterrichtsangebote als eine Hilfe der Persönlichkeitsentwicklung, sowie der sprachlichen Entwicklung in der Familien- sowie der Unterrichtssprache gelten. Bilinguales Modell betrachtet den bildungssprachlichen Unterricht durch die Herkunftssprache, die als Ressourcen dienen. In der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften wird der wertschätzende Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vermittelt. Im Curriculum "University Curriculum. Intercultural Education for future teachers" [5] und im Guide "Methodological guide and course support. Intercultural Education for future teachers" [6] werden Methoden der Einbeziehung der Herkunftssprachen als Ressourcen im Rahmen der Didaktik inklusiven bildungssprachlichen Unterrichts, wie auch Verfahren für den Einsatz interkultureller Instrumente vermittelt. Die Erarbeitung des Curriculums beruht auf wissenschaftlichen Grundlagen.

Die Themen wie *Stereotypes and prejudices in intercultural communication; Cultural and intercultural identity; Plurilingualism in contemporary society; Tolerance and the application of interculturalism in school; Language based discrimination; Working methods in a multicultural school* [6, S. 18-35]. Alle Module aus dem obengenannten Curriculum haben eigene Art und Weisen von interkultureller Erziehung und Mehrsprachigkeit durch den Gebrauch der kulturellen Themen wie Sitten und Bräuche, Nationaltracht und religiöse Feste etc. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, wie man die verschiedenen Mittel am besten nutzt, und dass Lehramtsstudierende lernen, wie man mehrsprachig orientiert unterrichtet. Das Curriculum ist offen strukturiert, so dass es auf lokale Kontexte adaptiert werden kann. Im Curriculum wurde dem Thema Mehrsprachigkeit eine besondere Rolle gewidmet. Das Thema

befindet sich im Zentrum der Gesellschaft, d.h. im Zentrum der Schule. In einer Migrationsgesellschaft muss die pädagogische Sprachdiagnostik die Möglichkeit bieten, vielfältige und wechselhafte Voraussetzungen bei den Lernenden in den Blick zu nehmen, denn die mehrsprachigen Sprachaneignungsverläufe in der Migrationssituation zeugen von hoher individueller Variation, die auch auf die sich deutlich voneinander unterscheidenden sprachlichen Ausgangslagen bei den Schülern zurückzuführen sind.

Das Ziel muss sein, in allen Unterrichtsfächern und für alle SuS einen sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, der ihnen den qualifizierten Erwerb der Bildungssprache eröffnet. In einem Curriculum, wobei die Anerkennung der Mehrsprachigkeit die Hauptrolle spielt, findet man die Antwort auf folgende Fragen: *Was bedeutet genau Mehrsprachigkeit? Welches Wissen zur Sprachkompetenzdiagnose braucht eine Lehrperson? In welchem Zusammenhang steht ein Konzept wie Sprache mit der interkulturellen Gesellschaft?*

Ein bekanntes Schulprojekt, das mit dem Ziel ins Leben gerufen wurde, den Stolz auf das eigene sprachliche und kulturelle Erbe von Kindern einer marginalisierten Minderheit zu stärken, ist das *Rock Point Navajo Project.* Ähnliche Grundgedanken verfolgen das ‚Six-Year-Primary-Project' für yorubasprachige Kinder in Nigeria (Afolayan 1976), die Sprachennest-Schulen (Te Kohanga Reo) für Maorikinder in Neuseeland und Herkunftssprachenschulen für australische Aborigine-Kinder. Weiterhin gibt es Spracherhaltschulen in Irland (Gälisch), in China (für ca. 20 Minderheitensprachen) und in Papua Neuguinea, aber auch für Einwandererkinder, z.B. in den USA und in Kanada. In diesen Schulen wird die Familiensprache der Kinder (heritage language) während der gesamten Schulzeit als Medium für einen bedeutsamen Teil des Fachunterrichts verwendet und als Fach unterrichtet, oft allerdings in den höheren Schulstufen zugunsten der sozial dominanten Sprache abnehmend. Für deutschsprachige Kinder gibt es solche Schulen überall auf der Welt in Form der von Deutschland geförderten, deutschen Auslandsschulen'; allerdings sind deutschstämmige Kinder in anderen Ländern selten als, Minderheitenkinder' im Sinne dieses Beitrags zu bezeichnen [2, S. 94].

Es ist zu erwähnen, dass sich folgende Schulen in Deutschland finden, die nach dem Prinzip der Sprachen eingeteilt sind: Schulen für die verfassungsrechtlich geschützten autochthonen Minderheiten der Dänen (Schleswig-Holstein) und der Sorben (Brandenburg); Schulen für ausländische Eliten, wie z. B. Diplomaten und Geschäftsleute (die japanische Schule in Düsseldorf), Privatschulen für griechische oder italienischen Migrantenkinder, Privatschule nach dem französischen Bildungssystem etc. An staatlichen Schulen kann der Herkunftssprachenunterricht (HSU) als Unterricht auswählen. Es ist eine Art der Language Maintenance. Die Wissenschaftler Reich und Roth (2002) nennen dieses sprachliche Bildungsangebot für Minderheitenkinder „Submersion mit begleitendem Language-Maintenance-Unterricht" [4, S. 21]. Die Diskussionen über Sprachen regen immer zum Nachdenken und Mitreden an und schärfen, sofern gut angeleitet, analytische und argumentative Kompetenzen.

In der Republik Moldau gibt es Curriculum der rumänischen Sprache für die Schulen mit Minderheitssprachen (www.mecc.gov.md, 09.06.2020), das auch an Schülern adaptiert ist, die mit Rumänisch und Gagausisch bzw. Bulgarisch als simultanen Erstsprachen aufwachsen. Man spricht vom Zweitspracherwerb im Schulalter. So wird der Unterricht in der Region Gagausien auf Gagausisch, in Transnistrien auf Russisch, im Norden der Republik, in einigen Dörfern auf

Ukrainisch abgehalten. In den meisten Landesteilen aber ist Rumänisch die Unterrichtssprache. Die erste Fremdsprache ist für die meisten Kinder Französisch oder Englisch. Deutsch ist meistens als zweite Fremdsprache in einigen Lyzeen unterrichtet.

Im Grunde genommen unterscheidet sich der Frühspracherwerb im Vorschulalter vor allem dadurch, dass eine neue Sprache erst hinzutritt, wenn die wichtigsten Grundlagen von Erstsprache (Russisch, Gagausisch, Bulgarisch etc.) gelegt sind. In der Republik Moldau entspräche dies dem Zeitraum, in dem viele Kinder aus Minderheitsfamilien mit dem Eintritt in eine Schule zum ersten Mal Gelegenheit haben, systematisch mit dem Rumänischen in Kontakt zu treten. Trotz dieser zeitlichen Lücke von sechs oder sieben Jahren, geht man in der aktuellen Forschung davon aus, dass sich letztere Sprache in relevanten Bereichen der Grammatik noch mit dem Erstspracherwerb vergleichen lässt. Es ist fast selbstverständlich, dass sich die beiden Sprachen eines bilingualen (Rumänisch, Russisch) oder trilingualen Kindes (Gagausisch, Rumänisch, Russisch) im perfekten Gleichschritt nicht immer entwickelt. Solche Schüler können die Lücken einer Sprache schnell mithilfe der anderen zu füllen.

Die Schüler zeigen auf diese Weise, dass sie einzelne linguistische Ebenen austauschen und vergleichen können. Wie sich die Sprachen eines Schülers entwickeln, hängt von vielen sozialen Faktoren wie Angebot der Sprachen in der Schule, Umgebung, Familiensprache, Lernpotenzial etc. ab. In der neuen Schullehrpläne und ministeriellen Handreichungen wird Sprachförderung nicht mehr nur als unterrichtsergänzende Fördermaßnahme beschrieben, sondern explizit als Unterrichtsprinzip für den Regelunterricht gefordert: dies sind bereits 1989 in der Republik Moldau die Empfehlungen zur Förderung der rumänischen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern in vielen Schulen. In vielen Debatten in Workshops und Fortbildungsseminaren war es deutlich, dass Mehrsprachigkeit und nicht Einsprachigkeit der Normalfall in menschlichen Gesellschaften mit steigenden Migrationsfällen ist, dass es in „einem Kopf nicht nur eine Sprache Platz hat und dass Mehrsprachigkeit Schulen guttun“ [9, S. 71].

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten für Schüler mit Zweispracherwerb eine besondere Herausforderung bedeutet. Sie haben im Unterricht die Doppelaufgabe zu leisten, sowohl eine Sache zu lernen als auch die Sprache zur Sache, die für sie in der Regel die Zweitsprache ist. Es ist notwendig die Teamentwicklung von Fachkräften und Lehrer, -innen zu organisieren, die sich ebenso wie ihre Schüler,-innen als kompetent und wertgeschätzt erleben möchten. Es ist wichtig zu betonen: „Es gibt kein Idealmuster der Sprachenverteilung für zweisprachige Lerner. Man weiß nur, dass sog. „Twoway"- Programme-also gemischte Lerngruppen aus Lernern mit der Mehrheitssprache als Erstsprache und Lernern mit der Minderheitssprache als Erstsprache – allen anderen Modellen überlegen sind” [4, S. 24].

Schließlich wird auch das Phänomen Mehrsprachigkeit nur unzureichend recherchiert. Dieser Mangel ist darauf zurückzuführen, dass der Forschungsstand über bi- und multilingualen Spracherwerb immer noch viele Fragen offenlässt. Die Debatte um sprachliche Bildungsangebote für Minderheitenkinder ist kein rein pädagogisches und sprachwissenschaftliches Thema, sondern eingebunden mit der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lage des Landes. Es wichtiges Argument für die Bedeutung der sprachlichen Bildungsangebote in der Schule ist, dass es für viele Schülerinnen und Schüler in der sprachlich-

kulturell heterogenen Klasse aber auch die Bereitstellung von kulturgebundenem Weltwissen nötig ist, die eine Integration in eigenem Land aber auch in anderen Ländern durch Sprache erst ermöglichen.

Literaturhinweise:

1. AFOLAYAN, A. The Six-Year Primary Project in Nigeria. In: *Bamgbose, A. (Hrsg.) Mother Tongue Education. The West African Experience*. London, 1976, S. 113-134;
2. FÜRSTENAU S., GOMOLLA, M. (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011;
3. MARTIN, J., ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008. ISBN 1845530489;
4. REICH, H. H., ROTH, H.-J. *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2002;
5. ȘOVA, T., RUSOV ,V., TRINCA, L., CHIRA, O., JACOTA-DRAGAN, O., GAGIM, I., BEȚIVU, A., FOCA, E. *University Curriculum. Intercultural Education for future teachers*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica", 2020;
6. ȘOVA, T., RUSOV,V., TRINCA, L., CHIRA, O., JACOTA-DRAGAN, O., GAGIM, I., BEȚIVU, A., FOCA, E. *Methodological guide and course support. Intercultural Education for future teachers.* Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica", 2020;
7. STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational, 1975. ISBN 9780435808501;
8. TRAMSEN, G. *Gastarbeiterin im Schuldienst – Türkenklasse. Wuppertal.* Jugenddienst-Verlag, 1973. ISBN 9783779573166;
9. WIESE, H., TRACY, R., SENNEMA, A. *Deutsch - Pflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Dudenverlag, 2020. ISBN 9783411745128;
10. http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf [angesehen am 05.12.2019].

SUGESTII DE PROIECTARE LA DISTANȚĂ A ACTIVITĂȚILOR ÎN EDUCAȚIE TIMPURIE
SUGEESTIONS FOR DISTANCE DESIGN OF ACTIVITIES IN ERALY EDUCATION

Angela DASCAL, asistent universitar,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău,
metodist, grad didactic II,
Instituţia de Educaţie Timpurie nr. 46 „Auraş-Păcuraş" din Chișinău, Republica Moldova
Ecaterina PĂDUREȚ, director, grad didactic II,
Instituţia de Educaţie Timpurie nr. 46 „Auraş-Păcuraş" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Proiectarea activităților constituie o abordare detaliată și concretă a anticipării acțiunilor realizate. Metodologia privind organizarea procesului educațional la distanță constă în cadrul didactic care lucrează online cu copiii și părinții, folosind tehnologii digitale.*

Cuvinte-cheie: *procesul educațional la distanță, proiectare la distanță.*

Abstract: *The design of the activities constitutes the detailed and concrete approach of anticipating the realized actions. The methodology regarding the distances organization of the educational process consists of the teacher working online with the children and the parents, using digital tehnologies.*

Keywords: *distance educational process, distance design.*

Dat fiind faptul că trăim într-o societate în care ritmul rapid de desfăşurare a evenimentelor determină schimbări permanente a realităţii, sistemul preșcolar vine și el spre a se

ralia la noutățile curriculare, fiind elaborate, în acest sens, documente de politici educaționale naționale în domeniul educației timpurii: *Cadrul de Referință al Educației Timpurii (CRET); Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani (SÎDC);Curriculum pentru educaţie timpurie (CET).*

Proiectarea activităţilor constituie *demersul cel mai detaliat şi concret de anticipare a acţiunilor şi operaţiilor de realizat*. E ştiut că forma de organizare a procesului educațional în instituţiile de educație timpurie o constituie *activitatea*, ce reprezintă acea *dimensiune operaţională a procesului educativ-instructiv, determinată de capacitatea de proiectare, organizare şi realizare pedagogică a educatorului, asumată în funcţie de condiţiile specifice fiecărui grup de copii*. Orice demers de proiectare constituie o activitate complexă, ce solicită gândire strategică, o viziune ce va fi transpusă în acțiuni concrete, menite a stabili țintele de atins, operaționalizate prin acțiuni specifice [3].

În perioada 18.03.2020 și până în prezent se desfășoară organizarea procesului educațional la distanță, conform ordinului MECC nr.378 și a Comisiei pentru Situații Excepționale. La etapa actuală este încurajată organizarea la distanță a procesului educațional pentru toate nivelurile și în special educației timpurii [2].

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a elaborat o *Metodologie privind organizarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de educație timpurie*. Conform acestei metodologii, cadrele didactice vor lucra online cu copiii și cu părinții, astfel propunând părinților activitatea, unește sugestii de a desfășurara cu copiii săi.

Astfel, fiecare instituție stabilește mijloacele de comunicare la distanță cu preșcolarii, cu părinții prin aplicarea tehnologiilor informaționale alese de părinți de comun acord cu educatorul (Viber, Zoom, Skype, E-mail, Messenger etc.).

Responsabilitatea pentru realizarea cu succes a procesului educațional le revine educatorilor în parteneriat cu părinții. Cadrele didactice vor avea rol de mediator, ghid, mentor, iar părinții vor fi cei care fiind ghidați de educator vor realiza activitatea cu copilul său [5].

Eficienţa proiectării depinde de respectarea unor *principii şi a unor cerinţe*. Principalele aspecte de care trebuie să se ţină cont sunt [4]:

- proiectare eficientă este condiţionată de o *pregătire temeinică*, de cunoaşterea tuturor aspectelor pe care le implică: nivelul copiilor, documentele de politici educaționale, condiţiile ce pot fi asigurate în instituțiile de educație timpurie, aşteptările părinţilor, preferinţele copiilor ş.a.;
- proiectarea este o *activitate continuă, etapizată*, efectuată în momentul în care cadrul didactic deţine toate datele necesare şi poate lua deciziile anticipative corecte;
- a proiecta un proces înseamnă a stabili toate elementele esenţiale şi relaţiile dintre ele, a ţine cont de toţi factorii ce pot influenţa demersul educativ, situaţia de învăţare.

Succesul în activitatea didactică se va obţine atunci când educatorul va planifica din timp şi corect proiectele tematice în procesul educaţional și apoi va ghida părintele, numai aşa se va desfăşura organizat, sistematic şi conştient activităţile integrate, obţinând de la copii performanţele dorite.

În contextul reazlizării parteneriatului dintre educator-părinte vă propunem un model de proiectare la distanță a activităților în educație timpurie.

Model de proiectare a acticităților la distanță

Grupa nr. 3 *Furnicuțe* (Vârsta: 3-4 ani)

Tema proiectului tematic: Tradiții și obiceiuri de Paște!
Tema zilei: Coacem pască și cozonac

Domenii de activitate/dimensiunea	Unități de competență
Eu, familia și societatea ∗ *dimeniunea Dezvoltarea personală*	2.1 Recunoașterea unor emoții/stări emoționale
Științe și tehnologii ∗ *dimeniunea Formarea reprezentărilor elementare matematice*	4.1 Recunoașterea figurilor geometrice(cerc, pătrat, triunghi)

Obiective operaționale:	Activități de dezvoltare personală
Cognitive: • să numească starea emoțională a eroilor din poezia propusă spre ascultare; • să identifice figura geometrică potrivită pentru fiecare produs din fișa propusă spre realizare. **Psihomotorii:** • să execute forma unei păști în baza modelelor propuse de educator; • să fixeze figura geometrică potrivită pentru fiecare pască, cozonac și ou din fișa de lucru,conform modelului propus. **Socio-afective:** • să aprecieze emoțiile eroilor din poezie în baza faptelor realizate de aceștia; • să manifeste interes,acurateţe și dragoste în realizarea bucatelor pentru masa de Paște.	**„Astăzi mă simt...”** (întrebați copilul cum se simte și ce emoții posedă: vesel/trist/supărat etc., după fiecare activitate realizată, în ajutor vă propun poezia „Țica-Emoțica”. Țica- Emoțica (Oltea Paraschiv) Floarea asta bunăoară, O avem în inimioară. În petale colorate Sunt emoțiile, toate: Bucuria zâmbitoare, Uimirea cu « O » cel mare, Furia cu dinții strânși, Tristețea cu ochii plânși. Rușinea-i îmbujorată Iar Frica dârdâie toată! Copii, spuneți fiecare: Ce simțiți în inimioare?

Desfășurarea activității

Etape ale activității/ Sarcini de lucru	Modalități de realizare	Sfaturi pentru părinți
Decodificarea imaginii „Pasca și cozonacul”	Observați imaginile apoi discutați în baza acestora cu ajutorul unor întrebări: -Ce a adus bunica nepoțeilor? -Cum sunt copiii veseli/bucuroși,triști,supărați?De ce? -La ce sarbătoare mâncăm pască și cozonac? -Ce reprezintă pasca?(Pâinea binecuvântată care se prepară doar la Paşti, având puterea de a ne feri de boli şi necazuri) -Ce formă are pasca?(Pasca are forma rotundă şi în mijlocul ei se face o cruce) -Ce reprezintă cozonacul?(Pâinea îndulcită – simbolizează bucuria).	Oferiți-le sprijin. Ajutați-l pe copil să se expună, interveniți atunci când acesta întimpină dificultăți. Nu criticați.

Memorizarea ghicitorilor despre pască și cozonac	Propune-ți copiilor să memorizeze aceste ghicitori 1.Pâine Sfântă se numeşte Şi pe masa de Paşti Se găseşte!? *(Pasca)* 2.Mama sau bunica-l face, Il framântă și îl coace. Cu stafide, nuci sau mac. Ați ghicit! E... *(Cozonac)*	Propuneți să spună aceste ghicitori și altor membri ale familie pentru a fi ghicite.
Joc didactic „Pască și cozonaci pentru Iepuroaică și Ratonul Pălărie”	Propune-ți spre ascultare următoarea *poezie*: *Oferiți întrebări:* - Cum erau mânuțele iepuroaicei? (mânuțele iepuroaicei erau mici); - Ce a făcut iepuroaica? (cozonaci și niște ouă); - Ce a făcut ratonul? (le-a mâncat din farfurie); - Cum crezi că se simțea iepuroaica? De ce? (era supărată, pentru că acum nu avea ce să mănânce de Paște); -A procedat bine ratonul? De ce? (nu, trebuia să mănânce împreună cu iepuroaica de Paște); -Vrei să-i ajutăm să nu fie triști? Ne vom juca într-un joc în care vom ajuta eroii noștri să rezolve această fișă, iar apoi din sceste bucate vor servi la masa de sărbătoare. *Desfășurarea jocului:* Sarcina copilului va fi de a desena lângă formele de pască câte un pătrat, lângă formele de cozonac câte un cerc, iar lângă formele de ouă câte un triunghi (Anexa 1 A).	Solicitați răspunsuri complete Corectați fără să discriminați.

Jocul „De-a gospodinele”	Implicați copii în activitățile de coacere a acestor bucate de Paște.	Lăsa-ți copilul să facă o pască a sa sau un cozonac, după coacerea acestora acordați-le careva recompense (aplauze, cuvinte de laudă etc.
Joc de mișcare ”Iepuraș”	Jucați-vă conform celor propuse în fișă (Anexa 1 B).	Pot participa toți membrii familiei.
Activitate practică „Pasca și cozonacul”	Realizați împreună cu copilul unul dintre modele propuse (Anexa 2).	
Discuții	Discutați cu copilul despre cele realizate: Despre cine, ce am vorbit astăzi? Cum te-ai simțit astăzi? Ce ți-a plăcut cel mai mult?	Vorbiți-le ce va plăcut și dumnevoastră în această activitate.
Rezultate, produse ale activității	Poze ale diferitor momente de realizare a activităților propuse, secvențe video (Anexa 3).	Așteptăm ca de obicei expunerea rezultatelor muncii copiilor împreună cu maturii.

Anexa 1 A

Anexa 1 B

Joc de miscare IEPURASUL

Deprinderea motrica exersata: saritura cu desprindere de pe ambele picioare.

Materiale: caciulite de iepuras.

Formatie de lucru: cerc.

Desfasurarea jocului:

Miscarile care urmeaza sa fie efectuate de copii sunt sugerate prin intermediul urmatoarelor versuri:

Iepurasul urecheat

Sare, sare speriat – saritura pe loc, cu genunchii usor indoiti.

Uite-l, iute s-a ascuns! – ghemuire

De sub tufa el priveste,

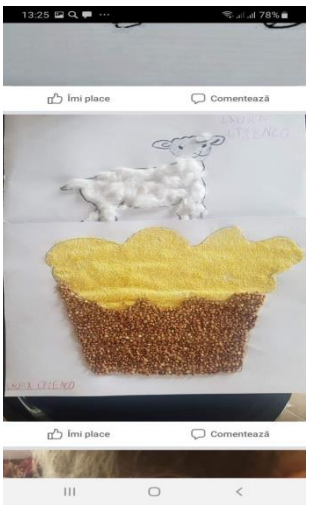
Daca nimeni nu-l pandeste.

Cand sa-l prindem, hop, el sare – saritura cu deplasare inainte.

Si o ia din nou la vale.

Anexa 2

Modele video spre realizarea activității practice:



https://youtu.be/k6ivdNNvktQ

https://pin.it/6GpHXzU

Anexa 3

Rezultatele activității la distanță

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum pentru educația timpurie.* Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), 2019. 128 p. ISBN 978-9975-56-579-0;
2. CRUDU, V., VRÂNCEANU, M., etc. *Metodologia privind organizarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de educație timpurie;*
3. DUMINICĂ, St., DASCAL, A. *Metodologia proiectării curriculare a activităților în instituțiile de educație timpurie*. Ghid teoretico-metodologic. Chișinău: Tipografia Reclama, 2017. 245 p.;
4. DUMINICĂ, St., DASCAL, A. *Cum să proiectăm activitățile în baza noului Curriculum pentru educație timpurie.* Ghid metodologic pentru cadrele didactice.Chișinău: Tipografia Reclama, 2019. 92 p.;
5. CEBANU, L. Învățământul la distanță: Să gândim pozitiv. In: *Grădinița Modernă,* 2020, nr. 1(33).

PROIECTAREA ACTVITĂȚILOR LA DOMENIUL „SĂNĂTATE ȘI MOTRICITATE” ÎN EDUCAȚIE TIMPURIE
DESINNING THE ACTIVITIES NECESSARY FOR THE FIELD OF HEALTH AND MOTOR SKILLS IN EARLY EDUCATION

Angela DASCAL, asistent universitar,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău,
metodist, grad didactic II,
Instituţia de Educaţie Timpurie nr. 46 „Auraş-Păcuraş” din Chișinău, Republica Moldova
Victoria BURUIANĂ, director, grad didactic II,
Instituţia de Educaţie Timpurie nr. 26 „Spiriduş” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Educația fizică la vârsta preșcolară este un sistem de influențe educaționale asupra copiilor care au ca scop consolidarea sănătății și asigurarea dezvoltării armonioase a organismului, dezvoltarea abilităților fizice și formarea deprinderilor motrice, folosind mijloace specifice.*
Cuvinte-cheie: *educația fizică, dezvoltarea armonioasă, abilități fizice, deprinderi motrice.*

Abstract: *Physical education at preschool age is a system of educational influences on children that aim to strengthen health and ensure the harmonious development of the body, the development pf physical abilities and the formation of motor skills, using specific means.*
Keywords: *physical education, harmonious development, physical abilities, motor skills.*

Sănătatea, ţinuta corectă, dezvoltarea fizică armonioasă constituie premise importante ale calităţilor, capacităţilor şi trăsăturilor de caracter ale preşcolarilor. Influenţarea favorabilă a

sănătăţii, sporirea capacităţii de efort a organismului, prin exersarea sistematică a funcţiilor vitale şi de adaptare la mediul înconjurător, precum şi formarea deprinderilor de igienă individuală şi colectivă, constituie motivele fundamentale ale necesităţii şi valorii educaţiei fizice în instituţiile de educație timpurie. La moment, dezvoltarea fizică a preşcolarilor se înscrie în problematica generală a procesului educaţional, abordată multidisciplinar, catalogată, dezbătută şi clasificată în vederea complexităţii sale, problema dezvoltării fizice a determinat puncte de vedere dintre cele mai diferite, pornind de la definiţie, la explicare şi sfârşind cu metodologia de realizare sub aspect pedagogic şi psihologic. Educația fizică la vârsta preșcolară constituie o sistemă de influențe educative asupra copiilor care au scopul de a întări sănătatea și a asigura dezvoltarea armonioasă a organismului, dezvoltarea capacităților fizice și formarea priceperilor și deprinderilor motrice, folosind mijloace specifice.

Educaţia fizică ca parte integrată a procesului instructiv-educativ în instituţia de educaţie timpurie are o contribuţie majoră în realizarea unor competenţe specifice de maximă importanţă socială. În special, procesul de educaţie fizică facilitează formarea capacităţii şi a obişnuinţei omului de a duce un mod sănătos de viaţă, favorizează apariţia necesităţii şi a interesului pentru practicarea exerciţiilor fizice. *Vârsta preşcolară reprezintă etapa optimă pentru influenţarea principalelor coordonate fizice şi psihice în sensul realizării unităţilor de competenţă educaţiei fizice*. Dezvoltarea fizică în cel mai direct mod este legată de sănătatea copilului. Sănătatea prezintă cultura fizică, igienică, socială a omului. E ştiut că activităţile de educaţie fizică îi revine un rol important în formarea culturii fizice şi a obişnuinţei de a duce un mod sănătos de viaţă, educatorii vor îndrepta eforturile spre formarea la copii a convingerilor despre importanţa practicării exerciţiilor fizice, spre asimilarea cunoştinţelor elementare, din domeniul igienei, anatomiei, ţinîndu-se cont de vârsta, nivelul de dezvoltare a copiilor.

Activitățile domeniului de activitate *Sănătate și motricitate* au un statut aparte în cadrul sistemului de învățământ, cu influență benefică majoră asupra dezvoltării copiilor spre o viitoare integrare socială. Tocmai de aceea, ea se va regăsi pe tot parcursul procesului educativ de la învățământul preșcolar până la cel universitar, prin această recunoscându-se impactul pe care îl are asupra creșterii și dezvoltării fizice armonioase a tinerilor, dar și rolul determinant în înzestrarea acestora cu deprinderi, priceperi și calități motrice.

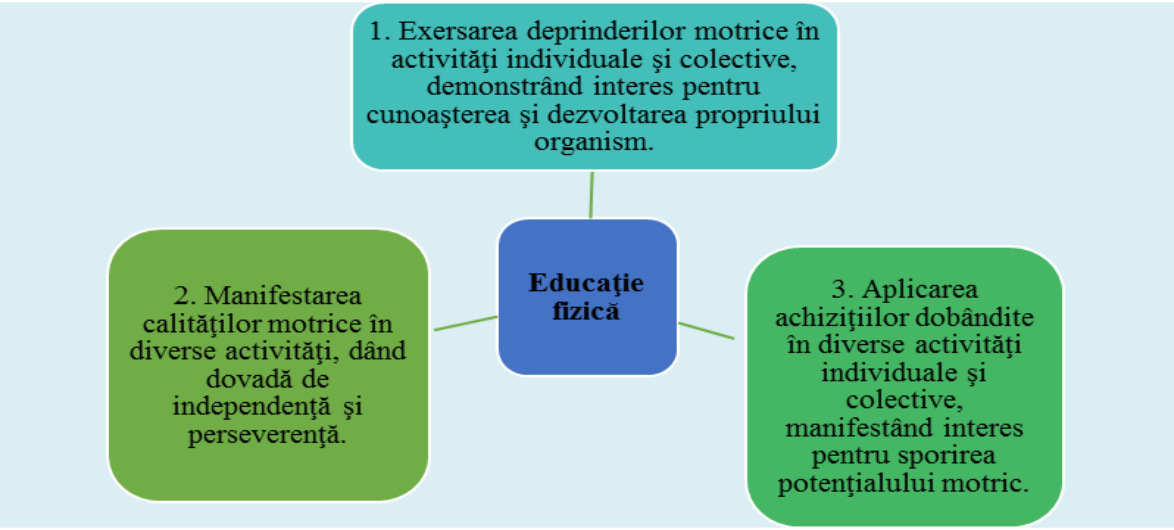


Fig. 1. Competenţele specifice dimensiunii Educaţie fizică [1, p. 17]

Liniile directoare în proiectarea curriculară a educaţiei fizice în grădiniţă sunt:

- sporirea achiziţiilor privind sinele corporal;
- conştientizarea raporturilor spaţiale dintre propriul corp şi obiectele din spaţiul de mişcare;
- conştientizarea propriilor capacităţi de mişcare şi exersarea lor în vederea îmbunătăţirii performanţelor motorii;
- modelarea relaţiei cu partenerii de activitate şi cu sine [2, pp. 175-176].

În continuare vă propunem un model orientativ de proiectare a activităților de Educație fizică din cadrul domeniului Sănătate și motricitate la copiii preșcolari.

Tabelul 1. Model orientativ de proiectare curriculară a activităţilor de *EDUCAŢIE FI ZICĂ la copiii de 6-7 ani*

Luna /săpt.		**Unităţi de competenţă**	**Teme și conţinuturi**	**Exemple de activităţi de învăţare**	**Indicatorii S.Î.D.C.**
Martie	**I-II săptămână**	3.2. Practicarea exercițiilor cu obiecte pentru dezvoltarea fizică armonioasă.	Tema globală: „Eu și lumea înconjurătoare” Proiectul tematic: *Primăvară bine ai venit* Tema zilei: *Jocul dinamic „De-a prinselea cu Primăvara”*	▪ Exerciţii de front: şerpuire, ocolire cu întorcerea umărului stâng, drept înainte. Comanda: *Grupă, cu umărul stâng înainte marş!* ▪ Jocul dinamic *De-a prinselea cu Primăvara*. ▪ Exerciţii pentru consolidarea mersului şi alergării prin jocul *Albinuţa hărnicuţa.*	*DFFS* 39. Poziţionează corpul şi membrele în mod corespunzător, pentru a imita ceva sau pe cineva, pentru a executa o mişcare. *DPES* 191. Dă dovadă de încredere în propriile abilităţi, acţionând în mod independent când realizează ceva. 192. Se implică, cu uşurinţă, în activităţi şi relaţii noi. *DLC* 382. Ascultă, cu atenţie, interlocutorul pe o durată de 10-20 de minute şi execută sarcinile propuse. *DC* 598. Seriază obiectele după o anumită regulă.
		2.2. Explorarea deprinderilor motrice de bază pentru consolidarea variațiilor de deplasări cu caracter aplicativ.	Tema globală: „Eu și ceilalți” Proiectul tematic: *Îți aduc în dar o floare...* Tema zilei: *Exerciţii de imitare „Să culegem floricele”*	▪ Exerciţii de front învăţate la activităţile precedente: mers şi alergare cu schimbare direcţiei, tempoului, cu opriri la semnal. ▪ Exerciţii de imitare *Să culegem floricele*: semigenoflexiuni, aplecare înainte a trunchiului.	
	III-IV săptămână	1.3. Descrierea formelor de practicarea a gimnasticii matinale.	Tema globală: „Eu și lumea înconjurătoare” Proiectul tematic: *Păsările călătoare* Tema zilei: *Exerciţii pe banca de gimnastică „Păsărelele şi pisica”*	▪ Exerciţiul *1. Priveşte, păsările zboară:* ▪ Exerciţiul *2. Pisica se întinde după păsărică* stând ghemuit, ridicarea şezutei prin întinderea picioarelor. Revenire în ghem. ▪ Exerciţiul *3. Mergem pe o crenguţă (exerciţiul pe banca de gimnastică)* mers în echilibru cu opriri și porniri la semnale diferite,	*DFFS* 39. Poziţionează corpul şi membrele în mod corespunzător, pentru a imita ceva, pentru a executa o mişcare. *DPSE* 271. Adresează întrebări adultului în cheia subiectlui dat. 319. Participă la activităţi în grupuri mici

				cu întoarcere, deplasare încrucișată. ▪ Exerciţii de respirație.	sau mai mari, uneori – în rol de conducător, alteori – executant. 354. Respectă regulile jocului, de exemplu, în sport. *DLC* 452. Identifică rime ale cuvintelor familiare în jocuri, cântece, poezii. *DC* 596. Sortează obiectele în funcţie de diferite criterii.
		2.3. Aplicarea achizițiilor motrice și de interacționare de grup în condiții de joc.	Tema globală: „Eu și corpul meu” Proiectul tematic: *Un mod sănătăs de viață* Tema zilei: *Exerciţii acrobatice „Îmi place sportul”*	▪ Exerciţii fizice de dezvoltare a vitezei de reacţie şi de deplasare: săritura în lungime de pe loc, aplecare înainte picioarele depărtate, alergare de suveică. ▪ Jocul de mişcare *Ştii tu oare.* ▪ Exerciţii acrobatice: rostogolire înainte, podişor – din culcat dorsal. ▪ Exerciţii fizice de relaxare.	
Luna /săpt.		**Unităţi de competenţă**	**Teme și conţinuturi**	**Exemple de activităţi de învăţare**	**Indicatorii S.Î.D.C.**
Aprilie	**I-II săptămână**	1.1. Coordonarea acțiunilor motrice individuale la organizarea grupului de copii. 2.1. Încadrarea în activitatea comună de deplasare în perechi și coloană.	Tema globală: „Eu ca personalitate” Proiectul tematic: *Siguranța mea și a ta.* Tema zilei: *Exerciţii fizice „Suntem pompieri”*	▪ Exerciţii fizice de dezvoltare generală: Aranjarea în coloană, *unul după altul, în linie.* Mers, alergare în coloană, *respectând intervalul; mers în perechi în diferite direcţii; mers, alergare şerpuit.* ▪ Exerciţii de simulare: *Cum procedăm în caz de incendiu?*	*DFFS* 38. Coordonează părțile propriului corp în realizarea unor mișcări. 40. Aleargă, schimbând tempoul după semnal. *DPES* 192. Se implică, cu ușurință, în activități și relații noi. 193. Manifestă deprinderi de autodirijare în activităţi. *DLC* 472. Folosește mesaje complete în discuțiile cu colegii. *DC* 570. Argumentează și generalizează propriile decizii.
		2.3. Aplicarea achizițiilor motrice și de interacționare de grup în condiții de joc.	Tema globală: „Eu și ceilalți” Proiectul tematic: *Locuința mea* Tema zilei: *Exerciţii fizice fără obiecte şi cu obiecte*	▪ Exerciţii fizice de front: *Poziţia de bază şi liber. Aranjarea în linie pe un rând după înălţime.* ▪ Discuţie *Copilul neastâmpărat.* ▪ Exerciţii fizice fără obiecte şi cu obiecte. ▪ Joc de imitare în baza poeziei „*S-a urcat copilul în pom” (folclor)*. ▪ Jocul dinamic *E corect sau nu* (da, bat din palme, nu, tropăiesc din picioare).	

	III-IV săptămână	3.1. Explorarea capacităților motrice individule, de interacțiune și colaborare, în funcție de regulile jocului.	Tema globală: „Eu și lumea înconjurătoare” Proiectul tematic: *Florile de primăvară* Tema zilei: *Jocul de mişcare „Albina şi florile”*	▪ Exerciţii pentru consolidarea alergării. ▪ Jocul de mişcare *Albina şi florile*. ▪ Exerciţii de imitare pentru consolidarea diferitor mişcări: *mers obişnuit, mers ca piticul, sărituri ca iepuraşul și ca broasca.* ▪ Jocul de mişcare *Bucheţele*.	*DFFS* 45. Participă în mod regulat la activităţi fizice de alergare, dans, jocuri sau chiar sporturi. *DPSE* 232. Își exprimă sentimentul de mândrie față de portul popular, obiceiuri și tradiții. *DLC* 448. Rostește corect grupuri de sunete din cuvinte în diverse propoziții. *DC* 669. Explică relația dintre animale, plante și mediile lor de viață și argumentează legătura dintre ele.
		3.2. Practicarea exercițiilor cu obiecte pentru dezvoltarea fizică armonioasă.	Tema globală: „Eu și ceilalți” Proiectul tematic: *Sărbătorile de paşti* Tema zilei: *Exerciţii fizice cu obiecte „Coşuleţul cu ouă”*	▪ Exerciţii fizice cu obiecte (li cu ouă dusă la nivelul gurii). ▪ Jocul de mişcare *Coşuleţul c ouă*. ▪ Exerciţii de respiraţie şi relaxare.	
Luna /săpt.		**Unităţi de competenţă**	**Teme și conţinuturi**	**Exemple de activităţi de învăţare**	**Indicatorii S.Î.D.C.**
Mai	**I-II săptămână**	1.1. Practicarea acțiunilor motrice utilitar-aplicative în explorarea deplasărilor, depășirea obstacolelor și manipularea obiectelor individual și în grup.	Tema globală: „Eu ca personalitate” Proiectul tematic: *Cum îți petreci timpul liber* Tema zilei: *Exerciţii fizice cu ocolirea obstacolelor „Cursa automobiliştilor”*	▪ Exerciţii de front: *Poziţia de bază, Liber, Aranjarea în linie pe un rând după înălţime, regrupare în coloană câte 3* (din coloană câte unu). ▪ Exerciţii fizice la semnal pentru dezvoltarea vitezei de reacție: alergare cu ocolire de obstacole (suporturi, steguleţe). ▪ Jocul de mişcare *Cursa automobiliştilor.* ▪ Jocul de mişcare *Camioanele*.	*DFFS* 39. Poziționează corpul și membrele în mod corespunzător, pentru a imita ceva sau pe cineva, pentru a executa o mișcare. *DPES* 284. Propune, dar și urmează regulile jocului stabilite cu prietenul de joacă. *DLC* 472. Folosește mesaje complete în discuțiile cu colegii. 473. Își exprimă o idee prin mai multe modalități. *DC* 568. Descrie evenimente, acțiuni, experiențe utilizând cuvânt ce indică o comparație.
		2.2. Explorarea deprinderilor motrice de bază pentru consolidarea variațiilor de deplasări cu caracter aplicativ.	Tema globală: „Eu și ceilalți” Proiectul tematic: *Prietenii mei* Tema zilei: *Exerciţii fizice „Paraşutiştii curajoşi”. Sărituri în adâncime de pe aparat*	▪ Exerciţii speciale de sărituri: sărituri pe ambele picioare, pe un picior pe altul cu deplasare, sărituri în adâncime de pe aparat. ▪ Conversaţie ce echipamnet trebuie să posede un paraşutist (paraşută). ▪ Jocul de mişcare *Paraşutiştii*. ▪ Exerciţii de respiraţie	

	III-IV săptămână	2.3. Aplicarea achizițiilor motrice și de interacționare de grup în condiții de joc.	Tema globală: „Eu ca personalitate” Proiectul tematic: *Eu voi fi școlar* Tema zilei: *Competiție „Ce vom pune în ghiozdan”*	▪ Exerciţii fizice ale gimnasticii matinale. ▪ Jocul de mişcare *Ce punem în ghiozdan*. ▪ Exerciţii cu variate alergări: *alergare cu start din diferite poziţii, cu paşi încrucişaţi, alergare de viteză.* ▪ Exerciţii de respiraţie şi relaxare.	*DFFS* 42. Merge pe un teren denivelat, pe vârfuri, pe partea exterioară a pantei. 41. Merge graţios, lent, prin schimbarea ritmică de pe un picior pe altul, prin săritură. *DPSE* 282. Interacționează, din proprie inițiativă, cu copii apropiați ca vârstă , în diferite contexte. *DLC* 487. Întreține scurte dialoguri în mediul formal. *DC* 594. Clasifică obiectele după 2-3 criterii. 597. Explică de ce anumite obiecte sunt ordonate sau grupate într-un anumit fel.
		3.2. Practicarea exercițiilor cu obiecte pentru dezvoltarea fizică armonioasă.	Tema globală: „Eu și ceilalți” Proiectul tematic: *Adio dragă grădiniță.* Tema zilei: *Exerciţii de dans „Joacă, joacă , tânără fetiţă”*	▪ Explicarea conţinutului dansului. ▪ Conversaţie despre ţinuta corectă în timpul dansului. ▪ Exerciţii de dans: mers în ritmul muzicii, mişcare în perechi, ţinându-se de mâini. ▪ Executarea propriu-zisă a dansului *Joacă, joacă, tânără fetiţă.*	

Referințe bibliografice:

1. *Curriculum pentru educația timpurie*. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2019. 128 p. ISBN 978-9975-56-579-0;
2. GLAVA, A., TĂTARU, L., CHIȘ, O. *Piramida cunoaşterii. Repere metodice în aplicarea curriculumului preşcolar.* Piteşti: Ed. Diamant, 2014. pp. 175- 176. ISBN 9786068225616;
3. MIHAILOV, M. *Teoria și metodica educației fizice a copiilor de vârstă preșcolară*. Curs de prelegeri. Bălți: USARB, 2012. 180 p.

ETAPELE FORMĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA PREȘCOLARI
STAGES OF TRAINING COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOLERS

Stella DUMINICĂ, asistent universitar,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *Communication skills are an urgent social need, so their training and development are basic objectives of the educational process. The formation and development of specific competencies for capitalizing on the information in the text will contribute to the formation of communication skills.*

Cuvinte-cheie: *abilitățile de comunicare,competență, dezvoltarea limbajului.*

Rezumat: *Abilitățile de comunicare sunt o nevoie socială urgentă, astfel încât formarea și dezvoltarea lor sunt obiective de bază ale procesului educațional. Formarea și dezvoltarea competențelor specifice pentru valorificarea informațiilor din text vor contribui la formarea abilităților de comunicare.*

Keywords: *communication skills, competence, language development.*

Dezvoltarea limbajului și a comunicării preșcolarilor vizează dezvoltarea limbajului sub aspectul îmbogățirii vocabularului (cantitativ, calitativ), respectând structura gramaticală, legile foneticii, perceperea semnificaţiei mesajelor, a comunicării (cuprinzând abilităţi de ascultate, comunicare orală: verbală, nonverbală şi paraverbală) şi acumulând preachiziţii pentru citit – scris. Limbajul, comunicarea şi alfabetizarea reprezintă condiţii primordiale pentru dezvoltarea holistică a individului şi convieţuirea acestuia în societate. Dobândind încă de la vârsta preşcolară *competența de a comunica* cu cei din jur, de a-şi exprima în mod inteligibil gândurile, ideile, impresiile, copilul îşi formează o bază pentru activitatea şcolară şi pentru viaţa socială de mai târziu.

Una din soluţiile recunoscute ca eficiente pe plan mondial şi confirmate prin studii şi cercetări în ultimul timp şi pe plan naţional în integrarea socio-culturală a cetăţenilor este formarea şi dezvoltarea competenţelor la copii, începând cu vârsta preşcolară.

Competența este un sistem integrat de cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, atitudini și valori dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață [2].

Ca rezultat al procesului educațional în cadrul instituțiilor de educație timpurie, în special în activităţile integrate și activităților de dezvoltare personală, se formează copiilor treptat „*competenţe de comunicare",* în copilăria timpurie, rezultat al unei munci tematice insistente şi complicate ale cadrelor didactice în parteneriat cu părinţii.

În documentele de politici educaționale *Curriculumul pentru educație timpurie* [3, pp. 48-64] și *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* [4], se observă că se acordă o tot mai mare atenție promovării *competenței de comunicare*, în comparaţie cu documentele anterioare. Atenția care se acordă fenomenului comunicării nu este întâmplătoare: instituția de educație timpurie/școala pregătește copilul/elevul pentru viață, iar în viață, în primul rând, comunicăm. Este absolut necesar să se conștientizeze următorul fapt: competența nu se formează la finele unei activități, unui modul sau chiar an școlar.

Procesul formării competențelor de comunicare e de lungă durată și perioada de formare a acestora e determinată de durata perioadei de educație la treapta învățământ preșcolar și va continua formarea lor și la treapta învățământului primar (gimnazial, liceal) și pe tot parcursul vieții. Credem că e oportun să ne întrebăm ce este *competența de comunicare*, cine şi cum o formează sau o dezvoltă, care sunt descriptorii de competenţă şi, nu în ultimul rând, cum poate fi evaluată.

Competenţele de comunicare reprezintă o necesitate socială stringentă, de aceea formarea şi dezvoltarea lor sunt obiective de bază ale procesului educaţional. Formarea şi dezvoltarea competenţelor specifice de valorificare a informaţiei din text vor contribui la formarea competenţelor de comunicare.

T. Callo vorbeşte despre competenţa de comunicare ca fiind un întreg ansamblu de abilităţi personale, un rezultat egal al ştiinţei şi artei, neexistând un mod ideal de comunicare [1, p. 89].

J. Cummins elaborează o tipologizare a competenţelor printre cele de bază fiind considerate competenţe de comunicare interpersonale „basic interpersonal communicative competences" [Apud 5, p. 19]. Prin abordarea textului literar copiii vor avea la dispoziţie un act

verbal actual, acesta devenind un factor capabil de transformări pozitive la nivel de sistem lingvistic şi sub aspectul funcţional al comunicării.

Competenţa de comunicare la etapa preșcolară se regăseşte în formula*: competența de a recepta și înțelege mesajul oral în diverse situații de comunicare, competența de exprimare a mesajelor orale, demonstrând comportament verbal, non-verbal și paraverbal în diferite contexte, competența de receptare și reproducere a conținutului emotiv și ideatic al unui text literar și competența de receptarea și producere a mesajelor scrise manifestând interes și creativitate.* Pornind de la premisa că o competenţă înseamnă cunoaştere plus experienţă, un rol deosebit în formarea acesteia îi revine experienţei anterioare a copiilor, experienţă care poate şi trebuie actualizată la activităţi integrate, sau în cadrul centrelor de interes, jocuri libere alese etc., precum şi creării condiţiilor adecvate pentru acumularea de experienţe noi, *aici* şi *acum.*

Procesul de formare a competenţei va parcurge anumite *etape*, prin următorul algoritm: să i se ofere copilului *un exemplu concret*, un model pe care acesta vrea să-l reproducă sau să-l imite; să i se demonstreze *acţiunile însoţite întotdeauna de explicaţii*; să se ţină cont de faptul că dinamica formării priceperilor și deprinderilor diferă de la un individ la altul; să realizeze *acţiunea* în cadrul activităţii de învăţare; să fie *apreciat, lăudat* modul încare se efectuează, se execută o acţiune; adultul să ofere *exemple pozitive* în permanenţă; să se comporte corect nu numai în cadrul instituției de educație timpurie/ acasă, dar și-n alte situaţii ale vieţii reale.

Se va prezenta în felul următor: CUNOȘTINȚE + PRICEPERI și DEPRINDERI +ABILITĂȚI+ATITUDINI+VALORI = COMPETENȚĂ

Competența de comunicare ca parte integrantă a oricărei competențe, care în demersul educational în mare măsură anume prin comunicare – orală sau scrisă – se demonstrează, se alcătuiesc din următoarele componente și indicatorii săi [6, p. 37]:

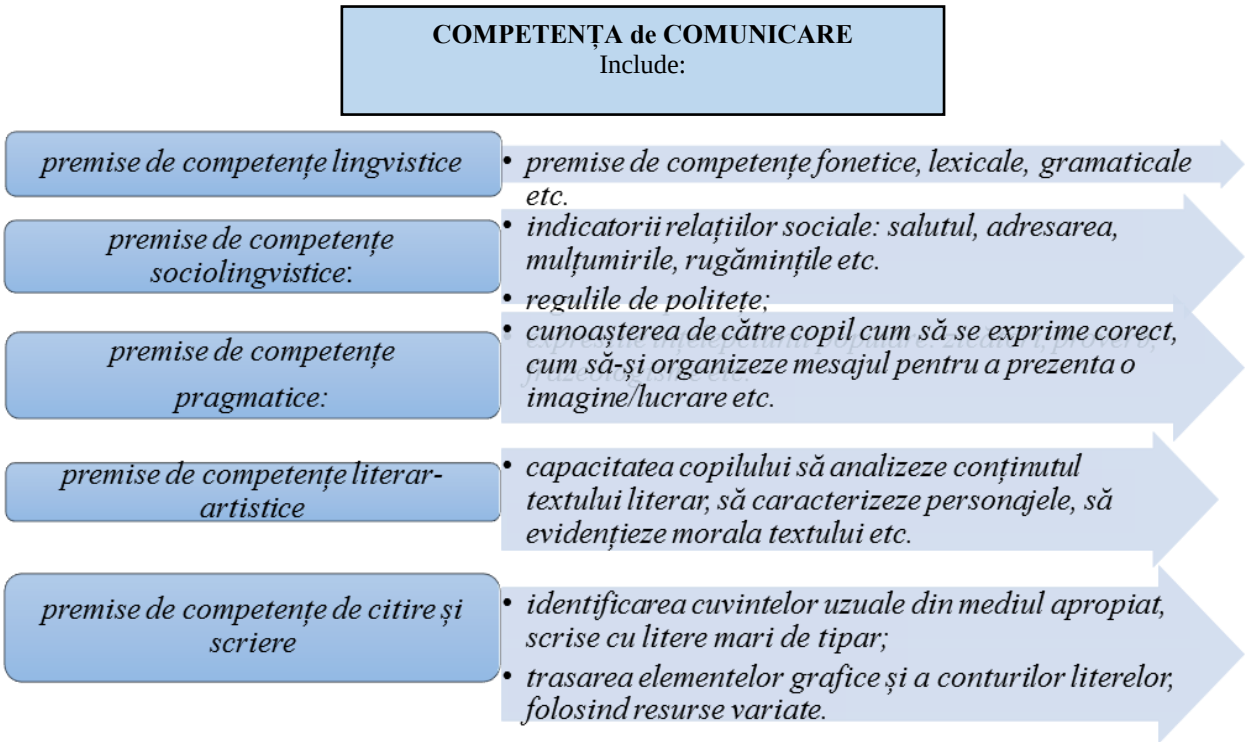


Fig. 1. Componentele competenței de comunicare

Competențele sunt comportamentele zilnice ale copilului într-o anumit situație concretă, dar mai vizează și anumite cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini și valorificare lor în diverse activități nu numai în instituția de educație timpurie, dar și în situații reale ale vieții. Competența de comunicare include una din principalele competențe de relaionare ale copilului într-o anumită situație cu persoanele din anturaj, cu sine sau cu mediul înconjurtor în general. Aceste competențe, sunt definitorii pentru ființa umană, le acumulează pe parcursul vieții – de la natere, în procesul educațional, dar și prin experiențele cotidiene de relaționare cu semenii, prin explicații, nenumărate încercări și greșeli.

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

Aşadar, *competenţa de comunicare* una dintre competenţele-cheie, ea este *conditio sine qua non* a întregului proces de formare. Dacă ne-am propune să dăm o formulă de ecuaţie a competenţei de comunicare, ea s-ar construi din premise:

- *competenţa lingvistică + competenţa sociolingvistică + competenţa pragmatică + competența literar-artistică +competența de citire și scriere*.

Altfel spus, o ecuaţie cu 5 necunoscute şi fără sistem de ecuaţii, dar cu anumiţi descriptori.

Educatorul urmăreşte să formeze copiilor deprinderi de comunicare orală, dar, înainte de a transmite tehnica acestui tip de comunicare are în vedere respectarea regulilor fără de care comunicarea nu are loc. Pregăteşte copilul să îndeplinească cele două roluri: de receptor şi de emiţător. Primul pas în această acţiune este recepționarea și înțelegerea mesajului oral apoi „construirea mesajului oral”. Prin diverse exerciţii, copilul învaţă să asculte atent mesajul și acționeze în celor recepționate, apoi învață să formuleze un mesaj, pe care să-l transmită unei persoane sau unui grup de persoane.

Trebuie să menționăm că competențele de comunicare se formează nu numai la *„Educație pentru limbaj și comunicare”* dar și în cadrul altor dimeniuni ale domenii de activitate *„Dezvoltare personală”, „Educație pentru societate” etc.,* copiii învaţă să utilizeze formule de salut, de prezentare, de permisiune, de solicitare în relaţiile cu diferite persoane (copii, adulți/părinți etc.). Pentru aceasta se organizează jocuri de rol, astfel încât fiecare să treacă prin cât mai multe situații.

Competenţele de comunicare se formează, după cum am mai menţionat, la fiecare activitate, prin studiul integrat al activităților. Limbajul, comunicarea şi alfabetizarea reprezintă condiţii primordiale pentru dezvoltarea holistică a individului şi convieţuirea acestuia în societate.

Structura curriculumului modernizat axat pe formarea de competențe diferă de structura curriculumului precedent, în special la domeniul de activitate „Limbaj și comunicare”.

Concepția didactică a domeniului de activitate „Limbaj și comunicare” este una modernă – axată pe formarea de competențe de comunicare. Specificul acestei concepții este evidențiat în curriculumul.

Competenţele specifice ale domeniului de activitate „Limbaj și comunicare” profilează un sistem de premise de competenţe (cunoştinţe, capacităţi, atitudini manifestate prin comportamente și direcționate spre a asculta și înțelege mesajul oral și a comunica mesaje orale și scrise) de formare inițială lingvistică, sociolingvistică, pragmatic, literar-artistică și premisele citit-scrisului a preșcolarilor la această vârstă, organizate pe cele 2 aspecte ale *comunicării orale* șu *scrise* și competențele specifice domeniului:

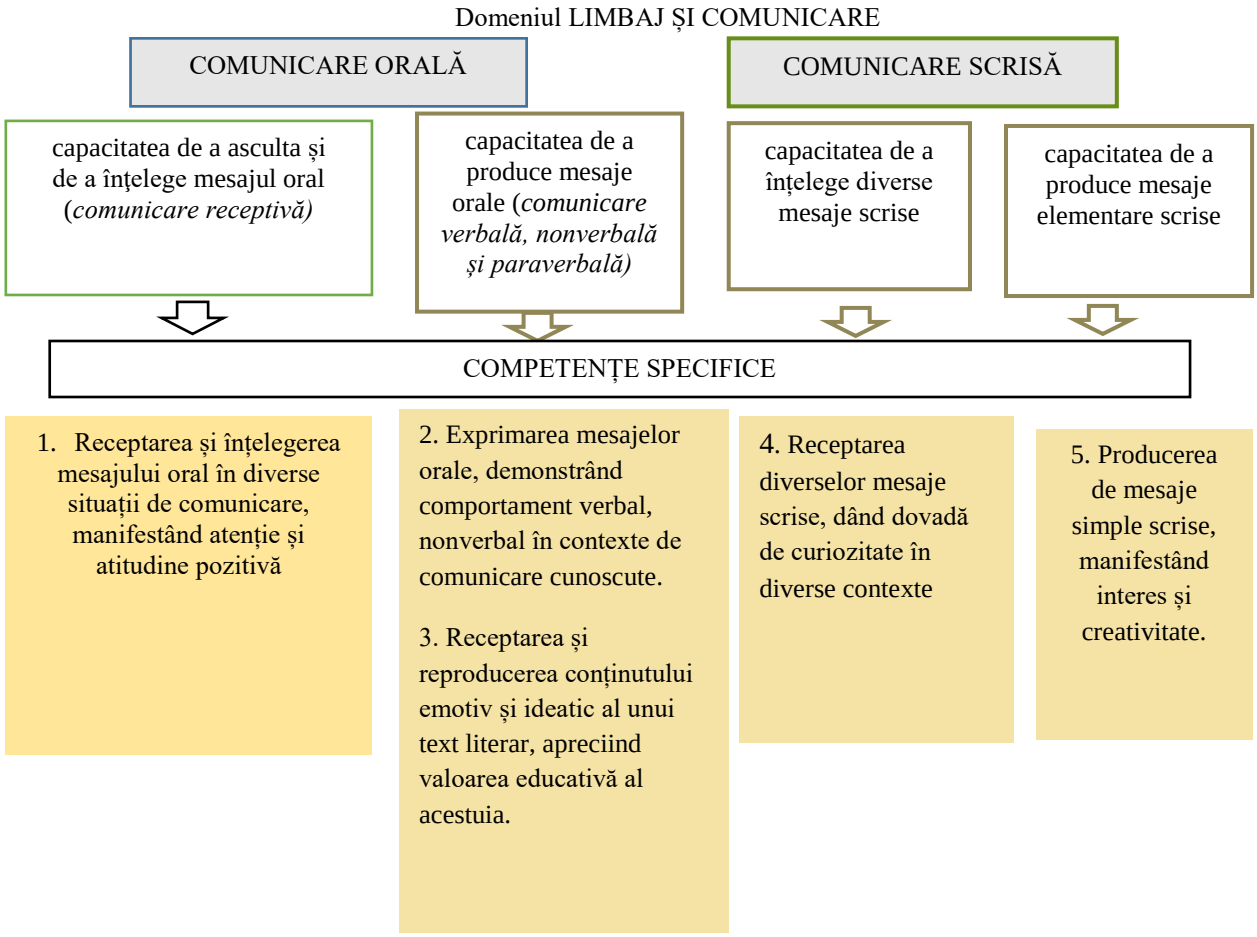


Fig. 2. Aspecte ale comunicării și competențele specifice domeniului de activitate

Unităţile de competență domeniului „Limbaj și comunicare” concretizează competenţele specifice în comportamente, fiind ierarhizate pe grupe de vârstă (1,5-3ani, 3-5ani, 5-7ani) şi exprimate în termeni de capacităţi de personalitate şi exemple de activități de învățare, având toate caracter formativ. Acestea sunt organizate ierarhic în funcţie de complexitate şi de potenţialul de cunoaştere al copiilor.

Exemple de activități de învățare integrează conținuturi și strategii didactice, care sunt semnificative pentru domeniul competenţei specifice şi permit subordonarea în evoluţie (ierarhie şi algoritm) a unităților de competență, ceea ce validează principiul distribuirii gradate/pe niveluri a dificultăţilor.

Finalităţile educaţiei limbajului şi a comunicării în instituția de educație timpurie determină *competenţele de comunicare orală şi scrisă ale preşcolarilor* la prim nivel de concretizare, vizând:

Fig. 3. Finalităţile educaţiei limbajului și a comunicării preșcolarilor

Continuitatea la nivel de trepte de preşcolaritate este respectată în prezentul curriculum, ţinându-se cont de principiile generale ale educaţiei limbajului și a comunicării, începute ca premise în treapta preşcolară şi consolidate în treapta învățământului primar, din perspectiva principiului concentric/spiralat al achiziţiilor de competenţe specifice domeniului de activitate, în funcţie de particularităţile individuale de dezvoltare ale copiilor.

Textele literare selectate la domeniul „Limbaj și comunicare” din *Curriculum pentru educaţie timpurie (2019)* s-au respectat următoarele valori:

- *Valori general-umane*, care sunt valorile fundamentale ale omenirii: Viaţă, Adevăr, Frumos, Dreptate, Libertate, Sacru etc.;
- *Valori specifice naţionale*: ţara, poporul, simbolica statutului (imn, stemă, drapel), limba naţională, conştiinţa naţională, istoria naţională, cultura naţională, credinţa, tradiţiile, arta populară etc.;
- *Valori educaţionale* stabilite pe dimensiunile educaţiei: intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice etc.;
- *Valori colective*: ale grupului de copii, ale grupurilor sociale/prosociale, ale familiei etc.;
- *Valori individuale*, care sunt definitorii pentru orice fiinţă umană: identitatea, familia, credinţa, prietenii, educaţia, preferinţele, dragostea, cariera, timpul liber, integritatea, demnitatea, igiena personală, stilul individual, sănătatea, imaginea de sine, gândirea critică, autodisciplina etc.

Cadrul didactic în procesul realizării *Curriculumului educaţiei timpurii* centrat pe competenţe va stimula valorile promovate de instituția de educație timpurie contemporană, cu deschidere spre conţinuturi inter-transdisciplinare; va mobiliza resursele interne achiziţionate în cunoştinţe fundamentale, abilităţi cognitive şi psihomotorii, atitudini şi comportamente, pe care copilul le aplică la rezolvarea unor situaţii din viața reală.

Acţiunile de implementare a Curriculumului bazat pe competenţe vor reflecta aşteptările sociale referitoare la ceea ce *va şti, va şti să facă* şi *cum să fie şi să relaţioneze cu ceilalţi* la o anumită treaptă de învăţământ într-un anumit domeniu de activitate.

Competenţe de comunicare sunt competenţe transversale-cheie care trebuie înzestraţi toţi copii din învăţământul preşcolar.

Ele reprezentă „*un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, atitudini şi valori de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială*".

Aceste competenţe au cel mai înalt grad de generalitate, ele se definesc pe toată durata preşcolarităţii şi şcolarităţii se formează prin toate domeniile de activitate. Activitaţile organizate integrat în instituţiile de educaţie timpurie au un diferit nivel de influenţă asupra formării competenţelor, dar fiecare dintre ele îşi aduce aportul în acest proces.

Referinţe bibliografice:

1. CALLO, T. *Educaţia comunicării verbale.* Chişinau: Editura Litera, 2003. 148 p. ISBN 9975745598;
2. GUŢU, V., BUCUN, N., et.al. *Cadru de referinţă al curriculumului naţional.* Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală"), 2017, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7;
3. PAVLENCO, M., DUMINICĂ, St., et.al. *Curriculum pentru educaţia timpurie.*,Chişinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală"), 2019, 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9;
4. PAVLENCO, M., MUSTEAŢĂ, E., et.al. *Standarde de învăţare şi dezvoltare a copilului de la naştere până la 7 ani*. Chişinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală"), 2019, 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2;
5. POPA, E. Competenţa de comunicare - soluţie eficientă în dezvoltarea armonioasă a personalităţii micului şcolar. In: *Pledoarie pentru educaţie – cheia creativităţii şi inovării*, 1-2 noiembrie 2011, Chişinău. Chișinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2011, pp. 18-21. ISBN 978-9975-56-010-8;
6. SCLIFOS, L., Goraș-Postică, V., et al. *O competență – cheie: a învăța să înveți.* Ghid metodologic. Chișinău: Centru Educațional PRO DIDACTICA, (F.E.-P„Tipografia centrală"), 2010, 136 p. ISBN 978-9975-4125-0-6.

ASPECTE ALE MODELULUI COMUNICATIV-FUNCȚIONAL LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ
ASPECTS OF THE COMMUNICATIVE-FUNCTIONAL MODEL IN THE DISCIPLINE OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Elena LACUSTA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul descrie, din perspectivă lingvistică, modelul comunicativ-funcțional din didactica limbii și literaturii române. Demersul inițiază cu definirea comunicării (din perspectivă lingvistică și completat cu elementele de pragmatică necesare). Apoi se prezintă natura unei funcții în comunicare (valorile pe care le au unitățile de limbă, de discurs în actul comunicării), finalizând cu prezentarea conceptului de competență comunicativă (aplicarea unui set de norme la actul de comunicare). Toată această descriere este completată cu posibilități de manifestare la orele de limbă și literatură română.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, funcție, competență (de comunicare), normă, tehnică.*

Abstract: *The article presents, from a linguistic perspective, the communicative-functional model in the didactics of the Romanian language and literature. Initially, it defines the concept of communication from a linguistic and pragmatic point of view. Next, is described the nature of the function concept (the values of the units of language, of speech in the act of communication). The article ends with the presentation of the concept of communicative competence (applying norm to the act of communication). All this description is completed with possibilities of manifestation in the discipline of Romanian language and literature.*

Keywords: *communication, function, competence (communication), norm, technique.*

Didactica limbii și literaturii române este subordonată unei abordări, axate pe teoriile comunicării cu tot ce implică aceasta – funcții (ale limbajului, semnului sau actului lingvistic), cadru și context al comunicării, niveluri ale comunicării/ limbajului, competență / performanță a comunicării, relații (între componentele comunicării, cu prisosință între emițător și receptor) etc. Astfel, s-a conturat în acest domeniu modelul comunicativ-funcţional „centrat cu prioritate asupra formării capacităţilor de receptare şi de producere a mesajelor orale şi scrise şi informat puternic de pragmatica lingvistică” [5, p. 20].

Conceptele ce stau la baza acestui model sunt: comunicare și funcție/ funcționalitate (lingvistică).

1. Comunicare. Literatura de specialitate oferă numeroase definiții (și tot atâtea perspective) ale comunicării. În ceea ce ne interesează, corelat cu principiul funcționalității limbajului, vom prezenta doar două – din domeniul lingvisticii și al pragmaticii.

Prima definiție, din domeniul lingvistic, descrie comunicarea drept „proces de transmitere a unui mesaj de la o sursă la o destinaţie, folosind un anumit cod şi un anumit canal.” [1, p. 123]. Mesajul este informația (datele) + factorul uman (ce condiționează atât codarea, cât și decodarea și/sau interpretarea). Sursa este emițătorul/ vorbitorul. Destinația este receptorul sau ascultătorul. Codul este sistemul lingval și non-verbal utilizat. Canalul este modalitatea de a transmite mesajul (oral, scris, la distanță sau față-n-față). Schematic, această definiție ar putea fi prezentată astfel:

Cod lingvistic (+ non-verbal şi paraverbal)

E ⟶ R

canal (scris, oral (telefonic, faţă-n-faţă))

mesaj (intenție (din partea E), interpretare (de către R))

Toate aceste elemente sunt interdependente şi formează situația de comunicare. Rezumată cu strictețe la prima definiție, comunicarea din perspectivă didactică ar trebui să vizeze studiul normelor codului lingvistic (fonetice, gramaticale, lexicale, sintactice) și, cel mult, construirea de mesaje (orale și scrise), relativ „artificiale”, „de laborator”, rupte de realitate, pentru un receptor potențial, sau pentru coleg, profesor.

Înțeleasă în această cheie, comunicarea nu face referire la principiul funcționalității limbii, la natura interactivă a limbajului și comunicării, la ceea ce se comunică dincolo de elementele de cod lingvistic. Această definiție, prin urmare trebuie completată cu relațiile care se stabilesc între actanții / componentele actului de comunicare, relații care nu au de fiecare dată expresie lingvală.

Necesitatea extinderii conceptului de comunicare, adaptabil la cel abordat de modelul cominicativ-funcțional, poate fi ilustrat cu unele elemente din pragmatică (disciplină ce studiază limba în uz, ca acțiune și interacțiune comunicativă și nu sistem de semne) ce evidențiază sensuri dincolo de expresia lingvală:

a. Teoria actelor de limbaj. La perspectiva actului de comunicare ca proces de codare, în materie fonică, a unui conținut (componenta locuționară), mai trebuie adăugate o intenție (componenta ilocuționară – *solicitare, promisiune, aserțiune, scuză, mulțumire, felicitare, invitație* etc.) și un efect scontat sau căpătat (componenta perlocuționară – *de a convinge, de a amuza, de a liniști, de a consola, de a flata, de a flata* etc.). De exemplu, să admitem un asemenea dialog:

— *Mi-e foame.*

— *Am plăcinte în geantă.*

Rezumând doar la componenta locuționară (la ceea ce „spun” cuvintele), s-ar părea că nu există nicio rațiune, comunicarea est falimentată. Celelalte componente, însă, contribuie mult la realizarea comunicării, implicând sensurile: *Problema ta poate fi rezolvată pentru că îți pot oferi plăcinte, astfel vreau să te flatez și să îți demonstrez că am grijă de tine*.

b. Principiul cooperativ şi principiul politeții. „Principiul cooperativ cere, după H.P. Grice, ca orice intervenție a unui participant la un schimb verbal să fie structurată, în momentul în care se realizează, în concordanță cu obiectivele sau direcția acceptate prin consens ale activităţii comunicative în curs.” [1, p. 138] Prin urmare se vor emite doar replici adecvate la situația de comunicare, la preocupările interlocutorului. Nerespectarea preocupărilor interlocutorului reflectă o atitudine necooperativă. Principiul politeții (ca marcă lingvistică a unui comportament social politicos), reglementează comunicarea în sensul „menținerii echilibrului social şi a unor relaţii de bunăvoinţă între colocutori.” [1, p. 369].

La acestea se mai pot adăuga:

c. Dependența de context. O informație ce se conține în propoziția: *El va face acest lucru mâine*, depinde în totalitate de context, deoarece este compusă exclusiv din cuvinte, care-și capătă referința contextual: *El* (stă în locul oricărui substantiv de gen masculin), *va face* (orice acțiune poate fi înlocuită cu pro-verbul „a face”), *acest* (deictic spațial, opus lui *acela*), *lucru* (cuvânt generic pentru orice activitate), *mâine* (pro-adverb, înlocuiește orice dată calendaristică).

Contextul nu trebuie înțeles în sens restrictiv, doar al situației de comunicare (schematizată mai sus), ci și în sens extins, ce implică atât verbalul, cât și extraverbalul (*contextul empiric*, constituit din „obiectele” cunoscute de către interlocutori într-un moment şi într-un spaţiu determinat; *contextul natural*, care reprezintă universul empiric cunoscut şi experimentat de către interlocutori; *contextul istoric*, constituit de circumstanţele istorice ale subiecţilor; *contextul cultural*, care conţine tot ceea ce aparţine tradiţiei culturale [Cf. 2].

d. Dependența de forma orală sau scrisă, de mijloacele non-verbale de care se pot folosi interlocutorii etc.

Ținând cont de aceste completări, a doua definiție descrie comunicarea verbală drept formă de interacțiune umană (Șerbănescu Adriana), negociere și schimb de informații (M. Weber) prin mijloace lingvistice și non-verbale; mijloc de ieșire din propria conștiință pentru a ne întâlni cu alţii şi a fi cu alţii şi pentru alţii (E. Coșeriu). Acest ultim aspect din definiției este, de fapt, principiul alterității limbajului, explicat de Eugeniu Coșeriu astfel:

„De obicei se consideră că funcțiunea limbajului este de a comunica ceva despre ceva. Dar această funcțiune este secundară şi derivată, în sensul că poate lipsi. Putem noi să înțelegem să comunicăm ceva. Dar dacă celălalt nu înțelege, atunci comunicarea este falimentară! Asta înseamnă că ceea ce am spus nu era limbaj? Indubitabil, dar cealaltă dimensiune, aceea a lui a spune cuiva, comunicarea cu cineva, stabilirea unui contact cu celălalt, este trăsătura originară, fundamentală, care nu poate fi anulată. Totdeauna limbajul efectiv realizat este o continuă atribuire a eului. I se atribuie celuilalt aceeași conștiință cu a vorbitorului. Limbajul efectiv realizat este această continuă atribuire a eului celorlalți” [3, p. 18].

Putem prezenta drept argument un text (banc) preluat de pe internet și ușor adaptat pentru a ilustra situația în care nu se ține cont de alteritate (de cum și ce va înțelege celălalt), atunci când se construiește comunicarea (sau, mai exact, se aleg mijloacele lingvale ale acesteia).

Două vaci croşetau apă minerală într-un bec.
Una întreabă:
- Apropo de lapte, cât ii ceasul?
Cealaltă scoate termometrul şi spune;
- Miercuri.
Morala: nu arunca cu pietre în geam ca nu e bicicleta mea.

Chiar dacă normele codului lingval sunt respectate, comunicarea a eșuat tocmai pentru neglijarea celuilalt, a principiului alterității.

Prin urmare, abordată din perspectiva principiului comunicării, didactica limbii și literaturii române va ține cont de aspectele implicate în definirea comunicării: ce se transmite, cum se transmite, cui se transmite, cu ce scop, cu ce efect, în ce context, care sunt relațiile dintre emițător și receptor, dintre emițător și mesaj etc. „O astfel de abordare, afirmă Florentina Sâmihaian, permite înţelegerea de către elevi a elementelor esenţiale ale comunicării şi a felului în care comunicarea reflectă intenţiile colocutorilor, relaţiile dintre vorbitori, atitudinile faţă de cele comunicate etc." [8, p. 67].

2. Funcționalitate (lingvistică). Aspectele pragmatice ale comunicării care au stat la baza modelului comunicativ, au impus necesitatea adoptării unui alt principiu, complementar celui comunicativ – principiul funcțional.

Pentru înțelegerea acestuia, este nevoie de elucidat conceptul de *funcție* cu referire la limbaj.

Didacticele în domeniu prezintă la acest aspect funcțiile limbajului (pe linia Buhler-Jakobson-Halliday). Considerăm oportun să ne abatem de la acest loc comun și să prezentăm principiul funcționalității limbajului din perspectiva naturii acestuia.

Orice unitate de limbă există grație unei funcții pe care o îndeplinește în sistem (la nivel de potențialitate) sau în actul de vorbire (la nivel concret, real). Nu există niciun element de limbă (fie acesta fonem, fie morfem, cuvânt sau structură – distincte în planul formei) dacă nu are o funcție, o valoare (în actul de vorbire), dacă nu contribuie la construirea sensului printr-o funcție (distinctivă în cazul fonemelor) sau valoare (sens) proprie (în cazul unităților și cu conținut). Există fonemul |b|, pentru că provoacă o modificare în planul conținutului (*pun-bun*), există morfemul *re-,* deoarece contribuie la semnificare: *citi-reciti* etc., există structura *Buna ziua!* pentru că semnifică altceva decât *O zi bună!* Învățând la orele de limbă și literatură română aceste funcții, încă nu înseamnă că se ține cont de principiul funcțional. Or, acestea nu sunt altceva decât niște posibilități de funcționare (semnificare, exprimare) la nivel de sistem, virtual. Orice om ar putea să le învețe dacă are cartea potrivită în care acestea sunt inventariate (o gramatică, o fonetică, un dicționar, o sintaxă etc.). Însă cu adevărat se va ține cont de principiul menționat, dacă se vor crea contexte, situații de realizare a acestor funcții, se vor crea acte de limbaj în care unitățile respective să funcționeze.

Nu fără rost *Curriculum...* numește unitățile de limbă drept *elemente de construcție a comunicării*. Elevul nu va mai învăța sistemul limbii la nivel abstract, ci în uz. Acest lucru presupune că el trebuie nu doar să cunoască unitățile de limbă, dar și să le potrivească la situația și contextul de comunicare. Din posibilitățile pe care le oferă sistemul, el trebuie să aleagă expresia potrivită situației de comunicare. Realmente aceasta înseamnă ca expresia lingvistică să se potrivească la un emițător (replici ale nepotrivirii – *nu aşa vorbeşte un matur, un om educat*

etc.), la un receptor (replici ale nepotrivirii – *nu așa se vorbește cu o doamnă, nu așa se salută cu profesorii, nu așa se salută de Paște* etc.), la un mesaj (replici ale nepotrivirii - *nu așa se scrie o cerere, nu așa se construiește un toast, felicitare, nu așa se construiește o scuză*), la un cod lingvistic (replici ale nepotrivirii - *nu așa se spune în limba română, nu așa se vorbește limbaj medical, filosofic* etc.), la un *unde*? (replici ale nepotrivirii - *aici nu se vorbește așa, în clasă nu spunem așa*), la un *când?* (replici ale nepotrivirii - *astăzi nu mai spunem așa, tineretul spun altfel decât cei în vârstă* etc.).

La fel, aceste funcții/ valori nu servesc doar emițătorului în construirea comunicării (scrise și orale), dar și ascultătorului în receptarea mesajului (oral și scris). Dacă e să analizăm competențele specifice LLR (clasele I-IV), observăm cuvintele-cheie necesare modelului comunicativ-funcțional: *situații de comunicare, abordare eficientă, atitudine (exprimată, receptată), contexte de comunicare, experiențe (lectorale, de comunicare), contexte sociale educaționale, culturale*.

Tot astfel și procesul educațional trebuie să fie centrat nu pe achiziții de forme / expresii lingvistice abstracte, dar de valori (funcții) pe care le pot avea acestea, pe utilizarea funcțională a resurselor lingvistice în construirea comunicării. Se transferă accentul de pe, de exemplu, *Ce înseamnă comparația „alb ca neaua”?*, pe *Cum voi exprima albul impecabil, atunci când vreau să mă exprim expresiv?* Sau *Când și la ce spun eu că e „alb ca neaua”? Ce nuanță diferențiază „alb ca neaua”, față de „alb”?* La fel, o categorie gramaticală nu se va mai însuși la nivel abstract, pornind de la paradigmă spre contexte (construite sau recunoscute), ci invers – de la context spre paradigmă (și aceasta ca una din posibilități de exprimare, alături de altele). Nu vom mai solicita să conjuge sau să recunoască o formă verbală, de condițional-optativ, de exemplu, sau pronumele posesive. Dar îi vom crea contexte așa încât să fie pus în asemenea jocuri de limbaj, care să-i permită alegerea. Asemenea opțiuni pentru exprimarea dorinței/ condiției ar fi:

Vreau (doresc) să citesc *Bufnița care se temea de întuneric* de Jill Tomlinson, dar nu o găsesc în librării.

Aș vrea să citesc *Bufnița care se temea de întuneric* de Jill Tomlinson, dar nu o găsesc în librării.

Aș citi *Bufnița care se temea de întuneric* de Jill Tomlinson, dar nu o găsesc în librării.

La fel, pentru exprimarea posesiei:

Bufnița care se temea de întuneric de Jill Tomlinson este a / aparține colegului.

Bufnița care se temea de întuneric de Jill Tomlinson este a lui / a sa.

Cartea colegului, *Bufnița care se temea de întuneric* de Jill Tomlinson este interesantă.

Cartea, ce o are colegul, este *Bufnița care se temea de întuneric* de Jill Tomlinson.

Prin urmare, s-au creat jocuri de limbaj (acte de vorbire) în care elevul să exprime, nu doar prin mijloace gramaticale (condițional-optativ în prima situație și pronumele posesive, în a doua situație), dar și lexicale, eventual deictice (dacă se va apela și la sistemul de gesturi în cel de-al doilea caz), pentru exprimarea posesiei și a modalității (dorința, condiția).

3. Competența de comunicare. Pentru descrierea acestui concept amintim mai întâi cele trei perspective asupra limbajului – universală, istorică și individuală – și de alte două concepte necesare – normă și tehnică. Totalitatea de norme aplicate consecutiv în realizarea unui proces este tehnică. Tehnica vorbirii înseamnă totalitatea normelor aplicate într-o anumită ordine pentru realizarea actului (activității) de vorbire. Competența ar însemna cunoașterea tehnicii.

Competența de comunicare – cunoașterea tehnicii vorbirii, adică a normelor de construire și receptare a mesajului.

3.1. În raport cu activitatea de comunicare/ vorbire, normele sunt diverse, și trebuie înțelese la cele trei niveluri / perspective asupra limbajului [3, p. 34].

Puncte de vedere /niveluri	**Activitate**	**Competenţă (tehnică)**	**Norme**
universal	vorbire în general	competenţă elocuțională	Norme ale verbalizării realității (exprimării realității prin limbă)
istoric	limba concretă/istorică	competenţă idiomatică	Norme ale limbii
individual	discurs	competenţă expresivă	Norme expresive (ale adecvării la situația de comunicare)

3.1.1. La nivel universal funcționează normele de verbalizare a realității. Aceste norme nu permit greșeli de tipul *Am citit două cărți: una de povești și una galbenă* (se încalcă norma relației de contrapunere); sau *Lăsați ușile larg întredeschise* (norma de contiguitate: „starea de a fi larg” nu este contiguă cu „starea de a fi întredeschis”), sau exemplul devenit clasic al lui Coșeriu - *Am văzut un copil cu ochi* (se încalcă norma topografiei corpului uman) etc. Prin urmare, cunoașterea și aplicarea acestor norme în activitatea de vorbire dovedesc competențe elocuționale.

Pentru orele de limbă și literatură română, elevul trebuie să cunoască și să fie conștient de funcțiile/ valorile pe care le au asemenea încălcări în vorbirea expresivă: evidențierea sau intensificarea (emoțională) a efectului în expresii de tipul *mă dor ochii din cap* sau *dinții din gură* (chiar dacă această exprimare este redundantă sau ar presupune că trebuie să existe ochi și dinți și în altă parte); ironică în expresiile de tipul *sunt dobă de carte, am capul calendar*; valorile imaginilor poetice (din limbajul poetic uzual și al literaturii), cum ar fi *poalele munților*, *inima pădurii*, *inima căruței* și respectiv, *regina nopții* (pentru *lună* la Mihai Eminescu), *izvorul nopții* (pentru *ochii negri ai iubitei* la Blaga) etc.

Tot aici elevul trebuie să cunoască valoarea de eroare a tautologiilor și a pleonasmelor, care încalcă norma de verbalizare laconică, a incoerențelor, care încalcă normele congruenței (logicii realității determinate de cunoașterea lucrurilor) (nu spunem *Două vaci croșetau apă minerală într-un bec; Omul a lătrat și a plecat*), a normelor de contiguitate, care pune în relație cuvinte ca urmare a unei contiguități (vecinătăți) în plan extraverbal (nu spunem *Am doi copii: un băiat și un băiat*; *Am cinci mere – patru roșii și un castravete*).

3.1.2. La nivel istoric funcționează normele sistemului limbii (române în cazul nostru). E ceea ce numim noi reguli de ortoepie, ortografie, morfologice, lexicale, sintactice etc. Competența pe care o au aici elevii este idiomatică. Și aici elevii trebuie să cunoască funcția abaterilor de la normă, mai ales în literatură: *Vârfuri lungi de brad* (zice Eminescu *pentru vârfuri înalte de brad* ca să elimine limitele impuse de geometrie: vertical-orizontal; *șip cu vin, zavistie*, zice Ion Druță pentru a exprima coloritul regional); valoarea argourilor și jargoanelor etc. În majoritatea cazurilor însă, normele sunt prescriptive, se aplică riguros în vorbire.

3.1.3. La nivel individual funcționează normele uzului, care sunt foarte diverse. Diversitatea și variabilitatea este determinată de mulțimea (infinitatea) actelor de vorbire și a

situațiilor de comunicare. La această etapă, de fapt, se pot identifica rezultatele abordării comunicativ-funcționale a didacticii unei limbi.

La această etapă limba este în ipostaza sa reală, concretă de act de vorbire (discurs) și probează utilizarea adecvată sau neadecvată a achizițiilor din sistemul abstract și virtual al limbii (istorice). Iar normele pe care un elev sau vorbitor trebuie să le cunoască sunt cele de alegere și adecvare / potrivire la situația de comunicare a mijloacelor expresive oferite de sistem. După cum am spus mai sus, situația de comunicare este compusă din mai multe elemente, astfel că un vorbitor va trebui să cunoască funcțiile / valorile surselor/ achizițiilor lingvistice care s-ar potrivi la situația curentă de comunicare.

Indicii care indică adecvarea la situație sunt:

3.1.3.1. *Relația dintre emițător și receptor*, statutul social al acestora, maximele politeții și cooperării care reglementează alegerea expresiei potrivite etc. Sarcinile de lucru aici ar putea fi:

- Interviul (cu un scriitor, cu un domnitor, cu Guguță sau Pinocchio etc.). Aici elevul va trebui să își adecveze formulele de salut, de inițiere a conversației, de cooperare (în întreținerea dialogului), de politețe, de solicitare de informație, de rămas-bun etc. la destinatar;
- Diverse tehnici de realizare a actelor de vorbire (cu nuanțe de politețe și cooperare) în situații concrete, fie puse în act (în diverse ipostaze), fie relatate, fie recunoscute (receptate pentru a fi decodate);
- Diverse tehnici de lucru cu un text în care sunt valorificate aceste reguli.

3.1.3.2. *Relația dintre emițător și mesaj.* Mesajul, conţinutul informaţional transmis, trebuie să fie clar, pe înţelesul receptorului şi, în primul rând, să transmită intenția emițătorului. Or, un mesaj fără intenţie (din partea E) şi fără interpretare (din partea R) este o combinaţie de date încifrată în cod lingvistic.

De exemplu, intenția emițătorului construiește întreg mesajul din secvența: *Când eram fetiță, copiii erau văzuți, dar nu li se auzea glasul.* (*Bufnița care se temea de întuneric* de Jill Tomlinson) Implicatura semantică a acestei replici este că *astăzi copiii, inclusiv Buf, sunt foarte gălăgioși, îndrăzneți*, și sprijină decodarea intenției: *fii mai cuminte, nu face gălăgie mare*.

Amintim că în decodarea intenției și, respectiv, în construirea mesajului, au un rol important elementele paraverbale, detectabile în mesaj. Totodată, mesajul, determinat de intenţie şi scopul comunicării, poate fi în contradicţie cu informația. De exemplu, ironic, unui brunet i se poate spune blond, unui fricos i se poate spune curajos etc.

3.1.3.3. *Relația dintre codul lingvistic și mesaj* (construirea mesajului (scris și oral)) trebuie să răspundă totalmente intenției. Pentru abordarea comunicativ-funcțională a limbii și literaturii române sunt suficiente norme ce asigură un mesaj coerent, laconic, simplu etc. Totodată în construirea unui mesaj funcționează și regulile structurii discursive: narativă, descriptivă, argumentativă, nonliterare etc.

Aici pot fi aplicate toate tehnicile de producere și receptare a mesajelor orale și scrise, ce au drept scop nuanțarea anumitor mărci și strategii lingvistice discursive:

- Utilizarea/ decodarea conectorilor verbali (*după părerea mea, astfel, în consecință, prin urmare, în primul rând, în al doilea rând*) – parte a unor finalități din clasa a IV-a*: a*

elabora texte, cu respectarea succesiunii logice; a prezenta coerent și corect diverse situații de comunicare;

- Utilizarea / decodarea adecvată a culturemelor (sociale, lingvistice și culturale): formule de politețe, formule de adresare, de urare/ felicitare, condoliințe, de scuză, de cerere și alte formule ritualice (de etichetă), parte a finalității din clasa a IV -a: a expune liber și cu încredere propriile opinii, cu folosirea vocabularului adecvat situaţiei de comunicare;
- Utilizarea formulelor de iniţiere, menţinere și încheiere a unui act de comunicare, parte a finalității din clasa a IV-a: a iniția, menține și încheia un schimb verbal, potrivit situaţiei de comunicare.

3.1.3.4. *Codul lingvistic.* Normele acestui component al actului de comunicare sunt foarte numeroase, organizabile pe nivelurile limbii:

- fonetic, cu normele de ortoepie (vorbire corectă) și ortografie (scriere corectă);
- gramatical, cu normele de utilizare a formelor gramaticale, de exprimare a conținuturilor gramaticale (alternativ cu mijloacele lexicale și sintactice, deictice sau non-verbale în general);
- lexicale, cu normele de exprimare a conținuturilor lexicale (utilizarea cuvintelor cu semnificațiile lor potrivite), de formare a cuvintelor, prin mijloace interne și externe, pentru optimizarea comunicării, de utilizare / recunoaștere a categoriilor semantice (omonimie, sinonimie, antonimie etc.) pentru exprimarea creativă etc.;
- sintactice, cu norme ale combinării elementelor pe axa sintagmatică și atribuirea / recunoașterea rolului pe care îl au în enunț, de recunoaștere a sensului enunțului (exclamativ, interogativ, enunțiativ).

Remarcăm că nu am formulat aceste norme la nivelul sistemului (abstract), ca posibilități de aplicare, ci ca tehnici de realizare în plan funcțional. Or modelul în discuție se situează la nivelul individual al limbajului, în ipostaza sa de activitate creatoare (act de vorbire, discurs sau producere de semnificate pentru un destinatar).

3.1.3.5. *Cadrul sau circumstanțele comunicării*. Aceasta presupune adecvarea achizițiilor lingvistice la o tradiție comunicațională într-un anumit domeniu, într-o anumită comunitate socioculturală, la contextul empiric imediat, constituit din „obiectele” cunoscute de către interlocutori într-un moment şi într-un spaţiu determinat [Cf. 2].

Aici elevul trebuie să însușească reguli de comportament verbal în diverse situații: la doctor, la magazin, la bunica, la școală, în stradă, acasă etc. Tot aici menționăm și adecvarea varietății idiomatice, a registrului limbii (când situația cere sau permite utilizarea unei anume varietăți de limbă: limba literară, limba dialectală, stilul colocvial, stilul științific, elemente de argou sau jargon etc.).

3.1.3.6. Codul non-verbal, cu componentele non-verbale: gesturi, mimică, proxemică, postură etc. și paraverbale: accente logice, ton, pauze, tempou, timbru, respirație etc.

3.2. Revenind la conceptul *competență de comunicare*, amintim încă o dată că pentru definirea acestuia utilizăm termenii: activitate, tehnică și normă. Prin urmare, specificul conceptului nu mai este descris ca produs static, achiziție enciclopedică, ci ca „modus operandi”, indică Alina Pamfil, propunând două definiții ale acesteia: „Competenţa de comunicare nu este o reproducere a itemilor aflaţi în memorie, ci un set de strategii sau de procedee creative ce permit înţelegerea valorii elementelor lingvistice în context, o abilitate de a participa la discurs, fie el

vorbit sau scris, printr-o desfăşurare abilă (skillful) a cunoştinţelor despre funcţionarea limbajului.” [6, p. 36] şi „Competenţa nu rezidă în resursele (cunoştinţele, capacităţile…) ce trebuie mobilizate, ci în mobilizarea însăşi a acestor resurse. Competenţa ţine de ordinea lui „a şti să mobilizezi (savoir mobiliser)” [Ibidem]”.

Modelul comunicativ funcțional nu are implicații exclusiv lingvistice (cum poate fi înțeles din demersul de până aici). Potrivit acestuia, educația literar-artistică suportă „schimbarea focus-ului dinspre produs (opera literară), spre proces (lectura operei) şi intrarea receptorului într-un dialog deschis cu textul, pe care-l interoghează şi căruia îi oferă răspunsuri personale.” [8, p. 15]; „dinspre *studiul despre literatură* (ilustrat de comentariile literare interiorizate) către *studiul literaturii* (favorizând formarea de competențe de lectură bazate pe comprehensiunea și interpretarea textului)” [9, p. 61].

Achizițiile literare servesc drept instrumente de receptare și interpretare a textului literar. Totodată, textul literar însuși este emițător a unui mesaj/mesaje, iar elevul este receptor, care trebuie se decodeze și interpreteze. Aici îi servesc nu doar de achizițiile literare (gen, specie, personaj, cronotop etc.), dar și de elementele de construcție a comunicării, în ipostaza lor de mărci / argumente pentru analiză și interpretare.

La fel, textul literar oferă modele de situații de comunicare, cu indicii situaționali descriși mai sus, cu pretexte pentru reflecție și extindere; este liantul domeniilor limbă, literatură și viață. În asemenea mod se realizează funcționalitatea reală, contextualizarea în realitate, în viață a disciplinei Limbii și literatura română.

Referințe bibliografice:

1. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, CĂLĂRAȘU, Cristina, IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana. *Dicționar de științe ale limbajului*. București: Editura Științifică, 1997. ISBN 973-569-762-9;
2. COȘERIU, Eugeniu. Determinare şi cadru. Două probleme ale unei lingvistici a vorbirii. In: *Omul şi limbajul său*. *Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii şi lingvistică generală,* Antologie, argument, note, bibliografie şi indici de Dorel Fânaru, Iaşi: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, pp. 198-233;
3. COȘERIU, Eugeniu, *Prelegeri şi conferinţe*. Supliment al „Anuarului de lingvistică şi istorie literară”, seria A. Lingvistică, XXXIII, Iaşi, 1994;
4. *Curriculum național: Învățământul primar*. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova; grupul de lucru: Mariana Marin [et al.]; coord.: Angela Cutasevici [et al.]; experţi-coord.: Ludmila Ursu [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2018;
5. PAMFIL, Alina. *Studii de didactica literaturii române*. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de ştiinţă, 2006. ISBN 978-973-686-990-7;
6. PAMFIL, Alina. *Metodica şi practica predării limbii şi literaturii române* [online] [citat 26 martie 2020]. Disponibil: https://ru.scribd. com/document/320546704/Alina-Pamfil-Metodica-Limba-Romana-pdf;
7. PAMFIL, Alina. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. București: Editura ART, 2016. ISBN 606-710-419-6;
8. SÂMIHĂIAN, Florentina, NOREL, Mariana. *Didactica limbii şi literaturii române.* I, Program de conversie profesională la nivel postuniversitar pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar, 2011[online] [citat 24 martie 2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/16948975/II_Florentina_Samihaian_Didactica_Limbii_Si_Literaturii_Romane_2_Opti;
9. SÂMIHĂIAN, Florentina. *O didactică a limbii şi literaturii române: provocări actuale pentru profesor şi elev*. București: Editura Art, 2014. ISBN 973-0-04103-2.

MANAGEMENTUL APLICAȚIILOR DE TEREN LA DISCIPLINELE DE GEOGRAFIE – CA FORMĂ DE MANIFESTARE EDUCAȚIONALĂ A TINERILOR PEDAGOGI
FIELD APPLICATIONS MANAGEMENT IN GEOGRAPHY DISCIPLINES – AS A FORM OF EDUCATIONAL MANIFESTATION OF YOUNG EDUCATORS

Vasile MAXIM, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
Oleg BUGA, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Aplicațiile de teren servesc drept o necessitate indispensabilă pentru pregătirea specialiștilor geografi fie de profil pedagogic sau de cercetare și administrare a unor obiective de protecție a patrimoniului resurselor naturale sau antropice.Prezenta lucrare scoate în evidență unele din importantele obiective geografice existente în cadrul spațiului geografic, din zona central-vestică și sud-vestică a Republicii Moldova ,unde se poate efectua aplicații de teren la disciplinele de geografie.*
Cuvinte-cheie: *aplicații, indispensabil, specialist, obiective, geographic, aplicații.*

Abstract: *Field applications serve as an indispensable necessity for the preparation of geographic specialists either for the preparation of a pedagogical profile, either for preparation of the research and administration of some objectives, for the protection of the natural or anthropic resources. The present article highlights some of the most important geographical objectives existing within the central - western and southwestern area of Moldova, where field applications can be performed.*
Keywords: *Applications, indispensable, specialists, objectives, geographical, applications.*

Pregătirea cadrelor didactice, în vederea obținerii licenței de predare a disciplinelor de Geografie în cadrul Universităților cu profil pedagogic, se realizează în conformitate cu planurile de învățământ existente.

În condițiile actuale, un element indispensabil procesului de pregătire a viitorilor meseriași în domeniului geografiei, revine pregătirii și desfășurării aplicațiilor de teren pe parcursul perioadei de instruire și educație. De menționat, că nu în toate instituțiile de învățământ universitar, acestui proces aplicativ de teren, se acordă timp suficient, reflectat în pregătire profundă pentru acumulări de abilități și experiență practică, ce țin de componentele naturale și antropice ale Geografiei în general.

Prezenta lucrare, își propune să scoată în evidență cele mai importante forme de organizare și desfășurare a practicilor reale în teren, începând cu disciplinele începătoare de la anul I și finalizând cu cele de la anul IV, care de fapt pot avea și o continuitate pentru anumite profile de specialitate și pentru ciclul II masterat.

Aplicațiile de teren reprezintă condiția indispensabilă, când materialul teoretic acumulat în cadrul anumitor discipline se transformă în aplicații practice cognitive de cunoaștere, sub conducerea unor specialiști de profil.

Un exemplu elocvent, servește înțelegerea şi consolidarea cunoştinţelor obţinute în cadrul aplicațiilor de teren la disciplinele de geografie fizică cum ar fi: hidrologia, pedologia , geologia, climatologia ,topografia și cartografia. Aceste discipline sunt considerate drept substratul de bază ce permite viitorului specialist să-și fortifice cunoștințele despre componentele mediului geografic natural și antropic.

În această ordine de idei de menționat, că cei mai buni specialiști în domeniile amintite, sunt cei din cadrul mediului academic și administrativ public, care pot fi antrenați in procesele aplicative de teren în vederea transmiterii cunoștințelor practice.

Componenta geografică social-umană sau economică, studentul o poate vizualiza și analiza după anumite variabile, expuse la nivel teoretic și practic, la disciplinele de geografia așezărilor umane, geografia umană regională, geografia transporturilor, geografia agriculturii, etc.

Aplicațiile de teren în practică, oferă condiţii optime de înţelegere şi consolidare a cunoştinţelor obţinute în cadrul cursurilor teoretice, reprezentând totodată, cadrul necesar de formare a deprinderilor şi abilităţilor necesare unui specialist în geografie.

Totodată, această formă de management organizațional, la nivel de geografie generală complexă, constituie cel mai eficient mod de formare a poziţiei civice , faţă de patrimoniul natural și antropic al ţării, al protecţiei, conservării şi valorificării raționale, prin utilizarea durabilă a resurselor existente în cadrul mediului geografic.

Elementul important în vederea desfășurării aplicațiilor de teren, îl constituie planificarea timpului acordat pentru anumite obiective supuse analizei și cercetării practice, la fel și parcurgerii distanțelor din cadrul anumitor itinerarii.

De regulă, aplicațiile sunt preconizate pe timp de vară și durează în limita de 10 zile pe diverse trasee din nordul , centrul și sudul Republicii Moldova. Studenții sunt inițiați cu diferite peisaje naturale și antropice, astfel în cât să poată face distincții între diferite zone peisagistice, în dependență de amplasarea geografică. În cadrul aplicațiilor de teren, sunt supuse descrierilor vizuale, mai apoi în baza datelor statistice existente, sunt analizate unele complexe industriale și agricole. Un loc aparte revine analizei așezărilor rurale și urbane prin poziția, suprafața și numărul populației. Accesul populației la diferite obiective social – economice, culturale de instruire și educație se identifică prin conexiunea la diferite infrastructuri și rețele de transport.
Fiecare student este dotat cu rechizitele de rigoare, pentru a înregistra informația, inclusiv cu câte un portofoliu, în care se poate stoca , analiza și vizualiza prin imagini foto-digitale, evenimentele pentru fiecare zi, care pot fi supuse prelucrării în codiții de laborator etc.

În cadrul aplicațiilor, se preconizează analiza practică a unor obiective geografice, pentru formarea deprinderilor de a diferenția, la nivel structural-ierarhic unele ecosisteme și geosisteme naturale, descrierea unor peisaje la nivel de unități taxonomice cum ar fi existența geomerului , geocorului și a geofaciesului etc.

Formele de relief existente în cadrul unor peisaje antropice și naturale sunt evidențiate prin aplicațiile vidio-foto-montaj, care vor fi elucidate prin elaborarea unor hărți topografice în baza utilajului existent.

Activitate de teren include la fel și cercetarea elementelor climatice cum ar fi descrierea și analiza unor centre hidrometeorologice.

Activitatea individuală cu referință la:

- prelucrarea materialelor și a informației obţinute în condiții de laborator;
- întocmirea materialelor grafice prin aplicarea metodei statistice de cercetare la fel și a metodei comparative;
- lucrul cu hărțile de specialitate inclusiv elaborarea de noi planuri și hărți topografice;

- analiza datelor obţinute în teren prin suprapunere și comparație cu cele existente anterior;
- elaborarea portofoliului pentru fiecare obiectiv în parte;
- întocmirea raportului general, în care să fie elucidat formarea unei atitudini pozitive faţă de abordarea rolului şi locului geografiei în procesul de evoluţie a societăţii, pin prisma protecției și utilizării raționale a componentelor mediului natural și antropic.

Organizarea şi desfăşurarea aplicațiilor practice de teren la geografia generală complexă poate fi organizată în trei etape:

- Prima etapă pregătitoare poate include mai multe acţiuni;
- este determinat conceptul aplicațiilor practice de teren la nivelul disciplinelor geografice complexe;
- se determină traseele practicii;
- se încheie Acorduri de colaborare între Administraţia Facultăţii cu instituţiile şi întreprinderile care urmează a fi vizitate, etc;.
- sunt instruiţi studenţii ce urmează a realiza aplicațiile practice de teren;
- se aduc la cunoştinţă traseele practicii şi cerinţele ce urmează a fi realizate pe parcurs, inclusiv termenii timpului de desfășurare și condițiile de cazare și alimentare.

- Etapa a II-a include desfăşurarea practicii propriu-zise.

Ca model de aplicații de teren, în prezenta lucrare am apelat la organizarea expediției geografice în cadrul AP (aria protejată) Pădurea Domnească.

Descrierea traseului cu staționări obligatorii (identificarea localităţilor și specificul lor prin care se deplasează autocarul). În cadrul complexului natural Pădurea Domnească, studenții se pot familiariza cu peisajul în cauză, prin poziția geografică și suprafața arealului expus accesului public. Studenții vor face cunoștință cu multitudinile de specii de plante, care de fapt reprezentă habitatul diferitor areale de arbori și arbuști cu răspândire la nivel regional.

Un deosebit interes pentru studenți poate reprezenta peisajele arhitecturale naționale a caselor prin design - ul exterior și interior din cadrul anumitor așezări. Materialul supus analizei de către studenți poate fi sistematizat în baza unor imagini foto-peisagistice. Timpul alocat analizei acestui obiectiv se poate încadra în două zile.

Un alt obiectiv obligatoriu pentru aplicația de teren propus spre vizitare, poate include Stațiunea Hidrometeorologică din cadrul așezării Cornești. Studenții se familiarizează cu infrastructura staţiunii, dotată cu echipament modern in vederea estimării temperaturii aerului la anumite înălțimi, in raport cu suprafaţa solului. Pot fi analizate mai multe utilaje din dotarea staţiunii hidrometeorologice, cu prezența și explicațiile de rigoare efectuate de către specialiști. Se impune elucidarea fenomenului hidrometeo de la nivel local, la cel republican, prin prelucrarea multitudinilor de date si transmiterea lor către staţiunea centrală din Chișinău.

Un alt obiectiv propus ca model pentru efectuarea aplicațiilor de teren poate include or. Ungheni, care se încadrează într-o poziție geografică strategică pentru Republica Moldova. Studenții pot avea acces și cunoaște Zona Economică Liberă din cadrul acestei așezări urbane, de la apariție și până în prezent. Care sunt cei mai importanți agenți economici străini, prezenți în cadrul ZEL și condițiile de activitate economică, prin antrenarea în câmpul muncii a forței de muncă locală etc.

Un ciclul de producție de anumite mărfuri și bunuri de consum, studenții îl pot realiza în cadrul fabricii de covoare și a fabricii de ceramică. Alte obiective atractive, care pot fi supuse analizei poate servi podul de cale ferată (podul lui Efell) ce face joncțiunea cu spațiul de peste râul Prut. Gara de tren din cadrul or. Ungheni, poate servi drept un nod de cale ferată ,unde studenții pot face cunoștință cu utilajul existent pentru schimbarea ecartamentului șinelor de tren dintre Republica Moldova și România.

Un alt obiectiv de importanta naţională, ce poate fi inclus în cadrul aplicației de teren, servește vizitarea şi cunoaşterea complexelor monastice din raionul Călăraşi: Răciula, Hârbovăţ, Hârjauca, Frumoasa, a căror poziţie geografică este deosebită prin faptul că acestea privite de la înălțime, formează o cruce imaginară.

Un obiectiv aparte, ce poate fi inclus în traseul practicii, servește Complexul barneo-climateric „Codru", cu funcțiile sale de importanță socială și economică.

Timpul alocat analizei obiectivelor descrise mai sus, se poate încadra în două zile.

Un alt obiectiv propus spre realizarea aplicațiilor de teren ar putea avea următorul itinerar: Chişinău – Hânceşti – Leova – Cantemir – Cahul - Giurgiuleşti(portul fluvial Giurgiuleşti). Traseul poate include staţionări in carul unor aşezări atât de tip urban cât şi rural. Peisajele agricole analizate sunt diferite spre deosebire de zona central-vestică, fapt care îşi lasă amprenta asupra vegetaţiei preponderent de stepă. Studenţii pot face cunoştinţă cu peisajele Prutului Inferior, spre deosebire cele din cadrul Prutului de Mijloc, prin complexitatea de specii floristice si faunistice analizate. Un peisaj deosebit de atractiv reprezentă lacul Manta, prin suprafaţa imensă pe care o are și așezările umane din imediata apropiere.

Un alt obiectiv propus spre vizitare, este satul Văleni cu sondele petroliere (unicul obiectiv petrolier din republică). Portul Giurgiuleşti figurează ca un obiectiv obligatoriu de vizitat in calitate de Zonă Economică Liberă, cu explicaţiile de rigoare, care pot fi elucidate de către conducerea portuară. Priorităţile ieşirii directe la fluviul Dunărea si respectiv la Marea Neagră, pot fi explicate studenţilor de către profesori, prin avantajele economice la capitolul importuri si exporturi de mărfuri.

Din extremitatea sudică itinerarul cunoaşte următorul traseu: Giurgiuleşti, Vulcăneşti, Taraclia, Ceadâr-Lunga, Comrat (UTA Găgăuzia), Cimişlia, Hânceşti, Chişinău. În urma aplicației practice de teren la disciplinele geografice complexe, se obțin deprinderi de a efectua destul de reuşit analiza peisajelor naturale sub aspect taxonomic , la fel si a peisajelor antropice urbane si rurale, combinate destul de reușit cu peisajele de transport,(rutier, fluvial, feroviar si linii de transport electric). Prelucrarea datelor acumulate se realizează în condiții de lucrări de laborator, prin evidenţierea celor mai importante peisaje. Finalizarea aplicațiilor de teren poate fi însoțită de pregătirea unui poster, ce ar putea reflecta întreaga practică de teren, de la faza incipientă până la cea finală.

Referințe bibliografice:

1. BĂLTEANU, D. *Experimentul de teren în geografie.* București: Editura Academiei, 2012. 246 p. ISBN 978-973-27-2215-2;
2. IANOȘ, E. *Excursie școlară și valențele sale instructiv-educative*. București, 2005;
3. ILINCA, N. *Didactica Geografiei*. București: Corint, 2005;
4. MÂNDRUȚ, O. *Elemente de didactică aplicată*. București: CD PRESS, 2006;
5. MÂNDRUȚ, O. *Ghidul profesorului de Geografie.* București: Corint, 2003;
6. VULCU, B. *Aplicații practice la geografie.* București: Didactică și Pedagogică, 1967.

SITUAŢII DE REZOLVARE A CONFLICTELOR LA ŞCOLARII DIN CLASA PREGĂTITOARE
SITUATIONS FOR RESOLVING CONFLICTS IN PREPARATORY CLASSROOMS

Dumitru PATRAȘCU, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
Laura CHIRIAC (DABIJA), învățător la clasele primare,
Liceul Tehnologic Economic „Nicolae Iorga" din Pașcani, România,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Pentru profesori, situaţiile conflictuale constituie unele dintre cele mai grele teste de abilitate şi deontologie profesională, dat fiind că o situaţie conflictuală are implicaţii atât asupra canalelor de comunicare, cât şi asupra mediului în care evoluează participanţii..Învăţătorul ajută elevii să-şi dezvolte atitudini pozitive faţă de tot ce îi înconjoară, faţă de mediu înconjurător, de parinţi şi de colegi.*
Cuvinte-cheie: *conflict, comunicare, abilităţi, activităţi, atitudini positive.*

Abstract: *For teachers, conflict situations are some of the most difficult tests of professional abilities and deontology, since a conflict situation has implications on both communication channels and the environment in which the participants evolve. The teacher helps students develop positive attitudes towards everything surrounding them, to the environment, to parents and colleagues.*
Keywords: *conflict, communication, abilities, activities, positive attitudes.*

„Să nu-i educăm pe copiii noştri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari; şi nimic nu ne permite să ştim cum va fi lumea lor. Atunci să-i învăţăm cum să se adapteze." *Maria Montessori*

Clasa pregătitoare înlătură trecerea brutală de la grădiniţă la şcoală. Rolul clasei pregatitoare este acela de a obisnui copilul cu modul de socializarea într-un mediu organizat, fapt care contribuie la dezvoltarea personalităţii lui. O trecere bruscă de la programul interactiv din gradiniţă la cel strict din clasa întai poate să fie solicitant, chiar traumatizant pentru copii. De aceea, clasa pregatitoare va asigura trecerea treptată la mediul şcolar, cu program fix.

Societatea actuală impune un ritm rapid de acumulare a informaţiilor, copii fiind obligaţi să se adapteze de la vârste fragede. Cu cât sunt mai bine pregătiţi emoţional pentru clasa întai, cu atât sunt şanse mai mari să acumuleze informaţiile noi uşor şi să nu rămână în urmă cu noţiunile specifice fiecărei clase.

Viziunea interdisciplinară în învațamântul primar pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici și, în mod special, noutăţile privind clasa pregătitoare, urmăresc inovarea și reformarea învățământului primar în ansamblul său.

Din perspectiva Legii Educaţiei, clasa pregătitoare are rolul de a pregăti un debut şcolar de calitate prin educaţie timpurie instituţionalizată şi prin crearea premiselor educaţionale pentru o integrare şcolara cu indici reduşi de părăsire timpurie a şcolii şi cu şanse crescute de integrare viitoare pe piaţa muncii a generaţiilor actuale de preşcolari. Recomandările metodologice privind aplicarea curriculum-ului pentru clasa pegătitoare vizează urmatoarele aspecte:

- dezvoltarea integrală a elevului de vârsta școlară mică necesită un mod integrat de abordare a activităţilor de predare-învatare-evaluare. Jocul didactic, modul firesc de a învata al elevului, reprezintă un exemplu concludent de activitate integrată, interdisciplinară;

- un alt mod de a integra experienţele de învatare ale elevilor îl constituie activitătile tematice. Proiectarea unor astfel de activitati constituie un sprijin pentru elev în întelegerea integrata a lumii înconjuratoare;
- învățarea bazată pe proiect reprezintă un mod de proiectare a unei activități tematice și constituie o modalitate prin care elevul participă la o mare diversitate de experiențe de învățare și care sprijină integrarea achizițiilor de diferite tipuri dobândite de copil;
- învățarea prin cooperare (utilizarea grupurilor mici de 3-5 elevi și a învățării în pereche) reprezintă un mod natural prin care elevii clasei pregatitoare învață unii de la alții și prezintă un mare avantaj din punctual de vedere al dezvoltării socioemoționale a elevului.

În managementul educaţional există o tipologie a stărilor conflictuale determinată de actorii implicaţi. Astfel, conflictele între elevi sunt determinate în cele mai multe cazuri de:

- *atmosfera competitivă* (elevii sunt obişnuiţi să lucreze individual pe bază de competiţie, le lipseşte deprinderea de a lucra în echipă, încrederea în ceilalţi, dacă nu obţin triumful asupra celorlalţi îşi pierd stima de sine, competiţia este cultivată chiar şi când este neproductivă);
- *atmosfera de intoleranţă* (lipseşte sprijinul între colegi, apar resentimente faţă de capacităţile şi realizările celorlalţi, neîncrederea, lipsa prieteniei, singurătatea şi izolarea);
- *comunicare slabă* (elevii nu ştiu să asculte şi să comunice, să-şi exprime nevoile şi dorinţele, nu înţeleg sau înţeleg greşit intenţiile, sentimentele, nevoile şi acţiunile celorlalţi);
- *exprimarea nepotrivită a emoţiilor* (elevii nu ştiu să-şi exprime supărarea sau nemulţumirea într-un mod neagresiv, îşi suprimă emoţiile);
- *absenţa priceperilor de rezolvare a conflictelor* (sunt utilizate modalităţi violente mai degrabă decât cele creative);
- *utilizarea greşită a puterii de către profesor* (profesorul utilizează reguli inflexibile, autoritate exacerbată, atmosferă de teamă şi neînţelegere).

Acest tip de conflicte poate fi aplanat prin cooperare elev-elev, elev-clasă, elev-profesor, comunicare, toleranţă, expresie emoţională pozitivă, rezolvarea creativă a conflictelor.

Încă de la începutul anului şcolar educatorul-învăţătorul va realiza împreuna cu elevii o listă de reguli şi consecinţe în cazul unui comportament neadecvat. Regulamentul trebuie să cuprindă următoarele categorii:

- Siguranţa în clasă;
- Înterzicerea violenţei fizice sau verbale;
- Respectarea anumitor limite;
- Atitudinea civilizată faţă de ceilalţi colegi;
- Atitudinea civilizată în timpul unei activităţi.

Încălcarea acestor reguli aduce şi anumite consecinţe. Acestea trebuie realizate în funcţie de comportament şi să ţină cont de faptul că elevii trebuie să cunoască aceste consecinţe şi să ajute educatorul-învăţătorul la crearea lor. De aceea copiii vor şti ce consecinţe vor suporta în cazul în care vor avea un comportament neadecvat. Copia acestei liste cu reguli şi consecinţe va fi trimisă şi părinţilor pentru a lua la cunoştinţă şi pentru o semna.

Modelul de dezvoltare şi stingere a unui conflict şcolar presupune cinci etape relativ distincte:

1. Dezacordul – apariţia diferenţelor între membrii grupului şcolar;
2. Confruntarea – apar acţiuni ce susţin opiniile, cerinţele sau convingerile fiecărei părţi;
3. Escaladarea – violenţa verbală se transformă în violenţă fizică sau morală;
4. Descaladarea – începe negocierea (trecerea de la tensiune, iraţionalitate, spontaneitate, lipsa de logică la o discutare normală a intereselor parţilor aflate în conflict);
5. Rezolvarea – intervine mediatorul, ca "a treia parte" neutră, imparţială şi obiectivă.

În general, dar mai ales intr-un conflict , copiii au nevoie să fie ascultaţi, au nevoie de cineva care să înţeleagă situaţia lor şi să fie lângă ei. Această nevoie poate fi împlinită prin ascultarea activă care aduce, în plus, posibilitatea de a-i ajuta să-şi descopere singuri resursele personale. Recomandările făcute de Morton Deutsch (în lucrarea „Psihologia rezolvării conflictelor"), profesorilor şi, în general, educatorilor:

- Trebuie să cunoşti tipul de conflict în care eşti implicat;
- Trebuie să conştientizezi cauzele şi consecinţele violenţei şi ale alternativelor de violenţă, chiar atunci când eşti foarte nervos;
- Trebuie să înfrunţi conflictul, mai degrabă, decât să-l eviţi;
- Respectă-te pe tine şi interesele tale, respectă-l pe celalalt şi interesele sale;
- Evită etnocentrismul; înţelege şi acceptă realitatea diferenţelor culturale;
- Fă diferenţa clară între "interese" şi "poziţii";
- Cercetează interesele proprii şi pe cele ale celuilalt pentru a identifica interesele comune şi compatibile pe care le aveţi;
- Defineşte interesele conflictuale drept o problemă reciprocă ce urmează să fie rezolvată prin cooperare;
- Ascultă cu atenţie şi vorbeşte în aşa fel încât să fii înţeles; este necesară încercarea activă de a te pune în locul celuilalt şi de a verifica mereu dacă reuşeşti s-o faci cu succes;
- Fii atent la tendinţele naturale spre subiectivitate, percepţii eronate, judecăţi greşite şi gândire stereotipă;
- Dezvoltă abilităţi de a aborda conflicte grele, astfel încât să nu manifeşti neajutorare şi disperare când te confrunţi cu cei care sunt mai puternici, nu vor să se angajeze într-o soluţionare constructivă sau folosesc şiretlicuri;
- Trebuie să te cunoşti pe tine şi să îţi cunoşti reacţiile tipice la diferite feluri de conflict;
- Pe tot parcursul conflictului rămâi o persoană morală – adică o persoană atentă şi dreaptă.

Referinţe bibliografice:

1. DRUŢĂ, G., JURCĂU, M. *Jocul în cadrul activităţilor complementare*. Arad: Print, 2000. ISBN 978-9975-76-301-1;
2. GLAVA, Adina, GLAVA, Cătălin. *Introducere în pedagogia preşcolară*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2002. ISBN 9733514713;
3. PATRAȘCU, Dumitru. *Managementul conflictului în sistemul educational*. Chișinău: Tipografia "Reclama", 2017. 244 p. ISBN 978-9975-76-213-7;
4. RADU, Mădălina, CIOCÂLTEAU, Ioana Andreea, FLOAREA, Robert Florin, STĂNCULESCU, Aurelia. *Dezvoltare personală – auxiliar didactic*. Pitești: Paralele 45, 2014.

STRATEGII ALE ÎNVĂŢĂRII CREATIVE ÎN CICLUL PRIMAR
CREATIVE LEARNING STRATEGIES IN THE PRIMARY CYCLE

Dumitru PATRAȘCU, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
Claudia BÎRGĂOANU, învățător la clasele primare, grad didactic I,
Școala Gimnazială „Iordache Cantacuzino” din Pașcani, România,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Creativitatea este o structură caracteristică psihicului, ce face posibilă realizarea unor produse şi opere noi. Ea se relevă şi se defineşte ca o însuşire deosebit de complexă a întregii personalităţi, care implică componente intelectuale, afective, voluntare şi caracteriale.Una dintre condiţiile principale în ceea ce priveşte dezvoltarea unui climat favorabil creativităţii este o bună conlucrare între profesor şi elev. Societatea actuală încurajează libera exprimare a gândurilor şi a creativităţii implicit. Climatul afectiv propice dezvoltării creativităţii elevilor este caracterizat prin tonalitate afectivă-pozitivă între învăţător şi elev. O altă caracteristică importantă este stimularea efortului personal al elevilor şi stimularea efortului acestuia de a aduce ceva nou, de a fi original şi inovator.Profesorul creativ oferă învăţarea autoinițiativă, atmosfera neautoritară, îi încurajează pe elevi să înveţe suplimentar, încurajează procesele gândirii creative. Aceasta înseamnă că el îi îndeamnă pe copii să caute noi conexiuni între date, să asocieze, să-şi imagineze, să găsească soluţii la probleme, să facă presupuneri nebănuite, să emită idei noi, să perfecţioneze ideile altora şi să orienteze aceste idei în direcţii noi.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, strategii, condiții, învățare, rezultate deosebite, climatul afectiv, metode, procedee, școală, elevi, învățământ primar.*

Abstract: *Creativity is a characteristic structure of the psyche, which makes it possible to create new productions and works. It is revealed and defined as a particularly complex feature of the whole personality, which involves intellectual, emotional, voluntary and character components. One of the main conditions for developing a climate conducive to creativity is good collaboration between teacher and student. Today's society encourages the free expression of thoughts and creativity implicitly. The affective climate conducive to the development of students' creativity is characterized by an affective-positive tone between teacher and student. Another important feature is stimulating students' personal effort and stimulating their effort to bring something new, to be original and innovative. The creative teacher offers self-initiative learning, non-authoritarian atmosphere, encourages students to learn more, encourages creative thinking processes. This means that he urges children to look for new connections between data, to associate, to imagine, to find solutions to problems, to make unsuspected assumptions, to issue new ideas, to perfect the ideas of others and to orient these ideas in new directions.*

Keywords: *creativity, strategies, conditions, learning, outstanding results, emotional climate, methods, procedures, school, pupils, primary school.*

Creativitatea, fiind dimensiunea principală a omului contemporan, trebuie să constituie o problemă centrală a şcolii. Pentru a dezvolta capacităţile creatoare ale elevilor, cadrele didactice trebuie să cunoască în primul rând trăsăturile comportamentului creator, care se referă la: nivelul de inteligenţă generală; gândirea divergentă; fluenţa gândirii; receptivitatea faţă de probleme; spiritul de observare; imaginaţia creatoare; originalitatea; capacitatea combinatorie; perseverenţa, iniţiativa; nonconformismul în idei.

Creativitatea este un proces complex, care angajează întreaga personalitate a elevului, ce urmează a fi dezvoltată pe diferite căi, atât în procesul de învăţământ cât şi în cadrul activităţilor extraşcolare. Şcoala, definită prin atribute ca accesibilitate, creativitate, flexibilitate si continuitate, reprezintă principalul factor care poate contribui, decisiv, la valorificarea creativităţii potenţiale a elevilor, la stimularea înclinaţiilor lor creative si de educarea creativităţii.

Creativitatea este o structură caracteristică psihicului, ce face posibilă realizarea unor producţii şi opere noi. Ea se relevă şi se defineşte ca o însuşire deosebit de complexă a întregii

personalităţi, care implică componente intelectuale, afective, voluntare şi caracteriale. După Bontaş şi Nicola, creativitatea – este o capacitate (proprietate, dimensiune) complexă şi fundamentală a personalităţii, care sprijinindu-se pe date sau produse anterioare, în îmbinarea cu investigaţii şi date noi, produce ceva nou, original, de valoarea şi eficienţă ştiinţifică şi social-utilă, ca rezultat al influenţelor şi relaţiilor factorilor subiectivi şi obiectivi – a posibilităţilor şi calităţilor persoanei şi a condiţiilor ambientale ale mediului socio-cultural. Ea poate fi considerată şi ca aptitudine sau dispoziţie a intelectului de a elabora idei, teorii, modele noi, originale. Imaginaţia este funcţia psihică esenţială procesului de creaţie.

Fără muncă, însă, fără experienţă, nu se realizează nimic original, iar inteligenţa contribuie la aprecierea critică a produselor create. Edison spunea că în creaţie este nevoie de 1% inspirație.

Prin educarea intelectului şi a unor procese intelectuale (imaginaţia, gândirea, memoria) se realizează educarea creativităţii. Viaţa, în toate domeniile ei, necesită ca aproape fiecare individ să realizeze unele operaţii noi, ca urmare a unor combinări şi recomandări, asocieri a datelor elementelor existente, care se obiectivează în anumite soluţii (metode) utile şi mai eficiente. Creativitatea propriu-zisă necesită înzestrări şi capacităţi intelectuale deosebite, care să se obiectiveze în produse noi, originale, nemaiîntâlnite până în acel moment şi care determină schimbări calitative (de valoare şi eficienţă) într-un domeniu anumit.

Fiecare individ posedă o doză de creativitate. Marii pedagogi: Jean Piaget,Nicola susţin că, de la naştere, copilul posedă doar o anumită potenţialitate creativă, care sub influenţa procesului educativ şi a mediului se dezvoltă noi nivele ale creativităţii exprimate prin originalitate şi inventivitate.

Şcoala creează capacităţi şi strategii de învăţare pentru toată viaţa şi contribuie la dezvoltarea planului deliberativ avertizat al vieţii interioare, la structurarea independenţei şi a capacităţilor proprii, la dezvoltare de aspiraţi, la descoperirea vieţii sociale. Volumul mare de cunoştinţe pe care le vehiculează şcoala permite să se formeze o continuitate socială prin integrarea culturală a copilului în orbita cerinţelor şi intereselor sociale privind nivelul minimal de cultură, nivelul cerut de conceptele implicate în continuarea dezvoltării economiilor naţionale moderne şi în exercitarea de roluri profesionale şi sociale. Şcoala se aproprie în zilele noastre de economie, ca instituţie, şi devine implicit un fel de instruire a viitorului societăţii.

Sistemul de învățământ are un pronunțat caracter inerțial și poartă înlăuntrul său premizele unei atitudini conformiste și rutiniere. Cadrul didactic poate foarte ușor staționa într-o abordare de rutină a demersului didactic, mulțumindu-se cu aplicarea „cuminte” a programei de educație plastică, reluând an de an teme, modalități de învățare, fără să țină cont de faptul că sunt alți copii, că sunt posibile abordări mai incitante mai stimulative, mai creative.

Profesorul creativ oferă învăţarea autoinițiativă, atmosfera neautoritară, îi încurajează pe elevi să înveţe suplimentar, încurajează procesele gândirii creative. Aceasta înseamnă că el îi îndeamnă pe copii să caute noi conexiuni între date, să asocieze, să-şi imagineze, să găsească soluţii la probleme, să facă presupuneri nebănuite, să emită idei noi, să perfecţioneze ideile altora şi să orienteze aceste idei în direcţii noi. Profesorul bun permite elevilor să-şi asume riscuri intelectuale, să speculeze pe baza informaţiilor neconcludente, să sondeze relaţiile structurale şi spaţiile dintre lucruri.

Una dintre condiţiile principale în ceea ce priveşte dezvoltarea unui climat favorabil creativităţii este o bună conlucrare între profesor şi elev. Societatea actuală încurajează libera exprimare a gândurilor şi a creativităţii implicit. Climatul afectiv propice dezvoltării creativităţii elevilor este caracterizat prin tonalitate afectivă-pozitivă între învăţător şi elev. O altă caracteristică importantă este stimularea efortului personal al elevilor şi stimularea efortului acestuia de a aduce ceva nou, de a fi original şi inovator.

Elevul de vârstă şcolară mică este uşor influenţabil. Dacă el găseşte în învăţătorul său un model demn de urmat, un mentor, atunci tot ceea ce i se va părea bun învăţătorului îi va plăcea şi lui, iar dacă învăţătorul apreciază munca lui va căpăta putere pentru realizarea unor lucruri noi, mai bune. Învăţătorul creativ determină avântul creativităţii elevilor. Secretul constă în transferul setului de valori propice creativităţii de la profesori la elevi. Fenomenul acesta este urmat de un altul şi anume acela de adoptare a acestor valori ale profesorului, devenite valori ale elevului şi automodelarea copilului pe baza acestora.

Învăţătorul creativ ştie cum să folosească întrebările. Creativitatea nu se dezvoltă prin interogatoriu, interogarea elevilor. Nu se plafonează doar la nivelul cunoştinţelor acumulate într-o singură oră de curs, ea se bazează pe toate cunoştinţele acumulate până în prezent, pe informaţiile oferite de învăţător şi pe originalitatea copilului. În clasele unde învăţătorul are o atitudine rigidă faţă de inovaţie, creativitatea copiilor va stopată. Creativitatea poate fi dezvoltată la toţi copiii, dar este puternic influenţată de familie, mediul şcolar şi microgrupuri.

În viziunea lui Alice Miel predarea ca un proces creativ presupune că învăţătorul să medieze între elev şi lumea înconjurătoare. „A media înseamnă a fi un instrument al unei alte persoane când aceasta îşi experimentează mediul său şi caută sensuri.” Astfel, aspectele specifice predării ca funcţie mediatoare sunt:

- structurarea şi restructurarea unui cadru pentru a face posibilă o experienţă utilă celor care învaţă;
- indicarea experienţelor pe care le pot avea aceştia în cadrul creat;
- participarea alături de individ în scopul clarificării sau al ameliorării liniilor orientative pentru selectarea prilejurilor favorabile experienţei;
- a servi drept model în legăturile interpersonale sau a încuraja o interacţiune educativă;
- a ajuta individul să extragă din experienţă informaţie, valori, deprinderi;
- a ajuta să interpreteze şi să evalueze experienţele.

Orice copil dezvoltat normal intelectual este înzestrat cu capacităţi creative ce pot fi dezvoltate prin influenţa educaţională a şcolii. Pornind de la această idee putem deduce că creativitatea este educabilă în condiţiile în care învăţătorul este preocupat pentru crearea unui climat corespunzător, propunându-şi să utilizeze metode active, să realizeze corelaţii interdisciplinare, să promoveze manifestarea liberă a copiilor în învăţare, dar în primul rând să cunoască şi să stimuleze potenţialul creator al fiecărui copil, recurgând la creativitatea în grup, cel mai eficient procedeu susţinut de specialişti.

Important de remarcat este şi un alt aspect, şi anume relaţia învăţător-copil, atitudinea învăţătorului. Acesta trebuie să facă intervenţiile printr-o comunicare afectivă, care să se bazeze pe elementele pozitive în eliminarea celor negative şi pentru a le da încredere de a-şi exprima ideile, gândurile fără reţineri, de a se manifestă liberi, fără îngrădiri. Deci, trebuie să-i încurajăm, să-i stimulăm pe timizi şi reţinuţi, să-i îndemnăm la efort, să le încurajăm spontaneitatea şi

fantezia, deoarece copilul doreşte să afle părerea adultului despre modul lui de comportare, despre ideea pe care a avut-o, despre lucrurile pe care le face. Neîncrederea în forţele proprii, starea de teama de a comunica a copiilor, descurajarea ideilor de către învăţător, rigiditatea metodologica, sunt factorii care conduc la instalarea elementelor de blocaj.

Deci, pentru a reuşi să stimuleze creativitatea şcolarului, învăţătorul trebuie să fie model de creativitate, să cunoască şi să stimuleze potenţialul creativ al fiecărui copil, să recurgă la creativitatea în grup, să inhibe atitudinile de blocare a manifestărilor creatoare.

Învățătorul poate deveni factorul esnțial în stimularea creativității elevilor dacă abordează la clasă un management bazat pe anumite repere:

- Pornește în demersul didactic de la o viziune pozitivă asupra naturii umane;
- Consideră că este perfect normal ca cineva să se simtă implicat într-o decizie la formularea căreia a luat parte;
- Crede în capacitatea de autorealizare a elevilor și îi încurajează în acest sens;
- Apreciază individualitatea, personalitatea fiecăruia;
- Încurajează, promovează și recompensează creativitatea;
- Este angajat într-un proces de schimbare permanentă și are competențe necesare pentru a gestiona schimbarea;
- Pune accentul mai mult pe motivația internă decît pe cea externă.

Învăţătorul trebuie să creeze un climat instituţional favorabil, folosind diverse strategii / metode moderne, care să-l determine pe elev, să se implice activ şi conştient în procesul instructiv-educativ. „Strategia” – este o modalitate de desfăşurare şi ameliorare a acţiunilor întreprinse în vederea atingerii acestui scop.

Ca sisteme de procedee, metode, forme de organizare a activităţii de instruire, strategiile sunt menite să asigure o învăţare activă şi creatoare a cunoştinţelor şi abilităţilor, modelând inlănţuirea situaţiilor de învăţare în care sunt puşi elevii, declanşând la aceştia, mecanismele psihologice ale învăţării.

Când stabilim strategiile, trebuie să avem în vedere următoarele criterii:

- Concepţia pedagogică şi didactică a perioadei respective;
- Concepţia personală a cadrului didactic;
- Competenţele generale , specifice, în funcţie de finalitatea urmărită;
- Natura şi specificul conţinutului ştiinţific care face obiectul activităţii instructiv-educative;
- Particularităţile clasei de elevi (număr de elevi, grad de omogenitate, nivel de dezvoltare intelectuală, de pregătire, particularităţi de vârstă şi individuale, sistemul de interese şi aspiraţii, aptitudini, nivelul motivaţional, etc.);
- Experienţa şi tipul de învăţare ale elevilor (cele mai eficiente strategii sunt cele care promovează tipul de învăţare activă, euristică şi creatoare);
- Natura şi formele probelor de evaluare;
- Dotarea didactico-materială a clasei;
- Timpul disponibil;
- Personalitatea şi competenţa ştiinţifică, psihopedagogică şi metodică a cadrului didactic, stilul, ingeniozitatea şi creativitatea sa.

Dezvoltarea creativităţii trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vârstă şi să continue şi după şcolaritate (sub îndrumarea cadrelor didactice şi a părinţilor), prin crearea unui context cât mai stimulativ pentru creativitate.

În ultimile decenii există o necesitate acută a pregătirii copiilor şi tinerilor pentru o viaţă activă şi creativă, pentru muncă, pentru o mai mare participare la rezolvarea multiplelor şi complexelor probleme ale vieţii şi ale practicii. Strategiile creative necesită o pregătire atentă (ele sunt eficiente doar în condiţiile respectării regulilor jocului didactic propus). Avantajul major al folosirii acestora, provine din faptul că ele pot motiva şi elevii care au rămâneri în urmă la matematică, contribuie la stimularea capacităţilor creatoare a micului şcolar, având ca obiectiv educarea emoţiei, educarea stimei de sine, dezvoltarea solidarităţii, a raţionamentului schematic, a siguranţei, a toleranţei, a priceperii de prelucrare a pierderilor şi frustrărilor, a capacităţii de administrare a gândurilor în situaţii de tensiune. Conduita învăţătorului este foarte importantă ca şi creativitatea sa, în a găsi noi moduri de desfăşurare a lecţiei, cum ar fi:

- Muzica ambientală în sala de curs – ajută la dezacccelerarea gândirii, îmbunătăţirea concentrării, educarea emoţiei, calmarea neliniştii, dezvoltarea plăcerii de a învăţa;
- Aşezarea în cerc sau în formă de „U” – ajută la inducerea unui sentiment de siguranţă, eliminarea inhibiţiilor, diminuarea conflictelor dintre elevi, promovarea educaţiei participativ-creative. Elevii îşi pot vedea unii altora chipurile, promovându-se interacţiune socială;
- Folosirea unor istorioare pline – de haz sau cu conţinut moral în funcţie de tema abordată, stimulează curiozitatea şi capacitatea de a memora , de a înţelege, a elevilor;
- Umanizarea cunoaşterii – prin povestirea vieţii matematicienilor care au făcut descoperiri în acest domeniu, aceasta stimulând îndrăzneala, cultivând creativitatea, înţelepciunea, interesul pentru ştiinţă;
- Umanizarea cadrului didactic- prin expunerea unor întâmplări din viaţa sa, care dezvăluie trăsături ale personalităţii sale, influenţând astfel, atitudinea elevilor, dezvoltarea emoţională pozitivă. Dacă învăţătorul va şti sa-i ofere elevului o apreciere pozitivă, o laudă înainte de a-l critica, aceasta îi va crea un sentiment de deschidere elevului, care îl va face să accepte corectarea unei greşeli fără încăpăţânare;
- Metodele active, în contrast cu metodele active au în vedere dezvoltarea intelectuală, dezvoltarea unor operaţii logico-matematice (ca, de exemplu: capacităţile de a compara şi a opune, de a categorisi şi a organiza, de a calcula şi a verifica), a unor operaţii ştiinţifice, a capacităţii de a strânge, sintetiza, organiza, asocia şi comunica informaţii;
- Metodele activ-participative sunt cele mai în măsură să solicite plenar, dar şi să valorifice maximal şi pe multiple planuri potenţialul uman de cunoaştere, de simţire şi de acţiune cu care un elev sau altul vine la şcoală;
- Specific acestor metode este faptul că pot stimula şi dezvolta învăţarea prin cooperare, lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi, facilitând astfel comunicarea, relaţionarea, colaborarea şi sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi, care duc la cunoaşterea dintre elevi, înţelegerea şi acceptarea reciprocă.

  Lecţiile bazate pe învăţarea prin cooperare prezintă câteva caracteristici importante:

- *răspunderea individuală* – se evaluează frecvent performanţa fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, iar rezultatul se comunică atât elevului cât şi grupului din care face parte;
- *interacţiunea directă* – elevii se ajută unii pe alţii încurajându-se şi împărtăşindu-şi ideile, explică celorlalţi, discută ceea ce ştiu, se învaţă unii pe alţii;
- *interdependenţa pozitivă* – elevii realizează că au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit sarcina grupului. Învăţătorii pot structura această interdependenţă pozitivă stabilind scopuri, recompense, resurse comune, roluri distribuite în grup;
- *deprinderi interpersonale şi de grup mic* – grupurile nu pot exista şi nici nu pot funcţiona eficient dacă elevii nu au şi nu folosesc anumite deprinderi sociale (conducerea, luarea deciziei, încrederea reciprocă, comunicarea, managementul conflictelor);
- *procesarea în grup* – elevii au nevoie de momente pentru a vedea cât de bine şi-au atins scopurile şi cât de eficienţi au fost în grup. Învăţătorul monitorizează în permanenţă activitatea de învăţare a grupurilor, le oferă feedback (lor şi întregii clase), intervine şi corectează eventualele confuzii sau răspunsuri incomplete.

Creativitatea devine educabilă în condiţiile abordării unui management modern în care cadrul didactic este preocupat pentru crearea unui climat corespunzător, propunându-şi să utilizeze metode active, să realizeze corelaţii inter- și transdisciplinare, să promoveze manifestarea liberă a copiilor în învăţare, dar în primul rând să cunoască şi să stimuleze potenţialul creator al fiecărui copil, recurgând la creativitatea în grup, cel mai eficient procedeu susţinut de specialişti.

Prin procesul de creaţie copilul caută forme noi, îşi lărgeşte universul, capacitatea de cunoaştere. Sarcinile profesorului în formarea creativităţii la școlarii mici ar putea fi orientate în trei direcţii principale:

- Depistarea potenţialului creativ al şcolarilor;
- Încurajarea manifestărilor creative ale acestora;
- Organizarea de activităţi instructiv-educative stimulative din punct de vedere creativ.

Desfăşurând un management creativ la clasă, programa rămâne neschimbată privind volumul de cunoştinţe prevăzut, dar aplicând metode de creativitate pentru realizarea competențelor generale şi specific, modificăm sistemul operaţional mental al elevului, amplificând astfel latura formativă a procesului de învăţământ.Cu cât vom solicita mai mult efortul creativ al copiilor în procesul didactic, cu atât va creşte spiritul de independenţă al acestora şi astfel şansa dezvoltării personalităţii creatoare a şcolarului mic.

Analizând creativitatea, J . Dewey porneşte de la semnificaţia sa de arbitru al gândirii; G. Allport evidenţiază faptul că în actul creaţiei sunt implicate aptitudinile şi chiar toate procesele psihice, propunând astfel o altă viziune asupra creativităţii-omul dispune de un potenţial creativ, iar datoria educaţiei este să-l descopere şi să-l dezvolte.

Creativitatea este o valoare social-umană şi educaţională de prim rang. Activizarea şi educarea creativităţii corespunde exigenţelor sociale actuale, celor mai profunde necesităţi umane şi, de asemenea, cerinţelor definitorii pentru învăţământul modern.

Creativitatea ar putea fi definită ca disponibilitate generală a personalităţii orientată către nou. Real, ea este o disponibilitate complexă de ordin psihologic ce cuprinde o multitudine de procese, stări şi capacităţi care coparticipă la realizarea unor produse noi şi valoroase pentru

individ şi societate. Concret, avem în vedere aptitudinile şi atitudinile creative, ca şi planul supraordonat acestora, respectiv sistemul de aspiraţii şi valori, cu rol de orientare şi autoreglaj emergent, şi mai ales acea trebuinţă interioară pentru autorealizarea şi autoexprimarea valorică a propriei personalităţi.

Consider creativitatea, cu deosebire, ca activitate sau proces care conduce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate şi valoare pentru societate. Creativitatea se referă însă şi la găsirea unor soluţii, idei, probleme, metode, care , chiar dacă nu sunt noi pentru societate, ele sunt obţinute de subiect pe o cale independentă.

Creativitatea presupune şi procesul de elaborare a noi semnificaţii sau soluţii prin generarea de noi combinaţii şi restructurări a câmpului informaţional. Sub aspectul desfăşurării sale creativitatea a fost caracterizată ca procesul prin care omul resimte lacunele sau dezechilibrul posibil în anumite sisteme de date, în anumite zone ale experienţei umane, şi pe care le depăşeşte prin capacitatea de a formula idei şi ipoteze noi, de a le verifica şi retesta, de a percepe şi exprima, în forme originale relaţii noi şi neaşteptate sau de a ordona în sisteme unice, perfecţionate, datele ce aparent nu sunt direct legate între ele.

Creativitatea este o dimensiune complexă a personalităţii; ea angajează diferite tipuri de resurse psihologice, cum ar fi:fluiditatea, flexibilitatea, capacitatea de elaborare, sensibilitatea pentru probleme, capacitatea de definire a problemelor, etc. Totodată, creativitatea solicită anumite potenţialităţi şi caracteristici de personalitate: spirit de indepen- denţă, preferinţa pentru complexitate, autonomie în elaborarea judecăţilor, conştiinţa de sine puternică, opoziţia în raport cu dominaţia şi îngrădirile de orice fel.

Putem întelege creativitatea şi ca potenţial creativ, definit ca sistemul capacităţilor latente, apte de proiectare şi obiectivare în manifestări nova- toare. În acest înţeles putem vorbi despre potenţialul creativ la vârstele copilăriei şi de stimularea lui în vederea afirmării ulterioare prin acte creatoare efective.

Cadrul didactic sugerează copiilor iluzia deplinei libertăţi. E vorba de o „libertate înţeleasă", cum spunea marele gânditor J. J. Rousseau; „Nu e supunere mai perfectă decât aceea care păstrează aparenţa libertăţii", spunea el. Apoi adaugă: „Copilul nu trebuie să facă decât ceea ce vrea el, dar el nu trebuie să voiască decât ceea ce voieşti tu să facă; nu trebuie să facă un pas fără ca tu să-l fi prevăzut, nu trebuie să deschidă gura fără ca tu să ştii ce va spune.

Atitudinea cadrului didactic determină din optica potrivit căreia ea are menirea să creeze un bogat şi sugestiv mediu copiilor, să lase posibilităţi de încercare şi iniţiativă copiilor, să-i ajute prin informaţii corecte, să exploateze erorile şi eşecurile unor experienţe ale copiilor; ea urmăreşte, îndrumă, sfătuieşte, dar nu comandă niciodată.

Pentru formarea şi dezvoltarea spiritului creativ la elevi este necesară şi dezvoltarea încrederii în forţele proprii. Aceasta poate fi stimulată prin atitudinea atentă a învăţătorului faţă de dorinţele, sugestiile sau propunerile copiilor, prin importanţa pe care o acordă iniţiativei lor pozitive şi acţiunilor îndeplinite fără ajutor din afară.

A forma gândirea creatoare a unui copil nu înseamnă a-l face artist, ci numai a-i da posibilitatea să-şi dezvolte originalitatea gândirii. Este foarte important să nu descurajăm încercările copilului prin aprecieri critice asupra a ceea ce a produs el. Un motiv important este și faptul că desenul este iubit de copii, aceștia simțind nevoia de a desena, picta, tot așa cum simt nevoia de a se juca. Între desenul copiilor și joc există multe trăsături comune care au fost

evidențiate în sens creator de mulți pedagogi, profesori de desen, artiști, psihologi. Lucrările plastice ale copiilor constituie un mesaj sincer, autentic, care vorbește despre lumea exterioară și cea interioară, despre felul în care ei văd, simt și interpretează aceste lumi și relațiile dintre ele.

Referințe bibliografice:

1. ALLPORT, G. W. *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981;
2. AMABILE, T. M. *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer Verlag, 1983;
3. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: Editura ALL, 1996. ISBN 973-9229-23-9;
4. CHIȘ, Vasile. *Provocările Pedagogiei Contemporane*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 221 p. ISBN 973-610-074-x;
5. CRISTEA, S. *Curriculum pedagogic*. Bucureşti: E.D.P., 2008. ISBN 973-30-5130-6;
6. DEWEY, J. *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. ISBN 973301125;
7. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educaţie*i. Bucureşti: Aramis, 2001, 215 p. ISBN 9738294002;
8. NICOLA, Ioan. *Tratat de pedagogie şcolară*. București: Aramis, 2003. ISBN 973-8473-64-0;
9. OPREA, O. *Didactica Nova. Tehnologie didactică*. vol.II, Chișinău, 1992. ISBN 5-372-01177-7;
10. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicţionar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978;
11. ROCO, M. *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Iaşi: Ed. Polirom, 2004, 243 p. ISBN 973-681-630-3;
12. ROUSSEAU, J. J. *Emil sau Despre educaţie*. Bucureşti: E.D.P., 1973;
13. SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educaţiei*. Iaşi: Editura Polirom, 2004. ISBN 973-681-553-6;
14. STERNBERG, R.J. et.al. *The concept of creativity: Prospects and paradigms*, Handbook of Creativity, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 3–15.

IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE ALE INTELIGENȚELOR MULTIPLE LA VÂRSTA TIMPURIE
EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF MULTIPLE INTELLIGENCES AT EARLY AGE

Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul reflectă asupra studiilor realizate de mai mulți autori asupra noțiunii de inteligență și a multiplelor inteligențe, elaborate de Howard Gardner. Este argumentată necesitatea și importanța aplicării Teoriei inteligențelor multiple la toate disciplinele școlare. De asemenea sunt redați pașii pe care trebuie să-i urmeze cadrele didactice care doresc să predea în spiritul teoriei inteligenţelor multiple și exemple de implementare a inteligențelor multiple în practica educațională la vârsta timpurie.*

Cuvinte-cheie: *inteligenţă, inteligență generală, inteligenţe multiple, tratare diferențiată, instruire interactivă.*

Abstract: *The article reflects on the studies conducted by several authors on the notion of intelligence and multiple intelligences, developed by Howard Gardner. The necessity and importance of applying the Theory of Multiple Intelligences to all school subjects is reasoned. It also shows the steps to be followed by teachers who want to teach in the spirit of the theory of multiple intelligences and examples of implementation of multiple intelligences in educational practice at an early age.*

Keywords: *intelligence, general intelligence, multiple intelligences, differentiated treatment, interactive training.*

De-a lungul timpului, noţiunea de *inteligenţă* a fost de cele mai multe ori interpretată ca fiind echivalentă conceptului de gândire, însă chiar terminologia termenului *(inteligenţă* provine de la latinescul *„interlegere"*, care reuneşte două înţelesuri: *a discerne/a discrimina* şi *a lega)*

sugerează faptul că inteligenţa depăşeşte gândirea [5]. În timp ce *gândirea,* se limitează la stabilirea relaţiilor între însuşirile esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor, *inteligenţa* merge mai departe şi stabileşte legături, relaţii între relaţii.

Aşadar, în accepţiune etimologică, inteligenţa ar fi capacitatea de a stabili legături sau relaţii între lucruri distincte.

Complexitatea inteligenţei ca latură a personalităţii reiese din multitudinea modurilor de abordare a acesteia în istoria psihologiei. Din punct de vedere psihologic, inteligenţa este definită şi ca sistem de operaţii, dar şi ca aptitudine generală. Atunci când vorbim de inteligenţă ca aptitudine generală, avem în vedere implicarea ei cu succes în numeroase şi variate activităţi, şi vizăm deci, nu atât conţinutul şi structura ei psihologică ci, mai ales, finalitatea ei. O asemenea accepţiune este însă limitată deoarece studiile recente cu privire la inteligenţă arată că există mai multe forme de inteligenţă: inteligenţa generală, dar şi forme specializate ale acesteia, care asigură doar anumite activităţi. De aceea, o definire corectă a conceptului de inteligenţă trebuie să ia în considerare, ambele accepţiuni (de sistem de operaţii sau ca aptitudine generală), acestea două fiind strâns legate una de cealaltă. O astfel de definiţie ar fi următoarea*:* inteligenţa este capacitatea de a acumula cunoştinţe, de a funcţiona raţional şi efectiv. Această capacitate permite adaptabilitatea, prin capitalizarea puterilor, compensarea slăbiciunilor, modificarea condiţiilor externe până la corespondenţa lor cu îndemânările individuale [2].

Societatea contemporană impune aşadar o pedagogie a diversităţii, astfel încât şcoala actuală trebuie să recunoască diversitatea fiinţei umane şi diferenţele interindividuale.
Una dintre posibilităţile de tratare diferenţiată la clasă este proiectarea activităţilor de predare-învăţare pe baza Teoriei Inteligenţelor Multiple (TIM) propusă de Howard Gardner.

Teoria Inteligenţelor Multiple permite organizarea unei instruiri interactive şi diferenţiate, susţinând dezvoltarea unui învăţământ adaptat elevilor, care îi sprijină să îşi valorifice propriile resurse, să îşi formeze capacităţile de autoinstruire şi să-şi dezvolte motivaţia pentru învăţarea permanentă.

Teoria inteligenţelor multiple impune ca educatorii să recunoască şi să educe o gamă largă de talente şi abilităţi. Ei trebuie să structureze prezentarea materialului într-un stil care să angajeze majoritatea tipurilor de inteligenţă. Printre avantajele acestei abordări se numără:

- crearea mai multor ocazii pentru dezvoltarea talentelor copiilor şi pentru obţinerea performanţelor de către aceştia;
- mai mult timp pentru realizarea conexiunilor între diverse arii curriculare în procesul didactic;
- un material suplimentar pentru îmbunătăţirea evaluării.

În lecţiile bazate pe teoria inteligenţelor multiple ar fi de dorit să se ţină cont de următoarele aspecte:

- evitarea formării a mai mult de 4-5 grupe (altfel activitatea devine foarte greu de urmărit şi sprijinit);
- respectarea manierelor diferite de exprimare;
- începerea folosirii inteligenţelor multiple ca puncte de plecare ale unei lecţii obişnuite;
- observarea în mai multe rânduri a copiilor pentru a le cunoaşte profilul de inteligenţe [2].

Teoria inteligenţelor multiple poate fi aplicată la toate activităţile/disciplinele:

- la începutul lecţiilor obişnuite se poate folosi o activitate care stimulează inteligenţele multiple, în scopul de a creşte motivaţia elevilor;
- în cadrul unei teme interdisciplinare realizate într-un grup constituit din copii reprezentând diverse inteligenţe „tari", care vor colabora în realizarea sarcinii prin coduri de simboluri şi perspective diferite;
- în cadrul unui proiect individual prin care fiecare elev îşi realizează tema din perspectiva inteligenţei/inteligenţelor „tari";
- exploatarea unei teme la nivelul unei discipline prin diferite coduri de reprezentare [7].

Dacă inteligenţa se defineşte ca abilitate de a rezolva probleme şi/sau de a crea produse care sunt valorizate la un moment dat de o anumită cultură, atunci trebuie să admitem că:

- problemele de rezolvat variază foarte mult, cum ar fi, de exemplu, crearea unui final pentru o poveste începută sau mutarea unei piese de şah;
- registrul produselor este şi el deosebit de amplu: de la teorii ştiinţifice şi compoziţii muzicale până la campanii politice de succes.

Conform Teoriei inteligenţelor multiple, toţi oamenii au cel puţin opt forme de inteligenţă, lingvistică, logico-matematică, muzicală, spaţială, kinestezică, naturalistă, interpersonală şi intrapersonală. Toţi oamenii au aceste inteligenţe. Dar, datorită variaţiei genetice, nu există două persoane care să aibă exact aceeaşi combinaţie a inteligenţelor. Aşa cum toţi arătăm diferit, avem personalităţi şi temperamente diferite, avem şi profile diferite ale inteligenţei. Nu există doi indivizi, chiar doi gemeni, care să aibă exact aceeaşi combinaţie de inteligenţe [2].

Inventarul celor opt forme/tipuri distincte ale inteligenţei şi abilităţile pe care acestea le presupun, poate fi prezentat astfel:

- *Inteligenţa lingvistică/verbală,* înţeleasă ca aptitudine a cuvântului, ca fiind capacitatea de a construi enunţuri, de a utiliza limbajul pentru a activa anumite informaţii şi pentru a opera cu ele, respectiv capacitatea de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse cu ajutorul codului lingvistic;
- *Inteligenţa logico-matematică,* înţeleasă ca fiind capacitatea de a calcula, cuantifica, de a opera cu modele, categorii, relaţii, de a grupa şi ordona date şi de a le interpreta, de a efectua operaţii logice complexe, de a gândi logic şi critic, de a efectua raţionamente, de a evalua propoziţii. Acest tip de inteligenţă este foarte adesea corelat cu gândirea ştiinţifică şi matematică;
- *Inteligenţa muzicală/ritmică,* înţeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme şi de a crea produse cu ajutorul funcţiilor auditive, care se exersează în percepţia, recunoaşterea, compunerea, producerea sau valorificarea fragmentelor muzicale, melodiilor, construcţiilor melodice, ritmurilor, tonurilor, sunetelor;
- *Inteligenţa vizual-spaţială,* înţeleasă ca abilitatea de ordin spaţial, ca fiind capacitatea de a vizualiza, de a percepe spaţiul, de a rezolva probleme şi de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor mentale, al simbolurilor grafice, al graficelor, diagramelor, precum şi al imaginilor şi culorilor; acest tip de inteligenţă nu este corelată strict cu domeniul vizual, ea putând fi prezentă şi la copii orbi;

- *Inteligenţa corporal-kinestezică,* înţeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme legate de mişcare şi de a crea produse cu ajutorul abilităţilor motrice şi al mişcărilor întregului corp, coordonate graţie anumitor strategii şi abilităţi cognitive. Acest tip de inteligenţă subliniază legătura existentă între acţiunile mintale şi cele fizice;
- *Inteligenţa intrapersonală,* înţeleasă ca fiind capacitatea de a comunica permanent cu propria ta lume interioară, de a-ţi construi o reprezentare de sine precisă, fidelă şi de a o utiliza, de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse graţie introspecţiei, cunoaşterii şi înţelegerii de sine, a conştientizării propriilor sentimente, trăiri, stări interioare, emoţii, intenţii motivaţii, interese. Inteligenţa intrapersonală ne ajută să ne înţelegem propria personalitate şi să „colaborăm" cu noi înşine, frecvent ea fiind asociată cu termeni de „insight" şi metacogniţie;
- *Inteligenţa interpersonală,* înţeleasă ca fiind capacitatea de a comunica permanent cu lumea exterioară, de a rezolva probleme şi de a crea produse graţie empatiei, cunoaşterii şi înţelegerii altor persoane, a motivaţiilor, intereselor, modurilor de interacţiune specifice celorlalte persoane şi graţie interacţiunii/relaţionării cu alţii;
- *Inteligenţa naturalistă,* înţeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme şi de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor despre mediul înconjurător, a unor elemente ale acestuia şi a schimbărilor din mediu [2].

Astfel, se pare că inteligenţele multiple oferă, în contextul noii paradigme a proiectării instruirii, o perspectivă demnă de valorificat. Ea presupune ca, pe lângă demersurile bine cunoscute implicate în activitatea de proiectare didactică, profesorul să îşi pună o serie de întrebări, referitoare la modalităţile concrete de valorificare a diferitelor tipuri de inteligenţă, şi, mai mult, a cât mai multor tipuri de inteligenţă.

O reţetă general valabilă nu există însă, cadrele didactice care doresc să predea în spiritul teoriei inteligenţelor multiple pot să urmeze aceşti paşi:

- *Un prim pas care trebuie făcut este cunoaşterea şi identificarea capacităţilor/abilităţilor copiilor* care le permit acestora să se remarce şi care sunt proprii unui tip de inteligenţă dominant.

Acest lucru se poate realiza prin: realizarea de portofolii de observaţie a copiilor în timpul activităţilor, dar şi în afara lor; stimularea copiilor pentru a-şi exprima interesele; oferirea de ocazii/activităţi în care să-şi demonstreze abilităţile.

Reamintim faptul că toţi oamenii posedă într-o combinţie unică cele opt inteligenţe, într-un mod mai mult sau mai puţin evident. Majoritatea oamenilor au însă dezvoltate una, două sau chiar trei inteligenţe.

- *Al doilea pas: familiarizarea cu teoria inteligenţelor multiple*. Activităţile desfăşurate în spiritul teoriei inteligenţelor multiple se realizează treptat, în fiecare zi adăugând câte un element nou, menit să trezească interesele copiilor şi să le descopere talentele. De asemenea, copiii pot fi stimulaţi periodic să expună felul în care şi-au manifestat inteligenţele în alte activităţi în afara grădiniţei sau şcolii.
- *Al treilea pas: copiii trebuie să reflecte asupra propriilor potenţialităţi/capacităţi,* conştientizându-şi combinaţia de inteligenţe multiple.
- *Al patrulea pas: copiii trebuie să dorească/să fie motivaţi să lucreze pentru a-şi dezvolta inteligenţele multiple.*

- *Al cincilea pas: cadrul didactic trebuie să ofere cadrul/ocaziile/oportunităţie* în care copiii să-şi poată manifesta şi dezvolta inteligenţele multiple. Copiii trebuie învăţaţi să gândească ca un om de ştiinţă, ca un matematician, artist, istoric etc. [6].

În scopul proiectării unei activităţi care să aibe la baza TIM, cadrul didactic poate mai întâi să-şi răspundă la urmatoarele întrebări:

1. Ce obiective operaţionale urmăresc să atingă copiii? (cognitive, afective, psihomotorii);
2. De ce este important pentru copii să studieze această temă? (utilitatea şi aplicabilitatea conţinuturilor);
3. Ce date au copiii despre tema pe care o propun? (cunoştinţe anterioare, priceperi, deprinderi, abilităţi);
4. Cum pot să-i mobilizez pe copii să participe activ la acestă activitate? menţinerea interesului şi concentrarea atenţiei prin: poezie, ghicitoare, anecdotă, întâmplare - pentru a stimula inteligenţa lingvistică; planşe, scheme, hărţi – pentru a stimula inteligenţa spaţială; joc didactic, studii de caz, probleme logice – pentru a stimula inteligenţa logico-matematică; metode interactive – pentru a stimula inteligenţa socială; chestionarul individual, autoreflecţie, jurnalul reflexiv – pentru a stimula inteligenţa intrapersonală; muzică, cântec, melodie – pentru a stimula inteligenţa muzicală; mimă, pantomimă – pentru a stimula inteligenţa kinestezică.
5. Ce legături pot stabili între tema pe care o predau şi TIM? Mai precis:

- Cum pot să folosesc cuvântul scris sau vorbit? – pentru a stimula inteligenţa lingvistică;
- Cum pot evoca sentimente şi amintiri personale? – pentru a stimula inteligenţa intrapersonală;
- Cum pot motiva copiii să coopereze în învăţare? – pentru a stimula inteligenţa socială;
- Cum pot aduce natura în oră? – pentru a stimula inteligenţa naturalistă;
- Cum pot mişca trupul şi mâinile copiilor? – pentru a stimula inteligenţa kinestezică;
- Cum pot folosi sunetul, muzica şi ritmul în lecţie? – pentru a stimula inteligenţa muzicală;
- Cum pot să introduc calculele, logica, numerele, gândirea critică? – pentru a stimula inteligenţa logico-matematică;
- Cum pot să folosesc materiale vizualele sau culoarea în oră? – pentru a stimula inteligenţa spaţială;

6. Cum îi fac pe copii conştienţi de progresele înregistrate? (prin evaluare formativă pentru a dezvolta capacitatea de autoevaluare);
7. Prin ce modalităţi vor demonstra copiii progresele personale (în termeni de cunoştinţe, abilităţi)? (stabilirea de comun acord cu copiii a modalităţii de evaluare prin care vor putea demonstra cel mai bine ce au acumulat);
8. Cum voi continua să stimulez învăţarea viitoare? (programe îmbunătăţite de progres sau de compensare) [4].

Ţinând cont de teoria inteligenţelor multiple, nu vom schimba ceea ce avem de predat, ci doar să schimbăm modul în care lucrăm cu copiii, strategia de predare care să permită copiilor să îşi demonstreze modalităţile multiple de a înţelege şi valoriza propria lor unicitate. Condiţia de bază în abordarea strategică a activității este folosirea diversificată a instrucţiunilor. Bineînţeles,

nu orice activitate permite abordarea tuturor formelor de inteligenţă, dar într-o anumită perioadă să încercăm să le abordăm pe toate.

Descrierea implementării inteligenţelor multiple în practica educaţională

În implementarea temei cercetate am ţinut cont de următorii paşi:

1.Diferenţierea strategiilor de instruire

Pentru explorarea fiecărui tip de inteligenţă am elaborat diverse sarcini:

Inteligenţa verbal-lingvistică:

- Să alcătuiască enunţul problemei în baza expresiei numerice / literare;
- Să verifice corectitudinea formulării enunţurilor altor copii;
- Să completeze problemele în versuri cu rimă potrivită;
- Să compună numărători;
- Să restabilească versurile dintr-o problemă-rimă etc.

Inteligenţa logico-matematică:

- Să formuleze concluzii;
- Să alcătuiască exerciţii cu rezultatul dat;
- Să creeze expresii numerice pentru un anumit tip de problemă;
- Să verifice calculele colegilor;
- Să efectueze calcule orale;
- Să reformuleze întrebarea problemei.

Inteligenţa muzical-ritmică:

- Să alcătuiască melodia unei probleme în versuri;
- Să ritmeze o numărătoare;
- Să memoreze conţinutul matematic prin cântec;
- Să organizeze pauza muzicală.

Inteligenţa vizual-spaţială:

- Să creeze un ornament din cifrele studiate;
- Să construiască obiecte din corpuri geometrice;
- Să asambleze o imagine din figuri geometrice;
- Să transforme enunţul problemei în schemă / desen;
- Să restabilească vizual o imagine din puzzle;
- Să completeze pătrate magice;
- Să deseneze o floare din cifre.

Inteligenţa naturalistă:

- Să cerceteze câte picioare are furnica / buburuza / greieraşul... Câte petale are macul, liliacul... Câţi ani trăieşte calul, ţestoasa, câinele... Ce greutate poate avea pisica, găina;
- Să folosească datele obţinute în formularea problemelor;
- Să redacteze probleme cu conţinut ştiinţific.

Inteligenţa corporal-chinestezică:

- Să dramatizeze o problemă;
- Să mimeze o situaţie matematică;
- Să imite imaginea unei cifre.

Inteligenţa interpersonală:

- Să realizeze un interviu cu colegii;

- Să medieze activitatea în grup;
- Să improvizeze o discuţie dintre 2 mărimi.

La tema ,,Animale domestice" am aplicat, de asemenea, teoria inteligenţelor multiple, astfel: *Tema ,,Animale domestice"*

1. Inteligenţa spaţială/vizuală: să-şi reprezinte animalele din curtea lor, să-şi reamintească de excursia făcută la ferma de animale, să deseneze şi să modeleze din plastilină, pentru a explica un animal îndrăgit, să recunoască animalele din imagine;
2. Inteligenţa lingvistică: se discută imaginea cu animale domestice, ce ştiu despre animalele respective, joc de rol, memorizări, convorbiri, ghicitori, să compare animalele etc.;
3. Inteligenţa naturalistă: activitate de observare spontană şi dirijată, ,,În ograda bunicii", jocuri ,,Urme de animale" etc.;
4. Inteligenţa logică: să aranjeze pe o coloană elementele pe care le-a observat la animalul ales; să construiască probleme ale cărei date să conţină ceea ce cred că e caracteristic pentru animalul ales; numărători vesele; poveşti cu animale;
5. Inteligenţa chinestezică: să mimeze animalul îndrăgit, arătând ceea ce îi este caracteristic; să mimeze apoi alt animal arătând ceea ce îi este asemănător şi ceea ce îi diferă, joc, cursa cu animale;
6. Inteligenţa intrapersonală: să motiveze de ce şi-au ales animalul respective, asemănări şi deosebiri dintre ele;
7. Inteligenţa muzicală: se procură instrumente ca: tobă, corn, buhai etc. Prezentarea instrumentelor muzicale şi utilizarea lor, formularea unor propoziţii pin care să descrie instrumentele observate şi să reproducă sunetele emis de acestea;
8. Inteligenţa interpersonală: dialogul, jocuri de rol, ,,discuţie" imaginară între animalele din curte etc.

Pornind de la curriculum, în funcţie de conţinutul activităţilor, se poate valoriza o anumită categorie de inteligenţă ceea ce ne permite să schimbăm manierea de lucru în predarea noilor cunoştinţe [1].

Concluzii:

- Teoria Inteligenţelor Multiple permite organizarea unei instruiri interactive şi diferenţiate, susţinând dezvoltarea unui învăţământ adaptat copiilor, care îi sprijină să îşi valorifice propriile resurse, să îşi formeze capacităţile de autoinstruire şi să-şi dezvolte motivaţia pentru învăţarea permanentă;
- Inteligenţele multiple reprezintă fundamentul instruirii diferenţiate, întrucât odată cu identificarea lor se determină sensul care trebuie modelat şi adaptat curriculum implementat, pentru fiecare copil, considerat un unicat, care are anumite particularităţi psihologice de vârstă, dar mai ales, anumite particularităţi psihologice individuale, un anumit potenţial psihologic, un anumit stil de învăţare, anumite aptitudini, interese şi nevoi educaţionale, disponibilitate şi capacităţi de asimilare şi formare proprii;
- Acceptarea şi valorificarea Teoriei Inteligenţelor Multiple, respectiv a existenţei celor opt modalităţi diferite de utilizare a abilităţilor individuale, are o serie de implicaţii educaţionale. Ele vizează, practic, toate componentele şi subcomponentele majore ale

procesului de învăţământ, care sunt revizuite şi recorelate dintr-o nouă optică, începând cu regândirea obiectivelor educaţionale şi a metodelor de învăţământ;

- Relaţiile interdisciplinare multilaterale aprofundează conţinutul activităţii copiilor, îi sporesc valoarea cognitivă, copiii se conving pe viu de interacţiunea proceselor şi fenomenelor naturale;
- Activitatea cognitivă a copiilor se intensifică simţitor sub influenţa studiului integrat. Acest lucru cere o încordare esenţială a memoriei, a proceselor de gândire şi a celor volitive. Interesul copiilor este astfel menţinut la un nivel sporit pe tot parcursul activităţii;
- Un aport deosebit în valorificarea inteligenţelor multiple l-a avut lucrul cu însărcinările individualizate. Astfel, „accesând" inteligenţele „tari", copiilor li s-au deschis oportunităţi spre o mai bună asimilare a cunoştinţelor, o mai bună rezolvare a sarcinilor, s-a stimulat motivaţia pentru nou, pentru lectură, au ajuns mai uşor la trăirea stărilor şi sentimentelor;
- Teoria inteligenţelor multiple creează o atmosferă intelectuală în care există mai multe puncte de acces pentru rezolvarea sarcinilor, dar şi plecând de la diverse analogii, reprezentări multiple şi limbaj model.

Referinţe bibliografice:

1. *Curriculum pentru educaţie timpurie*. Chişinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9;
2. GARDNER, H. *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi*. Bucureşti: Sigma, 2006. 318 p. ISBN 973-649-320-2;
3. GARDNER, H. *Mintea disciplinată*. Bucureşti: Sigma, 2011. 320 p. ISBN 978-973-649-646-2;
4. *Instruirea diferenţiată. Aplicaţii ale teoriei inteligenţelor multiple*. Ghid pentru formatori şi cadre didactice, Seria „Calitate în formare". Bucureşti, 2001. ISBN 978-606-521-793-5;
5. IONESCU, M., (coord.) *Educaţia şi dinamica ei*. Bucureşti: Editura Tribuna învăţământului, 1998. 241 p. ISBN 978-973-627-447-3;
6. OPREA, C. Stimularea inteligenţelor multiple în grădiniţă şi şcoală. In: *Învăţământul preşcolar*, 2010, nr. 3-4;
7. VIŞAN, G. Teoria inteligenţelor multiple aplicată în educaţia preşcolară. In: *Învăţământul preşcolar*, 2008, nr. 1-2.

MANAGEMENTUL MEDIULUI EDUCAȚIONAL STIMULATIV ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI
MANAGEMENT OF THE STIMULATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD'S PERSONALITY

Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În articol este abordat aspectul managementului mediului de învățare stimulativ în instituțiile de educație timpurie. Sunt elucidate cerințele față de amenajarea spațiului educațional și sunt expuse exemple de valorificare a mediului de învățare la grupa pregătitoare, exemple de amenajare a centrelor de activitate și exemple de activități în centrele de activitate.*

Cuvinte-cheie*: mediu de învățare, explorarea, investigarea, colaborare, interacțiune, simțul comunității, cultura grupei.*

Abstract: *The article addresses the aspect of stimulating learning environment management in early education institutions. The requirements for the arrangement of the educational space are elucidated and examples of nourishing of the learning environment in the preparatory group, examples of arrangement of the activity centers and examples of activities in the activity centers are revealed.*

Keywords: *learning environment, exploration, investigation, collaboration, interaction, sense of community, group culture.*

Educaţia reprezintă o prioritate naţională în Republica Moldova. Educația constituie factorul de bază în crearea şi transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conştiinţei şi identităţii naţionale, în promovarea aspiraţiilor de integrare europeană şi are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă şi edificarea unei societăţi bazate pe cunoaştere. Calitatea educaţiei determină, în mare măsură, calitatea vieţii şi creează oportunităţi pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetăţean [7].

Copilăria timpurie reprezintă cea mai importantă perioadă din viaţa unui individ prin consecinţele durabile pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a acestuia. Ultimele cercetări au demonstrat şi argumentat modul în care trebuie abordată această perioadă de vârstă insistând pe practicile adecvate de îngrijire şi educaţie a copilului mic [1]. Ideea centrală este aceea că fiecare copil este unic iar unicitatea lui reprezintă punctul de plecare în toate deciziile luate în privinţa lui, cu scopul primordial de a-l ajuta să se dezvolte deplin.

Succesul activităţii didactice este legat în mod cert şi de amenajarea spaţiului educaţional, de obţinerea unei atmosfere plăcute şi calde, de aducerea între zidurile grădiniţei a lumii în care copilul trăieşte, toate având ca rezultat dezvoltarea lui fizică şi intelectuală armonioasă. Fără un mediu educaţional protector, bine organizat şi frumos decorat, care să sporească starea emoţională a copiilor, să le stimuleze şi să le pună la încercare abilităţile individuale, finalităţile educaţionale sunt dificil de atins.

Mediul educaţional (spaţiul de învăţare) trebuie să stimuleze dezvoltarea şi învăţarea copiilor, să creeze ocazii de explorare şi descoperire, să vină în întâmpinarea nevoilor individuale ale acestora, să le asigure sănătatea şi protecţia fără a impune restricţii.

Curriculumul pentru învăţământul preşcolar, prefigurează ca tendinţă de schimbare, crearea unui mediu educaţional bogat, pentru o stimulare continuă a învăţării spontane a copilului [3].

Un aspect esenţial îl reprezintă modul în care se decorează sala de grupă, urmărind ca fiecare obiect, fiecare imagine să transmită ceva copilului sau să-l pună în situaţia de a cerceta, de a face predicţii în legătură cu o temă de interes. O aglomerare de materiale, fără nici un mesaj legat de interesul de moment al copilului, va crea disconfort şi agitaţie în sufletul lui şi o situaţie conflictuală în clasă, între copii. Este recomandabil să se regăsească în spaţiul educaţional elemente de decor sugestive pentru anotimpul în care ne aflăm, pentru marcarea unui eveniment important social, cultural, religios ce urmează să se desfăşoare (sau este în derulare).

Educatoarea trebuie să manifeste flexibilitate şi creativitate, să evite rutina şi să acţioneze pentru un învăţământ global, integrat şi creativ, care are la bază educaţia. În acest scop planul de învăţământ asigură o abordare sistemică, permite parcurgerea modulară şi interdisciplinară a conţinuturilor activităţilor. Noul Curriculum pentru educaţie timpurie pune accent pe rolul educatoarei în procesul de activare a funcţiilor mentale constructive şi creative ale copiilor, pe

realizarea „dialecticii pedagogice” în care copiii şi educatoarea se află într-o interacţiune şi acomodare reciprocă, subtilă şi continuă [Ibidem].

Stadiul de dezvoltare preşcolar este caracterizat de J. Piaget ca fiind stadiul „preoperaţional” sau al „inteligenţei reprezentative”, în sensul de dependenţă de reprezentări ca imagini cognitive ale realităţii. Copilul învaţă să examineze obiectele, operând cu diverse criterii (al formei, culorii, mărimii, suprafeţei, volumului), învaţă să observe raporturile spaţial – poziţionale ale obiectelor aşezate în diverse ordonări. Procesele senzorial-perceptive se cizelează, modelează şi perfecţionează. Vizual, ei diferenţiază şi denumesc culorile fundamentale ale spectrului, roşu, galben, verde, albastru şi treptat şi pe cele intermediare: portocaliu, indigo, violet. Dirijarea percepţiei copilului prin cuvânt va duce percepţia orientată spre un anumit scop, eliminându-se posibilitatea alunecării spre alte aspecte. O capacitate de discriminare scazută duce la o cunoaştere mai săracă a lumii externe. Senzaţiile şi percepţiile nu se dezvoltă de la sine, prin procesul de creştere şi maturizare a copilului, ci în mare măsură prin desfăşurarea unor acţiuni repetate de stimulare corespunzătoare. Proiectarea mediului educaţional, prin conceptual de bază Step by Step, cuprinde tot ce-l înconjoară pe copil: pereţii, podeaua, tavanul, forma şi mărimea clasei, mobilierul, materialele, jucăriile, echipamentul [8].

Toţi copiii de vârstă mica au nevoie de îngrijire şi de un mediu de învăţare care oferă stimulente, unde activităţile obişnuite trebuie să fie adaptate pentru asigurarea dezvoltării lor. Modificările legate de procesul de adaptare uneori pot să le pară extrem de complicate pedagogilor care au şi fără acestea foarte multe responsabilităţi, doar ei fiind în măsură să decidă dacă este necesar să fie modificat mediul, echipamentul şi materialele folosite în clasă, activităţile sau cerinţele faţă de fiecare copil.

Mediul de învăţare influenţează semnificativ dezvoltarea cognitivă, socială, emoţională şi fizică. Creând un mediu sigur şi stimulator din punct de vedere fizic şi psihologic, care oferă o varietate de materiale, sarcini şi situaţii adecvate pentru etapa de dezvoltare corespunzătoare, pedagogul încurajează copiii să înveţe prin intermediul explorărilor individuale şi în grup, prin joc, acces la diverse resurse şi prin interacţiunea cu alţi copii şi adulţi. Studiile efectuate la vârsta preşcolară au demonstrat caracteristici comune ale procesului de învăţare la copii. Pentru fiecare caracteristică se manifestă o serie de cerinţe ce trebuie îndeplinite pentru asigurarea condiţiilor dezvoltării [Ibidem].

Mediul de învăţare trebuie să ţină seama de particularităţile fiecărui copil. Materialele dispuse în centre trebuie să fie variate şi să motiveze curiozitatea copiilor mici pentru a-şi urmări propriile interese şi investigaţii. Fiecare copil are nivelul său de cunoaştere, psihomotricitatea sa, o dezvoltare socioafectivă care îi este proprie, un limbaj care îl caracterizează şi propriul său nucleu de personalitate care îl diferenţiază de ceilalţi. Resursele din centre şi tipul de activităţi desfăşurate în baza lor satisfac diferitele stiluri de învăţare caracteristice copiilor. Sau copiii aflaţi la diferite niveluri de dezvoltare pot beneficia de atenţia şi sprijinul sporit al educatoarei, de susţinerea colegului, de tot timpul necesar pentru a însuşi un nou tip de activitate sau deprindere.

În jocul său fiecare copil observă, explorează, manipulează, descoperă, pune întrebări, ia decizii, acţionează. Atunci când are libertatea de a acţiona în sensul propriilor cerinţe de dezvoltare, el va realiza o explorare a realităţii care serveşte formării personalităţii [2]. În

activitatea de joc, în mod spontan, copilul trece prin toate etapele procesului general de cercetare a realităţii:

- explorarea;
- investigarea;
- aflarea unor soluţii posibile;
- planificarea şi organizarea;
- soluţionarea creativă a problemelor şi luarea deciziei;
- comunicarea, colaborarea, cooperarea;
- evaluarea.

Atunci când mediul fizic al clasei reflectă interesele copiilor, acest lucru le oferă mesaje clare despre faptul că sunt bine-veniţi şi apreciaţi. Copiii se simt confortabil şi bine-veniţi când mobilierul este dimensionat pentru copii, atunci când există zone confortabile unde pot să meargă să stea singuri sau cu un prieten bun şi atunci când există zone confortabile pentru a sta şi a se juca, precum şi locuri unde pot sări, striga şi unde îşi pot elibera energia lor fizică. Toată lumea se simte bine într-un spaţiu care este plăcut din punct de vedere estetic.

Copiii se simt mai confortabil (ca şi ceilalţi) când culorile din cameră sunt plăcute; atunci când există lumină bună pentru a vedea în timpul jocului etc. Ei se simt independenţi şi simt că deţin controlul când materialele pe care doresc să le utilizeze sunt uşor accesibile pentru ei şi în mod constant în acelaşi loc. Pedagogii pot face acest lucru prin organizarea mediului şi rutinei de zi cu zi, astfel încât copiii să poată alege materialele independent şi să le pună la loc ei înşişi [6].

Educatoarea organizează şi planifică spaţiul de învăţare prin amenajarea centrelor de activitate. Centrele de activitate sunt, în fapt, o manieră de organizare a spaţiului educaţional din grupă, după criteriul activităţilor fundamentale pe care le desfăşoară copiii. Ele asigură cunoaşterea realităţii în domeniile cele mai importante: prin ştiinţă, arte plastice, jocuri de mişcare, jocuri de masă, bibliotecă, construcţii etc. Fiecare centru oferă terenul unei activităţi în care jocurile alese vor dezvolta cunoaşterea într-o sferă a vieţii socio-umane. Toate, împreună, dezvoltă personalitatea copilului în ansamblu. În oricare din centre copilul descoperă realitatea fie individual, fie colaborând cu ceilalţi. Independenţa în alegere şi acţiune se completează cu cooperarea şi negocierea soluţiilor.

Echipamentele şi materialele utilizate se găsesc la îndemâna copiilor. Ele sunt sortate, ordonate şi etichetate pentru a păstra ordine şi a oferi exemplul unei organizări eficiente. Folosirea şi rearanjarea lor rămâne la latitudinea copiilor sub atenţia educatoarei. Împărţirea sălii de grupă în centre de activitate corespunde activităţilor pentru care copiii manifestă un interes deosebit. Organizate ca „laboratoare de lucru“ (O. Decroly) [8], acestea oferă copiilor posibilitatea să acţioneze activ cu materiale semnificative din lumea lor, să experimenteze, să exploreze, descoperind sensul lucrurilor şi al interacţiunii dintre ele, şi nu luându-le „de-a gata” de la adult. Astfel, copiii preiau iniţiativa în construirea propriilor cunoştinţe.

Centrele de activitate asigură o planificare flexibilă, eficientă, individualizată şi deschisă a activităţilor. Utilizarea centrelor de activitate asigură educatoarea să observe, să-şi organizeze şi să-şi planifice activităţile într-un mod nerigid şi deschis nevoilor de dezvoltare ale copiilor. Circulaţia liberă între arii şi interacţiunile ce se stabilesc în joc creează copiilor tot mai multă independenţă şi încredere în forţele lor, ceea ce presupune că pot să decidă şi să răspundă personal. În acelaşi timp, se trezeşte interesul manifestat pentru o arie sau alta şi posibilitatea

satisfacerii lui. Copiii îşi întăresc motivaţia pentru învăţare şi acţiune şi sentimentul de siguranţă, pe care îl au de la produsul propriei activităţi. Având la dispoziţie o varietate de materiale, copiii învaţă conform intereselor, necesităţilor şi stilului propriu de învăţare [9].

Amenajarea spaţiului în centre de activitate stimulează lucrul în colaborare, încurajează interacţiunile copiilor în procesul activităţii şi comunicarea liberă, negocierea, expunerea şi argumentarea opiniei proprii, creativitatea soluţiilor, adică oferă posibilităţi de exersare a relaţiilor sociale şi — un lucru de mare valoare în copilăria timpurie — posibilitatea de a învăţa unul de la altul. („Copiii învaţă mai bine unii de la alţii” — Jean Piaget) [8]. La fel se construiesc relaţii de colaborare şi cooperare între educatoare şi copii.

Copilul are dreptul şi posibilitatea de a alege: centrul de activitate, partenerii, sarcina de lucru, materiale şi ustensile, forma de exprimare a produsului activităţii. El îşi gestionează singur timpul aflării în centru, conform interesului şi/sau ritmului de achiziţie a competenţelor, este liber să aleagă o activitate în grupul de semeni sau să se joace de unul singur. În centrele de activitate competiţia devine secundară (lucru foarte necesar la vârstele mici, când fragilitatea afectivă este recunoscută şi este nevoie de valorizare şi atitudine pozitivă).

Disciplina interdicţiei se înlocuieşte cu autocontrolul şi stăpânirea de sine, care sunt mult mai productive în raport cu devenirea personalităţii copilului şi construirea încrederii în sine. Lucrul în această manieră relaxează copiii şi educatoarea în aşa fel, încît atmosfera este permanent distinsă, netensionată şi optimistă [4].

Este important, de asemenea, să se includă în mediu obiecte familiare şi care zgomotelor, la utilizarea culorilor şi sunetelor nestridente şi luminilor difuze, promovând o atmosfera paşnică. Sălile de grupă au nevoie de zone pentru interacţiuni sociale liniştite şi active şi zone pentru a exprima sentimentele mai dificile cum ar fi furia sau tristeţea. În cele din urmă, copiii au nevoie de un spaţiu care este numai al lor în sala de grupă, pentru a depozita lucrurile de acasă sau de la grădiniță, fie că este un dulap, fie un raft. În acest spaţiu, elementele de confort ale copiilor sunt disponibile pentru ei [9].

Mediul trebuie să promoveze simţul comunităţii şi participării copiilor în crearea unei culturi a grupei. Apartenenţa la o comunitate este importantă. Pentru a-i face pe copii să se simtă parte dintr-o comunitate, ei au nevoie de un mediu care le sprijină capacitatea de a-şi face prieteni. Acest lucru îi ajută să se simtă bine-veniţi şi incluşi. Prieteniile sunt una dintre cele mai mari plăceri şi bucurii ale vieţii. În plus, un mediu de învăţare timpuriu care promovează relaţii de calitate cu colegii precede succesul de mai târziu în dezvoltarea intelectuală, stima de sine, sănătatea mintală şi performanţa la şcoală (Bukowski şi Sippola 1996, Riley et al. 2008). Conform lui Riley et al., prietenii le oferă stabilitate socială copiilor ca să se ajute reciproc, să facă faţă situaţiilor noi, să înveţe cum să se înţeleagă cu alţii, şi stimulează dezvoltarea reciprocă a comportamentelor pro-sociale [2] .

În continuare vom prezenta câteva exemple de valorificare a mediului de învăţare la grupa pregătitoare:

Tema: Ce şi cum sunt vreau să fiu

Subtema: Băiatul şi fetiţa

Centrul de activitate: Biblioteca

Asigurăm cărţi ce conţin informaţii şi imagini cu corpul omenesc (exemplu: Tom şi Tina, autor Elena Butunoi), poezia „Corpul omenesc ” de Elena Eugenia Olţan (sau la alegere):

Am căpşor cu părul creţ,
Buna zice că-s isteţ!
Pe obraji am doi bujori
Ochi senini şi rotunjori.
Arcuite am sprâncene,
Ochii-mpodobiți cu gene.
Limbă şi dinţi în guriţă –
Şi mi-i spăl cu-o periuţă!
Două nări, colea-n năsuc.
Ce miresmele-mi aduc!

Urechile-mi dau de veste,
Când în juru-mi se vorbeşte!
Gâtul, capul mi-l întoarce
– Stânga,dreapta – cum imi place!
Trupul meu – azi, mic, dar tare
– Două mâini de lucru are!
Şi mai am două picioare,
Ca s-alerg la fiecare:
Când la tata, la mămica,
S-o ajut şi pe bunica!

Prezentăm copiilor ghicitori despre organele de simţ, hrană, obiecte de imbrăcăminte şi îi punem în situaţia de a crea sau a căuta şi ei ghicitori pe tema dată. Solicităm ajutorul pentru a scrie împreună cu copiii grupei ghicitori şi poezii, realizând file pentru cărticica individuală. Tot aici putem cânta un cântecel despre diverse părţi ale corpului. Se pot utiliza poze cu corpul uman aparţinând mai multor rase şi etnii, tocmai pentru a arăta că sunt asemănători deşi diferiţi.

Centrul de activitate: Știința

În acest centru punem la dispoziţia copiilor siluete de băieţi şi fetiţe şi jetoane cu obiecte de îmbrăcăminte şi încălţăminte. Copiii pot selecta şi ataşa imagini corespunzatoare siluetelor primate. Putem utiliza enciclopedii sau alte cărţi care conţin imagini ale corpului uman. Putem iniţia exerciţii senzoriale, punându-i în situaţia de a recunoaşte prin simţuri gustul/mirosul/forma unor alimente, legume, fructe, flori. Le putem lega ochii pentru a utiliza auzul, mirosul sau pipăitul, sau îşi pot astupa urechile pentru a utiliza celelalte simţuri, etc. Mai putem folosi instrumente de măsurat (rigla gradată, metrul de croitorie) şi lupe pentru a măsura, privi, studia, compara. Copiii işi pot măsura lungimea piciorului, lungimea braţelor etc. Tot aici putem folosi o poezie, care prin conţinut îi va ajuta să găsească răspunsuri la întrebările adresate prin fişa de mai jos:

Simţurile, de N. Nasta

„Eu cu ochii, dragi copii,
Văd păpuşi şi jucării.
Limba şi cu cerul gurii
Imi spun gustul prăjiturii.
Cu urechile oricând
Aud fiece cuvânt.
Iar cu nasu-adeseori
Sorb parfumul tot din flori.”

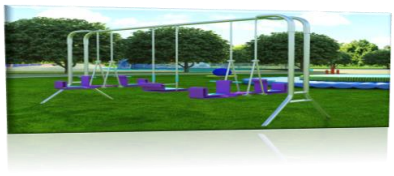
Centrul de activitate: Arta

Pe panoul de afişare a lucrărilor putem aşeza poze ale copiilor şi ale familiilor lor care să-i stimuleze pe copii pentru a realiza teme ca:

- autoportret;
- portretul prietenului/prietenei mele.

Propunem copiilor să realizeze amprenta palmei şi a piciorului. Putem folosi tehnica amprentării pentru a realiza imprimeuri necesare confecţionării hăinuţelor pentru păpuşi. Pot realiza colaje sau să modeleze din plastilină corpul uman. Toate aceste lucrări le putem uni pentru a realiza o cărticică individuală. Coperta acesteia o pot realiza folosind tehnica haşurării şi a lipirii unor elemente, realizând astfel portret de copil (băiat/fetiţa) sau o cărticică cu numele „Cine sunt eu?”. La sfârşitul săptămânii îi putem sfătui să ofere aceste cărticele persoanelor dragi (părinţi, fraţi, bunici, prieteni, colegi de grupă).

Tabelul 1. Exemple de amenajare a centrelor de activitate și exemple de activități în centrele de activitate

 Jocul de rol „De-a familia”	 Colțul rezervat bibliotecii
 Centrul „Artă”	 Jocuri de masă
 Mediul exterior	 Mediul exterior
 Tehnica „Scaunul autorului”	 Centrul „Artă”
 Centrul „Joc de rol”	 Centrul „Matematica”
 Nisip și apă	 Teatrul de degete

Concluzii: stabilirea fundamentelor teoretice ale potenţialului formativ pe care îl are mediul educaţional stimulativ prezintă o provocare continuă pentru cadrele didactice din instituţiile de educație timpurie; mediul educaţional având un rol hotărîtor în formarea

personalităţii preşcolarului contribuie la dezvoltarea comportamentului socio-afectiv, a comportamentului cognitiv, dezvoltarea limbajului şi a abilităţilor motrice ale copilului; pedagogii trebuie să creeze un mediu receptiv intelectual, social, emoţional şi fizic, pentru a promova învăţarea şi dezvoltarea fiecărui copil. Acest mediu favorizează stima de sine, conceptul de sine şi competenţa socială prin oferirea de oportunităţi de învăţare sigure, care diferenţiază activităţile de învăţare, astfel încât toţi copiii să aibă o şansă puternică de succes şi provocări la un nivel care să corespundă cu calităţile lor; sala de grupă serveşte ca un mediu de învăţare adecvat din punctul de vedere al dezvoltării care susţine iniţiativele copiilor de a explora, a investiga, a observa şi a experimenta, permiţând asumarea de riscuri corespunzătoare în limite de siguranţă.

Referințe bibliografice:

1. *Copilăria – fundament al personalităţii: Cunoaştere. Explorare. Educare*. Bucureşti: Ed. Revistei învăţământului preşcolar, 1997, pp. 98-134. ISBN 973-0-00470-6;
2. *Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate.* Chişinău: Epigraf, 2013. 216 p. ISBN 978-9975-125-14-7;
3. *Curriculum pentru educaţie timpurie.* Chişinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9;
4. GOULD, P., SULLIVAN, J. *Clasa integrată pentru copii de vîrstă mică: Modalităţi simple de adaptare a centrelor de activitate la nevoile copiilor.* Chişinău: Epigraf, 2003. 208 p. ISBN 9975-903-93-2;
5. HANSEN, K. A., KAUFMANN, R. K., WALSH, K. B. *Crearea claselor orientate după necesităţile copilului. 3-5 ani.* Children's Resources International, Traducere de Step by Step Program, România. Ediţie apărută cu sprijinul Programului Pas cu Pas, Moldova. Chişinău: Epigraf, 2002. ISBN 9975-903-62-2;
6. HANSEN, K. A., KAUFNANN, R. K., SAIFER, S. *Educaţia şi cultivarea democraţiei: metode pentru preşcolari.* Programul Step by Step – România, 2002. 132 p. ISBN 1-889544-02-7;
7. *Hotărîre Nr. 944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020"* [online] [citat 03 aprilie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf;
8. PIAGET, J. *Psihologia inteligenţei*. Chişinău: Cartier, 2008. 202 p. ISBN 978-9975-79-464-0;
9. *Predarea orientată după necesităţile copilului: Vârsta 6-7 ani*. Chişinău: Epigraf, 2003. 236 p. ISBN 9975-903-65-7;
10. *Standarde de învăţare şi dezvoltare a copilului de la naştere până la 7 ani* : (variantă revăzută/dezvoltată). Chişinău : Lyceum, 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.

ELEVII CU CES – EDUCAŢIA ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DE MASĂ
STUDENTS WITH SEN – EDUCATION IN MASS EDUCATION

Carmen-Adreana POTOP, profesor psihopedagogie specială, grad didactic I,
Școala Gimnazială specială „Maria Montessori" din Bacău, România

Rezumat: *Autorul abordează experiența școlilelor educaționale de masă care dezvoltă o serie de servicii educaționale de sprijin pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. În articol sunt descrise strategiile de management al clasei, regulile clasei incluzive care determină gradul de acceptabilitate a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ general.*

Cuvinte-cheie: *cerințe educaționale speciale, învățământ de masă, managementul clasei incuzive.*

Abstract: *The author addresses the experience of mainstream educational schools that develop a list of educational support services for children with special educational needs. The article describes the strategies of class management, inclusive class rules that determine the degree of acceptability of children with disabilities in general educational institutions.*

Keywords*: special educational needs, mass education, inclusive class management.*

„Pe măsură ce cresc, copiii pot uita ceea ce le-ai spus, dar nu vor uita felul în care i-ai făcut să se simtă.” *Kevin Heath*

Bogăţia spirituală a lumii constă în respectul şi valorizarea tuturor persoanelor, indiferent de originea lor socială, de capacităţi şi abilităţi. Educaţia este pilonul progresului social şi al calităţii vieţii, domeniu care transformă succesul/insuccesul unei persoane în succesul/insuccesul întregii societăţi. Educaţia incluzivă este un domeniu în dezvoltare. În întreaga lume părinţii, profesorii, organizaţiile de resort depun efort întru dezvoltarea practicilor educaţionale pozitive, astfel încât toţi copiii şi tinerii pot să beneficieze împreună de o educaţie de calitate. Pentru copiii cu dizabilităţi aceste practici constituie incluziunea în şcolile şi clasele generale împreună cu semenii lor fără dizabilităţi.

În plan internaţional, tendinţele în promovarea incluziunii sunt susţinute de o serie de iniţiative şi tratate, printre care: Convenţia ONU cu privire la Drepturile Copilului (1989), care a fost semnată de 193 de ţări, Regulile Standard privind Egalizarea Şanselor pentru copiii cu dizabilităţi ONU (1993), Declaraţia de la Salamanca UNESCO (1994), Convenţia ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilităţi. Aceste documente recunosc dreptul tuturor copiilor la educaţie.

Unele ţări au înregistrat progrese importante în promovarea educaţiei incluzive din punctul de vedere al legislaţiei naţionale, spre exemplu: Canada, Cipru, Danemarca, India, Luxemburg, Malta, Norvegia, Africa de Sud, Spania, Suedia, Uganda, Marea Britanie şi Statele Unite ale Americi. Legislaţia italiana a acceptat educaţia incluzivă din 1970. Analizând în mod comparativ experienţele existente în domeniul educaţiei incluzive în ţările lumii, pot fi evidenţiate unele aspecte comune:

- În majoritatea cazurilor, integrarea copiilor cu cerinţe educative speciale (CES) în şcoli obişnuite s-a realizat prin intermediul unor programe/proiecte implementate în parteneriatul şcoală – comunitate;
- Fiecare proiect sau program de integrare nu a cuprins toţi copiii cu cerinţe speciale din comunitate în acelaşi timp. Strategia adoptată a presupus integrarea unui număr limitat de copii pentru a evita unele disfuncţii în cadrul sistemului de învăţământ (imposibilitatea desfăşurării normale a activităţilor în clase, lipsa interesului sau refuzul cadrelor didactice de a lucra în condiţiile educaţiei integrate);
- Societatea civilă, prin structurile sale (în special, organizaţiile nonguvernamentale, asociaţiile de părinţi, organizaţiile de pe lângă biserici), îşi asumă responsabilităţi ferme şi iniţiază în parteneriat cu alte instituţii comunitare proiecte de susţinere a persoanelor cu cerinţe speciale şi de integrare a lor în şcolile obişnuite sau în activităţi comunitare.

Educaţia este procesul prin care indivizii învaţă să funcţioneze în mediul lor social, prin transmiterea normelor sociale şi a regulilor explicite sau implicite ale culturii naţionale, este procesul de socializare, definit în termeni sociologici ca fiind: „un proces interactiv de comunicare, presupunând dubla considerare a dezvoltării individuale şi a influenţelor sociale, respectiv modul personal de receptare şi interpretare a mesajelor sociale şi dinamica variabilă a intensităţii şi a conţinutului influenţelor sociale”. Şcoala are rolul de a forma indivizi adaptabili la mediul social propriu unui cadru temporal şi spaţial delimitat. Pentru un profesor este necesar să se raporteze la acest aspect în fiecare moment al activității sale.

În România, copiii cu dizabilităţi au acces la diverse forme de educaţie şi pot fi înscrişi, în funcţie de forma de dizabilitate, în învăţământul special sau de masă. Copiii cu deficienţe medii, tulburări de limbaj, dificultăţi de învăţare, tulburări socioafective sau de comportament sunt integraţi în şcolile de masă, unde pot beneficia de servicii educaţionale de sprijin. Învăţământul special este organizat în dependenţă de tipul de deficienţă – mentală, de auz, de văz, motorie şi alte deficienţe asociate. Identificarea tipului de deficienţă şi gradul acesteia este în competenţa Comisiei de Protecţie a Copilului, instituţie aflată în subordinea consiliilor judeţene.

În sistemul educaţional românesc, integrarea copiilor cu CES în şcolile de masă poate fi realizată sub mai multe forme: clase compacte, grupe de 3-4 copii integrate în şcolile de masă. Cea mai frecventă formă de integrare este integrarea individuală în clasele obişnuite în şcolile de masă, cele mai apropiate domiciliului acestora.

Şcolile educaţionale de masă dezvoltă o serie de servicii educaţionale de sprijin pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale. Pentru copiii cu tulburări de limbaj şi dificultăţi de învăţare există „centre logopedice interşcolare” care au specialişti ce desfăşoară terapii specifice pentru corectarea tulburărilor de limbaj şi pentru depăşirea dificultăţilor de învăţare. În aceste cabinete au acces toţi copiii care frecventează învăţământul general şi care au fost diagnosticaţi cu tulburări de învăţare şi au fost depistaţi de profesori, logopezi. Pentru copiii cu tulburări de comportament şi dificultăţi de adaptare există centre de asistenţă psihopedagogică în care există consilieri psihopedagogi ce acordă consiliere atât copiilor, cât şi familiilor lor. Pentru copiii cu deficienţe diagnosticaţi în comisiile pentru protecţia copiilor există servicii educaţionale de sprijin prin cadre didactice de spijin/itinerante.

Elevii cu cerinţe educative speciale din România au învăţat în şcoli speciale, cu cadre didactice pregătite pentru a lucra cu astfel de copii, dar în ultimii ani, s-a ajuns la concluzia că procedându-se astfel, aceşti elevi sunt oarecum excluşi din viaţa socială şi s-a decis întegrarea lor în învăţământul de masă.

Şcoala, ca instituţie publică de formare şi socializare umană trebuie să răspundă cerinţelor tuturor elevilor, atât celor care au un ritm de învăţare şi un potenţial intelectual şi aptitudinal peste medie, dar şi celor care manifestă deficienţe de învăţare. Ambele categorii pot fi considerate cu cerinţe educative speciale şi necesită un program individualizat de învăţare.

În calitate de profesor de sprijin, am fost pusă în situaţia de a lucra cu elevi cu cerinţe educative speciale diverse şi, în astfel de situaţii, am încercat să găsesc cele mai bune metode de învăţare pentru a-i determina pe toţi participanţii la actul educaţional să se implice conştient în activităţile derulate.

Am ţinut cont de faptul că elevii integraţi au nevoie de sprijinul nostru, al cadrelor didactice şi de sprijinul colegilor de clasă. Ei nu trebuie marginalizaţi în niciun fel, nu trebuie „uitaţi” în clasă pornind de la ideea că nu vor putea ajunge niciodată ca şi ceilalţi elevi. Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obţinerea de performanţe proprii după posibilităţile lui;

În acest sens, la fiecare început de an şcolar elaborez împreună cu echipa de intervenţie de la clasă, un plan de intervenţie personalizat pentru fiecare elev cu CES din învăţământul de masă. Munca diferenţiată şi programul pedagogic personalizat pentru copiii cu CES constă în stabilirea unor obiective şi a unui program, diferite de cele folosite pentru restul clasei şi adaptate

în funcţie de necesităţile şi dificultăţile copilului. Lucru simplu de înţeles, dar dificil de pus în practică. Obiectivele didactice şi conţinuturile de învăţare care urmează să fie parcurse de către fiecare copil cu CES ar trebui să fie stabilite de către profesorul de sprijin şi profesorul specialist, în egală măsură. Întreaga intervenţie asupra copiilor din învăţământul integrat presupune, de fapt, o muncă în echipă: profesor specialist, profesor de sprijin, logoped, profesor consilier, părinţi.

Planificarea individualizată a învățării presupune adaptarea educaţiei la nevoile individuale din perspectiva diferenţelor dintre elevi. Diferenţierea curriculară necesită astfel selecţionarea sarcinilor de învăţare după criteriul maturităţii intelectuale, ritmul de lucru şi nu după criteriul vârstei cronologice. Este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilităţile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului.

Planul de intervenţie personalizat vizează *5 domenii:*

1. *Cognitiv* – Stimularea și dezvoltarea capacităților psihoindividuale în vederea formării unor comportamente independente;
2. *Social-afectiv* – Formarea și dezvoltarea unor comportamente adaptative în raport cu mediul înconjurător (natural și social);
3. *Psiho-motor* – Formarea și dezvoltarea componentelor psihomotricității(schemă corporală, lateralitatea) și a formelor de prehensiune în vederea construirii comportamentelor adaptative;
4. *Comunicare și limbaj;*
5. *Autonomie personală* – Formarea și educarea unor abilități de întreținere și igienă personală și a spațiului de locuit. Formarea și exersarea conduitei independentă pentru integrare.

Aceste domenii cuprind:

- Obiective;
- Exemple de activităţi de învăţare;
- Metode şi instrumentede evluare;
- Perioada de intervenţie;
- Criterii minimale de apreciere a progreselor.

Diferenţierea se poate face atât prin planul de intervenţie personalizat, prin curriculum, prin extinderea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare, cât şi prin formele de organizare a activităţii şi a metodelor didactice utilizate. Elevii aflaţi în diferite faze ale insuccesului şcolar pot fi cuprinşi în activităţi frontale, dar trebuie trataţi şi individual, cu sarcini de lucru care să ţină seama de dificultăţile lor, de strategiile de management şi reguli ale clasei, de stimulentele oferite pe parcursul activitaţilor.

Strategii ale managementului clasei – posibile stimulente în sala de clasă:

- Reducerea temelor pentru acasă;
- Pauză suplimentară;
- Timp liber în clasă;
- Jocuri în clasă;
- Diplome;
- Rolul de lider într-un joc educativ în clasă;
- Ascultarea unei melodii/povești în clasă;

- Dreptul de a face prezența/coordona activități ale colegilor;
- Timp acordat pentru efectuarea unei teme pentru acasă în clasă;
- Ocazia de a prezenta ceva la alegere colegilor;
- Coordonarea în parteneriat cu cadrul didcatic a unei activități;
- strategie foarte utilă este dată de abilitatea cadrului didactic de a evalua și utiliza „punctele tari ”ale elevului (creativitatea, comportamentele dezirabile).

Regulile clasei:

- Trebuie să fie un număr rezonabil (max. 10);
- Trebuie explicate motivele alegerii acestor reguli și prezentare clară;
- A se evita formulările negative în elaborarea regulilor;
- Repetarea regulilor elevilor;
- A se urma regulile, în primul rând cadrul didactic;
- A se marca pozitiv urmarea regulilor și progresele.

Stimulente pentru elevi:

- posibilitatea elevilor de a alege unde, cum și cu cine pot lucra împreună;
- sarcini de învățare și portofolii care pun accent pe punctele tari și interesele elevilor.

În conformitate cu experiențele acumulate în urma comunicării și interacțiunii cu copiii cu dizabilități, majoritatea cadrelor didactice, a elevilor din clasele incluzive și alte persoane din mediul apropiat îi caracterizează pe aceștia ca fiind, în general, săritori la nevoie, la fel ca și ceilalți copii, sociabili, neagresivi și nepericuloși.

Totuși, în pofida caracteristicilor pozitive atribuite copiilor cu dizabilități, nivelul de relaționare între copiii cu și fără dizabilități este redus și copiii cu dizabilități sunt foarte puțin implicați în activități extracurriculare. Gradul de acceptabilitate a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ general este mai mare în cazul unor deficiențe fizice și considerabil mai mic față de copiii cu deficiențe intelectuale. Se atestă reticențe și față de incluziunea copiilor cu deficiențe senzoriale. Totuși, potrivit opiniilor copiilor cu dizabilități integrați și ale părinților lor, comportamentul profesorilor și colegilor de școală față de acești copiii este, în general, pozitiv [5].

Deși rolul școlii este decisiv în dezvoltarea și menținerea stării de bine a elevilor, se constată că, în multe cazuri, anume școala este un factor care diminuează încrederea în sine a elevilor, îngrădește tendința lor spre independență, diminuează trăsăturile individuale ale acestora, le minimalizează inițiativa și creativitatea; în loc de stimulare, generează inhibiția. Preocuparea exclusivă a școlii privind pregătirea intelectuală a elevilor și obținerea de performanțe exprimate în note cât mai mari, ignorând, totodată, nevoile lor emoționale și sociale, conduce neapărat la diminuarea stării de bine și la creșterea fenomenului de devianță psihocomportamentală [6].

Starea de bine a elevului, în școală, este constituită din următoarele elemente [12]:

- acceptarea de sine (atitudinea pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor, capacitatea de autocunoaștere și autoevaluare);
- relaționarea interpersonală pozitivă (empatie, toleranță, comunicare, solidaritate etc.);
- autonomie (principii de viață proprii, capacitatea de decizie, autoconducerea, autocontrolul, autoreglarea comportamentului);

- aspirații (conștientizarea sensului și scopului vieții, acțiuni adecvate, optimism);
- dezvoltare personală (flexibilitate adaptivă, autodepășire, afirmarea atitudinilor creative).

O caracteristică a grupului școlar care creează condiții pentru starea de bine și reglează comportamentul elevilor o constituie omogenitatea sa.

Într-adevar, spre deosebire de alte tipuri de grupuri sociale, grupul educativ are o compozitie relativ omogenă, cel puțin din punctul de vedere al vârstei, nevoilor, intereselor și aspirațiilor elevilor.

Problema actuală fundamentală în privinţa formării claselor incluzive este eterogenitatea acestora, determinată de diversitatea copiilor aflați în contexte integrate şi medii de învăţare comune, de necesitatea satisfacerii nevoilor fiecăruia dintre elevi, de succesul sau eşecul şcolar al elevilor, dar şi de eficienţa profesorului.

Bunele practici ale țărilor care au imlementat sistemul de educație incluzivă au demonstrat că elevii din clasele eterogene au obţinut rezultate mai bune decât cei din clasele omogene. Obiectivul fundamental urmărit prin organizarea activităților pe grupuri în clase incluzive este stimularea invățării prin cooperare.

Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deși unii autori susțin că interacțiunea elevilor buni cu cei mai puțin buni aduce foloase nu numai ultimilor, dar și celor dintâi. Din punct de vedere al interacțiunii elevilor, atât în cadrul formal, cât și în cadrul informal, clasele Grupa/clasa eterogenă este caracterizată de diversitate, din perspectiva diferenţelor de dezvoltare, stilurilor de învăţare şi a altor particularităţi ale copiilor care o alcătuiesc.

Astfel, ajungem să precizăm că o grupă/clasă în care este acceptată diversitatea şi se lucrează pentru a răspunde nevoilor educaţionale ale fiecărui copil este o grupă/clasă incluzivă. Practic, diversitatea duce la sporirea atenției asupra desfășurării procesului de educaţie incluzivă. Una dintre caracteristicile acesteia este asigurarea unui mediu prietenos, flexibil şi deschis pentru fiecare copil şi pentru întreaga clasă.

Din gama de beneficii pentru copiii cu dezvoltare tipică din clasele cu copii cu dizabilități, putem menționa dezvoltarea abilităților sociale, de comunicare și oportunitatea de a-ți face prieteni, creșterea stimei de sine, a toleranței, răbdării, dezvoltarea comportamentelor etice etc. Totodată, nu putem ignora anumite probleme și dificultăți, care se conturează în grupurile de elevi din clasele incluzive [3].

Misiunea noastră a profesorilor este să oferim tuturor elevilor posibilitatea de a-şi forma competenţe, de a le crea condiţii să şi le exprime, de a simţi bucuria copilariei si de a descoperi lumea care-i înconjoară. Nu avem voie să uităm nici o clipă că şi aceşti copii care azi se uită curioşi la noi, pe care îi ajutăm să parcurgă o perioadă instuctiv-educativă, sunt viitorul nostru. Dacă va fi un viitor frumos sau nu, depinde şi de cum îi învăţăm să-l facă.

Referințe bibliografice:

1. CUCOȘ, Constantin. Pedagogie. Iași, 2003. 317 p. ISBN 973-681-063-1;
2. GIBB, W. *Team Building: Proven Strategies for Improving Team Performance.* 2017. ISBN 978-1-118-04744-6;
3. *Metodologia privind organizarea serviciilor de sprijin educaţional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaţionale speciale integrați în învățământul de masă* [online] [citat 20 aprilie 2020]. Disponibil: http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/171258.

STRATEGII DE ACTIVIZARE A REFLEXIVITĂȚII LA STUDENȚI
STRATEGIES FOR ACTIVATING REFLEXIVITY IN STUDENTS

Veronica RUSOV, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Procesul de reflecție și de formare a capacităților de reflecție constituie obiectul de studiu al diferitor științe: filozofie, psihologie, ergonomie, pedagogie. Într-o lume în care timpul pe care îl avem la dispoziţie pentru procesarea şi asimilarea noului este tot mai redus, iar complexitatea cunoaşterii este tot mai accentuată, apelul la metodele bazate pe limbajul intern este tot mai frecvent în contextele educative formale, nonformale şi informale, astfel încât putem vorbi despre o* pedagogie a reflecţiei personale. *În articol este accentuată necesitatea valorificării predării şi învăţării reflexive în vederea asigurării calităţii învăţământului centrat pe student. Sugestiile didactice de dezvoltare a reflexivității la studenți descrise pot servi drept punct de pornire pentru cadrele didactice universitare care nu ezită să construiască o didactică universitară coerente şi puternic ancorate în realităţile academice.*

Cuvinte-cheie: *învățământ centrat pe student, reflecție, didactică universitară.*

Abstract: *The process of reflection and formation of reflection capacities is the object of study of different sciences: philosophy, psychology, ergonomics, pedagogy. In a world where the time we have available for processing and assimilating the new is decreasing and the complexity of knowledge is increasing, the use of methods based on the internal language is increasingly common in formal, non-formal and informal educational contexts. , so we can talk about a pedagogy of personal reflection. The article emphasizes the need to capitalize on teaching and reflective learning in order to ensure the quality of student-centered education. The didactic suggestions for developing reflexivity in the described students can serve as a starting point for university teachers who do not hesitate to build a coherent and strongly anchored university didactics in the academic realities.*

Keywords: *student-centered education, reflection, university teaching.*

Mileniul III debutează cu dimensiuni, orientări și tendințe noi bine conturate în didactica universitară. Modelele educaționale invită la flexibilitate, dinamism și adaptare la necesitățile și interesele atât individuale ale studenților, cât și sociale ale angajatorilor. Didactica universitară continuă să caute modele optime de pregătire teoretică și practică. Sunt analizate diferite aspecte ale experiențelor de învățare specifice mediului academic.

Învățământul superior din Republica Moldova se confruntă cu un șir de provocări și tendințe pe termen lung, atât la nivel național, cât și global, care vor avea consecințe semnificative în următoarele decenii. Incertitudinea și imprevizibilitatea sunt în creștere și, prin urmare, trebuie aplicate noi paradigme de dezvoltare. Dacă dorim un învăţământ centrat pe student (ÎCS) și o învăţare de calitate a acestuia din urmă, centrată pe achiziţia de competenţe necesare pentru activitatea profesională, atunci este nevoie de inovaţie la nivelul întregului proces de învăţământ, la nivelul activităţilor desfăşurate de agenţii educativi și a rolurilor îndeplinite de aceștia în mediul universitar.

Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG), aprobate de Conferința Ministerială de la Erevan, 14-15 Mai 2015, definesc un cadru comun pentru sistemele de asigurare a calității în ceea ce privește învățarea și predarea la nivel european, național și institutional.

În contextual articolul dat, atenția a fost îndreptată spre Partea 1: Standarde și linii directoare pentru asigurarea internă a calității și anume elementul 1.3 Învățarea, predarea și evaluarea centrate pe student, în care regăsim următorul standard: „Instituțiile trebuie să se asigure că programele sunt oferite în așa fel încât să încurajeze studenții să aibă un rol activ în crearea procesului de învățare şi că evaluarea studenților reflectă această abordare".

Standardul este explicat prin următoarele linii directoare: „Învățarea și predarea centrate pe student joacă un rol important în stimularea motivării studenților, *auto-reflecției* și implicării lor în procesul de învățare. Aceasta necesită o analiză atentă a modului de proiectare și de implementare a programelor de studii și de evaluare a rezultatelor. Implementarea ÎCS:

- respectă şi ia în considerare diversitatea studenților și a necesităților lor, permițând trasee de învățare flexibile;
- ia în considerare și folosește metode diferite de organizare a procesului de învățare și predare, acolo unde este cazul;
- folosește în mod flexibil o varietate de metode pedagogice;
- evaluează în mod regulat și modifică, atunci când e cazul, modul de organizare a procesului de învățare și predare și metodele pedagogice;
- încurajează simțul autonomiei pentru cei care învață, asigurând în același timp orientare adecvată și sprijin din partea profesorilor;
- promovează respectul reciproc în relația student-profesor;
- are proceduri potrivite pentru a soluționa nemulțumirile studenților [6, p. 9-10].

Majoritatea universităților se preocupă de asigurarea ÎCS. De exemplu, Centrul de Dezvoltare Academică (CDA) al Universității de Vest din Timișoara (UVT) propune 7 dimensiuni ale conceptului de ÎCS:

- Implicarea studenților în organizarea procesului didactic;
- Legătura dintre teorie și practică;
- Stimularea învățării active;
- Abordarea diferențiată;
- Feedback și predare reflexivă;
- Disponibilitate în oferirea de suport suplimentar;
- Evaluarea activității studenților [3, p. 3].

Fiecare dimensiune este abordată din trei perspective:

1. conturarea unei definiții conceptuale adaptate contextului academic;
2. paralela între ICS (instruire centrată pe student) și conceptul de instruire centrată pe profesor (ICP);
3. aspecte menite să atragă atenția asupra importanței utilizării ICS în practica educațională, asupra unor erori care ar putea să limiteze efectele pozitive dorite ale ICS și, totodată, posibile reflecții asupra problemelor pe care le ridică fiecare dimensiune.

Un inters deosebit a trezit *Dimensiunea 5. Feedbak și predare reflexivă.*

Considerăm utile caracteristicele instruirii centrate pe student oferite în opoziție cu instruirea centrată pe profesor: „Abordarea centrată pe student presupune ca profesorul să organizeze sesiuni de feedback vizavi de activitatea de la curs/seminar/laborator pe întreg parcursul semestrului, să ceară și să integreze feedback-ul primit de la studenți în activitatea didactică în mod firesc, să sprijine studenții să-și facă auzite nevoile legate de procesul didactic. Studentul primește feedback-ul și reconsideră învățarea pe baza acestuia. Este ca și cum profesorul ar fi un constructor care este foarte atent la stadiul actual al lucrării sale, iar prin verificările pe care le face, descoperă din timp atunci când o cărămidă nu s-a prins bine de construcție, spre deosebire de profesorul din cadrul abordării tradiționale care nu este atent și nu

observă atunci când unele cărămizi cad din construcție sau nu sunt fixate în timp real. Punctul forte al acestei abordări este reprezentat de existența unui reper pe care studentul poate să-și reclădească învățarea, feedback-ul primit de la profesor și, totodată, un reper pe care profesorul poate să-și organizeze viitoarele activități de predare, feedback-ul primit din partea studenților. Astfel, profesorul centrat pe student cere și oferă feedback studenților pe tot parcursul procesului de învățământ și, astfel, descoperă ce anume nu au înțeles aceștia, valorificând oportunitatea de a relua unele aspecte și de a evita eșecul studentului în învățare" [3, p. 12].

Un aspect important pentru eficiența utilizării feedback-ului și predării reflexive în activitatea didactică este reprezentat de gestionarea situațiilor în care feedback-ul primit de la studenți nu poate fi integrat efectiv în procesul didactic. În asemenea situații, pentru a nu face studentul să simtă că feedback-ul său nu este luat în considerare, este necesar să se explice acestora care sunt impedimentele pentru a integra respectivul aspect în viitoarele activități educaționale, menționând și soluțiile de rezervă.

Un alt risc îl constituie modul în care este formulat feedback-ul profesorului: dacă acesta nu este unul motivant sau obiectiv, poate determina blocaj la nivelul învățării studentului sau o lipsă de implicare în activitatea didactică ulterioară. Este deci important să oferim studenților feedback continuu și să creăm situații în care aceștia să ofere la rândul lor profesorului și colegilor feedback. Aceste momente pot deveni fundament pentru reflecția asupra calității și eficienței procesului didactic la nivel universitar [3, p. 13].

În cadrul Proiectului „Timpul pentru un nou model în educaţie: învăţământul centrat pe student (T4SCL)", finanţat de Uniunea Europea și coordonat de către Organizația Europeană a Studenţilor împreună cu Education International, au fost elaborate principiile generale ce stau la baza învățământului centrat pe student:

- Principiul I: ÎCS necesită un *proces reflexiv continuu;*
- Principiul II: ÎCS nu propune o soluţie de tipul „One-Size-Fits-All" (care să se potrivească tuturor);
- Principiul III: Studenţii au stiluri diferite de învăţare;
- Principiul IV: Studenţii au nevoi şi Interese diferite;
- Principiul V: Alegerea este esenţială în Învăţarea eficientă prin ICS;
- Principiul VI: Studenţii au experienţe şi fond de cunoştinţe diferite;
- Principiul VII: Studenţii ar trebui să aibă control asupra învăţării lor;
- Principiul VIII: ÎCS este despre „a permite" şi nu despre „a spune";
- Principiul IX: Învăţarea presupune cooperare între studenţi şi personal.

Observăm că și în acest caz predarea și învățarea reflexivă este în prim plan. Acest principiu invită „profesorii, studenţii şi instituţiile să reflecteze permanent asupra sistemelor de predare, învăţare şi infrastructură într-o manieră ce ar îmbunătăţi continuu experienţa de învăţare a studenţilor şi care să se asigure de obţinerea rezultatelor aşteptate ale învăţării ale unui anume curs sau componentă de program într-un mod ce stimulează gândirea critică a celor care învaţă şi dezvoltă abilităţile transferabile ale acestora." [4]

S. J. Lea, D. Stephenson şi J. Troy enumeră şapte elemente pe care se construieşte abordarea pedagogică centrată pe studenţi:

- promovarea învăţării active, mai degrabă decât a învăţării pasive;

- accentul pe învăţarea de profunzime şi pe înţelegere;
- creşterea responsabilităţii din partea studentului;
- creşterea autonomiei celui care învaţă;
- interdependenţa dintre profesor şi studenţi;
- respectul reciproc în relaţia profesor-studenţi;
- abordarea reflexivă a procesului de predare-învăţare din partea profesorului şi a studentului [5, p. 322].

Analizând abordările ÎCS observăm că în toate practicile procesul de reflecție și de formare a capacităților de reflecție constituie o prioritate. Conceptele educaţiei reflexive şi profesorului reflexiv se leagă de numele lui Schön, cu toate că denumirea îi aparţine lui Dewey. În prezent abordarea reflexivă deţine deja o poziţie destul de fermă, datorată în primul rând rolului colegial al reflexiei – din moment ce pedagogii, de cele mai multe ori, reflectă asupra propriei activităţi în cadrul unor discuţii purtate cu colegii iar astfel interacţiile au un rol extrem de important.

În literatura de specialitate reflecţia, în mare parte, este descrisă în contextul predării. (Shandomo, 2014; Lupinski et al, 2012; Korthagen, 1993; Shndomo, 2010). Schön (1983) a observat diferitele tipuri de reflecţie în funcţie de momentul apariţiei lor: *Reflecţia asupra acţiunii şi Reflecţia în timpul acţiunii.*

Kolb include reflecția în modelul învățării format din cele patru etape ale cercului învăţării. Experienţa concretă stă la baza percepţiei şi reflecţiei. Observaţia reflecţiei înseamnă că un adult poate pune întrebări, ca de exemplu: *ce a fost bine?, ce a fost greşit?* colectează observaţii şi le *transpune* într-o *teorie*, conceptualizează. Din corpul său de idei pot reieşi ipoteze, care sunt testate în practică prin acţiunea, pe care Kolb o numeşte experimentare. În cele din urmă, aceasta are drept rezultat o nouă experienţă.

După opinia lui Kolb, este nevoie de patru tipuri de abilităţi pentru o învăţare optimă, i.e. efectuarea unei sarcini.

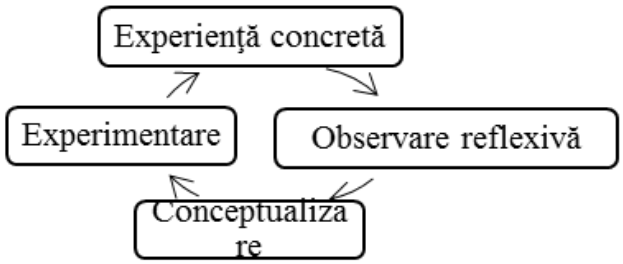


Fig. 1. Ciclul învățării după Kolb (1984)

Korthagen a elaborat un model reflexiv, cunoscut sub denumirea de modelul ALACT, prin intermediul căruia persoana, sentimentele şi necesităţile acesteia ajung în poziţie centrală. Korthagen defineşte reflecția ca proces spiral compus din cinci faze.

Stenhouse (1975) Carr şi Kemmis, (1986) au elaborat „Cercul învăţării”, care este o strategie de reflecţie asupra învăţării și poate fi considerată drept modalitate pentru:

- reflecţie asupra propriei experienţe de învăţare;
- formare de abilităţi în formularea de obiective care să vizeze învăţarea centrată pe subiect.

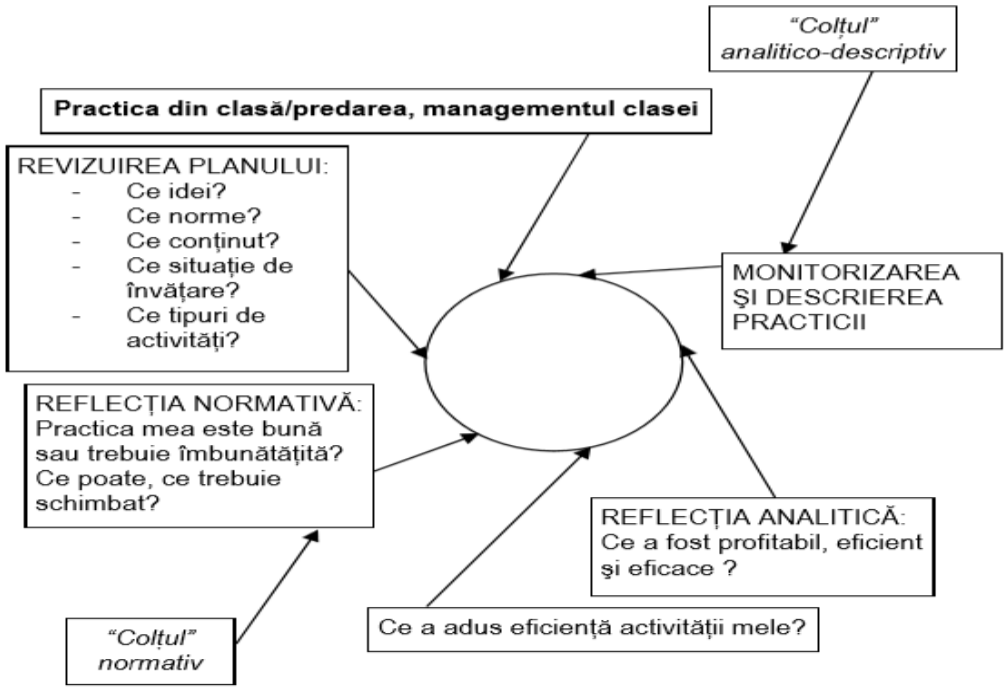


Fig. 2. Cercul învățării după Stenhouse (1975), Carr şi Kemmis (1986) [Apud 8, p. 248]

Spre deosebire de modelul lui Kolb (1984), ceea ce au toate modelele în comun reprezenta mai mult o detaliere calitativă şi reflectivă a experienţei unei persoane la nivel emoţional, cognitiv şi profesional. Diferenţa între modelul Kolb (1984) şi alte modele de reflecţie precum cel a lui Korthagen ALACT (Korthagen & Vasalos, 2005) rezidă în faptul că ultimul lasă loc experienţei emoţionale la nivel personal cu referire de exemplu la o experienţă sau context profesional, astfel deschizând spre alte direcţii, o gândire reflectivă liniară de tip cauză – efect. În acest mod se clădeşte informaţia comprehensivă referitoare la experienţa percepută.

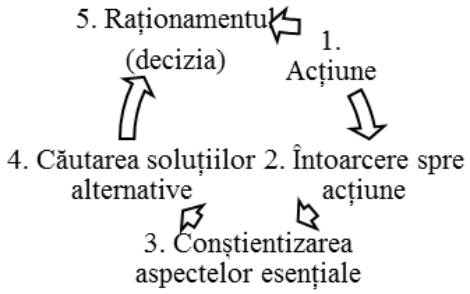


Fig. 3. Modelul ALACT al lui Korthagen& Vasalos (2005)

A. Hutorskoy (2001) propune următoarele etape ale activității de reflecție în cadrul procesului didactic:

- *încheierea / întreruperea activității (prereflexive)*. Activitatea realizată, conform disciplinei – matematică, intelectuală, de creație etc. – trebuie încheiată sau întreruptă. Dacă în procesul rezolvării unei probleme au apărut o dificultate de nedepășit, atunci rezolvare se suspendă și se revine la analiza punctului de plecare anterior;

- *retrospecția consecutivității realizării acțiunilor*. Fie oral, fie în scris se descrie tot ceea ce s-a realizat. Se iau în calcul chiar și aspecte care, la prima vedere, nu par atît de importante pentru cel ce învață;
- *analiza, din punct de vedere al eficienței, productivității, corespunderii cu scopul / obiectivele înaintate etc. a sistemului de acțiuni derulate*. Indicii / criteriile de apreciere sunt propuse de către cadrul didactic sau de elev, în baza obiectivelor propuse;
- *identificarea și formularea rezultatelor activității de reflecție*. Există mai multe tipuri de asemenea rezultate, de exemplu: – produse obiectuale ale activității - idei, convingeri, legi, răspunsuri la întrebări, etc.; – metode / procedee, modalități care au fost utilizate în procesul activității; – ipoteze / presupuneri cu privire la calitatea, cantitatea activităților ultrioare;
- *verificarea ipotezelor în procesul realizării următoarei activități* [10, p. 323].

În vederea proiectării eficiente, cadrul didactic trebuie să cunoască tipologia activităților de reflecție elaborată de E. Golovchina (Tabelul 1).

Tabelul 1. Tipurile de reflecție după E. Golovchina

Criteriu	**Tip**	**Descriere**
După timpul de realizare în cadrul unei ctivități	Reflecția proactivă	Orientată spre anticiparea ideilor, relațiilor, opiniilor, eventualelor consecințe, înainte de realizarea activității propriu-zise și de luarea unei decizii (Ce s-ar întâmpla, dacă …?).
	Reflecția sincronă	Se realizează nemijlocit în procesul activității, concomitent cu aceasta, și permite orientarea și corectarea acțiunilor în dependență de situația creată.
	Reflecția retroactivă	Vizează înțelegerea demersului activității realizate, a rezultatelor obținute, permite aprecierea eficienții activității în ansamblu și formularea unor concluzii de viitor (se realizează oral, prin adresarea de întrebări de către învățător sau în scris – prin completarea de fișe).
După caracterului obiectului reflecției	Reflecția de cooperare	Vizează identificarea aspectelor pozitive, a dificultăților și cauzelor acestora, în procesul de activitate în grup, cu referire la fiecare membru al grupului; proiectarea unei modalități noi de colaborare eficientă (Care a fost contribuția lui (X) în realizarea sarcinii? Ce rezultat am fi obținut, dacă (X) …? De ce am reușită să…?).
	Reflecția de comunicare	Vizează înțelegerea modului în care o persoană este percepută, înțeleasă, apreciată de către partenerii de comunicare (Sunt eu oare de folos echipei / grupului? Care este contribuția mea asupra rezultatelor obținute de echipă? Ce s-ar fi schimbat, dacă eu / el s-ar fi comportat altfel, ar fi acționat altfel?).
	Reflecția personală	Vizează procesul de analiză a atitudinii față de sine, față de propriile fapte; autocunoaștere (Pentru ce îți poți aprecia activitatea?).
	Reflecția intelectuală	Vizează capacitatea subiectului de a aprecia, analiza și corela propriile acțiuni cu situațiile date, de a analiza diverse modalități de rezolvare a unei probleme și de a o alege pe cea mai rațională, capacitatea de a reveni la condiția problemei. Acest tip de reflecție este legat de conștientizarea propriilor capacități intelectuale, formarea proceselor de gîndire (Despre ce este informația citită? Ce am aflat nou? Cum corelează ceea ce am aflat cu ceea ce știu? Ce concluzie pot formula? etc.).
După gradul de problematizare	Reflecția practică	Vizează analiza activităților practice și productivitatea acestora. Aprecierea se face, adesea, utilizîndu-se calificativele corect / incorect, reușit / nereușit.

	Reflecția cauzală	Vizează conștientizarea cauzelor și consecințelor propriilor acțiuni (Ce mi-a reușit? De ce?).
	Reflecția critică	Vizează aprecierea propriilor acțiuni / activități (Ce am realizat? Cum am realizat? Ce m-a împiedicat? Ce ar trebui să schimb / să modific? Cum să realizez altfel această sarcină?).
După modul de prelucrare a rezultatelor	Reflecția cantitativă	Opiniile și aprecierile sunt exprimate cantitativ prin puncte, procente etc.
	Reflecția calitativă	Rezultatele analizei, aprecierilor sunt exprimate detaliat în mod verbal.
După funcția îndeplinită	Reflecția cu privire la starea emoțională, dispoziție	Vizează evaluarea trăirilor emoționale înainte sau după realizarea unei activități, în grup sau individual.
	Reflecția asupra activității	Permite înțelegerea și alegerea celor mai raționale modalități și procedee de lucru cu materialul didactic.
	Reflecția asupra conținutului de învățare	Permite identificarea gradului de înțelegere a conținutului abordat.

Svetlana Focșa-Semionov, cercetând fenomenul învățării academice, a propus următoarele etape ale învățării independente și autoreglate: *Planificare - Acțiune - Reflecții metacognitive – Reviziuire* [2, p. 27]. Pentru a fi capabil să parcurgă aceste etape studentul trebuie să gândească asupra intențiilor și scopurilor propriei învățări academice, să planifice parcursul acțiunilor sale, să implementeze planul, să reflecte asupra progreselor, să revizuie cele planificate, să conceapă un plan nou.

Tabelul 2. Reflecții metacognitive [2, pp. 49-51]

Pașii conștientizării propriei învățări	Aspecte și întrebări asupra cunoașterii de sine ca subiect ce învață
Începe de la experiențe trecute	Care este experiența ta despre felul în care înveți? Preferi: • Să citești? Să rezolvi situații de problemă? Să memorizezi? Să reproduci? Să înțelegi? • Să expui materialul în fața grupului? • Să știi cum se face un rezumat? • Să adresezi întrebări despre ceea ce ai studiat? Să examinezi? • Să ai acces la o varietate de surse pentru a te informa la subiect? • Îți place să studiezi de unul singur sau în grup? • Ai nevoie de o sesiune de lucru de lungă durată sau de mai multe sesiuni de studiu de scurtă durată? • Care sunt deprinderile tale de studiu? Cum evoluează acestea? Care din ele funcționează cel mai bine? Dar cel mai ineficient? • Cum comunici/expui cel mai bine ceea ce ai învățat? Lucrarea scrisă? Comentariu ori elaborare științifică? Exăunere orală? Sesiune de întrebări-răspunsuri?
Continuă cu reflecții asupra situației de învățare actuale	• În ce măsură mă interesează acest subiect? • Cât timp vreau să investesc în studierea subiectului? • Ce îmi menține-distrage atenția? • Sunt benefice circumstanțele pentru a putea reuși? • Ce pot menține sub control și ce îmi scapă contorlului? • Pot eu schimba aceste condiții pentru a reuși cu succes?

	• Ce afectează implicarea mea în învățarea subiectului? • Am eu un plan de studiu/învățare? • Acest plan ia în considerație experiențele mele de învățare și stilul de învățare?
Reflectă asupra procesului și subiectului de învățare	• Care este antetul, începutul (unu capitol), titlu? • Care sunt cuvintele-cheie ce ies în evidență? • Înțele eu aceste noțiuni? • Ce cunosc eu deja despre acest subiect? • Ce cunoștințe am despre subiecte conexe/înrudite cu acesta? • Ce fel de resurse și informații mi-ar fi de ajutor? • Pot să mă limitez doar la o sursă pentru informare? • Am nevoie să caut informații în surse suplimentare? • Pe parcursul studiului, mă întreb pe mine însumi dacă înțeleg subiectul? • Ar trebui să învăț cu un tempou mai rapid sau mai lent? • Dacă nu înțeleg materia, mă întreb din ce cauză? • Trebuie să mă opresc pentru a rezuma? • Trebuie să mă opresc pentru a mă întreba dacă are sens, e logic? • Trebuie să-mi întrerupt studiul pentru a evalua situația (acord-dezacord)? • Am nevoie de timp doar pentru a reflecta în general asupra subiectului/procesului de studiu și să revin din nou mai târziu? • Am nevoie să discut subiectul cu alți colegi pentru a procesa informația cu succes? • Am neovie să consult profesorul, un expert în domeniul subiectului de studiu?
Construiește în baza rezultatelor controlului, verificării, revizuirii situației	• Ce am făcut corect? • Ce aș putea face mai bine? • Planul meu de lucru coincide cu felul în care lucrez ținând cont de punctele mele tari și slabe? • Am ales condițiile potrivite de studiu? • Am urmat cele proiectate? Am fost disciplinat? • Am reușit cu succes? Am celebrat succesul?

Autoarea prezintă reflecția/autoreflecția și ca o modalitate de implicare activă a studentului în propria învățare, oferind următoarele activități: „Încurajați studenții să reflecteze asupra strategiilor funcționale pentru propria învățare și care este beneficiul pe care îl au prin utilizarea lor, la ce progrese au condus. Utilizați formularea pentru înregistrarea acestora” [2, p. 23]. Cultivarea capacităţilor de reflecţie teoretică în cadrul educaţiei formale necesită întrunirea unor elemente care ţin de contextul educaţional şi care îi asigură eficienţa. M. Bocoș recomandă practicienilor, ca, indiferent de disciplina predată, să aibă în vedere următoarele sugestii:

- Alegeţi unităţi, subunităţi de învăţare şi subiecte punctuale, precum şi diverse tipuri de activităţi care se pretează la cultivarea reflecţiei personale a studenților, organizaţi individual sau pe grupe;
- Asiguraţi-vă că studenții manifestă disponibilitate pentru reflecţie vizavi de sarcina sau problema dată;
- Reflectaţi la problema: „Cultura studenților, sistemul lor cognitiv le permite să reflecteze eficient la această sarcină? Au ei cunoştinţele minime necesare, sunt îndeplinite premisele cognitive ale activităţii de reflecţie?”;
- Asiguraţi calitatea mesajului educaţional, transmiterea volumului de informaţii necesare abordării sarcinii/problemei şi reflecţiei asupra acesteia;

- Încurajaţi reflecţia personală a studenților, dezvoltaţi-le capacităţile de reflecţie, obişnuindu-i să-şi autoanalizeze permanent ideile (şi să le modifice progresiv), experienţele de învăţare şi formare, să-şi autoaprecieze şi autoevalueze progresul realizat şi să îşi amelioreze astfel demersurile viitoare;
- Gândiţi-vă că atitudinea reflexivă în raport cu cunoştinţele personale, exersarea reflecţiei personale şi dezvoltarea capacităţilor specifice acesteia, depind de factori cum ar fi:

- profilul de inteligenţă al studenților;
- flexibilitatea intelectuală a indivizilor sau a grupurilor;
- capacitatea de recepţionare a mesajului educaţional şi de comunicare educaţională;
- resursele psihologice ale studenților care îşi pun amprenta asupra calităţii şi cantităţii interogaţiilor, analizelor, interpretărilor critice, comparaţiilor, sintezelor, abstractizărilor etc. induse de subiectul abordat sau de sarcina/problema dată;
- asigurarea unui ambient propice, a unei atmosfere de lucru corespunzătoare, degajată, pozitivă şi constructivă;
- starea fizică şi fiziologică de moment a studenților;

- Evitaţi supraîncărcarea informaţională a secvenţelor didactice. Dozaţi-vă raţional timpului disponibil şi repaitizaţi-l pe etape ale activităţii didactice;
- Pentru ca activitatea de reflecţie interioară să fie eficientă, evitaţi momentele în care studenții sunt obosiţi [1, p. 152].

Reflecţia nu este ceva ce apare din întâmplare, este necesară o orienteare activă spre reflecţie. Din acest motiv este foarte important pentru student să conştientizeze rolul reflecţiei în învăţare şi modul de organizare al proceselor referitoare la reflecţie, cadrelor didactice revenindu-le rolul de facilitator.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN: 978-973-46-3248-0;
2. FOCȘA-SEMIONOV, Svetlana. *Învățarea academică independentă și autoreglată.* Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p. ISBN 978-9975-70-901-9;
3. IANCU, Daniel, SMARANDCHE, Izabella, STOIA, Dalia, TOTH, Silvia. *Instruirea centrată pe student.* Ghid practic. Centrul de Dezvoltare Academică. Universitatea de vest din Timișoara [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://cda.uvt.ro/wp-content/uploads/2017/07/Ghid-practic-CDA-Instruirea-centrata-pe-student.pdf;
4. *Învăţământul centrat pe student ghid pentru studenţi, cadre didactice şi instituţii de învăţământ superior* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2012-Toolkit-ICS-cadre-didactice1.pdf;
5. LEA, Susan J., STEPHENSON, David, TROY, Julliet. Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? In: *Studies in Higher Education*. 2003, nr. 28 (3), pp. 321-334. ISSN 0307-5079;
6. *Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior* (ESG). Aprobate de Conferința Ministerială de la Erevan, 14-15 Mai 2015 [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Romanian%20by%20ARACIS.pdf;
7. STĂNCESCU, Ioana. *Metacogniţie şi motivaţie în învăţarea academică: repere psihodidactice*. Bucureşti: Editura Universitară, 2017. 196 p. ISBN 978-606-28-0596-8;
8. ŞOITU, L. (coord), CHERCIU, R. (coord) *Startegii educaționale centrate pe elev.* Buzău: Alpha MDN, 2006. ISBN (10) 973-7871-55-3, ISBN (13) 978-973-7871-55-8;
9. ПЬЯНКОВА, Г.С. Рефлексивные методы организации самостоятельной работы студентов: учебное пособие. [Электронный ресурс] Красноярск, 2015. ISBN 978-5-85981-954-6;
10. ХУТОРСКОЙ, А. В. *Современная дидактика.* Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. с. 544. ISBN 5-318-00077-0.

INDIVIDUALIZAREA EVALUĂRII ÎN CLASA INCLUZIVĂ
INDIVIDUALIZATION OF EVALUATION IN THE INCLUSIVE CLASS

Natalia RAILEAN, învățătoare, grad didactic II,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul contribuie la înțelegerea de către cadrele didactice a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor curriculare, în special a adaptării materialelor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevului cu cerințe educaționale speciale. Autorul oferă un exemplu de test individualizat și descrie experiența obținută în clasa incluzivă.*

Cuvinte-cheie: *evaluarea rezultatelor școlare, cerințe educaționale speciale, educație incluzivă, test individualizat, curriculum modificat.*

Abstract: *The article contributes to the understanding by teachers the essence and modalities of curricular adaptations, their design / elaboration, in particular the adaptation of materials for evaluation of the students' school results with special educational needs. The author gives an example of an individualized test and describes the experience gained in the inclusive class.*

Keywords: *evaluation of school results, special educational needs, inclusive education, individualized test, modified curriculum.*

Procesul de transformare a școlii tradiționale în una incluzivă cere timp și tehnici noi de abordare din partea fiecărui profesor. Obiectivele educației incluzive vizează combaterea neparticipării școlare, a abandonului și a eșecului școlar, prin demersuri care depășesc barierele impuse de dificultățile de ordin material, personal, familial sau social cu care se confruntă copiii. În același timp, educația incluzivă vizează asigurarea unor condiții optime de învățare care să ofere tuturor șansa unui start egal în viața din punct de vedere educațional.

Principiul egalității de șanse reprezintă conceptul de bază al școlii incluzive, prin aplicarea căruia aceasta contribuie la anularea diferențelor de valorizare bazate pe criterii subiective, de ordin etnic sau social. Incluziunea la nivel școlar se realizează prin respectarea și valorizarea diferențelor socio-culturale existente în rândul elevilor si prin promovarea diversității experienței educative care rezultă din aceste diferențe.

În condiţiile şcolii incluzive, M. Hadîrcă, T. Cazacu sunt de părerea că „formula cea mai eficientă de proiectare şi realizare a procesului de evaluare a copiilor cu CES o constituie evaluarea diferenţiată, participativă şi consensuală, în cadrul căreia are loc negocierea produselor şcolare necesare de realizat de către elev, anunţarea şi discutarea criteriilor de apreciere a acestor produse [3, p. 55]. Autorii pun accentul diversificarea formelor şi metodelor de evaluare, pe colaborarea şi responsabilitatea împărtășită a familiei şi şcolii, fiind respectate interesele copilului şi cerinţele educaționale, elevul putînd opta pentru un anumit rezultat final al învăţării şi pentru o formă sau alta de evaluare.

În proiectarea activităţii de evaluare a progresului şcolar al elevilor cu CES am pornit de la cele 5 întrebări clasice:

1. *Ce voi evalua?* – prin care se identifică domeniul şi obiectul evaluării (de exemplu: scrierea – competenţa elevului de a scrie, lectura – capacitatea lui de a înţelege un text, calculul sau rezolvarea de probleme etc.);
2. *Pentru ce voi evalua?* – se identifică scopul evaluării (de exemplu: stabilirea progresului elevului în activitatea de scriere, de lectură, de comunicare etc.) în funcţie de competenţa urmărită prin disciplina predată;

3. *Cum voi evalua?* – se proiectează forma şi metodele de evaluare, care trebuie să fi e cît mai adecvate scopului şi obiectului evaluării şi cît mai diverse, conform cerinţelor evaluării autentice;
4. *Cu ce voi evalua?* – se selectează instrumentele de evaluare şi tehnicile adecvate de măsurareapreciere;
5. *Pe ce bază voi evalua?* – se precizează criteriile de apreciere, indicatorii şi descriptorii de performanţă care trebuie să apară în rezultatele fi ecărui elev.

În proiectarea demersului individual de evaluare, cadrul didactic va porni anume de la tipul de difi cultate stabilit şi va trebui să ţină cont atît de caracteristicile elevului, cît şi de modul individual în care acesta îşi poate dobîndi cunoştinţele/competenţele cerute de curriculum.

Pentru evaluarea continuă a rezultatelor şcolare ale copiilor cu CES, specialiştii recomandă proiectarea şi realizarea preponderentă a două modele de evaluare:

- *evaluarea prin raportare la individ*, care măsoară progresul individual al elevului pe parcursul procesului său unic de dezvoltare şi învăţare;
- *evaluarea prin raportare la curriculum*, prin care se apreciază performanţele elevului în procesul de parcurgere a curriculumului (general sau adaptat).

Ambele tipuri de evaluare solicită cadrului didactic diferenţierea strategiilor de evaluare, aplicarea unor variate metode şi tehnici evaluative, prin care să urmărească progresul individual al fi ecărui elev. Progresul şcolar al elevului cu CES sa va urmări prin corelarea a ceea ce poate să facă el la un moment dat al învăţării, făcîndu-se comparaţia între starea iniţială şi nivelul la care a ajuns prin învăţare.

În cazul elevilor cu CES, evaluarea prin raportare la curriculum este recomandabilă mai ales în momentul proiectării şi aplicării unor probe de evaluare fi nală (sumativă) în scopul stabilirii nivelului de achiziţii şcolare la care a ajuns elevul după o anumită perioadă de învăţare, pentru a-i permite trecerea la următoarea etapă.

În ambele cazuri se va proceda la o abordare fl exibilă a examinării şi notării, iar accentul se va pune pe o evaluare globală, continuă şi formativă, pe ceea ce elevii sînt capabili și să demonstreze în termeni de produs al activităţii lor, şi nu pe ceea ce nu pot face din cauza dizabilităţii lor.

Evaluarea rezultatelor şcolare se axează pe o corelare eficientă cu aspectele curriculare. Relaţia dintre curriculum şi evaluare este esenţială şi presupune mai multe exigenţe metodologice:

- Asigurarea modului unitar de proiectare curriculară, cu accent aparte pe definirea obiectivelor, identificarea conţinuturilor şi selectarea strategiilor de evaluare. Acest deziderat poate fi realizat pe două căi: alegerea strategiilor de evaluare imediat după formularea obiectivelor şi precizarea tehnologiilor/strategiilor de învăţare;
- Operaţionalizarea completă a obiectivelor, care, după tehnica Mager, integrează situaţia de testare cu criteriu minimal de reuşită (precizarea comportamentului final, care se aşteaptă de la elevi, precizarea condiţiilor în care elevii demonstrează reuşitele şi precizarea nivelului de reuşită);
- Fundamentarea evaluării progreselor şcolare pe standarde curriculare de învăţare. În cazul elevilor cu CES, standardele vor viza curriculumul individualizat: adaptat/modificat;

- Cu cât standardele curriculare şi de evaluare sînt mai bine determinate, cu atît cresc şansele ca tehnologiile de evaluare să asigure respectarea principiilor validităţii, fidelităţii, obiectivităţii. Din acest punct de vedere, rolul cadrelor didactice nu este numai acela de a urmărimonitorizarea şi îndeplinirea standardelor educaţionale, ci şi de a participa la revizuirea, reconstrucţia lor, după caz. Dintr-o perspectivă mai largă, putem afirma cu certitudine că rezultatele învăţării, identificate şi apreciate prin metode de evaluare adecvate, reprezintă un feedback constructiv al procesului educaţional în ansamblu;
- Selectarea şi adecvarea strategiilor de evaluare în funcţie de particularităţile de dezvoltare a copilului, potenţialul şi necesităţile acestuia [2, pp. 90-91].

Proba de evaluare finală (testul) pentru elevul cu CES, care a studiat în baza curriculumului modificat, o elaborează profesorul la clasă, care a elaborat şi a realizat cu elevul, pe parcursul anului de studii, curriculumul individualizat. Proba de evaluare se elaborează, ținînd cont de rigorile docimologice, în conformitate cu obiectivele şi finalitățile stabilite în PEI.

În procesul de examinare şi aprobare a testului de evaluare individualizat, CMI analizează următoarele aspecte:

1. Concordanţa dintre obiectivele Curriculumului individualizat şi cele urmărite în test. În acest sens, instituţia prezintă Comisiei atît testul, cît şi Curriculumul individualizat;
2. Respectarea normelor docimologice de elaborare a testului. Din această perspectivă, se va verifica dacă:

- testul, prin structură şi conţinut, realizează funcţia unei probe de evaluare finală (verificarea nivelului de competenţe achiziţionate de candidat, capacitatea acestuia de a arăta ceea ce ştie să facă în raport cu ceea ce a învăţat şi, implicit, a eficienţei demersului educaţional);
- testul este structurat conform normativelor docimologice;
- itemii acoperă o parte însemnată din conţinuturile în baza cărora s-a realizat demersul educaţional cu elevul;
- reuşita alternării tipurilor de itemi;
- testul este însoţit de matricea de specificaţii şi baremul de corectare şi notare.

Indicatorii de calitate ai unui test individualizat de evaluare finală reflectă:

- validitatea (gradul în care testul măsoară ceea ce îşi propune să măsoare);
- fidelitatea (consecvenţa cu care produce rezultate/punctaje constante în urma aplicării, indiferent de cine este corector sau de momentul cînd se face corectarea;
- fidelitatea unui test este influenţată de mai mulţi factori, precum lungimea sau dificultatea testului);
- obiectivitatea (gradul de concordanţă între evaluatori independenţi asupra a ceea ce constituie un răspuns „bun” la fiecare dintre itemii unui test);
- aplicabilitatea (calitatea testului de a fi administrat şi interpretat);
- omogenitatea;
- utilitatea;
- standardizarea [2, p. 112].

Elaborarea unui test docimologic, inclusiv pentru elevii cu CES, presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. stabilirea scopului probei;
2. selectarea conţinuturilor şi a obiectivelor;
3. formularea itemilor;
4. elaborarea baremului de notare şi corectare [Ibidem].

Printre elevii Liceului Teoretic „Vasile Alecsandri" în lista elevilor clasei a IV-a întâlnim un copil X cu dificultăți grave de învățare. Am proiectat și realizat activitatea de instruire în manieră diferențiată în funcție de potențialul individual al elevului X. Astfel elevul X și-a asumat într-o mare măsură responsabilitatea pentru propria învățare și dobândirea, în ritm propriu, a cunoștințelor și competențelor necesare. Am flexibilizat instruirea, am diferențiat metodele aplicate în activitatea educațională pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor elevului X în raport cu propriul potențial.

Curriculum-ul modificat *la Limba şi literatura română şi la Matematică* pentru elevul X a fost realizat pornind de la necesitatea elevului de vârsta școlară mică cu dificultăți grave de învățare să înţeleagă lumea și evenimentele care au avut loc în viața lui și în societate. Curriculum-ul modificat este astfel conceput, încât permite o abordare interdisciplinară a conţinuturilor, realizându-se o clară conexiune a cunoştinţelor prezentate la limba și literatura română și la matematică cu cele propuse la alte discipline.

Tematica propusă la limba și literatura română urmăreşte trezirea curiozităţii şi interesului elevului pentru cunoaşterea limbii române și permite elevului să se adapteze cât mai ușor la necesităţile și cerinţele educaţionale.

Tematica propusă la matematică urmăreşte trezirea curiozităţii şi interesului elevului pentru a cunoaşte cum să efectueze exerciții cu cele patru operații aritmetice, cum să se descurce cu problemele care le întâlnește zi de zi și permite elevului să se adapteze cât mai ușor la necesităţile și cerinţele educaţionale.

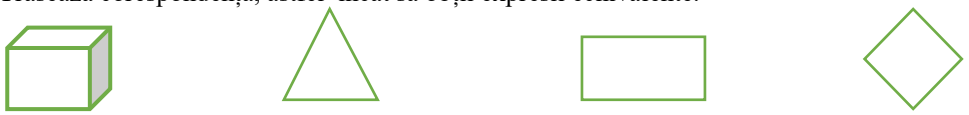
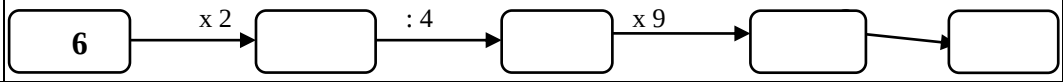
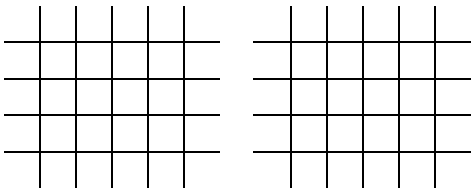
Învăţarea pentru elevul X prezintă anumite dificultăți, deaceea, aceasta se va realiza prin activităţi repetate şi diversificate de observare, manipulare şi experimentare cu resurse din mediul familiar de viaţă. În organizarea activităţilor de învăţare, am organizat:

- jocuri cu exerciţii specifice de dezvoltare a vocabularului;
- exerciţii-joc de stabilire a acordului gramatical între cuvinte;
- fișe cu imagini colorate pentru alcătuirea propoziţiilor simple;
- jocuri didactice cu scopul alcătuirii propozițiilor simple;
- utilizarea la lecții a suportului vizual (tabele, imagini, filmulețe, obiecte din viața cotidiană);
- incurajarea elevului în vederea asumării responsabilităților;
- ateliere de lectură, discuţie și creaţie;
- jocuri și exerciţii specifice pentru memorizarea și dezvoltarea capacităților de calcul;
- exerciţii-joc pentru efectuarea calculelor corecte;
- fișe cu imagini colorate pentru rezolvarea problemelor simple;
- jocuri didactice cu scopul de a descoperi unele reguli simple pentru efectuarea corectă a sarcinilor;

- utilizarea la lecții a suportului vizual (tabele, imagini, filmulețe, obiecte din viața cotidiană);
- incurajarea elevului în vederea asumării responsabilităților;
- dictări matematice.

Conform curriculumului modificat am realizat planul individual de lungă durată și planul individual zilnic. Conducându-mă de aceste instrumente am realizat finalitățile învățării din curriculum modificat. Testului național l-am realizat în baza finalităților de învățare. Testele naționale la limba și literatura română și matematică sunt alcătuite din 15 itemi cu 50 puncte.

Tabelul 1. Testul la matematică

Nr	Item	
1	Completează șirurile cu numere consecutive dintre care: a) primul să fie 100 _____, _____, _____ ; b) ultimul să fie 1000 _____, _____ , _____;	L012 L012
2	Încercuiește litera corespunzătoare ordinii corecte de efectuare a operațiilor în exercițiul de mai jos. 2 1 1 2 360 + (2 x 5) B. 360 + (2 x 5)	L01
3	Hașurează pătratele. 	L0123
4	Desenează în spațiul rezervat o linie curbă.	L01
5	Trasează corespondența, astfel încât să obții expresii echivalente.  Triunghi Romb Cerc Cub Dreptunghi	L01234
6	Completează lanțul numeric. 	L01234
7	Alege rezultatul corect. 30: 5 7 8 x 2 6 21:3 48 6 x 8 16	L01234
8	Efectuează calculele. 451+207= 684 - 532= 	L012 L012

9	Completează cu numerele care lipsesc: ☐ : 8 = 6 ☐ = 63	L02 L02
10	Determină ordinea efectuării operațiilor și calculează valoarea expresiei. 769 – 8 x 7 =	L01 L01 L01
11	Calculează, apoi compară și scrie semnul potrivit >, =, <: 500+90 ☐ 500+29 642-42 ☐ 642-40	L0123 L0123
12	Completează cu unități de măsură corespunzătoare: Tata a cumpărat 2 ____ de lapte și 3____ de cartofi, iar mama 5____ de stofă.	L0123
13	Rezolvă problema cu justificări. Ana are 165 lei, iar Doina are 100 lei . Câți lei au fetele în total ? Schema: Rezolvare (justificări): Răspuns(scurt):_____.	L01 L012 L01 L01
14	Crează și rezolvă problema după schema dată: Schema problemei; Mere ... 9 kg Pere ... ? kg, de 3 ori mai multe Rezolvare (cu plan): Răspuns: _____.	L 01 L 0 12 L01
	Total: 50 de puncte	

Tabelul 2. Barem de corectare

Item	Scor maxim		Observații
1.	4 puncte	primul să fie 101 ; 102; 103: ultimul să fie 998; 999; 1000:	Se acordă câte 1 punct pentru completarea corectă a șirurilor numerice.
2.	1 punct	A	Se acordă 1 punct pentru stabilirea valorilor de adevăr ale propoziţiilor.
3.	3 puncte		Se acordă câte un punct pentru hașurarea pătratelor
4.	1 punct		Se acordă 1 punct pentru efectuarea corectă a liniei curbe.
5.	4 puncte	Cub, triunghi, dreptunghi, romb	Se acordă câte 1 punct pentru fiecare corespondență stabilită corect.
6.	4 puncte	12—3—27—30	Se acordă câte 1 punct pentru fiecare număr completat corect.
7.	4 puncte	6; 16; 7; 48:	Se acordă câte un punct pentru colorarea pă.tratelor
8.	4 puncte	451+207= 658 684 - 532= 152	Se acordă câte 1 punct pentru arajarea numerelor în coloniță.Se acordă câte 1 punct pentru efectuarea corectă a adunării șiscăderii.
9.	4 puncte	48 : 8 = 6 9 x7 = 63	Se acordă câte 2 puncte pentru descoperirea corectă a numărul aflat corect.
10.	3 puncte	2 1 769 – 8 x 7 = 1) 8 x 7 = 56 2) 769 - 56 = 713	Se acordă 1 punct pentru determinarea corectă a ordinei efectuării operațiilor. Se acordă câte 1 punct pentru fiecare calcul corect.
11.	6 puncte	500+90 > 500+29 642-42 < 642-40	Se acordă câte 1 punct pentru efectuarea calcului corect și câte 1 punct pentru compararea corectă a rezultatelor.

Tabelul 3. Matrice de specificații

Domenii cognitive / Unități de competențe	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare și interpretare	Sinteză și evaluare	Total
1.1.Identificarea, citirea și scrierea numerelor naturale 0 – 1000. (9)	7 % 0.98 1 item	9 % 1.26 1 item	4 % 0.56 1 item	20 % 2.80 3 itemi
2.1.Efectuarea adunării și scăderii în concentrul 0 – 1000, fără treceri peste ordin. (12)	9.33 % 1.31 1 item	12% 1.68 2 itemi	5,33 % 0.64 1 item	26,67 % 3,73 4 itemi
3.1.Efectuarea operaţiilor de înmulţire şi împărţire în concentrul 0 – 100. (14)	10,89 %1.52 1 item	14 % 1.96 2 itemi	6,22 % 0.87 1 itemi	31.11 % 4.36 4 itemi
2.5. Formularea de probleme, cu sprijin în: enunţ incomplet, schemă. (10)	7,78 % 1.09 1 item	10% 1.40 2 itemi	4.44 % 0.62 0 item	22.22 % 3.11 3 itemi
Total:45	35% 4 itemi	45% 7 itemi	20% 3 itemi	100% 14 itemi

Metodele şi procedeele de evaluare oferă posibilitatea unei evaluări complexe, veridice şi sensibile la diferenţele individuale dintre elevi; îmbinarea lor oportună poate conduce la informaţii relevante referitoare la rezultatele şi progresele pe care aceştia le înregistrează.

Argumentele teoretice şi experimentale demonstrează că evaluarea îşi manifestă rolul specific în creşterea performanţelor şcolare numai în relaţie cu predarea şi învăţarea. Astfel, pot fi înţelese rezultatele şcolare şi semnificaţiile lor, nevoile de dezvoltare, motivaţiile şi conduitele elevilor cu CES.

Evaluarea progresului de învățare al elevului cu CES, ca parte componentă a procesului educațional, nu diferă, prin abordări, forme de organizare şi tehnologii, de restul proceselor derulate în învățământ. Totodată, cadrul didactic trebuie să însuşească proceduri de adaptare a tehnologiilor de evaluare a progresului copiilor la cerințele educaționale speciale care îi sînt caracteristice, să cunoască prevederile documentelor normative şi metodologice, elaborate în acest sens.

Este necesar ca actul evaluării să fie cît mai autentic, realizat în funcție de particularitățile individuale de dezvoltare a copilului, racordat la curriculumul individualizat al acestuia, pentru o perioadă concretă. În selectarea metodelor şi tehnicilor de evaluare, cadrul didactic urmează să țină cont de funcțiile evaluării autentice.

Referințe bibliografice:

1. CHIPERI, Nadejda. Rolul evaluării formative în dezvoltarea la elevii cu CES a capacităţilor de învăţare – autocontrol – autoreglare. In: *Pledoarie pentru educaţie – cheia creativităţii şi inovării*, 1-2 noiembrie 2011, Chişinău. Chișinău, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2011, pp. 187-190. ISBN 978-9975-56-010-8;
2. EFTODI, Agnesia, BALAN, Angela. *Educaţia incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educaţiei incluzive centrate pe copil.* Vol. 3. Chişinău: Lyceum, F.E.-P. Tipografia Centrală, 2016. 128 p. ISBN 978-9975-3144-2-8;
3. HADÎRCĂ, Maria, CAZACU, Tamara. *Adaptări curriculare şi evaluarea progresului şcolar în contextul educaţiei inclusive.* Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-4367-2-4;
4. *Reglementări şi proceduri specifice privind evaluarea finală şi certificarea elevilor cu cerinţe educaţionale speciale incluşi în instituţiile de învăţământ general obligatoriu* [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/reglementari_si_proceduri_specifice_0.pdf.

IMPORTANŢA DEZVOLTĂRII INTELIGENŢEI EMOŢIONALE LA COPIII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR
THE IMPORTANCE OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN FROM PRIMARY EDUCATION

Olguța SANDA, doctorand, ŞDŞE,
profesor de discipline școlare, grad didactic II,
Liceul Tehnologic „Sfântul Mucenic Sava” din Berca, Buzău, România

Rezumat: *În articolul dat este abordată problema dezvoltării inteligenţei emoţionale la copiii din învăţământul primar. Inteligenţa emoţională este acea inteligenţă care permite cunoaşterea mai bună a noastră, dar şi să ne exprimăm în acelaşi timp propriile trăiri şi sentimente.*

Cuvinte-cheie: *inteligența emoțională, sentiment, stima de sine, toleranța la stres.*

Abstract: *In this article, the problem of the development of emotional intelligence in children in primary education is addressed. Emotional intelligence is that intelligence that allows our best knowledge, but also to express ourselves our own feelings and feelings.*

Keywords: *emotional intelligence, feeling, self-esteem, stress tolerance.*

Inteligenţa emoţională este acea inteligenţă care permite cunoaşterea mai bună a noastră, dar şi să ne exprimăm în acelaşi timp propriile trăiri şi sentimente, adică să putem să le gestionăm în diferite situaţii, uşurându-ne atât s exterioară dar şi echilibrul interior.

Conceptul de om, are în vedere în mod implicit şi pe acela de copil. Însuşirile caracteristice şi dominante ale copilului, chiar dacă sunt specifice, ele se manifestă ca ale unui om matur. În consecinţă fiecare copil are specificul lui de dezvoltare, numai că acesta trebuie raportat la condiţiile specifice procesului dezvoltare. Copilăria este perioada în care se formează personalitatea copilului, pentru că aici are loc primul contact cu mediul şi integrarea copilului în acest mediu. Este importantă această perioadă şi ea trebuie să decurgă în condiţii psihopedagogice favorabile procesului de formare.

Stilul de viaţă şi mediul în care trăim azi şi noi şi copilul îl determină pe copil să-şi dezvolte acele valori ale inteligenţei emoţionale, care sunt de fapt condiţiile inserţiei lui sociale adică:

- optimismul;
- cunoaşterea emoţională proprie;
- imaginea sinelui;
- stima de sine;
- toleranţa la stres;
- rezolvarea de probleme;
- responsabilitatea socială;
- flexibilitatea controul impulsurilor.

Deficienţele de ordin fiziologic, psihologic sau social a copiilor , au consecinţe asupra încrederii cu care ei abordează mediul în care trăiesc şi nu rămâne neinfluienţat nici modul în care aceşti copii se percep pe sine şi implicit se raportează la societate. E de reţinut că o conştiinţă de sine slab dezvoltată, reduce din dorinţa copiilor să se impună mediului. Ei sunt extrem de sensibili la influenţele mediului.

Promovarea valorilor inteligenţei emoţionale la copii este o condiţie necesară dezvoltării lor echilibrate atât fizice cât şi socio-afective. Înţelegerea propriilor emoţii şi sentimente, dar şi a celui/celor cu care vin în contact, le oferă un confort mult mai mare, ducând la înţelegere şi armonie. Acest fapt îi face mult mai eficienţi, mai puţin îngrijoraţi, mai detensionaţi şi mai deschişi către societate şi către evenimentele lumii exterioare.

Promovarea valorilor inteligenţei emoţionale la copii prin intermediul educaţiei informale se poate realiza eficient, numai dacă vor fi create următoarele condiţii psiho-pedagogice:

- Cercetarea literaturii de specialitate cu privire la inteligenţa emoţională şi educaţia informală;
- Alegera metodelor de cercetare a valorilor inteligenţei emoţionale;
- Stabilirea nivelului de dezvoltare a valorilor inteligenţei emoţionale la copiii.

Educaţia este ceea ce-l influienţează pe individ. Educaţia de calitate are repercusiuni pozitive asupra inserţiei sociale a copilului în societate. Calitatea educaţiei depinde de parteneriatul pe care-l crează familia – ca prima sursă a educaţiei informale – cu întreaga societate în general şi cu copilul, în particular.

„Pentru a educa un copil trebuie mai întîi să te educi pe tine”. Dar este foarte important şi să ştii pe cine educi. Astfel, observarea comportamentelor concrete ale copiilor în cadrul activităţilor practice (doar copii şi părinţi cu copii), convorbirile cu părinţii, oferirea informaţiei necesare ce vizează educaţia eficientă a copiilor încurajează părinţii să pună accent mai mult pe calitatea influienţelor educative în cadrul familiei.

Învăţarea poate fi definită ca fiind o schimbare relativ permanenta, determinată, o activitate complexă cu rezultate orientate spre realizarea adaptării.

„Omul nu se raportează indiferent la realitate, dimpotrivă, obiectele, fenomenele, evenimentele care acţionează asupra lui au un ecou, o rezonanţă în conştiinţa sa, trezesc la viaţă anumite trebuinţe, corespund sau nu nevoilor lui, îi satisfac sau nu interesele, aspiraţiile, idealurile. Între stimuli interni (pe care i-am reunit sub denumirea de motivaţie) şi realitatea înconjuratoare au loc confruntari şi ciocniri a căror efecte sunt tocmai procesele afective. În timp ce aprobarea sau satisfacerea cerintelor interne genereaza plăcere, mulţumire, entuziasm, bucurie, contrazicerea sau nesatisfacerea lor duce la neplacere, nemulţumire, indignare, tristeţe etc. Afectivitatea este fenomenul de rezonanţă a lumii în subiect şi totodată vibraţia expresivă a subiectului social în lumea sa” [1, p. 67].

În concluzie se poate spune că dezvoltarea abilităţilor sociale şi emoţionale se realizează progresiv, pe măsură ce copiii cresc dar în acelaşi timp se impune să facem precizarea că în absenţa unor răspunsuri adecvate din partea adulţilor care trăiesc în contextul de zi cu zi al copilului, nu se poate realiza o educaţie emoţională şi socială adecvată. Maturizarea copilului asigurată de creşterea în vîrstă oferă un teren propice pe care se pot dezvolta abilităţi emoţionale şi sociale cât mai complexe (exprimarea emoţiilor complexe de vină, vinovăţie, utilizarea tehnicilor cognitive de autoreglare emoţională etc), dar nu generează în mod automat dezvoltarea lor. Pentru ca abilităţile sociale şi emoţionale să se dezvolte este necesar să oferim copiilor preşcolari contexte adecvate de învăţare şi exersare a lor, să oferim modele adecvate de exprimare a propriilor emoţii, de rezolvare a propriilor probleme emoţionale, să avem răspunsuri adecvate care să sprijine copiii să îşi înţeleagă propriile emoţii să înveţe să şi le gestioneze în cadrul relaţiilor cotidiene.

Cercetătorii în domeniu au ajuns la concluzia că un copil inteligent emoţional are următorul portret psihologic:

- este conştient de emoţiile sale şi vorbeşte liber despre ele; recunoaşte emoţiile celor din jurul său;
- comunică uşor despre ceea ce îl intereseaza sau îl preocupa; ştie sa spuna NU fără sa îi rănească pe ceilalţi;
- are un bun management al emoţiilor negative (de exemplu, nu face crize de furie atunci cand ai casa plina de musafiri);
- are comportamente rezonabile chiar şi atunci când lucrurile nu merg aşa cum şi-ar dori şi nu abandonează o activitate, nici atunci când devine dificilă;
- are bine dezvoltat sistemul motivaţional – de exemplu, nu face unele activităţi doar pentru că i-ai cerut tu să le facă sau doar cât stai langă el şi îl supraveghezi, ci le face pentru că a inţeles ca sunt utile pentru propria dezvoltare şi îi ofera beneficii; este sigur pe el în majoritatea situaţiilor, iar atunci cand simte ca nu se descurcă, cere ajutorul;

- se adaptează rapid la situaţii/ persoane noi; nu îi este teama să pună întrebări sau să îşi afirme preferinţele;
- are prieteni cu care se relaxează, dar de la care deopotrivă invaţă modele noi de comportament.

Prin urmare, interacţiunea copiilor cu alţi oameni importanţi din viaţa lor stimulează diferenţierea acestora în tipuri mai precise (în particular, acele tipuri desemnate de cultură).

Pentru ca procesul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale să aibă succes, este necesar să se determine nivelul real al inteligenţei emoţionale,să se determine clar condiţiile în care prin intermediul educaţiei informale se promovează valorile inteligenţei emoţionale;promovarea valorilor inteligenţei emoţionale trebuie să decurgă după un program, alcătuit în dependenţă de caracteristicile de vărstă a participanţilor;după aplicarea fiecărui program de formare, să se formuleze concluzii şi recomandări în baza rezultatelor obţinute.

Referințe bibliografice:

1. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti: Hyperion, 2009. ISBN 978-973-46-1520-9.

UN POSIBIL CURRICULUM LA LIMBA STRĂINĂ PENTRU INSTITUŢIILE DE EDUCAŢIE TIMPURIE (LA VÂRSTA DE 6-7 ANI)
A POSSIBLE FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM FOR EARLY EDUCATION INSTITUTIONS (AT THE AGE OF 6-7 YEARS)

Cristina STRAISTARI-LUNGU, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituţiile de educaţie timpurie (la vârsta de 6-7 ani) este un document normat de tip reglator, ce vizează normarea și reglarea procesului de învăţare a unei limbi străine, el este racordat cu tendinţele actuale la nivel european de învăţare timpurie a unei limbi nematerne/străine și reprezintă o noutate pentru sistemul de învăţământ din Republica Moldova.*

Cuvinte-cheie: *Curriculum, limba străină, învăţare timpurie, instituţiile de educaţie timpurie.*

Abstract: *The optional foreign language curriculum for early education institutions (at the age of 6-7) is a standardized regulatory document, which aims to standardize and regulate the process of learning a foreign language, it is connected with current trends at European level. early learning of a non-native / foreign language and is a novelty for the education system in the Republic of Moldova.*

Keywords: *curriculum, foreign language, early education institutions.*

Educaţia timpurie, ca primă treaptă de pregătire pentru educaţia de bază, asigură intrarea copilului în sistemul de învăţământ obligatoriu (în jurul vârstei de 6 ani), prin formarea capacităţii de a învăţa [1].

Pedagogia postmodernă promovează modelul proiectării curriculare și evidențiază necesitatea integrării „limbilor străine“ în structura de organizare a conținutului de tip formal, dar și nonformal, în scopul valorificării depline a resurselor personale, informaționale comprimate în experiența de învățare și de viață a copilului care, nemijlocit, include și necesitatea învăţării unei limbi străine [2, 3].

Politicile şi practicile educaţionale naţionale şi internaţionale, aspectele psihopedagogice privind vârsta optimă de învăţare a limbilor străine [15], specificul învăţării limbilor străine la vârsta preşcolară, fundamentarea teoretică [17] precum şi conceptualizarea învăţării limbilor străine în educaţia timpurie ne-au condus la necesitatea proiectării unui *Curriculum opţional la limba străină pentru instituţiile de educaţie timpurie* (COLSET), realizat în acord cu actualele documente de politici educaţionale naţionale şi internaţionale: Codul Educaţiei al Republicii Moldova (2014); Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020; „Educaţia-2020”; Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional; Cadrul de Referință al Educației Timpurii în Republica Moldova; Curriculum pentru educaţie timpurie; Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani; Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților; Curriculum național la limba străină pentru învățământul primar; Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi: predare-învăţare-evaluare şi promovează abordarea sistemică a conceptului de curriculum, modelul de proiectare curricular centrat pe competenţe şi finalităţi, conceptualizarea învăţării din perspectivă inter- şi transdisciplinară.

În acest context, COLSET reprezintă un document de tip reglator, care a respectat cerințele de elaborare a curriculumului școlar, propus de cercetătorii S. Cristea [4], C. Cucoș [5], Vl. Guțu [11], I. Guțu [10], L. Pogolșa, N. Bucun [13], S. Cemortan [3] M. Hadîrcă, I. Botgros [12], L. Cuznețov [9] etc.

În cercetarea noastră, învăţării limbilor străine (*ÎLS)* îi revine rolul de *activitate opțională* care derivă din *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* în domeniul de dezvoltare C: Dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii și scrierii, care a și solicitat elaborarea unui *Curriculum opțional*.

Preliminarii. *Curriculumul opțional la limba străină pentru instituţiile de educaţie timpurie (la vârsta de 6-7 ani)* este un document normat de tip reglator, ce vizează normarea și reglarea procesului de învăţare a unei limbi străine, el este racordat cu tendinţele actuale la nivel european de învățare timpurie a unei limbi nematerne/străine și reprezintă o noutate pentru sistemul de învăţământ din Republica Moldova. Cursul opțional *„Limba străină”* se adresează preşcolarilor din grupa pregătitoare. Este un curs de un an ce urmează a fi administrat cu două ore pe săptămână.

Funcţiile COLSET derivă din documentele de referinţă în vigoare din sistemul educaţional, având caracter reglator şi strategic: de conceptualizare, proiectare, corelare, reglementare şi normare, de orientare a procesului de învăţare a unei limbi străine în IET.

Scopul elaborării COLSET constă în concretizarea și implementarea politicilor educaționale naționale și europene legate de procesul de proiectare-predare-învățare-evaluare a activităților de învățare a unei limbi străine în ET.

Nevoia de a introduce *Curriculumul de învățare a unei limbi străine* la nivelul educaţiei timpurii a fost dictată de mai mulţi factori, precum:

- sporirea calităţii învăţării limbilor străine la copiii de 6-7 ani;
- racordarea procesului de învăţare a limbilor străine la documentele de politici europene, și anume la Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi: predare-învăţare-evaluare;

- corelarea competenţelor de comunicare în limba străină cu nivelurile europene de performanţă lingvistică conform CECRL;
- racordarea conţinuturilor educaţionale din actualul Curriculum cu cele din curricula conexe la nivel preşcolar şi primar: Curriculum pentru educaţia timpurie [7], Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților [6], Curriculum disciplinar. Limba străină I [8].

Cadrul conceptual. Uniunea Europeană încurajează activ cetăţenii să înveţe şi alte limbi europene decât cea maternă. Profesorilor de limbi străine le revine un rol esenţial în construirea unei Europe a multilingvismului. Dozând corect competenţele lingvistice şi cele pedagogice, şi cadrele didactice din Republica Moldova pot trezi copiilor dorinţă şi entuziasm pentru cunoaşterea limbilor străine.

Curriculumul la limba străină pentru instituţiile de educaţie timpurie are caracter opțional și este elaborat pentru a fi implementat în grupa pregătitoare a IET, la vârsta de 6-7 ani. Implementarea *Curriculumului* propus solicită respectarea unor *principii generale,* care orientează practica didactică a cadrelor didactice din domeniul învăţării limbilor străine la vârsta de 6-7 ani, prin care pot fi atinse scopul şi finalităţile educaţionale ale ÎLSET:

- Principiul educaţiei centrate pe copil;
- Principiul valorificării particularităţilor de vârstă;
- Principiul liberei opţiuni (al motivaţiei proprii);
- Principiul învăţării active bazate pe joc;
- Principiul educaţiei ca interacţiune dintre părinte/profesor şi copilul educat;
- Principiul asigurării continuităţii/tranziţiei.

Curriculumul opțional la Limba străină pentru instituțiile de Educaţie Timpurie (la vârsta de 6-7 ani) este structurat pe unități de învățare și vizează următoarele *COMPETENŢE SPECIFICE:*

1. Receptarea mesajelor orale scurte în diverse situații de comunicare, manifestând atenție, interes şi atitudine pozitivă;
2. Exprimarea mesajelor orale scurte, demonstrând comportament verbal și nonverbal în diverse contexte de comunicare uzuale;
3. Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine învățate, exprimând interes și respect pentru valorile naționale.

În Tabelul 1, prezint o modalitate de proiectare și realizare a ÎLSET, structurată pe cele trei dimensiuni de competențe specifice și repartizate pe:

- unități de competență;
- activități de învățare;
- standarde și indicatori de performanță.

Sugestii metodologice. *Curriculumul opţional* urmăreşte să trezească interesul şi plăcerea copiilor de 6-7 ani pentru învățarea unei limbi străine, să le dezvolte capacitatea de a asculta, înțelege și a exprima mesaje simple în această limbă, precum şi spiritul de observaţie privind modul de articulare a cuvintelor străine, gândirea reproductivă, comparativă şi creativă. Activităţile proiectate în *Curriculum* au rolul de a-i plasa pe copii în situaţii de comunicare similare celor din viaţa reală, stimulându-le astfel dorinţa de a interacţiona verbal cu cei din jur

într-o altă limbă decât cea maternă şi totodată încrederea în sine. Prin urmare, prin dialoguri minimale, jocuri, poezii şi cântece, preşcolarii vor dobândi o atitudine mai degajată şi mai sigură ca vorbitori la nivelul Pre A1 de limbă străină [16].

Scopul fundamental al învăţării unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani vizează achiziţionarea de către copiii de această vârstă a competenţei de comunicare orală elementară într-o limbă străină, necesare pentru a înţelege și produce enunţuri scurte și simple, care să corespundă, conform descriptorilor CECR la Limbi străine, nivelului Pre A1 în comprehensiunea orală și în producerea/ interacţiunea orală, adică *achiziţionarea de către copiii de 6-7 ani a competenţelor lingvistice la nivelul Pre A1.*

Unităţi de conţinuturi educaţionale recomandate. COLSET recomandă următoarea *Organizare tematică:*

- *Copilul despre sine:* nume, vârstă, părţile corpului, îmbrăcăminte, jucării şi jocuri;
- *Familia:* membrii familiei (mama, tata, fratele, sora);
- *Casa:* încăperi, mobilier, activităţi specifice;
- *Vremea:* anotimpuri, caracteristici climatice;
- *Mediul natural:* animale, plante, păsări, fenomene ale naturii;
- *Activităţi curente:* a număra, a repeta, a merge, a se juca, a mânca, a dormi, etc.

În rezultatul realizării acestor conţinuturi vor fi obţinute următoarele performanţe comunicative, reieşind din *diversitatea actelor de comunicare:* comunicarea dialogată (organizarea dialogului simplu: întrebare – răspuns); eticheta comunicării (formule de salut, de adresare, de mulţumire); comunicarea descriptivă (descriere de obiecte după formă, dimensiune, culoare); comunicarea gestuală (gestul, mimica).

Tabelul 1. Unităţi de învăţare (vârsta de 6-7 ani)

Unităţi de competenţă	**Exemple de activităţi de învăţare**	**Standarde şi indicatori din SÎDC**
1. Receptarea mesajelor orale scurte în diverse situaţii de comunicare, manifestând atenţie, interes şi atitudine pozitivă		
1.1. Recunoaşterea prin audiere a sunetelor şi grupurilor de sunete specifice limbii străine, rostite izolat şi în cuvinte. 1.2. Distingerea cuvintelor care conţin sunete şi grupuri de sunete specifice limbii străine în contexte simple şi familiare, emise lent, clar şi repetat. 1.3. Identificarea prin audiere a sensului cuvintelor în enunţuri simple. 1.4. Identificarea sensului formulelor elementare de adresare, de salut şi de politeţe în mesaje simple şi scurte pentru a stabili un contact social. 1.5. Exprimarea reacţiei verbale şi/sau nonverbale la salut, întrebare/instrucţiune simplă şi	• Exerciţii de recunoaştere a anumitor sunete, grupuri de sunete în cuvintele audiate, prin executarea acţiunilor potrivit sarcinii; • Exerciţii de recepţionare la auz a unităţilor lexicale, însoţite de suport vizual, şi îndeplinirea însărcinărilor cadrului didactic; • Jocuri de selectare a unor obiecte/ imagini, conform sarcinilor propuse, din mesajul audiat; • Activităţi de asociere a cuvântului cu un obiect/imagine; • Exerciţii de percepere a sensului întrebărilor/ răspunsurilor audiate; • Exerciţii de sesizare a mesajului unui dialog audiat;	**DFFS** ***Standard 2.*** Copilul va fi capabil să manipuleze obiecte pentru dezvoltarea motricităţii fine. **65.** Utilizează obiecte de diferite forme şi dimensiuni, revenind asupra sarcinii chiar dacă are dificultăţi. ***Standard 4.*** Copilul va fi capabil să utilizeze simţurile în orientarea mişcărilor sale. **105.** Răspunde la diverse semnale de natură diferită (culoare, sunet, simboluri grafice). **106.** Manipulează cu păpuşi (de ex. păpuşi care pot fi îmbrăcate pe mână, marionete etc.). **DLC** ***Standard 1.*** Copilul va fi capabil

scurtă, rostită clar și rar de cadrul didactic, însoţită de gesturi. 1.6. Observarea structurilor gramaticale specifice limbii străine în enunțuri simple și scurte. 1.7. Manifestarea atenției și a curiozității pentru înțelegerea unor mesaje audiate în limba străină, simple și scurte, pe teme familiare.	• Acţiuni simple de aranjare a obiectelor/imaginilor conform sarcinilor primite; • Exerciţii de înţelegere a instrucțiunilor de tipul ”ascultă arată/repetă/găsește/colorează”; • Exerciții de tipul da/nu; • Desenarea, colorarea unor imagini, potrivit mesajului audiat; • Jocuri didactice de recunoaștere, identificare a unor obiecte/ imagini dintr-o serie dată, utilizând fișe de lucru/carduri cu imagini; • Exerciții de utilizare a fișelor de lucru/cardurilor cu imagini; • Activităţi de audiere a unor înregistrări în format CD/din cărți sonore, pe teme familiare; • Exerciţii de audiere a unor poezii, simple și scurte (CD, mp 3); • Exerciţii de audiere a unor cântece simple pentru copii în format mp 3/mp 4; • Vizionarea unor secvențe de filme cu desene animate în limba străină. **Produse:** • Reacții verbale sau nonverbale; • Recepționare de întrebări/ răspunsuri la întrebări; • Receptare de dialoguri simple și scurte; • Înțelegerea unor descrieri simple, desene.	să înțeleagă semnificația mesajului vorbit. **384.** Solicită ajutorul adultului atunci când nu înțelege un cuvânt sau un mesaj. ***Standard 6.***Copilul va fi capabil să înțeleagă și să se exprime la nivel elementar într-o limbă străină. **482.** Percepe cuvintele unei limbi străine, spuse în enunţuri scurte. **483.** Descoperă intonația specifică unei limbi străine. **484.** Înţelege mesajul unor texte scurte, formulate de către alte persoane. ***Standard 8.***Copilul va fi capabil să efectueze corespondențe între sunet și literă. **527.** Înțelege că propoziția constă din cuvinte. ***Standard 10***.Copilul va fi capabil să utilizeze diferite modalități de grafisme: desene, semne, forme, pregrafisme. **545**. Utilizează semne, desene, jocuri, etc., pentru a reda gânduri, idei, sentimente. **D.C.** ***Standard 11***.Copilul va fi capabil să utilizeze metode și instrumente de integrare a mediului înconjurător. **691.** Explorează mediul înconjurător prin intermediul activităților experiențiale.

Activităţi comunicative: A saluta/a răspunde la salut; A prezenta/a se prezenta; A identifica elemente din universul familiar; A descrie persoane, obiecte, acţiuni; A cere şi a da informaţii; A localiza obiecte; A exprima cantitatea; A exprima afecţiunea; A propune şi a cere cuiva să facă ceva; A relata activităţi la timpul prezent.

Elemente de construcţie a comunicării:

I. Fonetică: Sunetele limbii franceze (care nu presupun interferenţe cu limba maternă).

II. Lexic: Cuvinte, sintagme corespunzătoare actelor de vorbire şi ariilor tematice propuse (aproximativ 100 unităţi lexicale).

III. Gramatică:

Substantivul: Substantive comune la singular şi plural.

Articolul: Hotărât, nehotărât.

Adjectivul: Adjectivul calificativ (forme uzuale : petit, grand) şi de culoare; Locul adjectivului (adjective uzuale); Acordul în gen şi număr; Adjectivul posesiv (mon, ton, son, ma, ta, sa); Adjectivul numeral cardinal (de la 1 la 10).

Pronumele: Pronumele personal subiect.

Verbul: Indicativ prezent: verbe uzuale de grupa I (ex. parler, dessiner, manger, chanter); Verbe neregulate (aller) la persoana I – III sg.; Verbe auxiliare; Forma negativă; Imperativul; Galicismul: c'est / n'est pas; Verbe şi expresii impersonale uzuale: il y a, il fait chaud / il fait froid.

Adverbul: Adverbe de afirmaţie (oui) şi de negaţie (non); Adverbe interogative (où? comment?); Adverbe de loc (ici, là bas).

Prepoziţia: Principalele prepoziţii (sur, sous, dans, devant, derrière, avec).

Strategii: algoritmice; bazate pe joc; inductive; deductive

Forme de organizare: activităţi frontale; activităţi în grup mare, în grupuri mici, în echipe sau individual.

Metode de predare-învățare:

- *de comunicare orală:* expozitive: povestirea, explicaţia; conversative: conversaţia; metode de comunicare oral-vizuală;
- *bazate pe acţiune:* exerciţiul; jocul didactic; metoda descoperirii; metode de explorare indirectă: demonstraţia.

Curriculumul elaborat este suplimentat de un program privind învăţarea limbii franceze pentru preşcolarii de 6-7 ani. Programul vizează modalitatea concretă de aplicare a curriculumului respectiv: perioada de învăţare structurată pe teme concrete, competenţe specifice, unităţi de competenţe, elemente de construcţie a comunicării şi vocabular, vizând doar aspectul oral al limbii şi se adresează cadrelor didactice din IET.

Sugestii de evaluare. Evaluarea este o componentă importantă a procesului de învăţământ, ce permite luarea, în cunoştinţă de cauză, a unor decizii de reglare, ameliorare şi perfecţionare a activităţii copilului. Evaluarea activităților de învățare va urmări atât constatarea progresului în învățare, cât și prevenirea, perfecţionarea procesului educativ.

Modalităţile de evaluare sunt diverse: exerciții orale: ascultă şi execută; ascultă şi spune; fişe de genul: ascultă şi desenează; răspunde la întrebările profesorului; dialoguri simple pe perechi; jocuri didactice.

Evaluarea se face în conformitate cu *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la vârsta de 7 ani* [14], în mediul firesc, cât şi în cel creat de adult și se vor observa manifestările comportamentale ale copilului.

Referințe bibliografice:

1. BOLBOCEANU, A., CEMORTAN, St., COROI, E. *Curriculumul educaţiei copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.* Chișinău: Cartier, 2008. 96 p. ISBN 978-9975-79-479-4;
2. CĂLIN, M. *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*. Bucureşti: ALL, 1996. 140 p. ISBN 973-571-174-5;
3. CEMORTAN, S. *Curriculum preşcolar: Educaţia şi instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare.* Chişinău: Epigraf, 2004. 96 p. ISBN 9975-924-16-6;
4. CRISTEA, S. Competenţa de comunicare în limbi străine. In: *Didactica Pro,* 2014, nr. 4, pp. 51-56. ISSN 1810-6455;
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită. Iaşi: Polirom, 2006. 464 p. ISBN 973-681-063-1;

6. *Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților*. Aut. Barbăneagră, A. Chișinău: MECC, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-3279-6-1;
7. *Curriculum pentru Educația Timpurie.* Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9;
8. *Curriculumul național. Limba străină I: Învățământul primar*. Chișinău: MECC, Lyceum, 2018. 124 p. ISBN 978-9975-3258-6-8;
9. CUZNEŢOV, L. *Curriculum Educaţia pentru familie*. Chişinău: Museum, M.E., IŞE, UPS „Ion Creangă", 2004. 280 p. ISBN 9975-906-91-5;
10. GUȚU, I. Reforma curriculară din perspectiva abordării dihotomice cantitate-calitate: cazul didacticii limbilor străine. In: *Revista Limba Română*, 2014, nr. 2 (224), pp. 229-236. ISSN 0235-9111;
11. GUŢU, Vl. *Teoria şi metodologia proiectării curriculumului de bază în contextul reformei învăţământului genera:* teza de doctor hab. Chişinău, 1996. 252 p.;
12. HADÎRCĂ, M. *Educaţia integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice şi aplicative*. Chişinău: IŞE, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3;
13. POGOLȘA, L. (coord.) et al. *Evaluarea curriculumului şcolar – perspectivă de modernizare*. Chișinău: IȘE, S.n., 2009. 789 p. ISBN 978-9975-4069-4-9;
14. *Standarde de învăţare şi dezvoltare pentru copilul de la naştere până la 7 ani* (varianta revăzută/dezvoltată). Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală"), 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2;
15. STRAISTARI-LUNGU, C. Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 4 (52). pp. 92-99. ISSN 1811-5470;
16. STRAISTARI-LUNGU, C. Unele sugestii în predarea-învățarea limbii franceze de către copiii de 6-8 ani. In: *Personalitatea integrală – un deziderat al educaţiei moderne*. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale. Chișinău: IȘE 29-30 octombrie, 2010, pp. 132-133. ISBN 978-9975-4152-4-8;
17. STRAISTARI-LUNGU, C. Abordări teoretice privind învățarea limbilor străine în educația timpurie. In: *Univers Pedagogic*, 2019, nr. 4 (64). pp. 24-31. ISSN 1811-5470.

OPTIMIZAREA PROCESELOR TEHNOLOGICE AUXILIARE
OPTIMIZATION OF THE AUXILIARY TECHNOLOGICAL PROCESSES

Sorin VOLMER, profesor inginer, grad didactic I,
Liceul Tehnologic „Dărmănești" din Dărmănești, Bacău, România

Rezumat: *Autorul abordează problematica proceselor auxiliare ca partea din procesele parţiale de fabricaţie care participă indirect la realizarea produselor finite (serviciilor) prin crearea condiţiilor materiale necesare desfăşurării normale a proceselor de bază. În articol sunt descrise procedurile de optimizare a proceselor de reparaţii, de confecţionare a S.D.V.-urilor, de ascuţire a sculelor, producerea diferitelor forme de energie utilizată în producţie.*

Cuvinte-cheie: *proces tehnologic auxiliar, activitate de întreținere și reparații, activitatea de asigurare cu energie.*

Abstract: *The author approaches the problem of auxiliary processes as part of the partial manufacturing processes that indirectly participate in the realization of finished products (services) by creating the material conditions necessary for the normal development of the basic processes. The article describes the procedures for optimizing repair processes, making S.D.V., sharpening tools, producing various forms of energy used in production.*

Keywords: *auxiliary technological process, maintenance and repair activity, energy insurance activity.*

Procesele auxiliare reprezintă partea din procesele parţiale de fabricaţie care participă indirect la realizarea produselor finite (serviciilor) prin crearea condiţiilor materiale necesare desfăşurării normale a proceselor de bază. Procesele auxiliare includ: procesele de reparaţii, de confecţionare a S.D.V.-urilor, de ascuţire a sculelor, producerea diferitelor forme de energie utilizată în producţie.

Organizarea activităţii auxiliare:

- activitatea de întreţineri şi reparaţii;
- activitatea de asigurare cu sdv-uri;
- ativitatea de asigurare cu energie.

1. Activitatea de întreţinere şi reparaţii

Activitatea de întreţinere şi reparaţii a utilajelor este impusă de faptul că pe parcursul folosirii lor productive, acestea sunt supuse procesului de uzură fizică şi morală. Ca urmare a procesului de uzură fizică are loc un proces de pierdere treptată a valorii de întrebuinţare a utilajului şi, în final, o pierdere a capacităţii de satisfacere a nevoii sociale pentru care a fost creat.

Reparaţia este lucrarea efectuată în scopul menţinerii în stare de funcţionare a utilajelor, prin care se înlătură defecţiunile constatate în funcţionare şi se realizează înlocuirea totală sau parţială a acelor componente care au o durată mai mică de funcţionare în comparaţie cu altele.

Mentenabilitatea este capacitatea unui utilaj/echipament de a-şi restabili caracteristicile tehnico-funcţionale prin întreţinere şi reparaţii. Altfel spus, mentenabilitatea este proprietatea pe care o deţine o maşină, utilaj sau instalaţie ca pe durata vieţii sale să se întreţină uşor, cu intervenţii cât mai puţine şi cu minimun de cheltuieli.

Mentenanţa este ansamblul lucrărilor de întreţinere şi reparaţii, care au ca scop înlăturarea defecţiunilor unor piese, subansamble şi readucerea utilajului/echipamentului la starea de funcţionare.

Activitatea de întreţinere şi reparaţii se desfăşoară în cadrul atelierului de întreţinere şi reparaţii, unde se întocmesc planuri anuale de reparaţii aferente fiecărui utilaj în parte. Planurile de reparaţii cuprind toate tipurile de intervenţii tehnice necesitate a fi executate şi zilele aferente respectivelor intervenţii.

Pentru a se evita uzura excesivă a utilajelor şi a preveni ieşirea accidentală din funcţiune ale acestora, au fost elaborate sisteme de întreţinere şi reparaţii ale utilajelor:

- sistem de întreţinere funcţională curentă, sistem de întreţinere funcţională de tip preventiv, sistem de revizii tehnice şi reparaţii, sistem de întreţinere şi reparaţii de tip paliativ, sistem de revizii generale periodice cu regim special;
- sistem de reparaţii după nevoi, sistemul preventiv planificat;
- sistem cu planificare fermă, sistem de reparaţii după controlul stării utilajelor, sistem de reparaţii preventiv-planificat;
- sistem de organizare a executării reparării utilajelor pe baza constatărilor, sistemul de reparaţii preventiv-planificat.

Indiferent care tip de sistem se aplică în cadrul întreprinderilor, este nevoie ca ele să se aplice conform normativelor interne sau elaborate de organisme specializate de inspecţie şi control, cu respectarea cheltuielilor prevăzute la fiecare tip de intervenţie. Acestea impun pregătirea anticipată a intervenţiilor tehnice, care presupune:

- pregătirea tehnico-tehnologică, care se realizează pe baza diferitor scheme de demontare mecanice şi electrice, prin indicarea restricţiilor de demontare şi a tehnologiilor de recuperare a pieselor uzate;
- pregătirea materială, care constă in stabilirea necesarului de materiale şi piese de schimb, aprovizionarea cu diferite tipuri de resurse, reutilizarea pieselor şi subansamblurilor;

- pregătirea organizatorică, care se referă la întocmirea dosarului de intervenţii cu stabilirea fazelor de realizare, organizarea muncii de intervenţie, stabilirea numărului de muncitori, etc.

Modalităţi de executare propriu-zisă a reparaţiilor:

- Organizarea centralizată;
- Organizarea descentralizată;
- Organizarea mixtă.

Organizarea centralizată execută toată gama lucrărilor de întreţineri şi reparaţii la toate utilajele din întreprindere în cadrul secţiei de reparaţii, de către echipe de muncitori specializaţi, subordonaţi direct compartimentului mecanico-energetic.

Avantaje:

- se asigură o coordonare mai bună a execuţiei lucrărilor;
- folosirea mai bună a forţei de muncă;
- creşte calitatea reparaţiilor pentru că se utilizează personal specializat;
- scad costurile.

Dezavantaje:

- generează întreruperi în execuţia unor reparaţii atunci când personalul secţiei de reparaţii este chemat în secţia de producţie pentru remedierea unor defecţiuni;
- transportul activului fix de reparat în sectorul central de reparaţii face aplicarea acestei modalităţi greoaie atunci când întreprinderea are un grad mare de dispersie teritorială.

Organizarea descentralizată este specifică acelor unităţi de producţie în care unele reparaţii se execută în sistem centralizat de personalul şi cu mijloacele tehnice ale secţiei de reparaţii, iar alte lucrări se execută de către personalul propriu al secţiei de producţie. Gradul de descentralizare este diferit de la o întreprindere la alta, de regulă toate reparaţiile capitale executându-se la secţia de reparaţii.

Avantaje:

- se realizează o mai bună legătură şi colaborare între secţia de producţie şi cea de reparaţii;
- activitatea este subordonată şefului de secţie.

Dezavantaje:

- creşte numărul personalului ocupat în această activitate;
- nu se asigură folosirea corespunzătoare a forţei de muncă.

Organizarea mixtă îmbină avantajele celor două prezentate mai sus şi elimină pe cât posibil dezavantajele acestora. Această modalitate permite atât specializarea pe ateliere şi meserii (ceea ce duce la creşterea productivităţii muncii la lucrările de întreţinere şi reparaţii), cât şi operativitatea în intervenţiile solicitate de secţiile de producţie atunci când este cazul.

2. Activitatea de asigurare cu SDV-uri

În condiţiile dotării întreprinderilor cu utilaje tot mai complexe, cu un înalt grad de precizie şi tehnicitate, asigurarea cu SDV-uri (S- scule, D – dispozitive, V - verificatoare) devine o problemă importantă, având în vedere influenţa acestora asupra volumului cheltuielilor de producţie, precum şi a calităţii produselor. Asigurarea cu SDV-uri a procesului de producţie impune organizarea în întreprinderi a unui sector specializat. Mărimea şi structura activităţii de SDV-uri depind in special de specificul ramurii de activitate şi dimensiunea întreprinderii. Spre

exemplu, sectorul de SDV-uri din marile întreprinderi constructoare de maşini este constituit din următoarele componente: secţia de sculărie, depozitul central de SDV-uri, magaziile de distribuţie ale secţiilor de producţie, atelierele de reparaţii de SDV-uri din secţii.

Secţia de sculărie are ca principală activitate executarea SDV-urilor necesare fabricării curente, echipării tehnologice a fabricaţiei noilor produse, precum şi SDV-urile destinate asimilării unor procese tehnologice moderne. De multe ori, cu deosebire în întreprinderile de dimensiuni mici, aici se realizează şi repararea SDV-urilor uzate.

Depozitul central de SDV-uri realizează aprovizionarea cu scule a secţiilor de producţie, atât cu sculele fabricate de către întreprindere, cât şi cu cele achiziţionate din afară. Tot aici se asigură recepţionarea, stocarea, evidenţa şi eliberarea periodică a sculelor către magaziile de distribuţie ale secţiilor.

Magaziile de distribuţie ale secţiilor asigură alimentarea cu SDV-uri a locurilor de muncă şi recuperarea lor în vederea recondiţionării.

Atelierele de reparaţii de SDV-uri din secţiile de producţie asigură refacerea sculelor uzate.

3. Activitatea de asigurare cu tipuri de energie

Organizarea corespunzătoare a producţiei din cadrul întreprinderii necesită folosirea activităţii de asigurare cu diferite tipuri de energie în vederea funcţionării normale a proceselor de producţie de bază.

Activitatea de producţie din cadrul unei întreprinderi se caracterizează printr-un consum important de diferite feluri de energie, cum ar fi: energie electrică, abur, gaze, aer comprimat etc.

Necesarul întreprinderii din aceste feluri de energie este asigurat de un ansamblu de unităţi energetice producătoare de energie: centrala electrică, centrala producătoare de apă caldă, abur, aer comprimat, staţia generatoare de oxigen, acetilenă etc.

La fel de importante pentru întreprinderea industrială ca şi centralele producătoare de diferite tipuri de energie sunt şi diversele reţele, conducte sau instalaţii, care asigură transportul acestor feluri de energie la consumatori.

Importanţa organizării în condiţii cât mai bune a activităţii de producere şi transport a acestor tipuri de energie, rezultă din faptul că întreprinderea industrială este o mare consumatoare de energie. Astfel, întreprinderile industriale consumă cca 2/3 din cantitatea totală de energie produsă în sistemul energetic naţional şi ½ din cantitatea totală de combustibil.

În prezent, se manifestă tot mai mult tendinţa ca diferitele tipuri de energie să fie produse în întreprinderi specializate, la dispoziţia întreprinderilor existând subunităţi de producere a energiei doar pentru situaţii de avarii în sistemul energetic naţional.

4. Acţiuni de optimizare a activităţii de întreţinere şi reparare

Prin *optimizarea activităţii de întreţinere şi reparare* se înţelege un ansamblu de măsuri care trebuie adoptat pentru asigurarea funcţionării utilajelor din dotarea unei întreprinderi pe baza unor criterii de optimizare determinate.

În acest sens, *teoria uzurii aleatoare* foloseşte o gamă largă de indicatori de uzură aleatoare, dintre care cei mai utilizaţi sunt următorii:

- funcţia de supravieţuire;
- mortalitatea;
- probabilitatea de avarie;

- probabilitatea condiţionată de avarie;
- probabilitatea de a avea o înlocuire sau mai multe înlocuiri într-o perioadă de timp, datorită ieşirilor accidentale din funcţiune;
- durata medie de viaţă.

Funcţia de supravieţuire v(t) exprimă ponderea utilajelor rămase în funcţiune la momentul *t* din totalul utilajelor puse în funcţiune la momentul *0*. Acest indicator se determină cu relaţia:

$$v(t) = n(t) / n(0)$$

în care:

v(t) este funcţia de supravieţuire;

n(t) – numărul utilajelor rămase în funcţiune la momentul *t*;

n(0) – numărul utilajelor puse în funcţiune la momentul *0*.

Pe baza cunoaşterii funcţiei de supravieţuire se poate determina *probabilitatea contrară I(t),* care exprimă ponderea utilajelor scoase din funcţiune la momentul *t* faţă de momentul *0*. Acest indicator se determină cu relaţia :

$$I(t) = 1 - v(t)$$

Mortalitatea utilajelor m(t) exprimă numărul utilajelor ieşite din funcţiune între două momente consecutive de timp *(t-1, t)*; acest indicator se determină după relaţia:

$$m(t) = n(t-1) - n(t)$$

în care:

n(t-1) este numărul utilajelor la momentul *t-1*;

n(t) – numărul utilajelor la momentul *t.*

Probabilitatea de avarie p(t) exprimă ponderea utilajelor scoase din funcţiune în intervalul *(t-1,t)* faţă de numărul utilajelor puse în funcţiune la momentul *0*. Relaţia de calcul este următoarea:

$$p(t) = n(t-1) - n(t) / n(0)$$

Probabilitatea condiţionată de avarie $p_c(t)$ exprimă ponderea utilajelor scoase din funcţiune în perioada *(t-1,t)* faţă de numărul utilajelor existente în funcţiune la momentul *t*.

Relaţia de calcul este următoarea:

$$p_c(t) = [n(t-1) - n(t)] / n(t-1)$$

Uzura utilajelor poate fi aproximativ constantă $v(t) = 0$, (fig. 1, *a*), sau urmează o lege de distribuţie exponenţială $v(t) = e^{-\alpha t}$, (fig. 1, *b*).

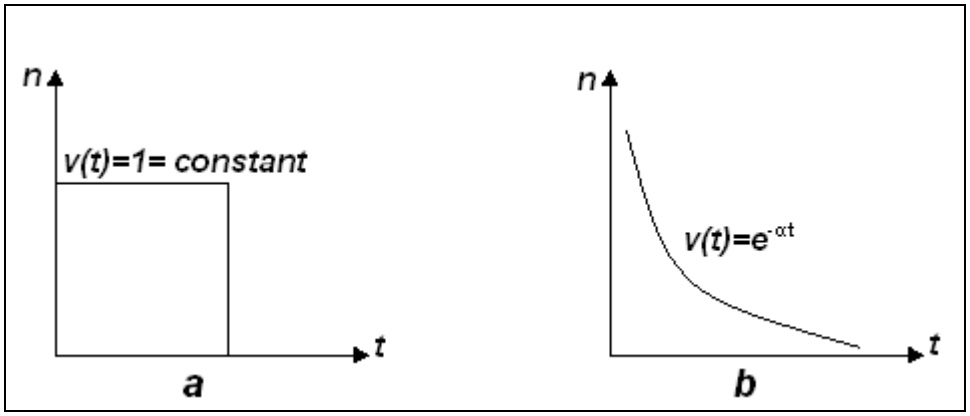


Fig. 1. Reprezentarea grafică a funcţiei de supravieţuire

5. Acţiuni de optimizare a activităţii de asigurare cu SDV-uri

Necesitatea optimizării activităţii de asigurare cu SDV-uri este justificată avându -se în vedere (chiar şi numai) existenţa unei mari varietăţi de metode şi procedee tehnologice, dintre care se impune alegerea (deciderea) celui mai corespunzător proces tehnologic (optim).

Importanţa activităţii de asigurare cu SDV-urile necesare, rezultă în primul rând din faptul că volumul cheltuielilor ocazionate de utilizarea SDV-urilor are o pondere însemnată în costul producţiei; astfel aceste cheltuieli sunt de 8-15% pentru producţia de masă, 6-8% pentru producţia de serie mare, între 4-6% pentru producţia de serie mică şi 3-4% la producţia individuală. Nomenclatorul de SDV-uri din cadrul unei întreprinderi de producţie ajunge uneori până la câteva zeci de mii de tipuri de astfel de echipamente tehnologice.

Asigurarea întreprinderii cu astfel de echipamete poate fi realizată în două moduri:

a. prin aprovizionarea de la întreprinderi specializate în fabricarea acestora;
b. prin fabricarea lor în secţia sau atelierul propriu de sculărie.

În vederea elaborării planului de transport de asigurare cu SDV-uri la o întreprindere, vor trebui repartizate anumite cantităţi de SDV-uri de la depozitele existente sau de la producători, la anumite unităţi de producţie consumatoare, precum secţii şi ateliere. Repartizarea cantităţilor de SDV-uri de la depozite la secţiile de consum trebuie făcută astfel încât să se asigure costuri minime de transport. Întreprinderea are două depozite furnizoare şi trei secţii beneficiare, conform reprezentării din figura 2. Depozitul D1 are un disponibil de SDV-uri de 1.200 tone, iar depozitul D2 are un disponibil de SDV-uri de 800 tone. Potrivit prevederilor conţinute în planul de aprovizionare tehnico-materială, secţia S1 are nevoie de o cantitate de SDV-uri de 1.000 tone, secţia S2 are nevoie de o cantitate de SDV-uri de 600 tone, iar secţia S3 are nevoie de o cantitate de SDV-uri de 400 tone. Distanţa de la depozite la secţii se exprimă în kilometri. Distanţa de la depozitul 1 la secţia 1 este de 5 km, de la depozitul 1 la secţia 2 de 3 km, de la depozitul 1 la secţia 3, de 1 km, de la depozitul 2 la secţia 1, de 3 km, de la depozitul 2 la secţia 2, de 2 km şi de la depozitul 2, la secţia 3, de 1 km.

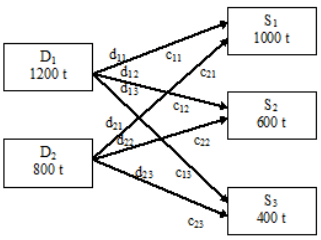


Fig. 2. Planul de transport

Distanţele dintre depozite şi cantităţile de transportat sunt cuprinse în tabelul 1, în care s-au utilizat următoarele notaţii:

- c_{11} - cantitatea de SDV-uri transportat de la depozitul 1 la secţia 1;
- d_{11} - distanţa de la depozitul 1 la secţia 1;
- c_{12} - cantitatea de SDV-uri transportat de la depozitul 1 la secţia 2;
- d_{12} - distanţa de la depozitul 1 la secţia 2;
- c_{13} - cantitatea de SDV-uri transportat de la depozitul 1 la secţia 3;
- d_{13} - distanţa de la depozitul 1 la secţia 3;
- c_{21} - cantitatea de SDV-uri transportat de la depozitul 2 la secţia 1;
- d_{21} - distanţa de la depozitul 2 la secţia 1;
- c_{22} - cantitatea de SDV-uri transportat de la depozitul 2 la secţia 2;
- d_{22} - distanţa de la depozitul 2 la secţia 2;
- c_{23} - cantitatea de SDV-uri transportat de la depozitul 2 la secţia 3;
- d_{23} - distanţa de la depozitul 2 la secţia 3.

Tabelul 1. Date pentru elaborarea planului de transport

Secţie / Depozit	S_1	S_2	S_3
D_1	c_{11} d_{11}=5	c_{12} d_{12}=3	c_{13} d_{11}=1
D_2	c_{21} d_{21}=3	c_{22} d_{22}=2	c_{23} d_{23}=1

Pentru rezolvarea acestei probleme, se folosesc ecuaţiile de forma următoare:

- $c_{11} + c_{12} + c_{13} = 1200$
- $c_{21} + c_{22} + c_{23} = 800$
- $c_{11} + c_{21} = 1.000$
- $c_{12} + c_{22} = 600$
- $c_{13} + c_{23} = 400$
- $cij > 0$, $i = 1, 2$; $j = 1, 2, 3$.

Prima ecuaţie exprimă următoarea condiţie: cantitatea care se transportă de la depozitul 1 la secţia 1 plus cantitatea care se transportă de la depozitul 1 la secţia 2 plus cantitatea care se transportă de la depozitul 1 la secţia 3 trebuie să dea o sumă egală cu cantitatea disponibilă în depozitul D2, de 1.200 tone. În mod similar, se citeşte ecuaţia (2).

Ecuaţia (3) exprimă următoarea condiţie: cantitatea care se transportă de la depozitul 1 la secţia 1 plus cantitatea care se transportă de la depozitul 2 la secţia 1 trebuie să fie egală cu 1.000 tone (necesarul secţiei S1). Se observă că: $c_{11} = 1.000 - c_{21}$, de unde rezultă că c_{11} poate fi de maximum 1.000 tone.

În mod similar, se citesc ecuaţiile (4) şi (5).

Ecuaţia (6) exprimă condiţia ca diferitele cantităţi transportate de la depozitul „i" la secţia ‚j' să fie mai mari sau cel puţin egale cu zero.

La aceste ecuaţii, se adaugă funcţia de optimizare, care, în cazul considerat, exprimă condiţia de minimizare a cantităţii de transportat.

Dacă se notează cu F funcţia de optimizat pentru problema considerată, aceasta se poate exprima astfel: $F = 5c_{11} + 3c_{12} + 1c_{l3} + 3c_{21} + 2c_{22} + 1c_{23} = minim.$

Din soluţiile posibile ale problemei, trebuie aleasă cea pentru care funcţia de optimizat are valoarea minimă. Din datele deţinute, se poate întocmi matricea problemei de transport.

Tabelul 2. Matricea problemei de transport

Secție / Depozit	S_1	S_2	S_3	Cantitatea disponibilă
D_1	5 km	3 km	1 km	1200 t
D_2	3 km	2 km	1 km	800 t
Cantitatea necesară	1000 t	600 t	400 t	2000 t

Se observă că, în această problemă, cantitatea existentă în depozite este egală cu necesarul din secţii. Acesta este cazul unei probleme numite problemă de tip echilibrat. Rezolvarea unei astfel de probleme de transport înseamnă a găsi din sistemul celor cinci ecuaţii, în condiţiile relaţiei (6), acea soluţie care minimizează funcţia F de optimizat. Optimizarea transportului se rezolvă în două etape:

- se determină o soluţie iniţială a problemei;
- se face optimizarea în mod succesiv a soluţiei iniţiale, respectiv prin încercări succesive se determină valoarea minimă a funcţiei de optimizat.

Rezolvare: Transportul se realizează cu mașini de transport de 20 tone. Deplasarea de la secții la depozite și de la secții la depozite, rezultă două curse. Pentru:

- S_1 - 1000/20 x 2 = 100 curse
- S_2 - 600/20 x 2 = 60 curse
- S_3 - 400/20 x 2 = 40 curse

Optimizarea:

$d_{minim} = 5c_{11} + 3c_{12} + 1c_{l3} + 3c_{21} + 2c_{22} + 1c_{23}$

$D_1 \rightarrow c_{13} = 400$ t $\rightarrow d_{13} = 1$ km => 40 x 1 = 40 km

$D_1 \rightarrow c_{12} = 600$ t $\rightarrow d_{12} = 3$ km => 60 x 3 = 180 km

Din (1) => $c_{11} = 1200 - (c_{12} + c_{13}) = 1200 - (600 + 400) = 1200 - 1000 = 200$ t

$D_1 \rightarrow c_{11} = 200$ t $\rightarrow d_{11} = 5$ km => 20 x 5 = 100 km

Din (3) => $c_{21} = 1000 - c_{11} = 1000 - 200 = 800$ t

$D_2 \rightarrow c_{21} = 800$ t $\rightarrow d_{21} = 3$ km => 80 x 3 = 210 km

Din (4) și(5) => $c_{22} = c_{23} = 0$

În final distanța minimă pentru transport este de:

$d_{minim} = 40 + 180 + 100 + 210 = 530$ km.

Referințe bibliografice:

1. CÂRSTEA, Gh. Managementul producţiei. București: Editura Interprint, 1994;
2. GAVANESCU, Adrian. *Modelarea și Optimizarea Proceselor Metalurgice* [online] [citat 22 martie 2020]. Disponibil: www_RegieLive_ro;
3. SÂRBU, Janete. *Managementul activităţilor de servire* [online] [citat 26 martie 2020]. Disponibil: www_RegieLive_ro;
4. STAN, Florina. *Planificarea și organizarea producției*. București: CD PRESS, 2008. ISBN 9786065280069.

UTILIZAREA SOFTULUI EDUCAȚIONAL ÎN ACTIVITĂȚILE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI
EDUCATIONAL SOFTWARE IN THE LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Dumitru-Daniel VOLMER, profesor educator,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 din Comănești, Bacău, România

Rezumat: *În articol sunt prezentate unele abordări teoretice şi aspecte praxiologice privind utilizarea softului educațional în activitatea de învățare a elevilor cu dizabilități, particularităţile activităţii cadrelor didactice privind incluziunea copiilor cu CES în mediul şcolar. Sunt descrise şi unele softuri care pot fi utilizate de cadrul didactic în procesul instructiv-educativ în clasa incluzivă.*
Cuvinte-cheie: *soft educațional, elevi cu dizabilități.*

Abstract: *The article presents some theoretical approaches and praxiological aspects regarding the use of educational software in the learning activity of students with disabilities, the particularities of the activity of teachers regarding the inclusion of children with SEN in the school environment. Also there are described some software that can be used by the teacher in the instructional-educational process in the inclusive classroom.*
Keywords: *educational software, students with disabilities.*

Societatea contemporană este permanent supusă mai multor schimbări rapide şi într-un ritm tot mai alert ca urmare a exploziei cunoaşterii, a noilor descoperiri tehnologice şi a adoptării unor decizii rapide, determinând mutaţii şi în domeniul educaţional. Competența digitală, conform documentului Comisiei Europene, reprezintă este una dintre cele opt competențe cheie care trebuie să fie însuşite de un absolvent din spaţiul intracomunitar. De asemenea, şi UNESCO susţine ideea familiarizării fiecărui elev cu tehnologiile şi cu mijloacele multimedia tocmai prin dezvoltarea abilităților privind selectarea instrumentelor adecvate, operarea cu echipamente şi aplicații și utilizarea acestora într-o varietate de forme.

Integrarea tehnologiilor informatice şi comunicaţionale (TIC), în procesul de predare-învăţare-evaluare, a devenit în ultimele două decenii o prioritate a politicilor educaţionale pe toate meridianele lumii. Utilizarea noilor tehnologii în procesul de învăţământ depinde de competenţa pedagogică şi abilităţile tehnice ale profesorului care trebuie să ştie să cunoască şi să integreze aceste tehnologii moderne pentru obţinerea unor efecte pedagogice utile, fără să excludă demersurile tradiționale. Modul de realizare a activităţilor didactice este schimbat prin folosirea noilor tehnologii informatice şi comunicaţionale.

Elevii cu nevoi speciale prezintă dificultăți de învățare sau înțelegere ce pot fi corectate printr-un sprijin permanent din partea familiei, școlii și societății. Elevii cu dizabilități de auz și vorbit trebuie să beneficieze de un act didactic de calitate susținut de noile tehnologii care, puse în practică au dovedit că duc la remedierea problemelor întâmpinate în cadrul orelor clasice de cursuri. Pe lângă beneficiile aduse de învățarea asistată pe calculator, soft-urile educaționale special create pentru copiii cu dizabilități sunt surse importante în corectarea deficiențelor.

Intervenția profesorului nu poate fi înlocuită de computer, dar profesorul poate îmbunătății împreună cu computerul capacitatea de a citi a copiilor și adulților cu dificultăți de învățare. Computerul le menține mai eficient atenția trează, exersează citirea și o corelează și cu alte laturi ale limbajului sau ale activității intelectuale. Evident că pot exista și limite în utilizarea computerului pentru această arie curriculară în special cele care țin de discriminarea auditivă și

de distingerea corectă a unor grupuri de litere, slaba coordonare oculo-motorie și controlul limitat al mișcărilor ochilor de la stânga la dreapa paginii, în cazul citirii ajungând să recunoască un număr limitat de cuvinte întregi care au aceeași lungime, aceeași literă de început, de sfârșit sau aceeași plasare în frază [2, p. 381].

Alegerea unui soft educaţional/program eficient presupune ca profesorul să găsească răspunsuri la următoarele întrebări:

- Programul respectiv dezvoltă o competență la cel care o folosește, îl ajută pe utilizator să realizeze ceva ce își dorește și n-ar putea în alt mod?
- Programul răspunde obiectivelor din programul educațional individualizat, poate el oferii acces la curriculum?
- Programul respectiv oferă indicii și întărire adecvată? Pentru copii cu CES este nevoie de un feed-back pentru a se atinge obiectivele urmărite?
- Programul este adaptabil? Dacă programul este cu adevărat adaptabil elevii îl vor folosi în rezolvarea problemelor lor, iar profesorii îl vor folosi pentru diferiți elevi?
- Este textul programului pe program suficient de mare și clar? Formele mari și distinctive pe ecran sunt esențiale pentru succesul învățării la cei cu dizabilități?
- Este programul ușor de folosit? Pentru utilizarea sa trebuie memorate multe comenzi? [Ibidem].

Pentru însuşirea cunoştinţelor de către elevi cu dizabilități, formarea deprinderilor şi abilităţilor acestora cu ajutorul computerului, impune un efort intens și o muncă laborioasă din partea profesorului educator, cu atât mai mult cu cât colectivul de elevi este mai mare. A apărut necesitatea aplicării unor metode care să contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Învăţarea cu simulatoare didactice este o metodă frecvent aplicată în predarea multor discipline. Simularea didactică reprezintă experimentarea prin observarea comportamentului „unui model” la modificările unor parametri; rezultatele simulării pot fi comparate cu cele ale modelului real. Cu această metodă se caută reproducerea realităţii, printr-o modelare a comportamentului uman, care urmează a fi cercetat.

Prin asocierea modelului cu softul educaţional și prezentarea acestuia sub forma unui film didactic reuşita procesului instructiv educativ este garantată. Lecţia simulată pe calculator vine în sprijinul profesorului, dar şi al elevilor cu dezabilități, eliminând astfel unele bariere în ceea ce priveşte comunicarea.

Pentru aplicarea acestei metode, sunt necesare cunoştinţe de informatică, deprinderi de lucrul cu calculatorul în ceea ce priveşte folosirea programelor specifice de captare video necesare înregistrării şi prezentării unui anumit conţinut. Simularea desenării din cadrul unei fișe de lucru, de exemplu, si vizionarea unui film didactic în care sunt descrise etapele completării fișei de lucru, facilitează învăţarea comenzilor pentru desenare si editare specifice, astfel încât elevii vor fi capabili să realizeze orce tip de fișă de lucru.

Utilizarea metodelor descrise mai sus, oferă numeroase avantaje atât pentru profesor, cât şi pentru elevi cu dezabilități:

a. Avantaje pentru elevii cu deficienta medie:

- dezvoltarea gândirii creatoare şi inovatoare;
- dezvoltarea spiritului competitiv;
- dezvoltarea moralei şi a motivaţiei;

- dezvoltarea sentimentului responsabilităţii;
- întărirea cunostintelor şi competentelor proprii;
- creşterea gradului de înţelegere a subiectului de cercetare;
- dezvoltarea deprinderilor de analiză şi sinteză a noţiunilor însuşite;
- creşterea gradului de încredere în forţele proprii;
- creşterea competentelor de comunicare şi de operare cu termeni specifici disciplinei de studiu şi specializării;
- dezvoltarea personalităţii.

b. Avantaje pentru profesor:

- intensificarea relaţiilor de încredere şi sprijin reciproc între profesor şi elevi;
- creşte posibilitatea de a contribui la procesul de dezvoltare a personalităţii elevului;
- îşi îmbogăţeşte propriile procedee şi strategii didactice;
- are posibilitatea de a cunoaşte noi puncte de vedere;
- are posiblitatea de a cunoaşte noi caracteristici ale personalităţii elevului.

Elevii cu nevoi speciale prezintă dificultăți de învățare sau înțelegere ce pot fi corectate printr-un sprijin permanent din partea familiei, școlii și societății. Elevii cu dizabilități de auz și vorbit trebuie să beneficieze de un act didactic de calitate susținut de noile tehnologii care, puse în practică au dovedit că duc la remedierea problemelor întâmpinate în cadrul orelor clasice de cursuri. Pe lângă beneficiile aduce de învățarea asistată pe calculator, softurile educaționale special create pentru copiii cu dizabilități sunt surse importante în corectarea deficiențelor.

Potențialul tehnologiilor informației și comunicării pentru ameliorarea instruirii și pentru eficientizarea învățării este mare, însă valorificarea deplină în educație depinde de gradul în care cadrul didactic este pregătit să le integreze, de capacitatea și deschiderea întregului colectiv de cadre didactice precum și de resursele tehnologice disponibile. Este cunoscută de ceva vreme nevoia instruirii asistată de calculator, fiind înțeleasă în primul rând ca un răspuns social la cererea crescândă de educație, la nevoia de diversificare și sofisticare a ofertelor și instituțiilor de formare. Folosirea învățării asistate de calculator sau a diferitelor softuri educaționale atrage după sine adaptabilitatea informațiilor științifice la nevoile/ particularităţile psiho-fizice ale copiilor, abordarea materialului de studiat într-o manieră interactivă, stimularea motivaţiei pentru învăţare prin prezenţa componentei ludice sau oferirea sentimentului de confort pentru copii în general, și pentru cei cu nevoi speciale, cu precădere.

Integrarea softurilor educaționale poate răspunde cu succes solicitărilor diverse de învățare ale elevilor cu cerințe speciale, pe lângă adaptarea curriculară, sprijin individual, sau integrarea unor mijloace și materiale didactice suplimentare. Software educaţional reprezintă orice produs software în orice format ce poate fi utilizat pe orice calculator şi care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecţie, un curs, etc., fiind o alternativă sau unica soluţie faţă de metodele educaţionale tradiţionale (tabla, creta, etc.). Pentru o cât mai bună activitate didactică în sprijinul integrarii sociale a elevilor cu deficiențe de auz sau vorbire curriculum trebuie să stabilească un dialog cu softurile educaționale.

Softul educaţional este o metodă progresivă şi motivantă ce contribuie la eficientizarea predării/ învăţării/ evaluării, modernizarea actului didactic, încurajarea inovaţiei didactice, la

accesibilizarea cunoştinţelor, creşterea randamentului dascălului. Este o alternativă la metodele tradiţionale.

Software-ul didactic este de tip semi-deschis, solicitând elevului anumite intervenţii, mai ales în secvenţele care urmăresc verificarea nivelului de însuşire a unor cunoştinţe. Elevii surzi folosesc adesea software de calculator, în sala de clasă în timpul lecțiilor sau la domiciliu pentru a înțelege temele sau conceptele complexe, prin jocuri interactive sau note de curs, în scopul de a înțelege mai bine materialul predat. Software-ul educațional folosește efecte vizuale, cum ar fi jocuri pentru a ilustra concepte cheie. Acestea sunt furnizate într-un mod antrenant și vizual pentru a acționa ca un ajutor în subiecte cum ar fi lectura, matematica și știinta.

Dezvoltarea tehnologiei a dus și la diversificarea softurilor educaționale ce facilitează înlocuirea unui tip de demers didactic clasic cu unul modern în care profesorul nu este decât un coordonator al activității și nu principala sursă de informare. Metodele și mijloacele de predare pentru copiii cu deficiență de auz, la care simţul vizual are o funcţie compensatorie trebuie să fie prin excelenţă vizuale (animate şi cu reprezentări grafice ale programelor de învăţare). Folosirea softurilor este mai eficientă decât folosirea metodelor tradiţionale în exclusivitate având implicaţii practice: uşor de folosit, caracter interactiv, oferă feed-back vizual imediat.

În orice activitate didactică se pot folosi aplicațiile obișnuite ale calculatorului, care se bazează în cea mai mare măsură pe simțul văzului, însă opțiunile diferitelor programe pot transforma un cântec, un dialog în subtitrare. În desfășurarea lecţiei, vizualizarea unui film cu sunet se poate folosi programul din Windows Movie maker pentru a scrie textul pe ecran, asigurând astfel accesul elevului deficient de auz la informaţia completă. Similar, lecțiile AEL pun un mare accent pe latura practică și vizuală a procesului educativ, reușind ca doar cu indicații minime ale unui profesor, elevii să deprindă sacinile de lucru și să acumuleze mult mai facil o serie de informații prezentate, chiar dacă structurate într-o formă clasică pe o planșă sau ca o schemă pe tablă.

Pe lângă aplicațiile obișnuite cu care elevii cu dizabilitați de auz și vorbire se obișnuiesc relativ ușor orice școală care are în rânsul elevilor săi copii cu nevoi speciale trebuie să dispună de programe specializate. Soft educațional TARA este un program educaţional destinat copiilor cu cerinţe educaţionale speciale. Software-ul propus a fost conceput şi proiectat pentru nevoile persoanelor surde, în scopul de a îmbunătăţi dobândirea de competenţe lingvistice în ambele sensuri (înţelegere a mesajului emis şi ca emitent).

TARA este un soft educațional profesional, avizat de Ministerul Educatiei, pentru învatarea și dezvoltarea limbajului. El se adreseaza atat copiilor cu hipoacuzie cat si celor cu retard intelectual sau de limbaj. Softul cuprinde mai multe tipuri de limbaj: vorbit, scris si mimico-gestual.

LOGOPEDIX şi Evalogos sunt softuri specializate în logopedie, destinate tuturor copiilor cu dislexie, dislalie şi întârzieri de limbaj, fiind adaptabile atât pentru copiii preşcolari cât şi pentru învăţământul primar şi permiţând dezvoltarea conţinutului prin adăugarea de noi cuvinte, sunete, imagini, filme. Sebran's ABC conţine imagini în culori, o muzică plăcută şi jocuri captivante, cu ajutorul cărora copiii pot învăţa să scrie şi să citească. Programul este disponibil în diferite limbi, inclusiv română, engleză, franceză, spaniolă şi germană. Pronunţia, articularea la nivelul cuvintelor se poate îmbunătăţi, erorile de articulare apărând mai rar şi în forme semnificativ diminuate.

Un aspect important pentru elevii cu nevoi speciale este acela că nu doar în timpul orelor de curs ei ar trebui să beneficieze de învățare asistată pe calculator ci și în timpul liber, când pot naviga pe internet, pot comunica fără bariere și complexe și pot accesa site uri de tip e-learning care le pun la dispoziție cursuri online care includ componentele unui demers didactic şi anume:

- conţinut specific;
- metodică;
- interacţiune;
- suport;
- evaluare.

„Locaţia" unde se produce acest proces de învăţare este aşa numita „clasă virtuală". Lecţia online acoperă acelaşi conţinut şi pune aceleaşi probleme ca şi o lecţie care se desfăşoară în sala de clasă tradiţională. Avantajul evident este că o astfel de lecţie poate fi accesată oricând şi de oriunde.

În ultimii ani se remarcă o preocupare intensă a specialiştilor pentru dezvoltarea ştiinţelor educatiei, diversificarea şi aplicarea metodelor şi strategiilor didactice care să aibă o bună eficienţă în transferarea cunoştinţelor, formarea deprinderilor, abilităţilor şi comportamentelor specifice unei anumite discipline. In învăţământul special au avut loc schimbări radicale care au dus la apariţia unor noi softuri educaţionale. Predarea disciplinelor în învățământul special presupune utilizarea unor metode de învăţământ specifice prin care se urmăreşte dobândirea de cunoştinţe, fixarea şi consolidarea acestora, dezvoltarea gândirii, dar şi formarea de priceperi şi deprinderi practice. Acest lucru impune profesorului de specialitate cunoştinţe specifice, astfel încât să realizeze o îmbinare armonioasă între disciplina de specialitate, informatică şi metodica predării.

TIC permite diminuarea defectelor de auz, de vedere, motrice și a celor ale activității verbale. Programele de calculator adaptate specificului fiecărei deficiențe sunt ușor de utilizat și vor permite copiilor să studieze cu plăcere. Astfel, utilizarea tehnologiei informatice în procesul de predare – învățare le permite copiilor cu dizabilități să se simtă încrezători ajutându-i să se adapteze la cerințele școlii, contribuie la socializarea lor, permite învățarea competențelor de bază pentru o viitoare profesie [2, p. 75]. Atât importanța, cât și dificultățile pe care le implică integrarea tehnologiei informației și comunicării în procesul de predare – învățare în zilele noastre sunt indiscutabile cu atât mai mult cu cât se așteaptă de la sistemul de învățământ să pregătească elevii pentru folosirea eficientă a calculatoarelor în viața de zi cu zi.

Referințe bibliografice:

1. DULGHERU, V., CANTEMIR, L., CARCEA, M. *Manual de creativitate.* Chişinău: Ed. „Tehnica-Info", 2000. ISBN 997563065;
2. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie.* Iași: Ed. Polirom, 2006. 220 p. ISBN 973-681-264-2;
3. ILIE, Mihaela, JUGUREANU, Radu. *Manual de instruire a profesorilor pentru utilizarea platformelor de eLearning*. Bucureşti: Editura LITERA Internaţional, 2008;
4. KOVACS, S., BOCU, D. *Manualul utilizatorului de PC – pentru obţinerea Permisului ECDL*. Bucureşti: Ed. Albastră, 2007. 361 p. ISBN 973-650-132-9;
5. SAGMAN, St. *Microsoft office xp pentru windows. Ghid de învăţare rapidă prin imagini*. Bucureşti: Ed. Corint, 2003. ISBN 973-653-423-5;
6. *Strategii didactice în educația integrată* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http//www.didactic.ro/files19/strategiile didactice în educaţia integrată.doc.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА)

THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF SPECIAL NEEDS CHILDREN (BASED ON THE EXPERIENCE FROM THE INCLUSIVE EDUCATION RESOURCE CENTRE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA)

Алла ГРИГОРЕНКО, вспомогательный педагог, II дидактическая категория,
Теоретический лицей имени Г. Кошбук, Бельцы, Республика Молдова

Аннотация: *Статья посвящена одной из актуальных проблем развития мелкой моторики у детей с особыми образовательными потребностями. В частности, приводятся примеры из опыта работы ресурсного центра инклюзивного образования в Республике Молдова. В настоящее время число детей с особыми образовательными потребностями постоянно увеличивается. Проблема поиска новых эффективных направлений и способов оказания индивидуальной помощи этой категории детей становится все более актуальной. Одна из целей эрготерапии состоит в развитии мелкой и крупной моторики. В данной статье описываются приемы развития мелкой моторики у детей. Эти приемы значительно улучшают активность в повседневной жизни и навыки самообслуживания, что способствует их социализации и интеграции в обществе. Основная задача состоит в ознакомление молодых педагогов и родителей с разновидностью упражнений, которые не только максимально восстановят двигательные функции, но и помогут стать самостоятельным, социально приспособленным и независимым в быту человеком. Успех приносит удовольствие, и работа педагога заключается в организации таких занятий, которые не только позволяли бы добиваться успеха, но и были бы веселыми и интересными. Во время игровой деятельности ребенок овладевает полезными навыками, которые потребуются ему во взрослой жизни. В процессе занятий используются игры и упражнения, направленные на развитие социальных навыков, на развитие сенсорного восприятия, памяти и внимания, арт-терапия, мероприятия по личной гигиене. Позитивное отношение к работе и энтузиазм во время занятий – это те качества, которые необходимы для успешной работы с ребенком. Таким образом, главная цель занятий в школе, как следствие, это социальная адаптация, которая требует комплексный и индивидуальный подход к ребенку. В таких ситуациях имеет значение все: окружение человека, образ его жизни, личные склонности и увлечения, уровень интеллекта.*

Ключевые слова: *мелкая моторика, развитие, дети с особыми образовательными потребностями, ресурсный центр, вспомогательный педагог.*

Abstract: *This article focuses on one of the most urgent problems of the development of fine motor skills of special needs children. In particular, it is based on the experience from the inclusive education resource centre in the Republic of Moldova. Nowadays, the number of special needs children is constantly increasing. Thus, the problem of finding new effective directions and ways to provide individual assistance to this category of children is up to date. One of the goals of the occupational therapy is to develop fine and large motor skills. This article illustrates techniques used for the development of children's fine motor skills. The presented techniques lead to the improvement of children's everyday life activity and their self-care skills that in consequence contribute to their socialization and social integration. The main task is to familiarize young teachers and parents with the variety of exercises that will restore special needs children's motor functions, and also help them becoming independent, socially fit and able to do everyday life activities independently. As success brings pleasure, the teacher's job is to organize classes that would not only make it possible to succeed, but would also be interesting and motivating for the child. The children develop better useful skills that will help them in their future real life during the educational game performance. Different types of games and exercises are used during the classes in order to develop children's social skills. Such activities as games for developing sensory perception, memory and attention, art-therapy, and games which reflect personal hygiene measures are also used. A positive attitude to work and enthusiasm during classes are those qualities that are necessary for a successful progress with a special needs child. Thus, the main goal of the classes at school, as a consequence, is the social adaptation, which requires an integrated and individual approach to the child. In such situations, everything matters: the environment, educator's lifestyle, personal preferences and hobbies and the level of intelligence.*

Keywords: *fine motor skills, development, special needed children, resource centre, support teacher.*

«Источник способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев.» *В. Сухомлинский*

Общество, в котором мы живем, стремится к равным возможностям для всех детей посещать одну и ту же школу и учиться вместе, независимо от их культурной, социальной, религиозной и экономической принадлежности или их интеллектуальных или физических способностей и потребностей. В настоящее время число детей с особыми образовательными потребностями постоянно увеличивается, а проблема поиска новых эффективных направлений, способов оказания индивидуальной психо-педагогической помощи этой категории детей становится все более актуальной.

Все дети могут освоить жизненно важные навыки, но если большинство обычных детей учится в естественной среде, наблюдая за другими людьми и подражая им, то детям с особыми потребностями нужно больше времени, специальное обучение и индивидуальные условия.

В последнее десятилетие разработано большое количество методик для восстановительного лечения двигательных, речевых и психических функций детей. Кроме того, существуют методики эрготерапии, которые значительно улучшают у детей с ограниченными возможностями активность в повседневной жизни и навыки самообслуживания, что способствует их социализации и интеграции в общество здоровых людей (О. В. Камаева, 2003, E. Townsend, 1997, M. Nestadi, 1998).

Родители детей с ограниченными возможностями активно изучают информацию об эрготерапии, чтобы адаптировать обычную домашнюю среду в пространство для формирования и развития у ребенка жизненно важных навыков. В эрготерапии термин «занятость» (occupation) относится не только к работе или трудотерапии. Термин «занятость», с точки зрения эрготерапии, характеризует различные виды деятельности, которые встречаются в жизни каждого человека и придают ей смысл.

Кара Косински, американский эрготерапевт и мама двоих сыновей с аутизмом, разработала системный подход, который успешно практикует в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. «Меня часто спрашивают, почему мои терапевтические сессии выглядят так, будто я всего лишь играю с ребенком. Если речь идет о детях, то именно в игровой деятельности и заключается их «работа». Дети учатся во время различных дел, которыми они занимаются в повседневной жизни. Когда ребенок понимает, что его действия вызывают ответную реакцию (от другого человека или от игрушки), он переживает ощущение успеха. Если та или иная деятельность успешна, то ребенок с большей долей вероятности захочет ее повторить. И наоборот, если ребенку не удалось достичь успеха, он, не захочет заниматься этим делом снова» [6, с. 9].

Одно из целей эрготерапии состоит в развитие мелкой и крупной моторики. В данной статье описаны в контексте вышеупомянутых заявлений приемы развития мелкой моторики у детей с особыми образовательными потребностями, которые обеспечат исправление трудностей в обучении структурного, организационного, эмоционального или иного характера у детей.

Основная задача этой статьи состоит в ознакомление молодых родителей и вспомогательных педагогов с разновидностью упражнений, которые не только максимально восстановят двигательные функции, но и помогут стать самостоятельным,

социально приспособленным и независимым в быту, независимо от того, какие у него есть нарушения, ограничения жизнедеятельности или ограничения участия в жизни общества.

При поддержке службы психо-педагогической поддержки и администрации лицея был создан и адаптирован функциональный ресурсный центр для инклюзивного образования подходящий для свободного выбора, изучения и манипулирования игрушками, учебными материалами и спортивным инвентарем (мат, ковер, закрытые шкафы, гимнастическая лестница), что облегчает двигательную деятельность учеников.

Рис. 1. Ресурсный центр для инклюзивного образования

В ресурсном центре также можно использовать и школьные принадлежности, которые находятся под рукой: ручки, карандаши, клей, цветные карандаши, гуашь, кисточки, пластилин, тетради для прописи, альбомы, цветная бумага, таймер и песочные часы.

Успех приносит удовольствие, и работа педагога заключается в организации таких занятий, которые не только позволяли бы добиваться успеха, но и были бы веселыми и интересными [6, с. 10]. Что касается работы, то игра – это и есть работа, которую выполняет ребенок. Во время игровой деятельности он овладевает полезными навыками, которые потребуются ему во взрослой жизни. Таким образом, игра ребенка в «магазин», в «дочки-матери» или использование игрушечных инструментов готовит его к соответствующим видам деятельности во взрослом возрасте [2, с. 25].

Коробки с кнопками и бусы разных цветов и размеров, разные макаронные изделия, мозаика, карандаши, шарики, кубики, пенопласт, палочки, семена подсолнечника, пластилин доступны каждому для организации занятий с учениками в зависимости от их психомоторного и интеллектуального развития.

Рис. 2. Сортировочные упражнения

Перед началом занятий проводятся ряд упражнений по активации нервных окончаний при помощи мячей разных по размерам и текстуре (гладкие, шипованные и заполненные орбизом).

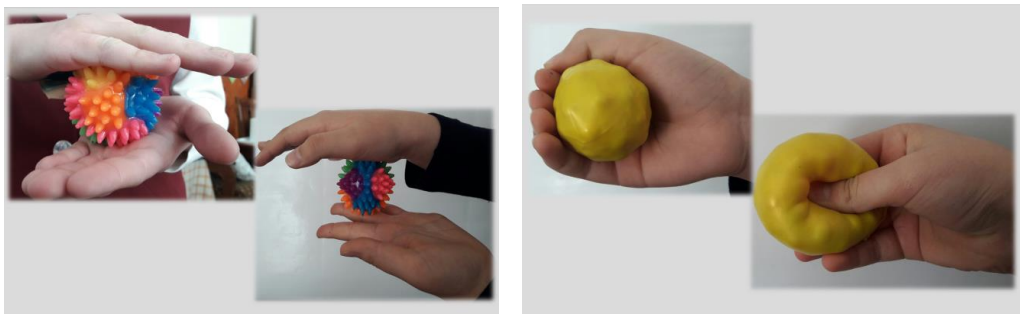


Рис. 3. Мячи разные по размеру и текстуре

При активации нервных окончаний используется мелкая фурнитура: шпажка; прищепка; ключ; лист бумаги; бисер; карандаш с рифлёной поверхностью; кубик с гранью 4 см; скалка; книга; сумку с ручкой; мячик диаметром 6 см.

Если нужен захват мелких предметов и их удержание предлагается дощечка с отверстиями, болты, шайбы и гайки.

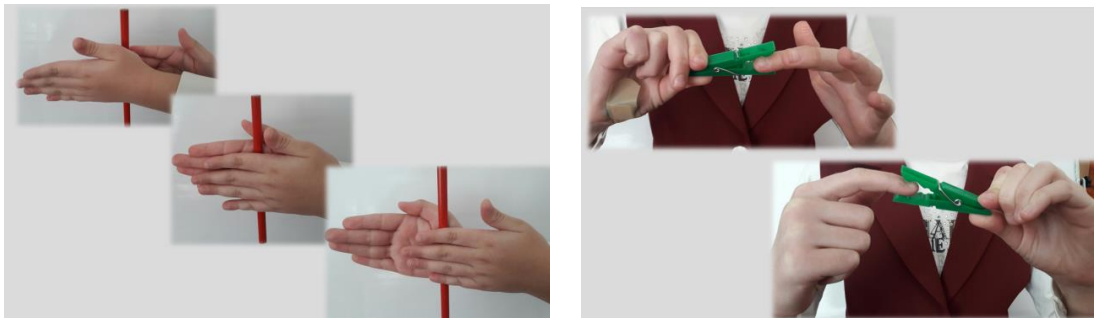


Рисунок 4. Активация нервных окончаний

В дальнейшем подбираются упражнения, которые развивают практическую направленность: переложить предмет; переставить стул; набрать номер телефона; открыть крышку. Также используются игры: шахматы; домино; шашки; лабиринты; лепка; конструктор; пазлы; рисование кисточкой, карандашами, фломастерами и пальцами; вырезание ножницами.

Рис. 5. Рисование пальцами

Рис. 6. Лабиринт

Все упражнения подбираются строго индивидуально и зависят от целей занятия. Также для развития сенсорных и моторных навыков употребляются ёмкости с песком, мукой и разными крупами. В дошкольной и школьной практике существует большое разнообразие игр: сбор песка, спящие пальцы, волны, следы [5, с. 31].

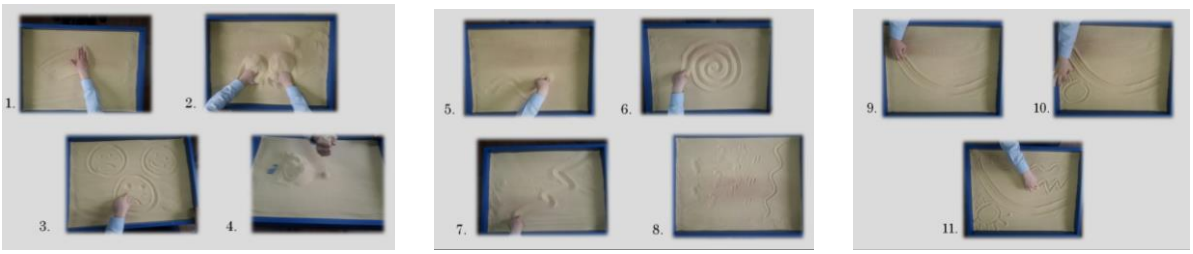


Рис. 7. Упражнения для развития сенсорных и моторных навыков

В процессе занятий используются такие методы как:

- игры и упражнения, направленные на развитие социальных навыков (обучение алгоритму мытья рук по карточкам с картинками, либо тренировка непосредственного мытья рук, либо тренировка в мини-группе, где происходит взаимодействие со сверстниками, обучение совместной игре и многим другим видам полезных и интересных навыков);
- игры на развитие сенсорного восприятия, памяти, внимания;
- арт-терапия (рисование, лепка, оригами, квиллинг (в том числе из пластилина), поделки из природных материалов);

Рис. 8. Занятие на развитие внимания

Активность в повседневной жизни включает в себя мероприятия по личной гигиене: уход за волосами; умывание; использование туалета; одевание; прием пищи.

К примеру, при обучении обуванию и шнурованию наиболее оптимальные положения для обувания это следующие:

- сидя на стуле, ноги на полу, корпус наклонен вперед;
- сидя на стуле, ноги на подставке, на высоте чуть ниже стула;
- сидя на полу, колени согнуты.

При обучении шнурованию необходимо развивать захват большим и указательным пальцами. Если есть какие-либо проблемы, то сначала тренируются на деревянной обуви (макете), используя шнурки разного цвета, чтобы было легче запомнить механизм шнурования [2, с. 79]. Шнурки должны быть с толстым наконечником. Затем используются шнурки одного цвета. Ребенок шнурует обувь, поставленную перед ним на столе пяткой к нему. В случае затруднений со шнуровкой необходимо повторять

операцию каждый раз сначала. Для завязывания шнурка узлом необходимо научить ребенка скрещивать шнурки, образуя круг, пропуская один конец шнурка внутрь этого круга.

Обучение застегиванию пуговиц – долговременный и трудный процесс. Застегивание требует хорошего захвата большим и указательным пальцами доминирующей руки. Сначала ребенка учат вставлять пуговицы (продолговатые деревянные, картонные) в отверстия, затем – застегивать и расстегивать пуговицы, начиная с больших, при этом петли должны быть немного больше необходимого размера. Следующий этап – обучение ребенка застегиванию собственной одежды, положенной перед ним на столе, затем – застегиванию одежды на себе.

Позитивное отношение к работе и энтузиазм во время занятий – это те качества, которые необходимы для успешной работы с ребенком. Нужно, чтобы педагог улыбался ребенку, подбадривал его и хвалил за работу во время занятий. Кроме того, педагог должен уметь гибко адаптировать упражнения и задания в соответствии с потребностями ребенка [3, с. 165].

Чаще всего ребенок приходит на занятия один-два раза в неделю, поэтому необходимо тесно сотрудничать с родителями, стараясь организовывать повседневную жизнь ребенка так, чтобы развивать и закреплять результаты, достигнутые во время школьных занятий [1, с. 79; 4, с. 24].

Сегодняшний педагог должен лучше понимать теорию и практику своей деятельности, следовать определенным принципам, без которых немыслим образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями для их успешной интеграции в обществе. Для более эффективной помощи этим детям, необходимо менять представления о потребностях людей с нарушением развития и учиться воспринимать таких людей в целостном контексте, учитывая их жизненные ценности и интересы.

Таким образом, главная цель занятий в школе, как следствие, это социальная адаптация, которая требует комплексный и индивидуальный подход к ребенку. В таких ситуациях имеет значение все: окружение человека, образ его жизни, личные склонности и увлечения, уровень интеллекта. Все это очень важно, поскольку задача педагога - улучшить качество жизни и дать ребенку возможность не только самостоятельно обслужить себя, но и быть полезным обществу.

Библиографические ссылки:

1. BULAT, G. *Suport educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale.* Chișinău: Lumos Foundation, 2015. 150 p.;
2. DEGRIECK, S. *Gândeşte şi aplică*. Iaşi: Fides, 2010. 118 p.;
3. SMELIK, Inge J. *COLETTE DE BRUIN. Auti-comunicare. Give me 5.* Nederlande: Graviant educatieve uitgaven, Doetinchem, 2012. 176 p. ISBN-10: 949133736X;
4. WALSH, K. *Crearea claselor orientate după necesităţile copiilor de 8, 9, 10 ani.* Chişinău: Pas cu Pas, 1999. 231 p.;
5. ZORILO, L., PERETEATCU, M., RUSOV, V., PANCO, T. J*ocul cu nisip în educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și părinți*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017. 52 p. ISBN 978-9975-3184-2-6;
6. КОСИНСКИ, К. *Эрготерапия для детей с аутизмом: Эффективный подход для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом и РАС*. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. 160 с. ISBN 978-5-91743-070-6, ISBN 978-5-91743-085-0.

ASPECTE METODOLOGICE ALE PROGRAMULUI DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ AL CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL
ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DU PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGHEMENT GÉNÉRAL

Aliona AFANAS, conferențiar universitar, doctor,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat*: Articolul prezintă aspecte metodologice ale programului de formare profesională continuă ale cadrelor didactice în contextul documentelor de politici educaționale. Aspectul științific vizează analiza conceptului de competență profesională și identificarea mai multor tipuri de competențe pedagogice. Aspectul managerial al programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice este prezentat ca un ciclu, care cuprinde mai multe etape: planificarea procesului de formare profesională continuă; organizarea procesului de formare profesională continuă; monitorizarea/coordonarea performanțelor; evaluarea programului de formare profesională continuă; îmbunătățirea programului de formare profesională continuă.*

Cuvinte-cheie*: profesor, formare profesională continuă, program de formare profesională, competență profesională, standarde, activitate, reformă curriculară.*

Résumé*: L'article présente les aspects méthodologiques du programme de formation professionnelle continue des enseignants dans le contexte des documents de politique éducative. L'aspect scientifique vise à analyser le concept de compétence professionnelle et à identifier plusieurs types de compétences pédagogiques. L'aspect de gestion du programme de formation professionnelle continue des enseignants est présenté comme un cycle qui comprend plusieurs étapes: planification du programme de formation professionnelle continue, organiser le processus de formation professionnelle continue; coordination des performances; l'amélioration du programme de formation professionnelle continue.*

Mots-clés*: enseignant, formation professionnelle continue, programme de formation professionnellem, compétence professionnelle, normes, activité, reforme curriculaire.*

În literatura de specialitate sunt mai multe definiţii ale conceptului de competenţă profesională/pedagogică. Cercetătorul N. Mitrofan identifică următoarele competenţe pedagogice: *competenţa euristică*, *competenţa de comunicare* şi *empatică*, *competenţa epistemică, competenţa teleologică*, *competenţa instrumentală* şi *de conducere*, *competenţa operaţională, competenţa decizională* și *competenţa de evaluare*, detaliind fiecare tip de competență [3, p. 182]. Cercetătorul I. Podlîsîi evidenţiază următoarele categorii de competenţe pedagogice: *organizatorice* – organizarea grupului de elevi, diagnosticarea şi practicarea activităţii cu elevii, monitorizarea activităţii elevilor etc.; *didactice* – conceperea rezultatelor învăţării, aplicarea tehnologiilor didactice eficiente, motivarea învăţării etc.; *perceptive* – înţelegerea copilului, evaluarea obiectivă a stării emoţionale a elevilor, stabilirea particularităţilor psihice ale acestora etc.; *comunicative* – iniţierea actului de comunicare, relaţionarea eficientă cu elevii etc.; *sugestive* – influenţa emoţional-volitivă asupra elevilor; *investigaţionale* – aprecierea situaţiilor de învăţare, realizarea cercetărilor aplicative; *epistemice* – învăţarea pe parcursul carierei pedagogice [Apud 4, p. 446].

În viziunea cercetătorului Vl. Guţu, competenţele pedagogice pot fi structurate în modul următor: competenţe profesionale generale; competenţe în domeniul disciplinei predate şi al didacticii particulare; competenţe de predare – învăţare – evaluare; competenţe privind dezvoltarea personalităţii elevilor; competenţe de comunicare şi relaţionale [4, p. 442, p. 446]. Documentele de politici educaționale, de exemplu *Standardele de competență ale cadrelor didactice din învățământul general*, vizează evaluarea competențelor profesionale ale profesorului. În cadrul standardelor de competență profesională sunt cinci domenii care reprezintă activitatea cadrelor didactice: proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională și parteneriatele educaționale [6]. Astfel evaluarea cadrului didactic se axează pe manifestarea cadrului didactic conform unor criterii și indicatori de performanță stipulate în acest document. De asemenea, a fost elaborată și experimentată o metodologie de evaluare a cadrelor didactice în baza standardelor de competență profesională ale cadrului didactic. Totalitatea tipurilor de competențe analizate în literatura de specialitate sunt vizate prin acest document.

Aspectul metodologic managerial/organizatoric al programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în contextul reformelor curriculare va cuprinde aceste etape într-un ciclu, care va include:

- planificarea procesului de formare profesională continuă;
- organizarea procesului de formare profesională continuă;
- monitorizarea/coordonarea performanțelor;
- evaluarea programului de formare profesională continuă;
- îmbunătățirea programului de formare profesională continuă.

1. *Planificarea procesului de formare profesională* continuă vizează mai multe acțiuni:

a) *informarea* cadrelor didactice privind programul de formare profesională continuă;

b) *identificarea nevoilor de formare profesională continuă* a cadrelor didactice, participante la acest program.

Acțiunea incipientă și determinarea tipului și obiectivelor activității de formare profesională continuă va începe cu determinarea problemei cadrului didactic. Ele pot viza mai multe domenii de activitate ale cadrului didactic:

- Informarea cu noi paradigme ale educației;
- Dezvoltarea competențelor specifice;
- Integrarea tinerilor profesori în activitatea didactică;
- Atestarea cadrelor didactice (diverse probleme ce există în legătură cu acest Regulament de atestare);
- Adaptarea la reformele curriculare realizate în anii 2018 – 2019;
- Transferul de cunoștințe, metode, tehnici etc. în activitatea profesională etc.

c) *Elaborarea listei de ipoteze referitoare la dificultățile* cu care se confruntă cadrele didactice va începe cu formularea de întrebări:

- Care sunt nevoile cadrelor didactice?
- Ce facem pentru a satisface aceste nevoi?
- Ce principii sau convingeri ghidează munca noastră? (Se definesc valorile care stau la baza deciziilor.) etc.

d) *Elaborarea planului de dezvoltare profesională a cadrului didactic*. Conceptul de planificare pentru dezvoltarea profesională se referă la crearea unui plan de acțiuni care are la bază: conștientizarea situației, reflectarea asupra situației create, stabilirea scopurilor, determinarea acțiunilor/activităților necesare de realizat.

Planul de dezvoltare profesională a cadrului didactic presupune definirea obiectivelor de dezvoltare profesională, determinarea activităților/acțiunilor relevante, stabilirea resurselor necesare, determinarea rezultatelor așteptate (în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini și valori).

- *Analiza SWOT şi trasarea preventivă a obiectivelor SMART*:

Precizăm că analiza SWOT reprezintă un instrument de auto-reflecție pentru identificarea aspectelor care trebuie îmbunătățite (*punctele slabe*) și a *punctelor tari*, care pot fi valorificate pentru a profita de *oportunități* și de a contracara de *amenințările externe* care pot apărea. Procesul de analiză SWOT trebuie să înceapă prin a examina propriile puncte tari și cele slabe.

Tabelul 1. Analiza SWOT

COMPONENTA	**DEFINIŢIA**	**EXEMPLE**
Punctele forte (Strengths)	Întrebări-cheie: • Ce îmi reuşeşte cel mai bine? • Prin ce se deosebesc activitățile mele de ale altor persoane? • Care sunt resursele utilizate cu succes în domeniul profesional?	• Motivaţia, competenţele şi abilităţile avansate de care dispun; • Performanţele mele în anumite domenii; • Sprijinul din partea instituției, părinților, reprezentanţilor comunităţii etc.
Punctele slabe (Weaknesses)	Întrebări cheie: • Ce realizez eu mai puţin reuşit? • Ce segmente ale activităţii mele sunt mai puţin valorificate de către elevi, colegi, administrația instituției?	• Lipsa performanţelor în anumite domenii; • Lipsa motivaţiei mele ca profesor pentru unele domenii (lucru cu părinții, colaborarea cu genții economici etc.); • Nivelul limitat de competenţă personală (unele dificultăți în realizarea orelor cu elevii cu CES); • Insuficienţa de resurse materiale pentru realizarea orelor; limitarea la resursele informaționale.
Oportunităţi (Posibilităţi) (Opportunities)	Întrebare cheie: • Ce schimbări din exterior au intervenit şi pot favoriza atingerea unor noi performanţe de către mine și alți colegi ai instituţiei?	• Schimbări în legislaţia educaţională; • Implementarea unui nou model de lecție; • Aplicarea noilor metodologii de activitate; • Invitarea consultanţilor în domeniu pe anumite probleme (ex. comportamentul agresiv al unor elevi, sănătatea emoțională a copiilor de anumită vârstă etc.).
Pericole, ameninţări (Threats)	Întrebări cheie: • Ce schimbări de ordin administrativ, politic, etc. pot influenţa activitatea performantă a instituţiei noastre? • Ce ne împiedică să manifestăm o performanţă mai ridicată?	• Schimbări nefavorabile în domeniul administrativ; • Menţinerea în continuare a persoanelor necompetente în funcţii importante; • Menţinerea unor relaţii tensionate în interiorul colectivului etc.

- Determinarea *obiectivelor* în orice acțiune reprezintă destinațiile la care trebuie să ajungem, de aceea formularea obiectivelor este esențială în activitatea profesională și personală. O metoda eficientă de formulare a obiectivelor este *SMART,* unde obiective formulate corespund următoarelor criterii: *specifice, măsurabile, accesibile, relevante/realiste, încadrate în timp*. Fiecare dintre aceste caracteristici contribuie la planificarea unei activități de formare profesională continuă eficiente.

Stabilirea obiectivelor programului de formare profesională continuă constituie un prim pas spre succes. Obiectivele consolidează eforturile de interacțiune și comunicare ale formatorului și formabililor participanți la stagiile de formare profesională. Cu cât mai explicit este formulat obiectivul, cu atât mai clare sunt direcțiile de realizare a acestuia și obținerea performanțelor în activitatea profesională. De exemplu, formulăm *obiective*:

a) asigurarea calităţii proceselor de predare – învăţare – evaluare în vederea dezvoltării armonioase a personalităţii elevilor, prin formarea şi dezvoltarea competenţelor acestora – acțiuni concrete: monitorizare şi consiliere privind utilizarea softului educaţional în lecţii; demonstraţii practice de diseminare a softului educaţional la lecţii;
b) menţinerea în şcoală a unui climat de siguranţă fizică şi psihică necesar derulării optime a activităţilor şcolare şi extraşcolare – acțiuni concrete: iniţierea de proiecte educaţionale cu instituţiile care monitorizează respectarea drepturilor copilului; dezvoltarea serviciilor educaţionale de consiliere şi orientare şcolară pentru elevi şi părinţi; extinderea reţelei de supraveghere video a locurilor cu potenţial de risc.

- Stabilirea *resurselor* constituie un element care stabilește limitele posibilităților programului de formare profesională continuă.

Astfel, se vor lua în calcul resursele:

- *umane* (formatori, formabili);
- *informaționale* (calculatoare, planșete, informații științifice, metodice referitoare temei date);
- *financiare* (banii alocați stagiului de formare prin diverse modalități);
- *materiale* (totalitatea materialelor elaborate de formatori și de formabili pe durata stagiului de formare), precum și alte necesități pentru desfășurarea stagiului de formare profesională continuă.

- Stabilirea exactă a *structurii programului de formare profesională continuă* este un element esențial și reprezintă un succes în implementarea activităților prevăzute de programul de formare profesională. Conținutul programului de formare prevede planificarea, organizarea și respectarea activităților propuse de formator și realizate de formabili. În acest mod structurarea unei activități de formare profesională continuă devine una oficială și formală.
- Specificarea *elementelor programului de formare profesională continuă* va contribui, de asemenea, la stabilirea exactă a activităților și termenii de realizare a acestora. Acest program poate fi completat cu o planificare în comun a activităților de formare profesională continuă privind identificarea punctelor tari atinse și punctelor slabe identificate, care ulterior se vor operaționaliza în obiective pentru perioada imediată.

Procesul proiectării activităţii de formare profesională continuă se desfăşoară în mai multe etape şi se manifestă, ca orice proces de proiectare, structurat în jurul următoarelor aspecte [5]:

1. *Selectarea finalităţilor* şi obiectivelor ce se doresc a fi atinse prin procesul de implementare a activităţii de formare profesională continuă;
2. *Alegerea experienţelor* de formare profesională continuă necesare atingerii finalităţilor educaţionale, planificate şi organizate în prealabil, conform caracteristicilor situaţiei educaţionale, finalităţilor urmărite, conţinuturilor curriculare, dar mai ales, particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor;
3. *Alegerea conţinuturilor* prin intermediul cărora este oferită experienţa de învăţare, conform unor criterii de selecţie mai puţin riguroase şi ştiinţifice, şi, mai degrabă, centrate pe nevoile şi interesele elevilor;
4. *Organizarea şi integrarea experienţelor şi conţinuturilor* în activităţi de formare profesională continuă specifice şi anticiparea modalităţilor generale de realizare a acestor două aspecte, ca şi repere orientative pentru munca efectivă a cadrelor didactice;
5. *Evaluarea eficacităţii* tuturor aspectelor din fazele anterioare, ca necesitate pentru eficientizarea şi optimizarea activităţii de formare profesională continua;

- *Ședințe / seminarii de cunoaștere a nivelului de pregătire* sau *a performanțelor* cadrelor didactice în domeniul profesional vor include acțiuni de verificare a fazei pregătitoare/inițiale. Ele vor viza responsabilitățile asumate, așteptările fiecăruia, distribuirea și acceptarea rolurilor și a obligațiilor, stabilirea exactă a programului/activităților, identificarea domeniilor și strategiilor de lucru, criteriile de performanță, comunicarea eficientă între participanții programului de formare profesională continuă.
- *Concluziile evaluării inițiale* sunt formulate de formator pe baza interpretării informațiilor colectate și fac referire la nivelul de performanță pentru fiecare din abilitățile care au fost testate.

Rezultatele vor fi înregistrate în fișa programului *Fișa competențelor deținute* (evaluare inițială) în care este prezentat nivelul de performanță al fiecărei competențe specifice.

II. *Monitorizarea/coordonarea activităților cadrelor didactice* de către formator în cadrul programului de formare profesională continuă constituie supravegherea, îndrumarea, ghidarea într-un sens unitar a unui ansamblu de acțiuni desfășurate cu un singur scop bine determinat – atingerea performanțelor profesionale dorite în cadrul activităților realizate.

Aceste acțiuni includ etapa de învățare propriu – zisă a ciclului de formare care reprezintă faza principală a unui proces de formare profesională continuă. Este etapa în care se aplică toate resursele participantului la formare, etapa în care putem evalua corectitudinea proiectării obiectivelor, etapa în care se corectează și se dezvoltă competențele formabililor implicați în activitatea de formare profesională continuă.

O altă fază importantă este cea a *căutărilor* sau a *provocărilor* care reprezintă activitatea formatorului împreună cu formabilul într-o atmosferă benefică pentru a realiza schimburi de experiențe. Cea mai cunoscută şi mai eficientă strategie de căutare și selectare a informaţiei pentru un stagiu de formare profesională continuă este ***tehnica celor 6 paşi*** (a lui M. Eisenberg şi R. Berkowitz), prezentată mai jos.

Tabelul 2. Tehnica celor 6 paşi [1, p. 42]

Pasul	Activităţile	Detaliere a activităţilor de către elev
Pasul 1: **Definirea sarcinii**	Definirea problemei şi identificarea în linii mari a tipului de informaţie căutat	• Care este sarcina mea propriu-zisă? • Ce tip de informaţie îmi este utilă pentru această sarcină?
Pasul 2: **Identificarea surselor**	Identificarea tuturor surselor disponibile, selectarea celor mai potrivite sau mai uşor accesibile	• Ce surse posibile mi-ar fi de ajutor în rezolvarea acestei sarcini? • Ce surse sunt disponibile şi care ar fi mai potrivite pentru a le folosi? • Aceasta este o listă de cărţi care mi-ar fi de folos? • Aceasta este o listă cu alte surse de informaţie pe care le-aş putea utiliza? • Care dintre acestea îmi este oare cea mai utilă?
Pasul 3: **Localizarea surselor şi accesarea lor**	Localizarea surselor (atât a sursei de informare, cât şi a informaţiei dorite în cadrul acesteia)	• Acum că am decis ce fel de surse să utilizez, unde le găsesc şi cum le folosesc? • După ce am localizat sursele posibile, mi se pare cumva că am prea multe/puţine surse de informare? • Știu exact unde să găsesc informația care mă interesează în cadrul fiecărei surse identificate?
Pasul 4: **Utilizarea informaţiei**	Extragerea informaţiei relevante dintr-o sursă	• Ce pot să folosesc din aceste surse? • Cum să mă asigur că valorific din plin ceea ce utilizez (iau notiţe, înregistrez, schematizez, citez sau reformulez)?
Pasul 5: **Sinteza**	Organizarea informaţiilor din multiple surse şi prezentarea rezultatelor	• În ce formă va fi necesar să finalizez sarcina? • Să scriu un referat, să pregătesc o prezentare, să găsesc idei esenţiale? • Sub ce formă o să prezint informaţia? • Care sunt etapele pe care trebuie să le parcurg ca să realizez ceea ce mi-am propus?
Pasul 6: **Evaluarea**	Evaluarea rezultatelor Evaluarea eficienţei procesului de rezolvare a problemei	• Am îndeplinit toate cerinţele sarcinii? • Am făcut o planificare bună în vederea prezentării finale? • Cum aş putea îmbunătăţi procesul de căutare pe viitor?

III. *Evaluarea programului de formare profesională continuă* vizează mai multe acțiuni:

- Evaluarea realizării planului de activitate;
- Analiza domeniile de activitate propuse.

De exemplu:

- Analizaţi o problemă cu care se confruntă şcoala: de exemplu, *resurse financiare limitate*; *lipsa resurselor umane pentru organizarea activităţilor estraşcolare*; *promovarea slabă a activităţilor realizate de şcoală*; *lipsa cadrelor didactice tinere*; *lipsa relaţiilor de parteneriat cu comunitatea*.

Autorul V. Andriţchi analizează sistemul de management al resurselor umane în învăţământul preuniversitar, evaluarea resurselor umane, formarea profesională a cadrelor

didactice, unde prezintă dovezi ştiinţifice că managementul *formării profesionale continue a cadrelor didactice* la nivel de instituţie şcolară poate fi realizat conform indicatorilor de performanţă [2, pp. 185-187], având la bază Modelul managerial, planul şi programele de formare continuă, elaborate in conformitate cu nevoile instituţionale şi personale ale cadrelor didactice. În concluzie, menţionăm că în articol sunt prezentate unele aspecte metodologice ale programului de formare profesională continuă al cadrelor didactice din învățământul general, care poartă un caracter teoretic şi aplicativ. Orice activitate de formare/dezvoltare profesională continuă se subordonează unor documente de politică educaţională comune sistemului de formare profesională continuă. De ademenea, tehnica celor 6 pași oferă o secvenţă logică a activităţii de învăţare şi permite optimizarea procesului de căutare de informaţie, necesară formării profesionale a cadrelor didactice.

Referințe bibliografice:

1. AFANAS, Aliona. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Acad. de Șt. a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. Ch.: IȘE, (Tipog. „Cavaioli"), 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3;
2. ANDRIŢCHI, Viorica. *Fundamente teoretice şi metodologice ale managementului resurselor umane în învăţământul preuniversitar*. Teza de doctor habilitat. Chişinău, 2012. 333 p.;
3. CĂLIN, Marin. *Teoria şi metateoria acţiunii educative*. Bucureşti: Aramis, 2003. 207 p. ISBN 973-85940-3-0;
4. GUŢU, Vladimir. *Pedagogie*. Chişinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1;
5. LEMENI, Gabriela, MICLEA, Mircea. *Consiliere şi orientare: ghid de educaţie pentru carieră*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0;
6. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, MECC, 2018.

MOTIVAREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA ȘI INTEGRAREA NOILOR TEHNOLOGII ÎN EDUCAȚIE
MOTIVATION OF TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT AND INTEGRATION OF NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Olga BALANICI, master în științe ale educației, master în informatică, profesor de discipline de specialitate în domeniul TIC, grad didactic superior, Colegiul Politehnic din mun. Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În articolul dat este abordată tema „Motivarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea și integrarea noilor tehnologii în educație". Varietate de platforme educaționale, ne dă posibilitatea să cream un spațiu de învățare creativ, sigur și relevant.*

Cuvinte-cheie: *integrare, noile tehnologii, platforme educaționale.*

Abstract: *This article addresses the topic "Motivating teachers for the development and integration of new technologies in education". Variety of educational platforms, allows us to create a creative, safe and relevant learning space.*

Keywords: *integration, new technologies, educational platform.*

Cu câțiva ani în urmă cadrele didactice priveau tehnologiile digitale, instrumentele *web*, ca niște accesorii în desfășurarea unei lecții, la momentul actual situația s-a schimbat, deoarece tot mai mult și mai mult se solicit utilizatea platformelor educaționale în instituții/în procesul

educațional. Utilizarea acestor platforme în activitatea educaţională are un puternic impact asupra strategiilor didactice şi a dezvoltării unor forme de organizare a instruirii didactice, care nu sunt posibile cu ajutorul metodelor şi mijloacelor tradiţionale.

Varietate de platforme educaționale, ne dă posibilitatea să cream un spațiu de învățare creativ, sigur și relevant. Un management al clasei de elevi dinamic- transformarea telefonului mobil din inamic în prieten al cadrului didactic în timpul orei de curs, utilizarea site-urilor de socializare (Facebook, Instagram) ca instrumente didactice, la fel utilizarea platformelor moderne de tipul GoogleApps, identificarea potenţialelor resurse didactice pe Internet şi utilizarea eficientă a acestora. Este cunoscut faptul că în Republica Moldova se simte dificultăţi semnificative în recrutarea şi reţinerea cadrelor didactice calificate în instituţiile de învăţământ.

Alfabetizarea digitală a societății începe după mine, de la sistemul educaţional şi un rol important îl are desigur, curricula care este adaptată la necesităţile economiei bazate pe cunoaştere, instruirea cadrelor didactice în implementarea eficientă a instrumentelor digitale în procesul educaţional, integrarea instrumentelor digitale în procesul didactic, crearea conţinuturilor educaţionale digitale, susţinerea învăţării în continuu. Deşi se întreprind mai multe acţiuni în domeniul formării/performării competenţelor digitale ale cadrelor didactice prin organizarea anumitor cursuri de scurtă durată, acestea au mai mult un caracter episodic, iar impactul lor este unul foarte modest. Considerăm că o schimbare radicală a situaţiei ar putea fi realizată prin implementarea modelului de instruire în domeniul tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor, aplicat cu succes în cazul formării continue a funcţionarilor publici [9].

În prezent, cu certitudine, factorul cel mai important în dezvoltarea continua a unui cadru didactic este *motivarea*. *Motivarea* reprezintă modalitatea prin care se integrează satisfacerea necesităţilor şi intereselor individuale ale cadrelor didactice în realizarea obiectivelor instituţiei educaţionale – stimularea angajaţilor în vederea îndeplinirii sarcinilor într-un mod satisfăcător; motivaţia – necesităţile şi interesele individuale. Motivarea unui manager constă în cunoaşterea nevoilor cadrelor didactice pentru a determina influenţa satisfacerii acestor nevoi asupra antrenării corpului didactic la realizarea obiectivelor propuse în formarea continuă a competenţei didactice însă nu trebuie confundaţi termenii *nevoie* şi *motivaţie*. „Motivarea este acţiunea de a motiva pe altcineva, de o oferi un motiv pentru realizarea unei acţiuni; motivaţia reprezintă totalitatea mobilurilor care-i determină pe oameni să facă anumite lucruri, să aleagă din mai multe variante un anumit comportament.” [1, p. 45].

Motivaţia (latinescul movere – stare interioară care pune în mişcare un individ) este „o forţă care acţionează asupra unei persoane pentru a o împinge către realizarea unui obiectiv într-o manieră specifică”. „Ceea ce îi determină pe oameni să muncească, cu adevărat, este motivaţia.” [8, p. 119]. *Nevoia* poade deveni fundament al motivării cadrului didactic spre creşterea performanţei sale profesionale, dacă avem curajul s-o identificăm şi să construim pe ea un instrument viabil şi autentic ce va contribui la formarea motivaţiei durabile spre formare continuă. Cu regret nu întodeauna această necesitate este conştientizată de cadrele didactice şi echipele manageriale. Cauza merită a fi căutată în dimensiunea motivaţiei şi motivării. Credcă nu există un secret al oamenilor de succes și nici o formulă aparte, cu certitudine este un scop motivațional, cu atitudine și aș mai adăuga şi modul de gândire. Ori de câte ori ceva nu merge bine, ne întrebăm „Ce am de învăţat din această lecţie?”. Încercăm să găsim cel puţin un răspuns pentru fiecare provocare.

Formarea continuă, trebuie să răspundă la necesitățile și întrebările cadrelor didactice, or, în ansamblul său, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi, prevenirii și/sau soluționării situațiilor dificile personale și profesionale ale cadrelor didactice din sistemul de învățământ la fiecare etapă din Republica Moldova.

Integrarea activităților de digitalizare cere necesitatea instruire și dedicare a profesorilor în mai multe tehnologii care ar trebui să le ajute să le permit desfășurarea lecțiilor într-un mod mai efficient, mai creative. Alții o fac de sine stătător pentru a atinge scopul de motivare a implimentării instrumentelor digitale. Utilizând tutoriale de pe canalul de Youtube sau participând la alte formări online.

La etapa actuală educația din Republica Moldova se află într-un amplu proces de reformă care vizează toate componentele esențiale, atât cele care țin de structură – rețea școlară, noi agenții și departamente, resurse umane cât și cele ce țin de reglarea procesului instructiv (curriculum, standarde profesionale, strategii de predare-învățare-evaluare, abordări ale procesului de instruire, cât și a celui online, etc.). Dar, necesitatea de a stabili și a analiza necesitățile de formare a cadrelor didactice din învățământul la toate treptele din Republica Moldova în domeniul inovațiilor/tehnologiilor digitale cu noile abordări educaționale și la etapa actuală, ar fi o soluție și anume propunerea de cursuri tematice de formare profesională continuă, concrete, pentru programul de instruire/formare profesională continuă în cadrul unui *Centru de formare continuă cu tehnologii inovaționale*. Toate aceste la sigur vor contrinbui în vederea creării premiselor pentru integrarea eficientă a TIC-ului în educație, dar și a instrumentelor digitale, resursele digitale Web 2.0, Web 3.0 care ar transforma sistemul de învățământ național în unul accesibil, interactiv și prietenos copiilor/elevilor, utilizând cele mai bune practice.

Formarea continuă profesionalizează formatorul educaţional încât domeniul educational ar fi gata să răspundă nevoilor personale ale educaţilor şi obiectivelor educaţiei. Educatorul profesionalizat are puterea de a ameliora calitatea, de a promova schimbarea, de a asigura eficacitatea educaţiei, de a anticipa schimbarea [4, p. 199]. În acest context, menționez că la ora actuală, din păcate în sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova rămân nevalorificate în plină măsură un șir de aspecte foarte importante ce vizează necesitățile actuale ale pieței muncii și țin de valorificarea tehnologiilor informaționale şi instrumentelor digitale în sistemul educațional: integrarea conținuturilor, învățarea centrată pe cel ce învață, întegrarea tehnologiilor digitale în procesul de învățare la toate disciplinele școlare, învățarea bazată pe probleme/proiecte/cercetare, gândirea critică și creativă în procesul modern etc. Deși se încearcă modernizarea respective totuși mai este necesar de dezvoltat unele module de formare în domeniul TIC care să permită cadrului didactic să creeze activități de digitalizare pentru a transforma și utiliza lecții cât mai interactive, calitative și cât mai eficiente. În ultima perioadă se simte un progres în direcția respectivă. Așadar, nevoia de formare continuă a cadrelor didactice este o realitate ce acționează ca un fapt, ca o situație creată de schimbările economice, politice, tehnologice, educaționale și spirituale ale societății postmoderne. De aici, reiese că nevoia de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să fie bine determinată, analizată și ulterior satisfăcută prin acțiuni educaționale organizate în acest sens în acord cu solicitările pieței muncii, sistemului educațional.

Cum se schimbă de la abordarea tradițională? Dar, totuși predarea într-o clasă de copii online este foarte diferită de cea din sala de clasă. Abilități simple de predare, precum contactul

ocular, tonul vocii sau resursele practice sunt pierdute online și, prin urmare, este important să se dezvolte noi strategii de predare care să implice copiii și să gestioneze comportamentul lor în moduri inovatoare și noi. Cât nu am analiza dar totuși există o teamă comună din partea profesorilor și a formatorilor pentru a trece de la învățarea tradițională la orice formă care implică învățarea online.

Primul pas pe care trebuie să îl înțelegem este că tranziția nu este deloc dramatică și nu implică într-adevăr o schimbare de paradigmă. Oricine este un profesor bun atunci când cei care învață în față va fi, de asemenea, un profesor bun atunci când învață pe un ecran. Oricine este un profesor teribil dacă va avea în continuare probleme de transfer de cunoștințe la cursanții săi. Procesul educational prin utilizarea instrumentelor digitale nu va schimba acest lucru. Bă dinpotrivă învățare bazată pe tehnologii digitale și instrumente digitale va oferi, cu certitudine, un set imens de instrumente pentru publicarea, scrierea și distribuirea conținutului, a temelor, a exercițiilor și a materialelor pentru elevii dvs. în cele mai convenabile moduri.

Avantajele învățării digitilizate în cadrul unei abordări de învățare mixtă se referă la versatilitatea acesteia. În mod tradițional, o lecție se desfășoară în sala de clasă. Uneori, chiar le distribuiți elevilor, pentru a o analiză mai profundă, tema predate și acasă. Combinând cu activități asincrone și sincrone, faceți același lucru, puteți crea un test de autoevaluare pentru elev care să-și evalueze propriile cunoștințe, puteți proiecta lecția ca joc de ramificație / joc serios cu ramificații și căi multiple poate oferi lecția ca un video sau un o carte interactivă sau chiar ca un joc video, puteți oferi lecția ca un focus grup prin intermediul unui instrument de comunicare (adică un forum). Aveți o multitudine de instrumente de utilizat și depinde de dvs. să vă dați cursul în modul cel mai dinamic pe care îl considerați că va fi benefic pentru elevii dvs. După mine este o greșeală de a avea o platforme de e-learning disponibile și să le folosim doar pentru a stoca fișiere și linkuri ca și cum ar fi fost doar un dosar *Dropbox* sau *google drive*. Este necesar de maximizat utilizarea activităților, de creat activități jocuri cu oferirea de bonusuri, cursul prin insigne, niveluri de utilizatori și puncte. Este rea simlu de completat un curs doar cu fișiere PDF și PowerPoint sau alte documente sau site-uri web. Sunt platformele de e-learning ce au integrate propriile instrumente interne pentru a crea lecții interactive, pentru a le folosi în defășurarea unei lecții dinamice.

Ce opțiune avem? Există mai multe opțiuni disponibile pentru platformele de e-learning, unele dintre ele fiind gratuite, iar unele dintre ele nu sunt (deși unele dintre ele vor oferi organizației dvs. o reducere dacă sunteți o instituție publică sau non-profit).

Google oferă un instrument valoros Classroom: un instrument simplificat, ușor de utilizat, care îi ajută pe cadrele didactice, profesori să gestioneze cursurile. Cu Classroom, profesorii pot crea clase, distribui sarcini, pot nota și trimite feedback și pot vedea totul într-un singur loc.
Mai mult timp pentru un feedback mai bogat. Cadrele didactice pot urmări progresul elevilor pentru a ști unde și când să dea feedback suplimentar. Cu fluxuri de lucru simplificate, mai multă energie poate fi concentrată pe oferirea elevilor de recomandări constructive și personalizate.

Posibilitatea de a accesa oriunde, oricând și pe orice dispozitiv. Cu sala de clasă virtuală, cadrele didactice și elevii se pot conecta de pe orice computer sau dispozitiv mobil pentru a accesa sarcini de curs, materiale de curs și feedback și toate aceastea pot fi combinate cu învățământul traditional. Desigur profesorul rămâne veriga ce leagă toate aceste activități.

Referinţe bibliografice:

1. CONSTANTIN, T. *Evaluarea psihologică a personalului*, Polirom, 2004. 450 p [online] [citat 25. 04. 20]. Disponibil: http://www.icvl.eu/2009/disc/cniv/documente/pdf/sectiuneaA/sectiuneaA_lucrarea07.pdf;
2. Comisia Europeană, Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și social European și Comitetul Regiunilor: Regândirea educației – investiții în competențe pentru rezultate socioeconomice mai bune, Strasbourg, 20 noiembrie 2012, COM (2012) 669 [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_ro.pdf;
3. Commission of the European Communities, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels, COM (2001) 678 [online] [citat 27 aprilie 2020]. Disponibil: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF;
4. Commission on adult learning. Brussels COM, Communication of Adult learning: It is never too late to learn, Brussels, 2006;
5. Commission of the European Communities., Action Plan on Adult Learning: It is always a good time to learn – Communication from the Commission on adult learning. Brussels COM (2007) 558, 2007 [online] [citat 28 aprilie 2020]. Disponibil: http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf;
6. Consiliul Uniunii Europene. Oricând este momentul potrivit pentru a învăţa. Concluzii ale Consiliului din 22 mai 2008 privind învăţarea în rândul adulţilor. (2008/C 140/09), 2007;
7. IUCU, R. *Evoluţie şi progresie în cariera didactică – abordare din perspectiva educaţiei pe tot parcursul vieţii.* Bucureşti: Universitatea din Bucureşti, 2011;
8. NECULAU, A. *Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti*. Iaşi: Editura Polirom, 2004. 219 p. ISBN 973-681-745-8;
9. Norme metodologice privind instruirea şi certificarea funcţionarilor publici în domeniul tehnologiilor informaţionale şi de comunicaţii şi a guvernării electronice. Aprobate prin Ordinul Ministerului Educaţiei şi Tineretului nr. 228 din 12.09.2006. Coordonate cu Ministerul Dezvoltării Informaţionale şi Academia de Administrare Publică pe lângă Preşedintele R. Moldova;
10. OLARU, V. *Repere psihopedagogice în motivarea cadrelor didactice pentru formare continuă – reflecţii teoretice şi practice* [online] [citat 29 aprilie 2020]. Disponibil: http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/234/artico_Repere_psihop._a_motiv.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

RESPONSABILITATEA PERSONALITĂȚII: INCURSIUNI ȘI VALENȚE PSIHOLOGICE
PERSONALITY RESPONSIBILITY: INCURSIONS AND PSYCHOLOGICAL VALENCES

Mariana BATOG, cercetător științific, doctorand,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În acest articol vom analiza problema responsabilității personalității, vom menţiona actualitatea şi importanţa studierii acestei tematici din perspectivă psihologică. De asemenea, vom descrie unele cercetări științifice în domeniu, vom evidenția elementele structurale ale responsabilității și vom remarca unele tipologii ale acesteia. În final de articol, vom propune câteva recomandări psihologice pentru dezvoltarea responsabilității ca dimensiune psihologică semnificativă a personalității.*

Cuvinte-cheie: *responsabilitate, elemente structurale, tipologii ale responsabilității, dezvoltarea responsabilității, recomandări psihologice.*

Abstract: *In this article we will analyze the issue of personality responsibility, we will mention the timeliness and importance of studying this topic from a psychological perspective. We will also describe some scientific research in the field, highlight the structural elements of responsibility and note some typologies of it. At the end of the article, we will propose some psychological recommendations for the development of responsibility as a significant psychological dimension of personality.*

Keywords: *responsibility; structural elements, typologies of responsibility, developing responsibility, psychological recommendations.*

Formarea şi dezvoltarea personalităţii continuă pe parcursul întregii vieţii. Cercetătorii în domeniul psihologiei moderne sunt preocupaţi de studierea impactului trăsăturilor de personalitate în autorealizarea personală, ghidarea în carieră, dezvoltarea personală, or şi în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieţii. Promovarea şi implementarea procesului de învăţare pe tot parcursul vieţii în Republica Moldova, conform tendințelor de integrare europeană, solicită dezvoltarea resurselor pentru asigurarea acestui proces, şi anume e nevoie de persoane independente, responsabile, autoafirmate, adaptabile, ce posedă inteligenţă, voinţă, capacitate de a acţiona dinamic într-un spaţiu ce se schimbă rapid. Procesul de învățare susține dezvoltarea personală și consolidează responsabilitatea personalității. În același timp, învățarea permanentă reprezintă şi o condiție de dezvoltare și fortificare a responsabilității personale.

Responsabilitatea este cel mai înalt mod optim de organizare personală și autoorganizare a vieții și, în acest sens, este o proprietate a individului ca subiect al vieții [7]. Responsabilitatea constituie o dimensiune psihologică a personalităţii ce desemnează o formaţiune sistemică, de un anumit grad de complexitate, reprezentată de trei atribute, numite subsisteme ale acesteia: cognitiv, afectiv și volitiv, iar între ele există relaţii complexe de interdependenţă, interacţiune, formând, în esenţă, o unitate dialectică [11]. Erich Fromm consideră responsabilitatea ca fiind esența iubirii și este indisolubil legată de comunicarea interpersonală: grija reciprocă, respectul și cunoașterea celuilalt [Apud 15].

Potrivit opiniilor lui Paul Popescu-Neveanu, responsabilitatea prezintă o caracteristică a celui ce este responsabil, în sensul că se angajează retroactiv să-şi dea seama de actele şi atitudinile sale, întrucât acestea sunt în acord cu normele, legile, uzanţele unanim acceptate. Responsabilitatea este facultatea de a da răspunsuri valorice şi efective, de a garanta ducerea la bun sfârșit a sarcinilor încredinţate sau asumate [9]. Psihologul rus, K.A. Abulhanova-Slavskaia avansează ideea conform căreia responsabilitatea devine ca un mecanism de realizare a trebuinţei personale şi vorbește despre „însuşirea necesităţii externe de către o persoană și transformarea ei în trebuinţă internă”, din aceste considerente nevoia interioară constituie cea mai înaltă treaptă a responsabilității [13, p. 118].

Variate domenii ale ştiinţei psihologice, dar şi ştiinţe ale educaţiei abordează şi interferează cu termenul de responsabilitate. Conținutul acesteia este analizat în contextul studierii personalității, proceselor cognitive, psihologiei managementului și în domeniul educației morale. Responsabilitatea devine astăzi unul dintre principiile fundamentale ale existenței umane și al eticii. Psihologii menţionează legătura apreciabilă dintre luarea deciziei şi responsabilitate. Unele surse bibliografice delimitează luarea deciziei ca o parte componentă a responsabilităţii şi se consideră că responsabilitatea implică un proces raţional de luare a deciziei, ce permite persoanei să-şi asume în totalitate acţiunea ce derivă din decizie [1, 2].

Politicile educaționale naţionale accentuează și promovează multiple aspecte ale responsabilităţii în cadrul actele normative elaborate [3]. Responsabilitatea constituie verigă importantă printre principiile fundamentale ale educației, reliefate în Codul Educației al RM (art.7):

- ***principiul răspunderii publice*** – în baza căruia instituţiile de învăţământ răspund public de performanţele lor;
- ***principiul participării şi responsabilităţii comunităţii***, a părinţilor şi a altor actori sociali interesaţi etc.

Responsabilitatea este astăzi un constitutiv esențial în activitatea cadrelor manageriale din sistemul de învățământ, cât şi a cadrelor didactice, menționată în *Codul de etică al cadrului didactic* [4] şi în *Codul Educaţiei* al RM [3]. Personalul didactic manifestă responsabilitate pentru procesul de instruire şi educaţie; în relațiile cu elevii va purta responsabilitate în vederea atingerii de către elevi a standardelor de performanţă prevăzute de curriculumul naţional; iar cadrele manageriale vor demonstra responsabilitate şi transparenţă în furnizarea de informaţii către instituţiile publice în protejarea drepturilor copilului, atunci când interesul/nevoia de protecţie a copilului impune acest lucru etc.

Principiul responsabilității publice – este unul din principiile importante referitor la activitatea şi managementul învățământului superior, stipulat în Codul Educaţiei al RM, articolul 101 (2) [3]. Rectorul şi preşedintele Consiliului pentru dezvoltare strategică instituţională sînt responsabili de asigurarea respectării obligaţiilor ce derivă din principiul de responsabilitate publică (art. 107). Misiunea de verificare a asigurării responsabilităţii publice a instituţiilor de învăţământ superior revine Consiliului de etică şi management (art. 108). Prezintă interes și alte responsabilități ale cadrelor manageriale reliefate în actele normative. Managerii instituțiilor de învățământ poartă responsabilitate pentru procesul educațional desfășurat. Directorul instituției educaționale va deține responsabilitate pentru bugetul instituției etc. Astfel, în acest context am reflectat importanţa şi actualitatea studierii conceptului şi a problemei cu privire la responsabilitate.

Valențe ale responsabilității în aspect psihologic sunt reflectate în cercetările științifice realizate în cadrul național. În Republica Moldova, tematica responsabilităţii personalităţii a fost elucidată în lucrările ştiinţifice relevante şi studii aplicative, precum:

- ***Relația dintre anxietate, încrederea în sine și responsabilitatea adolescenților*** - rezultatele unei cercetării atestă că, nivelul înalt al încrederii în sine la adolescenţi, presupune şi manifestarea unui nivel înalt de responsabilitate; iar dacă e să ne referim la anxietate constatăm că subiecţii cu nivel înalt de anxietate, au un nivel mai scăzut de responsabilitate [6, p.34], menționează cercetătorii Oxana Paladi și Mariana Cuconașu;
- ***Raportul dintre spiritul de iniţiativă şi responsabilitatea*** diverselor categorii de vârstă, – se prezintă date experimentale privind această relație, dar şi referitor la gradul de responsabilitate pentru acţiunile înfăptuite. În cadrul cercetărilor, s-a stabilit că, mai mult de jumătate dintre subiecţii implicaţi în cercetare (75%) susţin că sunt gata să-şi asume responsabilitatea pentru a duce până la capăt lucrul, ce nu a dat rezultate. Factorul de gen, nu atestă careva tendinţe. Totodată s-a determinat că, cu vârsta, subiecţii sunt predispuşi să organizeze lucrurile din propria iniţiativă, iar asumarea responsabilităţii pentru acţiunile ce nu dau rezultatele dorite scade [Apud 1], demonstrează doctorul în psihologie, Lilia Pavlenko;
- ***Responsabilitatea ca dimensiune importantă a personalităţii*** [11], dar și relaţia dintre *responsabilitate şi satisfacţia în cuplu*, şi modul cum influențează cele două variabile relaţia în cuplu [12, p. 74] a fost explicitat de psihologul Larisa Stog;
- ***Particularități ale responsabilităţii la adolescenţi, tineri şi adulţi în contextul învățării pe tot parcursul vieţii*** în Republica Moldova, se reliefează în cercetările științifice, teoretico-aplicative promovate în cadrul sectorului de „Asistență Psihologică în educație", IŞE, Chişinău [1, 2]. Chestionarea unui grup de studenţi (16-22 ani) de la

UTM, a permis să stabilim că subiecții se consideră responsabili pentru propriul proces de învăţare în rată de 79%; unii respondenţi nu se consideră responsabili în rată de 14%. În opinia studenţilor (95%), activităţile de învăţare pe tot parcursul vieţii contribuie la dezvoltarea responsabilităţii și independenţei personale. Un rezultat important al proiectului ştiinţific de cercetare a constituit elaborarea unui complex metodologic cu referire la problematica elucidată [1].

Cercetări experimentale multiple s-au realizat de către psihologii din Rusia. În opinia psihologilor ruşi [16], în ştiinţa psihologică există 4 direcții principale de studiere a responsabilității:

- ***problema educării responsabilității*** la diferite etape de vârstă; *responsabilitatea ca fenomen psihosocial* în condițiile unei activități realizate în comun; *formarea responsabilității în cadrul unei activități concrete*, în special a activității dominante la fiecare etapă de dezvoltare a responsabilității;
- ***abordarea tipologică a responsabilității***, examinând ca fiind garantarea de către persoană a obținerii unui rezultat cu eforturi proprii, în timp limitat, la un anumit nivel de complexitate, având în vedere posibilele situații imprevizibile, provocări, stăpânirea situației în totalitate și construirea unui contur original al activității.

Interferenţa responsabilităţii cu diverse sfere vitale ale personalităţii este reflectată multiaspesctual în ştiinţa psihologică rusă şi cea internaţională [14]. Astfel, psihologul O. A. Basova distinge varii tendințe în cercetarea acestor relaţii. Menţionăm unele dintre ele, în cele ce urmează:

- abordări din punct de vedere al moralei și eticii (V. V. Znakov, H. Heckhausen, M. M. Bakhtin, J. P. Sartre, V. Frankl);
- responsabilitatea este abordată ca fiind o acțiune (R. Assagioli, Ă. I. Rudkovski, B. F. Lomov);
- specificarea raportului dintre libertate și responsabilitate (D. A. Leontiev, K. Rogers, A. V. Brushlinski, V. Frankl);
- evidențierea raportului responsabilității sociale și personale (V. G. Saharov, A. Adler, V. A. Rozanov);
- investigarea problemei responsabilității culturale (V. F. Vasiliuk);
- cercetări în vederea elucidării responsabilităţii profesionale (V. A. Bodrov, V. Y. Orlov, A. A. Derkach);
- abordarea sistematică a studierii responsabilității (A. I. Krupnov, B. F. Lomov, V. P. Priadein).

Resursele bibliografice de specialitate ruseşti enumeră varii tipologii ale responsabilităţii, în funcţie de anumite criterii: responsabilitatea individuală şi responsabilitatea colectivă; responsabilitatea internă (psihologică) şi responsabilitatea externă; responsabilitatea retrospectivă (responsabilitatea pentru trecut, sentimentul vinei) şi responsabilitatea perspectivă (responsabilitatea pentru viitor, simţul datoriei) [16].

În funcţie de gradul manifestării responsabilității, se evidenţiază două tipuri distincte de persoane – matură şi infantilă. Cercetătorii în domeniu remarcă următoarele caracteristici psihologice ale *persoanei mature:* sentimentul de responsabilitate bine dezvoltat; nevoia de a fi responsabil pentru alte persoane, capacitatea de a participa activ la activitățile sociale; utilizarea

eficientă a cunoștințelor și abilităților personale; afinitatea psihologică cu o altă persoană; soluții constructive pentru diverse probleme vitale în cadrul autorealizării sale.

Persoana infantilă sau imatură se caracterizează prin lipsa de autonomie în decizii și acțiuni, prin sentimente de nesiguranță, prin reducerea autocriticii, creșterea expectanţelor față de ceilalți de a manifesta grijă faţă de ea etc. O persoană infantilă nu cunoaște sau nu încearcă să prognozeze consecințele acțiunilor sale; se justifică prin varii condiții; evită manifestarea responsabilității.

Responsabilitatea presupune conștientizarea acțiunilor proprii și a urmărilor acestora. Gradul de conștientizare a deciziilor luate și gradul de control al consecințelor în momentul punerii în aplicare a acestor decizii pot fi diferite [17, p. 183]. Conturăm 4 niveluri ale responsabilității în acest context:

- ***Nivelul înalt de responsabilitate***. Responsabilitatea devine o trăsătură de personalitate, iar toate deciziile luate sunt în concordanță cu structura internă a valorilor. Persistă sentimentul de responsabilitate pentru deciziile luate, acțiunile realizate și consecințele acestor acțiuni pentru viață;
- ***Nivelul mediu de responsabilitate*** este în esență la fel, or sunt conștientizate doar consecințele imediate ale acțiunilor efectuate; nu există sentimentul responsabilității în ansamblu pentru strategia comportamentală proprie;
- ***Nivelul redus de responsabilitate*** se manifestă prin control situațional al activităților. Asumarea responsabilității, înțelegerea consecințelor doar în unele momente ale vieții. În acest caz, responsabilitatea nu devine o trăsătură de personalitate, ci o atitudine responsabilă care apare situațional, este instabilă, temporară, dependentă de starea de spirit și de circumstanțe;
- ***Următorul nivel – iresponsabilitatea*** – se poate manifesta în două moduri:

1. fie persoana nu are un sistem intern de valori format, ce ar exercita controlul și reglementarea activității sale;
2. fie regulile interne sunt excesive pentru persoană, iar normele şi exigenţele sunt foarte înalte. Persoana nu se consideră capabilă să ia decizii şi să fie responsabilă pentru eventualele consecințe, există frica de pedeapsă. Astfel se formează frica de asumare a responsabilităţii.

În accepțiunea psihologului rus M.K. Tutuşkina, structura responsabilității specifică trei componente esențiale: *rațională, emoțională și volitivă*. Conștientizarea de către o persoană a nevoilor sociale și interiorizarea lor se poate realiza la nivel de cunoștințe, emoții, convingeri și acțiuni [17].

Abordările ştiințifice şi teoriile psihologice fundamentează şi explică formarea responsabilităţii ca dimensiune semnificativă a personalităţii. Vom elucida unele dintre acestea în cele ce urmează:

- ***Teoriile învățării şi modelării sociale.*** Reprezentanţii acestei abordări avansează ideea conform căreia personalitatea sau comportamentul se dezvoltă ca urmare a interacţiunii sociale – prin recompense şi pedepse, imitare, identificarea cu anumite modele de rol şi conformarea la expectanţe [5, p. 2]. În cursul dezvoltării intră în joc toate procesele sociale: percepţia socială şi înţelegerea comportamentului oamenilor, rolurile sociale, comportamentele asociate şi comunicarea, atât verbală, cât şi non-verbală. Din aceste

considerente putem afirma că, responsabilitatea se poate învăța prin imitare, identificare, conformare etc;

- ***Teoria dezvoltării psihosociale a lui E. Eriksson***, potrivit căreia fiecare stadiu de dezvoltare apare pe măsura dezvoltării sociale și fizice a persoanei, manifestându-se printr-un conflict și prin apariția *responsabilităților* în creștere din partea mediului, a vieții în general și contribuind la dezvoltarea independenței, inițiativei sau invers – la dezvoltarea simțului de vinovăție pentru că nu și-a îndeplinit responsabilitățile. Nerezolvarea conflictelor la un anumit stadiu de dezvoltare stagnează stăpânirea conflictelor la stadiile ulterioare de dezvoltare [5, 8];
- ***Abordarea responsabilităţii ca mecanism al reglării semantice,*** după D.A. Leontiev, E.P. Kalitvievskaia [Apud 14]. Reglarea semantică, bazată pe logica alegerii libere, se realizează în baza mecanismelor ce formează nucleul personalităţii – libertatea și responsabilitatea. *Mecanismele libertatea şi responsabilitatea* sunt modalităţi, forme de existență și autorealizare a personalităţii, care nu au conținutul propriu, ci se completează doar cu conținutul nivelului semantic, şi care, la rândul lor, determină direcţiile principale de dezvoltare a sferei semantice a personalităţii;
- ***Teoria lui J.B. Rotter despre locusul controlului intern/extern***. J.B. Rotter consideră că dimensiunea fundamentală a personalităţii ce influenţează comportamentele cotidiene este modul în care persoana percepe evenimentele importante ce au loc în viaţa sa. El arată că există două categorii de subiecţi – internali şi externali. Prima categorie se consideră responsabili de tot ceea ce li se întâmplă, dezirabil sau indezirabil, au un locus intern al controlului; cea de-a doua categorie, reunind persoane care identifică sursa evenimentelor ca fiind exterioară lor, au un locus extern al controlului. Astfel, J.B. Rotter face din cuplul internalitate/externalitate o dimensiune fundamentală a personalităţii, o variabilă semnificativă a comportamentului unei persoane [Apud 10, p. 64].

Formarea responsabilităţii deţine o poziţie prioritară în cadrul curentului de psihologie umanistă. Unul dintre mecanismele formării responsabilităţii personalităţii constituie *procesul de autoactualizare.* C. Rogers a subliniat că responsabilitatea se formează în urma auto-actualizarii personalităţii. Responsabilitatea, în ideile lui C. Rogers şi A. Maslow este într-o relaţie semnificativă cu auto-actualizarea şi în momentul în care o persoană îşi asumă responsabilitatea, ea se auto actualizează [Apud 15].

Conchidem că: responsabilitatea este o dimensiune importantă şi complexă a personalităţii, constituind o verigă indispensabilă atât a activității de învățare la copii, adolescenţi, tineri şi adulţi, dar fiind valoroasă şi în activitatea profesională, managerială, cît şi în cea vitală. Responsabilitatea devine o abilitate proiectivă a personalității şi o resursă personală în organizarea propriei vieţi şi activităţi în conformitate cu scopurile şi valorile personale.

Manifestarea responsabilității este individuală în funcţie de particularitățile personalității şi poate fi influenţată şi de anumite situaţii sau condiţii. Factorii sociali, culturali, religioşi, economici au un impact major în formarea comportamentului responsabil.

Dezvoltarea responsabilității constituie o resursă psihosocială valoroasă în învăţare şi o componentă structurală indispensabilă în dezvoltarea personală. Dezvoltarea personală prezintă abilitatea unui om de a invita alţi oameni, ca împreună cu ei să progreseze către o viziune sau este arta de a fi fericit.

Consilierea şi intervenţiile psihologice constituie un mijloc eficient de dezvoltare a responsabilității şi a personalității ca un sistem integru și armonios.

În final punctăm unele *recomandări psihologice* în vederea dezvoltării responsabilităţii personalității:

- Pregătirea motivațională, încărcătura emoțională pozitivă a personalităţii și atitudinea emoțională pozitivă față de expectanţe, asigură eficacitatea procesului de stabilire a formelor inițiale ale responsabilității;
- Crearea unui climat psihologic favorabil în mediul educaţional, oportun dezvoltării personalității celor formaţi;
- Consolidarea stimei de sine şi a încrederii în forțele proprii. Studiile realizate cu referire la responsabilitatea socială confirmă faptul că, nivelul înalt al stimei de sine contribuie la creşterea şanselor ca persoana să se implice în mod direct în acte care denota responsabilitate socială şi acte de manifestare a independenței, autonomiei personale și sociale;
- În formarea responsabilității este substanțială implicarea afectivă. Trăind afectiv sarcina care i-a fost încredințată unei persoane, se conștientizează importanța și necesitatea realizării activității atât pentru sine, cât și pentru alte persoane;
- Aprecierea şi evaluarea incorectă din partea altor persoane, poate duce la diminuarea responsabilității personale într-un domeniu;
- Identificarea instrumentelor de motivare și automotivare a beneficiarilor;
- Învăţarea şi optimizarea abilităţilor de management eficient al timpului şi de organizarea a comportamentului său.

Referinţe bibliografice:

1. BATOG, Mariana. *Dimensiuni psihologice ale personalităţii în învăţarea pe tot parcursul vieţii*. Complex metodologic. Chișinău: Tipografia Lyceum, F.E.-P.„Tipografia Centrală”, IŞE, 2018. 136 p. ISBN 978-9975-3285-1-7;
2. BATOG, Mariana. Responsabilitatea – dimensiune complexă a personalităţii. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2018, nr.2 (58), pp.74-84. ISSN 1811-5470;
3. *Codul Educației al Republicii Moldova* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http://lex.justice.md/md/355156/;
4. *Codul de etică al cadrului didactic.* ORDIN Nr. 861 din 07.09.2015 [online] [citat 22 aprilie 2020]. Disponibil: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=363796 ;
5. LUCA, Cătălin. *Teorii psihologice privind dezvoltarea copilului* [online] [citat 15 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/21819718/TEORII_PSIHOLOGICE_PRIVIND_DEZVOLTAREA COPILULUI;
6. PALADI, Oxana, CUCONAŞU, Mariana. Încrederea în sine, anxietatea şi responsabilitatea la adolescenţi. In: *Revista ştiinţifico-practică Psihologie,* 2016, nr. 3-4, pp. 3-12. ISSN 1857-2502;
7. *Problema responsabilității în patrimoniul științific al S.L. Rubinstein și dezvoltarea acesteia în conceptul responsabilității personale ca proprietate a subiectului vieții* [online] [citat 21 aprilie 2020]. Disponibil: http://ro.medicine-guidebook.com/akmeologiya_770_problema-otvetstvennosti-nauchnom-nas~1.html;
8. *Psihologia dezvoltării* [online] [citat 21 aprilie 2020]. Disponibil: http://psihologieonline.3x.ro/PSIHOLOGIA%20DEZVOLTARII.html;
9. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Editura „Albatros”, 1978. 784 p.;
10. PUZUR, Elena. *Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior*. Teză de doctor în psihologie. Coord. șt. N. Bucun, dr. hab. psihologie. Chișinău, 2016. 178 p.;

11. STOG, Larisa. *Responsabilitatea ca dimensiune a personalităţii*. Chișinău: Museum, 1999. 120 p. ISBN 9975905293;
12. STOG, Larisa, HERLEA, Oana. Responsabilitatea şi satisfacţia maritală. In: *Revista ştiinţifico-practică Psihologie,* 2012, nr.1, pp.73-80. ISSN 1857-2502;
13. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, Ксения. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. В: *Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности*. Москва: Наука, 1989. 183 с. ISBN 5-02-013334-5;
14. БАСОВА, Ольга. *Психологические особенности ответственности предпринимателя в процессе личностно-профессионального развития.* Научный рук. Абакумова И.В. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ростов на Дону, 2008, 198 с.;
15. МАКАРЕНКО, Амалия. *Проблема ответственности в гуманистической психологии* [online] [citat 21 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.b17.ru/article/92250/;
16. Понятие ответственности в психологии. В: *Военная психология и ее прикладные аспекты*. Учебное пособие. Москва: Военный университет, 2008. 93 с. [online] [citat 22 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.studmed.ru/voennaya-psihologiya-i-ee-prikladnye-aspekty-uchebnoe-posobie_d18fa400a71.html?action=download;
17. ТУТУШКИНА, М. К., АРТЕМЬЕВА, В.А., ВОЛКОВ, С.А. и др. Психология личной и обыденной жизни. В: *Практическая психология.* Учебник. 4-е издание. Санкт-Петербург: Издательство «Дидактика Плюс», 2001. ISBN 5-89239-014-4.

ABORDAREA TRANSDISCIPLINARĂ ÎN EDUCAŢIE – AUTENTICITATE ŞI RELEVANŢĂ
THE TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN EDUCATION – AUTHENTICITY AND RELEVANCE

Aurelia BEŢIVU, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Abordarea transdisciplinară de tip holistic, care depăşeşte limitele de fragmentare disciplinară cu dezavantajele sale, oferă o viziune asupra lumii și a vieții, cât mai competentă și are ca punct de plecare natura umană cu toată complexitatea și diversele sale forme de manifestare. Tema dată se concentrează pe identificarea avantajelor abordării integrate asupra curriculum-ului. Concluzia fiind necesitatea reformei gândirii în domeniul formării care va avea ca rezultat o reformă ce nu ignoră contextul, diversitatea situațiilor, intercondiționarea și abordările multiple, condiții prealabile pentru înțelegere în viața reală.*
Cuvinte-cheie: *abordare trandisciplinară, autenticitate, relevanță.*

Abstract: *The transdisciplinary approach of holistic type, that overreaches the disciplinary fragmentation limits with its disadvantages,offers a vision of the world and life, as competent as possible, and has as starting point the human nature with all its complexity and diverse forms of manifestation. This paper focuses on identifying the advantages integrated approach on the curriculum. The conclusion that emerges is the need for reform of thought in the area of training that will result in a reform that does not ignore the context, the situations diversity, the inter-conditioning and multiple approaches, prerequisite conditions for understanding and anchoring in the real life.*
Keywords: *transdisciplinary approach, authenticity, relevance.*

Dinamica socială a ultimelor decenii aduce în faţa lumii contemporane o serie de provocări faţă de care domeniul educaţiei nu poate rămâne indiferent. Principala caracteristică a acestor provocări sau probleme stringente este aceea a *complexităţii*. Se pare că niciodată până acum omenirea nu s-a confruntat cu probleme atât de complexe, atât sub raportul cauzelor şi efectelor, cât şi în ceea ce priveşte impactul lor asupra oamenilor.

Caracterul complex şi integrat al unor probleme cum ar fi globalizarea, migraţia, interculturalitatea, protecţia mediului, explozia informaţională, sărăcia, conflictele etc. revendică o abordare transdisciplinară [5].

Transdisciplinaritate, concept cu rezonanţe ample şi, totodată, cu riguroase articulaţii şi prelungiri în diverse domenii ale cunoaşterii. Transdisciplinaritatea e, în viziunea lui Basarab Nicolescu, o mărturie a necesităţii înnoirii instrumentelor metodologice şi gnoseologice ale fiinţei umane, o expresie a conjuncţiei între conştiinţă şi ştiinţă, un argument al concilierii între spiritualitate şi raţionalitate, între afectivitate şi intelect, pentru o mai bună reaşezare şi fundamentare a cunoaşterii lumii [10].

Termenul de transdisciplinaritate primește în ultima vreme o atenție deosebită în diverse domenii și mai ales în educație, care folosește această abordare pentru a eficientiza educația și pentru a sprijini realizarea scopului fundamental – pregătirea pentru integrarea în viața socială reală. Scopul final al educației este ca elevii să înțeleagă și învețe cum să trăiești frumos într-o lume pluralistă, complexă, cu multe incertitudini și prin abordarea transdisciplinară încercăm să oferim sprijin acestor așteptări.

Termenul a evoluat de la un prim pas pentru a depăși interdisciplinaritatea prin sensul dat de Jean Piaget care propune expresia „peste discipline" pentru a explica conceptual, „o abordare holistică a lumii reale care este interactivă" și extrem de complexă; prin urmare, „preocupările transdisciplinare – așa cum este indicat de prefixul „trans" – care este în același timp între discipline și în diferite discipline și dincolo de orice disciplină. Scopul său este înțelegerea lumii actuale, unul dintre imperativele sale este unitatea cunoașterii" [4, 7].

În acelaşi context Adonis spunea: „Trans: acest prefix este astăzi seva dătătoare de viaţă a culturii şi a omului. Acest prefix nu trece în nefiinţă ceea ce depăşeşte, ci pune în mişcare ceea ce depăşeşte, orientându-l spre un nou context." [5]. Aceasta este o etică ce se dovedeşte revoluţionară în planul spiritului, contagioasă în planul sensibilităţii vitale şi profetică în planul conştiinţei.

Transdisciplinaritatea este o nouă cale iniţiatică; ea integrează fundamentele vechilor tradiţii ezoterice şi ale ştiinţei contemporane, înnoindu-le limbajul; o cale vizionară şi operativă, care se adresează celor mai deschise conştiinţe trezite şi care trasează linii riguroase de acţiune. Introducând rigoarea în inima gnozei, aceasta va evita derivele şi delirurile gen New Age. Creând punţi între ştiinţele exacte şi ştiinţele umaniste, între Ştiinţă şi Tradiţie, între gândirea ştiinţifică şi gândirea simbolică, între cunoaştere şi fiinţă, Transdisciplinaritatea tinde către unitatea cunoaşterii, trecând prin etapa obligatorie a autocunoaşterii [Ibidem].

Competenţele, valorile şi atitudinile de care au nevoie elevii pentru reuşita personală şi socială în contextul dinamicii societăţii contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor şcolare clasice (formale).

Promovarea unui *model formativ transdisciplinar* poate contribui la depăşirea „crizei mondiale a educaţiei" persistentă în sistemele moderne de învăţământ „aflate în decalaj cu mutaţiile lumii contemporane".

Soluţia strategic adoptată de UNESCO, prin *Comisia Internaţională pentru Educaţie în secolul al XXI-lea,* tinde spre un astfel de *model* necesar pentru reconstrucţia sistemelor postmoderne de învăţământ în raport de:

- idealul educaţiei elaborat din perspectivă transdisciplinară – personalitatea integrală, complexă, expresie a unei totalităţi deschise a fiinţei umane, bazată pe formareadezvoltarea globală, nu doar a uneia dintre părţile acesteia;
- scopurile generale ale educaţiei, definite în termeni de competenţe psihologice transversale, transdisciplinare [3].

Integrarea curriculară se realizează prin stabilirea unor relaţii clare de convergenţă între cunoştinţe, capacităţi, competenţe, atitudini şi valori care aparţin disciplinelor şcolare distincte, al obiectivelor sau al metodelor. Demersul care îşi propune să răspundă la întrebări sau să rezolve probleme semnificative ale lumii reale, prilejul de valorificare şi aplicare a cunoştinţelor, de formare a unor capacităţi ce transced disciplinele este *transdisciplinaritatea.* Aceasta reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, ajungându-se la fuziune, faza cea mai complexă şi radicală a integrării.

Prin urmare, „schimbările de atitudine socială și individuală au nevoie de un nou tip de educație, adecvat secolului în pe care îl trăim, bazat pe principii transdisciplinare” [Ibidem].

Evoluţia transdisciplinară a educaţiei reflectă cerinţele modelului cultural al societăţii informaţionale cu caracter global şi deschis. Valorile pedagogice generale (binele, adevărul, utilitatea adevărului aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică) aflate la baza construcţiei obiectivelor şi a conţinuturilor generale ale educaţiei (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) trebuie integrate într-un *model transdisciplinar* care permite depăşirea tensiunilor spirituale (etice, culturale, politice, economice, religioase etc.) perpetuate de un sistem de învăţământ susţinut predominant prin abordări monodisciplinare, intelectuale (în conţinut) şi formale (în formă), rigide la nivel de proiectare şi realizare instituţională [3].

Pentru că universul este prezentat ca o unitate în sine, ca un întreg nedivizat, iar educația trebuie să-l descrie și explice în ansamblu și nu ca discipline dispersate. În plus, viața însăși trebuie înțeleasă în complexitatea și dinamica ei.

Holismul, teoria care susține relațiile elementelor structurale și funcționale ale părților și ale întregului, implică la nivelul curriculumului viziunea integrată a fenomenelor, obiectelor și proceselor care sunt studiate. Curriculum-ul transdisciplinar implică în sine o fuziune de idei, cunoștințe, metode, valori aparținând mai multor discipline sau domenii de studiu. Deci, abordarea trans-disciplinară, holistică, care depășește limitele fragmentării disciplinare cu aceasta dezavantaje, oferă o viziune mai completă a lumii și a vieții și are ca punct de plecare natura umană toată complexitatea și diversitatea formelor sale de manifestare. „Educația transdisciplinară se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor [7].

Prin urmare, în școală, pe de o parte, trebuie să-i ofere șansa elevului de a prezenta viața și lumea din jur în un mod armonios și complex și, pe de altă parte, elevul însuși trebuie privit în ansamblul său, ca un întreg.

De altfel, acest aspect este subliniat de autorul român, Lucian Ciolan: „abordarea holistică a procesului curricular implică două aspecte:

1. Opțiunea pentru o strategie completă „totală” de planificare a curriculumului, care la rândul său implică: un maxim de coordonare între diferitele etape ale procesului; cooperarea dintre persoanele implicate, la diferite niveluri de decizie;

2. anumită înțelegere a copilului, considerat un întreg, o ființă umană unitară și complexă și, prin urmare, curriculum-ul nu trebuie să fie abordat separat un aspect sau altul al dezvoltării copilului, dar să-l privesc ca un întreg" [1].

Pe de altă parte, viața nu poate fi înțeleasă în alb și negru.

La toate nivelurile școlare, transdisciplinaritatea își găsește semnificațiile și dimensiunile valoroase, iar profesorii folosesc integrat activități care au ca scop evaluarea, construirea / crearea situațiilor de învățare în care elevii pot atrage. Sistemul educațional, apelează, de ceva vreme, la o proiecție integrată a curriculumului, oferind copiilor posibilitatea de a surprinde aspectele esențiale ale vieții și ale lumii reale, legăturile cu ceea ce este în jur, ce văd și intră în contact. Astfel, este cunoscut faptul că într-o învățare autentică a minții, emoțiile și corpul participă în același timp.

De exemplu, aspecte ale educației morale, cum ar fi respectul (respectul față de ceilalți, respectul de sine, pentru natura, pentru viitor etc.) poate fi ancorat în diferite arii curriculare:

- Limba și literatura română oferă texte care susțin această valoare – respect pentru limbă, pentru o comunicare adecvată, respect pentru sine și pentru ceilalți, pentru cărți și lectură etc;
- Istoria susține respectul pentru strămoși, tradiții și țară, relația pozitivă cu ceilalți;
- Matematică implică respect pentru gândire și muncă bună, pentru ordine și rigoare, consecvență în gândire și acțiune;
- Muzică – respect pentru frumusețe și armonie,
- Ştiințe – respect pentru viață și natură, respect pentru diversitate etc.

Mai mult decât atât, respectul face parte din nucleul axiologic fundamental și poate fi abordat prin modalități integrate la toate nivelurile de școlaritate.

Toate aceste perspective completează și extind imaginea elevului asupra subiectului, oferindu-i o viziune cuprinzătoare, care se bazează pe perspective diferite ale disciplinelor implicate. Hibridizarea este o abordare alternativă și implică selectarea temelor transcurriculare, de graniță, intersectând mai multe discipline, formând hibrizii așa numiți, care pot fi integrați în programa oficială, dar poate fi format ca o disciplină opțională sau proiecte integrate separate.

Conform acestor indicații, se consideră că unul dintre principalele puncte de plecare pentru inițierea acestor pași este abordarea globală (completă) a personalității elevului în interacțiune cu contexte socioculturale semnificative și dinamice [2].

Această abordare își propune să antreneze și să dezvolte gândirea integrată care este „capacitatea de a efectua cu agilitate modele și conexiuni între fapte, idei și exemple și pentru a sintetiza informații la nivel conceptual " [1]. Dimensiune esențială pentru formarea personalității autonome pentru a face față provocărilor și atributelor societății cunoașterii.

Deși există o oarecare inerție față de schimbarea propusă, profesorii simt nevoia de schimbare și o nouă abordare a predării, învățării și evaluării, iar majoritatea profesorilor se implică în acest proces, având în vedere oportunitățile și avantajele acestei abordări.

Abordarea transdisciplinară oferă o perspectivă holistică, cuprinzătoare asupra vieții. Metodologia transdisciplinară este o modalitate de a facilita sesizarea și înțelegerea relației dintre legile naturii și cele umane, între știința umanistă și exactă, între oameni, culturi, credințe, care subliniază incompatibilitatea cu simpla dobândire de cunoștințe, dar transferuri și flexibilitate a gândirii, ușurință în a face alegeri relevante și rigoare în găsirea de soluții la problemele vieții

care, la rândul lor, sunt just transdisciplinare. Prin metodologia transdisciplinară, copilul / ființa umană este înțeleasă ca un întreg și, prin urmare, este abordat în consecință, fără o reducere la fragmentarea nefavorabilă și neproductivă.

Fundamentul actului formativ, nevoia unei înțelegeri cuprinzătoare este și trebuie educată prin abordări transdisciplinare ale curriculumului; oportunitate de motivare, inspirație și stimulare a interesul pentru cunoașterea și exercitarea gândirii critice și a creativității, acest mod de organizare și desfășurare a predarii și învățării este un câștig pentru toți cei implicați. Comunicarea în diferite spații îi învață pe elevi ce este diversitatea în modul de a gândi, de a simți și de a trăi și deschide punți către o înțelegere modernă a lumii și viață, pe care școala ar trebui să o pregătească. Mai mult, transdisciplinaritatea este înțeleasă ca „o nouă viziune a lumii".

Mai mult, abordarea transdisciplinară implică adesea rezolvarea dilemelor și situațiilor noi care incită curiozitatea naturală a elevilor, motivează, inspiră și susține focarul de învățare autentică. Implicarea activă a elevilor are ca rezultat o responsabilizare crescută pentru ceea ce fac sau inițiază și susține învățarea durabilă pe tot parcursul viaţă.

Există o legătură mai bună cu viața la toate nivelurile, elevii devenind mai conștienți de importanța vizibilului și legături mai puțin vizibile între domeniile cunoașterii care le oferă o mai mare certitudine în raportarea către lumea din jur, susținută de expertiza crescândă într-o astfel de abordare a vieții. Practic, elevii învață cum să învețe productiv. Întrucât interdisciplinaritatea implică complementar cu alte forme de organizare a conținutului, monodisciplinaritatea, interdisciplinaritate, multidisciplinaritate oferă flexibilitate și o defilare personalizată a temelor, stimulând a gândirea corelativă, instruirea și practica abilităților metacognitive, competențe transversale, cum ar fi învățarea strategii, comunicare, abilități de relație etc.

Concluzia care apare este necesitatea unei reforme în domeniul instruirii care are ca rezultat o reformă a gândirii care nu ignoră contextul, diversitatea situațiilor, intercondimentarea și abordările multiple, condiții preliminare pentru înțelegere și ancorare în viața reală.

Referinţe bibliografice:

1. CIOLAN, L. *Dincolo de discipline*. *Ghid pentru învățarea integrată/crosscurriculară*. București: Humanitas Educațional, 2003;
2. CIOLAN, L. *Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași: Polirom, 2008;
3. CRISTEA, Sorin. Transdisciplinaritatea în pedagogie. In: *Didactica pro…*2019, nr. 1 (113), pp. 51-56. ISSN 1810-6455;
4. *Curriculum național: Învățământul primar.* Ch: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6;
5. IANCU, E. *Proiectarea de activităţi de învăţare intra-, inter- şi transdisciplinare* [online] [citat 12 aprilie 2020]. Disponibil: http://forum.portal.edu.ro/index.php?act=Attach&type=post&id=1606731;
6. MIHĂESCU, M., DULMAN, A., MIHAI, C. *Activități transdisciplinare.* Ghid pentru invățători. Bucureşti: Radical, 2004;
7. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea: Manifest*. Iaşi: Junimea, 2007. ISBN 978-973-719-456-5;
8. PETRESCU, P., POP, V. *Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a situațiilor de învățare.* Ghid pentru cadre didactice. București: Didactică și Pedagogică, 2007;
9. *Strategia Educația 2020* [online] [citat 20 martie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md;
10. Transdisciplinaritate cu Basarab Nicolescu. In: *Vatra*, 2013, nr. 6-7, pp. 60-61 [online] [citat 12 mai 2020]. Disponibil: https://basarab-nicolescu.fr/Docs_Notice/Vatra_nr_6_7_2013.pdf;
11. URSU, L., CUTASEVICI, A. Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învăţământul primar. In: *Didactica pro…*2019, nr. 1 (113), pp. 5-12. ISSN 1810-6455.

REZILIENȚA PSIHOLOGICĂ – CALITATE INDISPENSABILĂ A UNUI MANAGER CONTEMPORAN
PSYCHOLOGICAL RESILIENCE – ESSENTIAL QUALITY TO A CONTEMPORARY MANAGER

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Complexitatea și dinamica societății actuale confruntă indivizii și comunitățile cu provocări complexe, ample și în cascadă. Existența unei persoane (elev sau profesor), a unei clase de elevi sau a unei școli (considerată organizație) este ciclică, fiind marcată de alternanța perioadelor de liniște, funcționalitate eficientă și randament cu cele de tensiune, criză, anomie. Ambiguitatea, incertitudinea, riscul, adversitatea și stresul au devenit elemente definitorii ale existenței cotidiene. Criza psihologică este o situaţie declanşată de un incident critic/eveniment cu potenţial traumatic în care mecanismele de coping ale persoanei au eşuat, iar individul se confruntă cu un nivel semnificativ de distres emoţional, deteriorare psihică şi incapacitate de a funcţiona adecvat. Din perspectiva managementului situațiișor de criză, reziliența nu este doar un concept de stringentă actualitate ci și unul provocator, având în vedere caracterul său multidimensional și dinamic.*

Cuvinte-cheie: *reziliența, mediul educațional, actorii câmpului educațional, manager, criza.*

Abstract*: The complexity and dynamics of today's society face individuals and communities with complex, extensive and cascading challenges. The existence of a person (student or teacher), a class of students or a school (considered an organization) is cyclical, being marked by the alternation of periods of peace, efficient functionality and efficiency with those of tension, crisis, anomie. Ambiguity, uncertainty, risk, adversity and stress have become defining elements of everyday life. The psychological crisis is a situation triggered by a critical incident / event with traumatic potential in which the person's coping mechanisms have failed and the individual is experiencing a significant level of emotional distress, mental deterioration and inability to function properly. From the perspective of crisis management, resilience is not only a topical concept but also a challenging one, given its multidimensional and dynamic nature.*

Keywords: *resilience, educational environment, actors in the educational field, manager, crisis.*

Folosit în discipline ca psihologie, ecologie sau inginerie, reziliența este un termen care, în ultimii ani, se folosește din ce în ce mai mult în legătură cu succesul unei organizații. Reziliența organizațională poate fi definită ca abilitatea de recuperare sau acomodare rapidă la situații nefavorabile sau schimbări. Unii autori chiar susțin că termenul „antifragil" ar fi mai potrivit pentru a defini reziliența organizațională [10].

Rezilienţa mai poate fi definită drept capacitatea unui sistem de a face faţă la schimbare, de a rezista sau de a-şi reveni după ameninţări semnificative la adresa stabilităţii, viabilităţii sau a dezvoltării sale. Aplicat însă la domeniul sănătăţii psihice şi fizice, conceptul de rezilienţă se referă la faptul că fiinţele umane reuşesc, în ciuda expunerii la niveluri de stres uneori extraordinar de mari, să menţină o stare de funcţionare fi zică şi psihică normală şi să evite tulburări psihice serioase [5]. Din perspectiva cercetării psihologice, reziliența nu este doar un concept de stringentă actualitate ci și unul provocator, având în vedere caracterul său multidimensional și dinamic. Rezilienţa, actualmente, este abordata din trei perspective diferite: ca aptitudine, ca proces şi ca rezultat. Rezilienţa ca aptitudine sau competenţă se referă la capacitatea unei persoane de a se adapta schimbărilor şi evenimentelor stresante într-un mod sănătos . Rezilienţa ca proces este văzută ca o revenire la o funcţionare normală cu sprijinul factorilor de protecţie, după întâlnirea cu un factor generator de stres intens. Rezilienţa, ca rezultat, este definită ca efectul pozitiv şi benefic ce decurge din trăirea sau parcurgerea unor evenimente stresante [5, p. 42].

Stabilirea unor obiective adecvate pentru intervenţia în criza psihologică generată de acţiunea unor evenimente cu potenţial traumatic în situaţii de urgenţă, dezastre sau catastrofe trebuie să se bazeze pe o formulare realistă a ceea ce înseamnă intervenţia în criză.

Dicționarul Oxford da următoarea definiție a „crizei”: un moment de dificultate intensă sau pericol; un moment când o dificultate sau o decizie importantă trebuie să fie facută; un punct de cotitură a evoluției unei boli, când se produce o schimbare importantă indicând fie recuperarea, fie moartea. Dictionarul explicativ al limbii române dă următoarele definiții ale crizei:

1. Manifestare a unor dificultăți (economice, politice, sociale etc.); perioadă de tensiune, de tulburare, de încercări (adesea decisive) care se manifestă în societate;
2. Moment critic, culminant, în evoluția care precedă vindecarea sau agravarea unei boli; declanșare bruscă a unei boli sau apariția unui acces brusc în cursul unei boli cornice;
3. Tensiune, moment de mare depresiune sufletească, zbucium.

Criza psihologică este o situaţie declanşată de un incident critic/eveniment cu potenţial traumatic în care mecanismele de coping ale persoanei au eşuat, iar individul se confruntă cu un nivel semnificativ de distres emoţional, deteriorare psihică şi incapacitate de a funcţiona adecvat. Cu toate acestea, din confruntarea cu evenimentul declanşator şi derularea crizei psihologice, în acest proces al luptei cu adversitatea, schimbările apărute pot propulsa individul la un nivel superior de funcţionare faţă de situaţia anterioară evenimentului. Aceste schimbări pozitive, cunoscute sub denumirea de creştere posttraumatică pot duce în final la dezvoltarea rezilienţei psihice individuale [8].

Există mai multe cuvinte pe care oamenii le folosesc pentru a descrie evenimente negative de viață, precum stres, necaz, urgență sau criză și uneori acestea se folosesc impropriu, lucru ce generează confuzie sau o suprapunere de semnificații.

Stresul nu este criză, este un eveniment care declanșează o reacție nespecifică de aparare a organismului față de un agent/situatie amenințătoare, necazul este o situație neplacută, percepută ca periculoasă sau jenantă, iar urgența este o combinație de circumstanțe care solicită acțiune imediată. Necazul sau urgența conduc la stres și stresul în sine are potențialul de a deveni o „criză”. Dacă necazurile sau stresurile devin crize depinde de abilitatea fiecăruia de a trata astfel de circumstanțe ale vieții (Hoff, 1978). „Finalmente, criza nu este o tulburare mentală sau emoțională. Criza poate fi definită ca o situație serioasă sau un punct de cotitură generat de un pericol sau de o oportunitate” (Hoff, 1995) [Apud 11].

Care sunt factorul subiectiv în geneza stresului?

I. Rolul percepţiei în geneza stresului. Experţii în domeniul stresului consideră că impactul potenţial al stresorilor depinde mai puţin de calităţile obiective ale stresorului în sine, cât mai ales de trăsăturile particulare ale persoanei care trece prin situaţiile stresante, de felul cum aceasta percepe stresorii şi de modul cum îşi percepe propria capacitate de a face faţă la evenimentul stresant [1].

Acelaşi pahar umplut parţial cu apă, poate fi considerat de unii pe jumătate gol sau de alţii, pe jumătate plin. Explicaţia se ascunde chiar în persoana care priveşte paharul, în perspectiva subiectivă pe care o adoptă relativ la realitatea observată. La fel este şi în ce priveşte stresul cotidian. Acelaşi eveniment, poate fi o sursă de stres pentru unii, neutru sau chiar un factor stimulent pentru alţii. Ceea ce diferă este felul în care fiecare individ înţelege sau

interpretează evenimentul respectiv.

Multe dintre efectele nedorite ale unor evenimente nu sunt imputabile în primul rând factorilor obiectivi care le definesc ci mai ales felului în care noi le percepem. Percepţia noastră face ca anumite situaţii, în sine neutre, lipsite de riscuri, să fie considerate periculoase. Percepţia noastră face alteori ca o ameninţare relativ minoră să fie supradimensionată. Dacă o situaţie este stresantă sau nu, depinde în mare măsură de perspectiva din care o trăim, de percepţia care o avem asupra acelei situaţii [3].

Ceea ce complică lucrurile este că, la rândul ei, percepţia este influenţată de o multitudine de factori. Printre aceştia se numără: experienţele din trecut, tipul de personalitate şi temperamentul, familia de origine, nivelul de cultură, valorile morale şi religioase, educaţia primită, sugestiile persoanelor din jurul nostru, mesajele care ne parvin prin mijloacele de comunicare în masă şi poate mai important decît orice altceva, gândirea [4].

Experienţele din trecut. Percepţia noastră este marcată de experienţele noastre anterioare. Pentru multă lume, un câine înseamnă un simplu câine. Pentru iubitorii acestor patrupede imaginea unui câine poate declanşa reacţii de bucurie şi admiraţie. Pe de altă parte însă, în organismul unei persoane care a fost atacată de un câine agresiv, aceeaşi imagine poate să declanşeze o reală şi intensă reacţie de stres.

Un studiu făcut în Israel, în timpul războiului din Golful Persic a arătat că pericolul unui eventual atac inamic a fost resimţit mai acut printre supravieţuitorii Holocaustului. De asemenea, aceştia au acuzat simptome de stres şi anxietate mai intense decît concetăţenii lor care nu au trecut prin experienţele dramatice ale lagărelor naziste. Fără îndoială, dramele trecutului îşi pun amprenta asupra percepţiei noastre [7].

Gândirea şi stresul. Gândirea este unul din factorii interiori cu implicaţii complexe în geneza stresului. Gândirea are un rol important în prelucrarea informaţiilor recepţionate prin organele de simţ (văz, auz etc.). Ea influenţează în mod profund percepţia, atitudinea mentală şi întreaga noastră personalitate. O parte din gândurile care se nasc în conştiinţa noastră se subordonează logicii şi raţiunii. Alte gânduri provin din prejudecăţi pe care ni le formăm datorită lipsei de informaţii, a informaţiilor incomplete sau denaturate.

Ne vom opri asupra câtorva exemple de gândire iraţională, atitudini mentale care predispun la o percepere stresantă a realităţii:

- *Generalizarea excesivă*. Generalizarea este una din operaţiile elementare ale gândirii care, incorect aplicată, poate crea condiţii pentru apariţia stresului excesiv. De exemplu, de la realitatea particulară a unei muşcături de câine, prin generalizare nejustificată, se poate ajunge la concluzia că „toţi câinii sunt agresivi, periculoşi”. Datorită generalizării nejustificate, individul poate fi stresat continuu, trăind sub imperiul fricii de câinii agresivi.
- *Filtrarea.* Filtrarea constă în eliminarea aspectelor pozitive ale unei situaţii şi păstrarea, sau chiar amplificarea celor negative. De exemplu, după o zi de lucru extraordinară în care un muncitor şi-a îndeplinit toate sarcinile cu brio, dar a avut şi o scăpare măruntă, se va concentra exclusiv asupra acestei erori, simţindu-se mizerabil, neputîndu-se bucura de realizările semnificative ale muncii sale.
- *Autoblamarea*. Când se întîmplă ceva rău, mă consider automat vinovat. De exemplu, am aflat că ieşirea în oraş împreună cu prietenii a fost anulată şi, imediat, fără să încerc să

aflu mai multe informaţii despre motivele anulării, presupun că schimbarea a intervenit din cauză că nimeni n-a vrut să-şi petreacă timpul cu mine.

- *Polarizarea.* Polarizarea constă într-o tendinţă accentuată spre simplificarea materialului gândirii, spre reflectarea schematică a realităţii. Datorită acestei forme de gândire iraţională, lucrurile sunt considerate ori bune ori rele, situaţiile sunt văzute ori în alb, ori în negru. Nu există cale de mijloc, nu există nuanţe sau giruri intermediare. Realitatea este încadrată exclusiv în două categorii extreme. De exemplu, un loc de muncă nu poate fi decât ideal, sau dacă nu, mizerabil. Mecanismul mental al polarizării este înrudit cu cel al exagerării, acesta fiind o formă şi mai răspândită a aceleiaşi deficienţe de gândire.
- *Fatalismul.* Un alt exemplu de gândire iraţională este fatalismul sau convingerea iraţională că indiferent de dovezile contrare, lucrurile vor merge prost. De exemplu, oricât de bine ai fi pregătit, vei pica examenul. Întotdeauna te aştepţi la ce e mai rău în dreptul tău. Obişnuinţa mentală de a vedea lucrurile prin prisma deznodământului cel mai catastrofal, este una dintre cele mai păguboase deprinderi de gândire [2].
- *Egocentrismul.* O altă atitudine mentală nefastă în raport cu problema stresului este preocuparea excesivă cu propriile probleme, mai ales cu aspectele negative, cu nemulţumirile personale. Prin bombardamentul cu reclame care creează false nevoi şi ne dirijează atenţia spre ceea ce nu avem, pentru a developa dorinţa de a le dobândi, societatea consumatoristă accentuează şi alimentează această tendinţă umană.

II. Simţământul controlului. Al doilea aspect psihologic ce influenţează geneza stresului, la fel de important ca şi percepţia, este aşa-numitul simţământ al controlului situaţiei. Cu cît o situaţie este resimţită ca fiind mai necontrolabilă, cu atât va avea tendinţa de a fi mai stresantă. Şi invers, cu cît simţământul că suntem stăpîni pe situaţie este mai puternic, cu atât reacţia de stres va fi mai neînsemnată. O ameninţare reală şi conştientizată, chiar importantă, poate să nu fie însoţită de reacţia de stres dacă persoana respectivă se simte în stare să facă faţă la ameninţarea respectivă.

Factorii ce afectează vulnerabilitatea la stres pot fi: personalitatea, vîrsta, sexul etc.

M. Friedman şi R. H. Rosenman, cardiologi americani, în urma cercetărilor efectuate, au arătat ca există o strînsă legătură între stres, frecvenţa bolilor cardio-vasculare şi tipul de personalitate, identificînd, totodată, doua tipuri majore de personalitate A şi B şi un tip intermediar, AB.

Personalitatea afectează în mod frecvent modul în care individul va răspunde la stres şi de asemenea, modifică impactul stresului asupra organismului. Pentru unii oameni stresul face parte din viaţa lor. Oricine a văzut astfel de persoane care îşi privesc tot timpul ceasul în mod nervos sau care, pe şosea, claxonează cu disperare din autoturism. Persoanele care se comportă astfel sunt reprezentanţi ai *tipului A de personalitate*, o structura caracterizată prin nelinişte, agitaţie şi un stil de lucru contra-cronometru. Spre deosebire de aceştia, o persoana care manifestă *tipul B de comportament* este în general lent, contemplativ şi relaxat.

Persoanele ce aparţin *tipului A* se concentrează spre realizări superioare, sunt foarte competitivi, intoleranţi şi, chiar, agresivi cînd întîmpină dificultăţi. Totuşi, în exces, *tipul A* denotă nivele ridicate de stres, conducând astfel la probleme legate de sănătate. În unele studii realizate cu participarea femeilor s-a dovedit că cele cu *tip A* de comportament sunt cu o rată de 4 ori mai ridicată decât cele cu *tipul B,* în ceea ce priveşte bolile cardiace.

Nu toţi specialiştii din domeniul stresului agreează ideea că cele doua tipuri în această manieră pot fi conexate cu sau fără prezenţa problemelor de sănătate. Unii experţi au identificat o trăsătură de personalitate, numită - serie de caracter ce poate atenua efectele stresului.

Indivizii puternici manifestă trei trăsături fundamentale ale personalităţii şi anume: ei tind să devină puternic implicaţi în ceea ce fac; acţionează de obicei cu convingerea că prin munca lor vor face ceva diferit; percep majoritatea schimbărilor din viaţă ca fiind benefice şi normale pentru dezvoltarea personală.

Datorită sentimentului lor puternic de eficienţă de sine, indivizii cu personalitate puternică sunt capabili să reziste la stres. Unii specialişti consideră că tăria de caracter acţionează ca un tampon împotriva bolii. Caracterul puternic, ca trăsătură de personalitate se corelează cu o tensiune arterială scăzută, nivel scăzut de acizi graşi în sînge, tensiune psihologică redusă şi o stare de fericire accentuată [6].

Vârsta. Din cercetările efectuate pe un eşantion de manageri cu vârste cuprinse între 30-60 ani a reieşit faptul că aceştia resimt în familie influenţele stresului organizaţional, în proporţii variabile şi dependente de grupele de vârstă:

- 58% din cei cuprinşi în grupa de vârstă 30-40 ani;
- 46% din cei aflaţi între 41-50 ani;
- 38% cei peste 50 ani.

Cu alte cuvinte, presiunile din partea familiei vin tocmai în perioada, şi la vârsta la care persoana respectivă se află pe curba ascendentă a aspiraţiilor profesionale şi a potenţialului de muncă.

S-a demonstrat faptul că, în general, vârstele tinere (până la 40 de ani) datorită capacităţii sporite de rezistenţă a organismului acţionează ca un amortizor al stresului.

Sexul. Stresul o afectează în mod deosebit pe femeia care trebuie să coordoneze activitatea profesională cu obligaţiile familiale. Patrick Legeron enumără următoarele surse de stres:

- Mai multă performanţă în timp mai scurt. În domeniul profesional, femeia trebuie să facă şi mai mult, pentru a fi recunoscută într-un interval de timp mai mic.
- Sentimentul de „lipsa de timp” este amplu exprimat de femeile care lucrează.
- Instabilitate mai greu de suportat de femei este fragilitatea la schimbările continue ale domeniului profesional şi, pe de altă parte, femeile sunt supuse direct schimbărilor la nivel familial (mutări, separări şi divorţuri).
- Asupra stresului la femei influenţează şi frustrările şi conflictele personale: frustrările profesionale, materiale (salarii mai mici), emoţionale şi sociale (investire profesională mai puţin recunoscută), problemele relaţionale (hărţuire morală, chiar sexuală, agresiune verbală sau fizică din partea clienţilor etc.).

În stare de stres, femeia poate deveni pasivă, dezorientată, marcată de un puternic sentiment de vinovăţie, manifestând tendinţa de subapreciere şi retragere. Răspunsul la stres al bărbatului este diferit, acesta reacţionând prin agresivitate, nervozitate, desconsiderarea normelor şi valorilor sociale, manifestând tendinţa evidentă de defulare şi de descărcare nervoasă.

În cazul în care femeia deţine o funcţie de conducere, s-a putut observa existenţa unor situaţii specifice ce se pot transforma cu uşurinţă în agenţi stresori, şi anume: conflictul de rol profesional şi familial generat de dorinţa de a rezolva sarcini multe şi foarte diferite; absenţa

susţinerii atît din partea familiei, cît şi din partea colegilor sau a persoanelor de sex feminin subordonate; posibilităţile reduse de relaxare după o zi de muncă, comparativ cu cele ale bărbaţilor, fapt ce provoacă oboseala fizică etc [9].

Ann Gittins, atentionond asupra problemei crizelor intilnite in institutiile de invatamint zice: „O criză pune la încercare forţa instituţiei şi a indivizilor ei. Ea testează valorile şi viziunea şcolii, dacă acestea oferă o bază pentru luarea unor decizii bune în condiţii de stres, dacă valorile şi viziunea îi uneşte sau nu pe oameni, dându-le un scop împărtăşit în momente grele. Ea testează abilităţile persoanelor avute în vedere, abilităţi practicate şi dobândite în leadership-ul şi managementul zilnic al şcolii. Crize, mari sau mici, vor avea loc. Ele solicită, de obicei, un răspuns rapid, dar de fapt, procesul de conducere şi gestionare a crizei nu diferă de acela al gestionării schimbării în împrejurări mai normale. Un bun leadership şi un bun management vor crea o atmosferă în care crizele pot fi reduse la minimum, iar cele care apar pot fi gestionate eficient".

Managerul unei instituții de învățământ este cel în sarcina căruia este pus să reacționeze prompt, evidențiind cele mai esențiale momente caracteristice situației de criză și anume: să țină cont de faptul că într-o şcoală care nu este întegratoare, în care elevii nu se simt bineveniţi, sau într-o şcoală în care există violenţă, în care elevilor le este teamă, indivizii vor trăi crize frecvente. Ca urmare, întreaga instituţie va trăi crize, întrucât ea nu va funcţiona eficient, nu îşi va atinge scopul – acela de a reprezenta un loc fericit şi sigur, în care toţi elevii să poată învăţa.

Un manager rezilient posedă următoarele calități: păstrează calmul și siguranța în situaii de criză; manifestă tolerarea situaţiilor incerte; își menţine optimismul; se adaptează rapid la noi situaţii; își păstrează simţul umorului; are o bună părere despre sine; își îmbogățește permanent cunoştinţele din diferite situaţii de învăţare (experienţe proprii sau experienţele altora); își menţine curiozitatea şi nevoia de a pune întrebări; găseste soluţii în rezolvarea problemelor; este flexibil în diferite situaţii; își păstreaza încrederea în calităţile sale empatice şi în propria intuiţie.

Referințe bibliografice:

1. BOGATHY, Zoltan. *Manual de psihologia muncii şi organizaţională*. Iași: Polirom, 2004. ISBN 9736815366;
2. BRICEAG, S. (coord.), CANȚER, N., CUȘNIR, D., GARBUZ, V. *Managementul stresului ocupațional în mediul educaţional*. Academia de Șt. a Rep. Moldova; Univ.de Stat „A. Russo" din Bălţi, Laboratorul Stres-control. Bălţi, 2008;
3. CHIRICA, Sofia. *Inteligenţa organizaţiilor*. Cluj-Napoca: Presa Univ. Clujana, 2003;
4. COOPER, C. L., COOPER, R. D., EAKER, L. H. *Living with stress*. London: Penguin Books, 1988. ISBN 0140098666;
5. DEMIAN, Corina. Reziliența și factorii care o influențează. Implicații pentru copii și adolescenți. In: *Medicină Şcolară şi Universitară*, 2017, Vol IV, nr. 1, pp. 40-47;
6. IAMANDESCU, Ioan-Bradu. *Stresul psihic: din perspectivă psihologică şi psihosomatică*. Bucureşti: Ed. Infomedica, 2002. ISBN 973-7912-50-0;
7. JOHNS, Gary. *Comportament organizaţional*. New York: Avenel Gramercy Books, 1998. ISBN 0-673-99562-3;
8. MARINEANU, V., VOICU, I. *Intervenţia în criză şi primul ajutor psihologic:* ghid. Bucureşti: Centrul Tehnic Editorial al Armatei, 2016;
9. MICLEA, Mircea. *Stres şi apărare psihica.* Cluj-Napoca: Presa Univ. Clujana, 1997;
10. *Reziliența organizațională – un element-cheie al succesului* [online] [citat 28 aprilie 2020]. Disponibil: https://www2.deloitte.com/ro/ro/pages/finance/articles/rezilienta-organizationala-un-element-cheie-al-succesului.html;
11. VRASTI, Radu. *Ghid practic de intervenție în criză.* Huron Perth Healthcare Alliance Mental Health Programs Crisis Intervention Program Stratford, Ontario, Canada, 2012.

ACTIVITATEA PE BAZĂ DE PROIECT CU ELEVII SUPRADOTAȚI ÎN CADRUL LECȚIILOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ
PROJECT-BASED ACTIVITY WITH GIFTED STUDENTS IN PLASTIC EDUCATION LESSONS

Aliona BRIȚCHI, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În acest articol s-a cercetat metoda proiectului ca strategie de lucru cu elevi supradotați la lecțiile de Educație plastică.*
Cuvinte-cheie: *metoda proiectului, copil supradotat, educație plastică, munca în grup, creativitate, independență.*

Abstract: *In this article researched the project method as a strategy for working with gifted students in lessons of Plastic education.*
Keywords: *method project, gifted child, Plastic education, group work, creativity, independence.*

Nu fiecare om este capabil să pătrundă profund în lumea frumuseții și să se bucure de ea, să vadă frumusețea anotimpurilor, să simtă mișcarea constantă în naturii. A-i învăța pe elevi să vadă, să audă și să simtă această frumusețe este una dintre principalele *sarcini ale lecțiilor de Educație plastică*.

Odată cu modernizarea sistemului educațional cresc și aspirațiile pentru educarea unei personalități creatoare, capabile de a se adapta condiţiilor societății în continuă schimbare. Or, strategia prioritară a Educației plastice este formarea și dezvoltarea unei personalități creative. O importanță deosebită pentru dezvoltarea personalității elevului în sistemul de învățământ este asigurată de tehnologiile educaționale moderne la lecțiile de Educație plastică. După cum susține I. Cerghit „din multiplele tehnologii educaționale abordate în contextul învățării centrate pe cel ce învață *învățarea prin cooperare, metoda proiectului, învățarea pe niveluri*, „*portofoliul elevului*" și-au dovedit eficacitatea pe parcursul a mai mulți ani în diferite țări ale lumii" [2].

Practica ne demonstrează că un copil din mediul școlar care are deprinderi de a stăpâni *tehnici de activitate intelectuală independentă* încă din clasele primare, în clasele mai mari se plasează în rândul celor cu însușire bună și foarte bună sau a celor supradotați. În paradigma educațională modernă elevul din cadrul educațional devine subiectul activității cognitive, și nu obiectul influenței pedagogice, care reflectă cele mai importante obiective ale *Strategiei de modernizare a educației*:

- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea încrederii în sine și capacitatea de auto-organizare a elevilor;
- dezvoltarea capacității de a activa constructiv prin cooperare;
- de a educa toleranța, respectul pentru opiniile altora;
- formarea capacității de a susține un dialog, de a căuta și găsi compromisuri semnificative [Apud 1].

Profesorii dețin un rol important în dezvoltarea creativităţii elevilor la lecția de Educație plastică. Se impune, astfel, ca în procesul de educare a copiilor supradotaţi să se utilizeze un curriculum diferit de cel oferit de programă, adaptat nivelului superior de receptivitate al acestor copii, îmbogăţit pe domeniile de interes ale acestora şi diferenţiat, astfel încât, să ai un program

de dezvoltare a aptitudinilor, conceptelor, atitudinilor, conținând metode de evaluare a competențelor creative. Factorii care stimulează creativitatea sunt:

- stabilirea unor sarcini interesante, care să trezească entuziasmul elevilor;
- predarea cu măiestrie;
- încurajarea întrebărilor, reprezintă un aspect esenţial al dezvoltării creativităţii. Ei au nevoie de a cerceta pe măsură ce pot provoca, explora, întreba, ei devin tot mai fermi în forţele proprii;
- deseori pentru a instrui „aprinde" imaginaţia, elevilor, folosesc la lecţii demonstraţia, exemplu, experimentul, descoperirea, modelarea;
- sporirea încrederii în sine, aprecierea ideilor şi lucrărilor elevilor este un factor crucial pentru dezvoltarea creativităţii lor. elevii trebuie să simtă că ei valorează ceva [4].

D. Patraşcu consideră că în activitatea educativă termenul de proiect capătă două sensuri. Primul sens, proiectul exprimă intenţia care însoţeşte un demers educativ într-o situaţie delimitată şi pentru un interval de timp specificat („aici şi acum") într-o manieră riguroasă. Al doilea sens, proiectul se constituie ca succesiune de momente, etape, paşi, modalităţi de acţiune pentru a da viaţă intenţiei care efectuează o activitate cu scop educativ [Ibidem].

Competenţe necesare elevului la realizarea proiectului în cadrul lecției de Educație plastică:

- de a se documenta şi de a procesa informaţia;
- de a perfecţiona continuu propriile realizări;
- de a generaliza şi de a face concluzii respective;
- de a lucra cu diverse ghiduri şi dicţionare;
- de a genera idei;
- de a găsi multiple variante de rezolvare a problemei;
- de a prognoza consecinţe ale unei sau altei opţiuni;
- de a susţine un dialog (discurs), de a asculta şi a-l auzi pe conlocutor;
- de a prezenta argumentat punctul său de vedere;
- de a merge la compromisuri şi de a prezenta laconic ideile sale [4].

Două idei par să fie de bază în procesul dezolării creativităţii: „Omul poate fi creativ în orice gen de activitate" şi „A crea nu este un avantaj al geniilor, ci o calitate prezentă la diferite niveluri de competenţă". Sarcina profesorului este să-i creeze elevului posibilitatea de a se manifesta, stimulându-i gândirea creativă, independentă.

De exemplu, în cazul principiului de stimulare a gândirii creative, întrebările /sarcinile propuse elevilor trebuie să fie generatoare de informaţii. Prin încercări şi erori selective se construiesc şi se reconstruiesc modelul ale situaţiei cu diferite grade de abstractizare. Dacă unul dintre criteriile aptitudinilor artistico-plastice e capacitatea elevului de a manifesta o atitudine personală faţă de compoziția plastică, cel de-al doilea constă în priceperea lui de a descrie o compoziție sau lucrare plastică, care l-ar ajuta să-şi exprime gândurile, sentimentele, să aprecieze totodată şi măiestria autorului în acest sens [Ibidem].

Având ca repere obiectivele sistemului educațional, profesorul are ca scop primordial *adaptarea tehnologiilor didactice moderne la schimbările continue ale mediului educațional*, concretizate în:

- a ajuta elevii să asimileze tehnici de lucru care vor extinde cunoștințele dobândite în mod independent, și anume: să caute informația operativ, să o structureze, să identifice algoritmul optim de procesare cu informația;
- a promova dezvoltarea potențialului creativ al elevilor;
- a crea condiții elevilor pentru (auto) dezvoltare și (auto) evaluare;
- a contribui la formarea competențelor creative prin dezvoltarea capacității de a lucra în echipă [4].

Obiectivele enumerate mai sus sunt puse în aplicare de către profesor în cadrul programelor educaționale constructiviste, care definesc scopul, obiectivele, suportul metodologic, principiile de utilizare a programului și criteriile de evaluare a eficienței acestora [1]. *Metoda proiectelor* asigură o învăţare diferenţiată, bazată pe experienţă, individualizată, în cadrul căreia copilul experimentează lucruri noi, apoi îşi însuşeşte algoritmul învăţării. Elevii sunt permanent influenţaţi de suportul informaţional mass-media, profesorilor revenindu-le sarcina de a sintetiza, aranja şi corecta aceste informaţii în cadrul activităţilor formale. Se împleteşte astfel învăţarea spontană cu cea dirijată. Această metodă oferă posibilitatea de a respecta ritmul individual de dezvoltare a fiecărui elev, cadrul didactic stabilind obiectivele de învăţare, dar şi tehnicile specifice prin care va urmări realizarea acestora.

Din cele menţionate se desprinde o altă componentă importantă în organizarea strategiei – *timpul. Învăţătorul trebuie să fie foarte vigilent în utilizarea timpului cu maximă eficienţă.* I. Cerghit [2, p. 255] susține că învățarea bazată pe proiecte este întotdeauna orientată spre activitatea independentă a elevilor, fie activitate individuală, în grup sau în perechi, efectuată într-o anumită perioadă de timp.

Activitatea realizată prin metoda proiectelor, menționează C.-L. Oprea [3], *trezește curiozitatea elevilor de acumulare a cunoștințelor noi care, la rândul lor, își vor găsi utilitatea în viața cotidiană.* Pentru implementarea acestui principiu, este necesar să fie puse în discuție probleme reale, situații cunoscute și importante pentru elevi, rezolvarea căror impune aplicarea atât a cunoștințelor dobândite anterior, cât și a cunoștințelor noi căpătate în timpul realizării proiectului. În acest caz învățătorul poate sugera elevilor noi surse de informare sau, pur și simplu direcționează gândirea lor pentru cercetarea independentă.

Realizarea *metodei proiectelor în cadrul lecțiilor de Educație plastică* ca tehnică de cercetare în practică conduce la schimbarea rolului și funcției profesorului. Proiectele sunt bazate pe relații subiect-subiect între toți participanții din procesul educativ. Deci, putem spune că *profesorul are rolul de consultant, partener, nu-l conduce pe elev către învățare, dar numai îl însoțește*. Din *reprezentant de cunoștințe* învățătorul se transformă într-un *organizator de activități cognitive* pentru elevi. Se schimbă și climatul psiho-pedagogic în sala de clasă, deoarece profesorul trebuie să-și reorienteze activitatea sa educativă și activitatea elevilor în diferite tipuri de activități independente a elevilor, prioritate având activitățile de cercetare, de descoperire cu caracter creativ [Apud 1].

Pentru organizarea activității la proiect, elevii sunt puși în situații de confruntare cu diverse dificultăți din viața cotidiană, pe care le depășesc atât intuitiv, cât și prin aplicarea cunoștințelor dobândite independent pentru atingerea scopului înaintat. Din aceste considerente activitatea elevilor în proiect la lecțiile de Educație plastică este clasificată după următorii criterii:

I. După activitatea dominantă a elevilor;
II. După unități de conținut;
III. După durată.

Tabelul 1. Clasificarea tipurilor de proiecte [Ibidem]

Variante de proiecte	Particularități	Modalități de prezentare
I. După activitatea dominantă a elevilor		
1. Proiecte practic-orientative	Vizează interesele sociale ale participanților la proiect	Scopul proiectului este determinat în prealabil, iar însuși proiectul poate fi utilizat în activitatea de zi cu zi a clasei de elevi, a școlii.
2. Proiecte de cercetare	După structură sunt asemănătoare cu cercetarea științifică	Include justificarea actualității temei alese, desemnarea sarcinilor de cercetare, înaintarea ipotezei și verificarea ulterioară a acesteia, dezbaterea rezultatelor obținute.
3. Proiecte de informare	Orientate spre colectarea informațiilor despre obiectul, fenomenul cercetat cu scopul de a generaliza și prezenta publicului.	Rezultatele acestor proiecte pot fi publicate în mass-media, pe Internet, pe medii informaționale de socializare create de clasă și școală.
4. Proiecte creatoare	Presupun atitudine cât mai liberă și netradițională în prezentarea rezultatelor.	Se realizează sub formă de almanahuri, teatralizări, jocuri sportive, *lucrări artistico-plastice*, filme video etc.
II. După unități de conținut		
1. Monoproiecte	Se realizează în cadrul unei discipline sau a unei arii curriculare, însă se poate utiliza informația și activitățile din alte domenii de cunoaștere.	Astfel de proiecte pot fi literar-artistice, științifico-naturale, ecologice, lingvistice, sportive realizate în cadrul activității de clasă.
2. Proiecte inter-disciplinare	Se petrec în cadrul activităților extracurriculare.	
III. După durată		
1. Mini proiecte	Se încadrează într-o oră academică sau mai puțin.	Cele mai productive sunt la orele de limbi străine.
2. Proiecte de scurtă durată	Se solicită 4-6 lecții.	Lecțiile sunt folosite pentru a coordona activitatea participanților din echipă, în timp ce activitatea principală de selectare a informației, confecționarea produsului și pregătirea prezentării se realizează în cadrul activităților extracurriculare și la domiciliu.
3. Proiecte săptămânale	Se realizează în grupuri mai mari timp de o săptămână.	Realizarea acestui proiect necesită 20-25 ore cu implicarea și participarea profesorului. Este posibilă îmbinarea lecției cu activitatea extrașcolară.
4. Proiecte anuale	Se realizează atât în grup, cât și individual.	Asociația științifică a elevilor. Proiectul anual totalmente se desfășoară în afara orelor de clasă.

Aşa cum s-a mai precizat, Ioan Cerghit [2], accentuează că *adevăratul proiect pune subiectul într-o situaţie autentică de cercetare şi de acţiune,* în care acesta se vede confruntat cu o problemă reală, cu rezolvarea unei sarcini concrete care are o finalitate reală. Pentru elevii supradotați orice subiect/temă devine un proiect de cercetare din considerentul dominantei activităţii individuale.

Ancorarea disciplinelor în orarul unei zile cu subiect tematic creează oportunităţi de motivare pentru elaborare de proiecte interdisciplinare, constituie o provocare, un îndemn la căutare, reflecţie, în raport cu posibilităţile elevilor.

Circumstanțele actuale din societate și educație fac ca profesorii să caute noi strategii pentru activitatea educativă. În activitatea de învățare e necesar să ținem cont de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Obiectivul prioritar al școlii este formarea la elevi și părinții acestora competențe de auto-dezvoltare necesare pentru adaptarea la realitățile mediului ambiant. Prin toate acestea, *metoda proiectelor în cadrul orelor de Educație plastică* se constituie drept cel mai prețios instrument de (auto)educație [1].

Referințe bibliografice:

1. BRIȚCHI, A. Strategia învăţării pe bază de proiect – condiţia eficienţei învăţământului simultan. In: *Filosofie, Sociologie și Științe Politice*, 2015, nr.3, pp. 195-203;
2. CERGHIT, I. *Metode de învăţământ.* Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X;
3. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: Didactică și Pedagogică, 2009. 314 p. ISBN 978-973-30-2447-7;
4. PATRAȘCU, D. ș.a. *Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice*. Chișinău: Ştiinţa, 2003. 256 p. ISBN 9075-67-320-1.

ASPECTE GENERALE ALE CONSILIERII PSIHOLOGICE PENTRU ORIENTARE PROFESIONALĂ
GENERAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR PROFESSIONAL GUIDANCE

Daniela CAZACU, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Autodeterminarea în alegerea unei profesii este foarte importantă pentru fiecare persoană de-a lungul vieții. O persoană simte satisfacție din activitatea sa profesională atunci când este pasionată de munca sa, are ocazia să își dezvăluie potențialul intelectual, atunci când rezultatele activității sale sunt solicitate de societate și primește o remunerație adecvată pentru munca sa. În articolul nostru, am evidențiat câteva caracteristici ale consilierii de orientare profesională pentru absolvenți și studenți, în funcție de vârsta și pregătirea pentru alegerea profesională a acestora.*

Cuvinte-cheie: *consiliere psihologică, orientare profesională.*

Abstract: *Self-determination in choosing a profession is relevant for every person throughout his life. A person has the satisfaction of his professional activity in case when he is passionate about his work, when he has the opportunity to reveal his intellectual potential, when the results of his activity are in demand by society and he receives an adequate reward for his work. n our article, we distinguish some features of career counseling for school graduates and students, depending on age goals and readiness for making an informed professional choice.*

Keywords: *psychological counseling, career guidance.*

De-a lungul evoluţiei societăţii, conceptul de orientare profesională a prins diverse contururi și definiţii fiind susţinută de anumiţi cercetători. Orientarea profesională într-un nou context semnifică un sistem de activităţi, ce permit să fie identificate capacităţile, interesele, abilităţile persoanei care sunt cele mai indicate pentru anumite studii şi activitate profesională;

modalităţi de oferire a ajutorului/suportului în alegerea profesiei ce corespunde cel mai bine posibilităţilor ei individuale [7].

La rândul său, consilierea pentru orientare şi dezvoltare în carieră constituie suportul psihologic al dezvoltării profesionale a personalităţii pe intreg parcursul vieţii. Reprezintând un domeniu al consilierii psihologice, întruneşte ansamblul activităţilor care au scopul să îi ajute pe clienţi să conştientizeze calificarea şi abilităţile de care dispun, să-şi îmbogăţească resursele şi opţiunile în relaţia cu sistemul educaţional, cu piaţa muncii și cu viaţa în general [1].

Consilierea și ghidarea în carieră constituie una din prioritățile politicilor educaționale și de ocupare a forței de muncă în Republica Moldova. Mai multe strategii și programe naționale conțin măsuri privind dezvoltarea și implementarea serviciilor de consiliere și ghidare în carieră printre care: Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020, Strategia de dezvoltarea învăţământului vocaţional/tehnic pe anii 2013-2020, Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia- 2020”, Programul național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilităţi pentru anii 2017-2022, Strategia naţională privind ocuparea forţei de muncă pentru anii 2017-2021 [4].

Consilierea şi orientarea în carieră începe cu orientarea şcolară, care constă în îndrumarea clientului în vederea alegerii unei forme de invățământ potrivit nivelului de pregătire atins anterior și, mai ales, potrivit aptitudinilor, intereselor profesionale și personalității lui. Orientarea şcolară se realizează prin următoarele acţiuni:

- Evaluarea nivelul cunoștințelor și deprinderilor, care poate fi efectuată prin examene și probe profesionale;
- Diagnosticul psihologic stabilit de specialist prin aplicarea unor baterii de teste psihologice: teste de aptitudini, teste de interese profesionale, teste și chestionare de personalitate;
- Formularea recomandărilor privind continuarea educației;
- Informarea referitor la unitățile scolare care corespund cerintelor educaționale ale clientului, la condițiile de acces la aceste unități și la formalitățile ce trebuie îndeplinite în acest scop;
- Alcătuirea unui plan de acțiuni orientate spre realizarea recomandărilor formulate [1].

Orientarea şcolară este deci anterioară orientării profesionale propriu-zise, fiindu-i subordonată, dar ambele au o finalitate comună şi până la urmă se contopesc într-o acţiune educativă realizată în temei la nivel şcolar [3].

La rândul său, orientarea profesională reprezintă ansamblul acţiunilor opţionale şi consultative realizate prin modalităţi psihologice şi pedagogice, generale şi speciale, destinate să sprijine elevul psihologic, moral, informaţional în vederea elaborării unor opţiuni profesionale adecvate.

Totodată consilierea şcolară în legătură cu fluctuaţia înaltă a cererii şi ofertei pe piaţa forţei de muncă, presupune şi reorientarea şcolară şi/sau profesională a elevilor.

Orientarea profesională are conţinuturi bine definite:

- cunoaşterea şi autocunoaşterea personalităţii elevilor, în vedere autodeterminării profesionale, a corelării optime între posibilităţi, aspiraţii şi cerinţe socioprofesionale;
- stimularea elevilor să opteze pentru domenii profesionale în concordanţă cu aptitudinile generale şi speciale de care dispun, etc.;

- educarea elevilor în vederea unor opţiuni profesionale corecte şi realiste; facilitarea perceperii categoriilor socioprofesionale şi aprecierii situaţiilor reale de muncă, de respect pentru fiecare domeniu de activitate;
- îndrumarea şi consilierea elevilor în scopul elaborării planurilor profesionale: planificarea propriilor studii în raport cu proiectele profesionale şi de carieră; sprijinirea elevilor în prefigurarea proiectivă a devenirii;
- informarea referitor la profesie şi domenii profesionale, cunoaşterea realităţilor economice şi sociale, precum şi a riscurilor şi avantajelor profesionale; informarea părinţilor cu privire la posibilităţile de formare ale elevilor, precum şi cu dinamica obiectivă a rutelor şcolare şi profesionale;
- corectarea opţiunilor formulate neadecvat, reorientarea prin consiliere [1].

Consilierea în vederea unei corecte orientări şcolare şi profesionale are obiective şi funcţii specializate bine definite:

- Cunoaşterea şi autocunoaşterea personalităţii elevilor, în vederea corelaţiei cât mai eficiente între posibilităţi-aspiraţii şi cerinţe socioprofesionale;
- Stimularea elevilor capabili de performanţe superioare să opteze pentru domenii profesionale în concordanţă cu aptitudinile speciale de care dispun etc.;
- Educarea elevilor în vederea unor opţiuni şcolare şi profesionale corecte şi realiste; facilitarea perceperii categoriilor socioprofesionale şi de apreciere a situ- aţiilor reale de muncă, de respect pentru fiecare domeniu de activitate;
- Îndrumarea şi consilierea elevilor în scopul planificării propriilor studii în raport de viitoarele proiecte profesionale şi de carieră; sprijinirea elevilor în prefi- gurarea proiectivă a devenirii;
- Informarea şcolară şi profesională, ce vizează cunoaşterea unor informa- ţii corecte şi suficiente despre profesie şi domenii profesionale, cunoaşterea realită- ţilor economice şi sociale, precum şi a ris- curilor şi avantajelor profesionale; infor- marea părinţilor cu privire la posibilităţile de formare ale elevilor;
- Corectarea opţiunilor formulate eronat, reorientarea prin consiliere;
- Consilierea elevilor, profesorilor şi părinţilor are în vedere elemente de examinare psihologică şi psihosocială a elevilor în general, şi a elevilor-problemă în special, aspecte ale adaptării acestora la mediul şcolar, familial şi informaţional, prevenirea şi rezolvarea cazurilor de eşec şi abandon şcolar, orientarea şcolară şi profesională a elevilor, adaptarea în şcoală-familie-comunitate [5].

Aşadar, ghidarea în carieră/orientarea încarieră şi proiectarea carierei au un caracter complex şi continuu, fapt ce condiţionează prezenţa unor etape/ipostaze:

I. Etapa de pregătire sau crearea contextului favorabil evoluţiei în carieră. Direcţionarea spre succes socioprofesional prin autorealizare presupune beneficii atiât pentru persoană, cât şi pentru societate. Este o etapă ce are în special un caracter acumulativ. Persoana se înarmează cu abilităţi, cultură generală, cunoştinţe, îşi formează sistemul de priorităţi. Este perioada unei deveniri intensive, ce pune bazele evoluţiei ulterioare.

II. Opţiunea profesională, care trebuie să ţină cont de trei realităţi: ce vreau, ce pot, ce trebuie. Opţiunea profesională se bazează pe următoarele criterii:

- compatibilitatea subiect-profesie;

- prestigiul profesiei;
- avantajele profesiei;
- disponibilitate.

Există multiple momente care fac dificilă opţiunea:

- motivaţia;
- lipsa de experienţă în problema vizată;
- necunoaşterea propriilor posibilităţi şi capacităţi;
- lipsa de informaţie [6].

III. Decizia pentru o activitate profesională. Decizia este un proces mai complex decât opţiunea, deoarece are un caracter clar definit, conţine elemente precum fermitatea poziţiei, claritatea direcţiei de acţiune, conturarea precisă a finalităţii. Este o judecată categorică, o opinie fermă.

IV. Strategia de realizare a deciziei. Această etapă coincide, în mare parte, cu formarea profesională. Strategia exprimă prin acţiuni de formare profesională dezvoltarea unor competenţe ce constituie condiţia de bază a realizării unor roluri profesionale.

V. Managementul propriu-zis al carierei. Managementul carierei este definit ca proces de pregătire, implementare şi monitorizare a planurilor de carieră, asumate de individ în mod singular sau împreună cu sistemele de carieră ale organizaţiilor [6, 8].

Conţinutul consilierii profesionale include: informare, monitorizare, explicaţii, reflecţie, activități în grup si şedinţe individuale de consiliere.

În structura consilierii pentru orientare şi dezvoltare în carieră pot fi diferenţiate compartimentele:

- Orientarea şcolară, în special spre finele gimnaziului, cînd elevii trebuie să decidă la ce şcoală îşi vor continua studiile;
- Orientarea profesională în scoală, spre finele gimnaziului sau a liceului;
- Consiliere şi orientarea personelor în perioada cautării unui loc de muncă;
- Consilierea şi orientarea persoanelor la locul de muncă [1].

Consilierul acordă suport clientului în soluționarea următoarelor probleme:

- Înțelegerea propriei persoane și a pieței muncii, corelarea propriilor interese și talente cu solicitările asociate diferitelor oportunități ocupaționale;
- Elaborarea unui plan de dezvoltare în carieră;
- Luarea unei decizii referitor la opțiunea profesională;
- Identificarea unui loc de muncă;
- Adaptarea la cerințele postului sau climatului din organizația din care face parte;
- Consilierul îi ajută pe clienți sa mențină echilibrul între valorile proprii şi cele ale întreprinzătorului şi ale firmei.

Consilierea pentru orientare şi dezvoltare în carieră prevede activități si programe prin care indivizii sunt ajutaţi în asimilarea şi integrarea cunoștințelor, a experienței în corelație cu: înțelegerea mecanismelor de funcţionare a societăţii şi a acelor factori care contribuie la schimbarea permanentă a acestora, incluzând aici si atitudinea fata de muncă; conștientizarea rolului pe care îl poate juca timpul liber în viața personală; înțelegerea existenței unei mulțimi de factori cu rol activ în planificarea carierei; înţelegerea necesității informaţiilor și abilităților în

obţinerea succesului și a satisfacției în activitățile de muncă, dar și în activitățile desfășurate în timpul liber; învăţarea procesului de luare a deciziilor în alegerea și dezvoltarea carierei [1].

Menționăm că pentru reușita în cariera profesională se recomandă consilierea psihologică pentru orientare profesională încă din adolescență. Aceștia își formează activ conștiința de sine, își dezvoltă propriul sistem independent de standarde pentru stima de sine și încredere în sine. La această vârstă, un adolescent începe să-și dea seama de propria sa originalitate, în conștiința lui existând deacum orientarea treptată de la evaluările externe (în principal, parentale) la cele interne. Sub aspect psihologic, alegerea de roluri şi succesul în exercitarea profesiilor depind de aptitudinile, interesele, valorile, trebuinţele, experienţa anterioară şi aspiraţiile persoanei în cauză [2, 7].

Referințe bibliografice:

1. BOLBOCEANU, A. *Consiliere psihologicăpentru orientare și dezvoltare în carieră. Ghid de aplicare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, (Tipogr. Cavaioli), 2015. 92 p. ISBN 978-9975-48-071-0;
2. BRICEAG, S., ODOBESCU, T. Психологическое консультирование подростков с проблемами самооценки. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*. 2020, nr. 1 (58), pp. 78-92. ISSN 1857-0224;
3. CHIVIRIGA, M. *Tendinţe contemporane ale orientării şcolare şi profesionale*. Bucureşti, 1976;
4. CIOCAN, L., CARA-DRAGUȚAN, A. *Studiu calitativ privind consilierea și ghidarea în cariera a elevilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul general și profesional tehnic în Republica Moldova* [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/integral_research_report_speranta_center.pdf;
5. PASCARU-GONCEAR, V. Importanţa consilierii pentru orientarea şcolară şi profesională a elevilor. In: *Psihologie, Revista ştiinţifico-practică*. 2010, nr. 1, pp. 3-8. ISSN 1857-2502;
6. SALADE, D. *Dimensiuni ale educaţiei*. Bucureşti: E.D.P, 1998. 122 p.;
7. SAVVA, M. Repere conceptuale privind orientarea profesională și ghidarea în carieră. In: *Integrare prin cercetare și inovare. Ştiinţe socioumanistice*. Vol. 2, Chișinău, 28-29 septembrie 2016. Chișinău: CEP USM, 2016, pp. 84-86. ISBN 978-9975-71-818-9;
8. VLĂSCEANU, M. *Managementul carierei. Comunicare.* București, 2002. ISSN 1810-6455 [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_72-73.pdf.

WAYS OF ENCOURAGING THE PROFESSIONAL PERFORMANCE
MODALITĂȚI DE ÎNCURAJARE A PERFORMANȚEI PROFESIONALE

Corina CEBAN, teacher of English, superior didactic degree,
MA „V. Alecsandri" Lyceum, Bălți, the Republic of Moldova

Abstract: *All teachers — and especially those newer to the profession — should focus on if they want to continue to offer their students the best classroom experience. From the very beginning, they should pay attention to some tips the experimented teachers might give them. Improving teaching practice, building collegiality and digging deep into content knowledge are among the first steps in the professional development. To think that any one of these things can take the place of another is a mistake. Good teaching is about balance, and there's no way around that. An effective teacher isn't afraid to talk to other educators and learn from them. They are willing to continue to learn their craft and take risks. They take the time to promote student growth as well as improve their own performance. They are always learning and always growing.*

Keywords: *improving teaching practice, professional skills, building collegiality.*

Rezumat: *Toți profesorii ar trebui să le ofere elevilor lor cea mai bună experiență în clasă. Încă de la început, ar trebui să acorde atenție unor sfaturi pe care le-ar putea da profesorii cu experiență. Îmbunătățirea practicii didactice, construirea colegialității și săpăturile profunde în cunoștințele de conținut sunt printre primii pași în dezvoltarea profesională. A crede că oricare dintre aceste lucruri poate lua locul altuia este o greșeală. Un profesor eficient nu se teme să vorbească cu alți și să învețe de la ei. Ei sunt dispuși să continue să învețe meseria lor și să își asume riscuri. Aceștia își fac timp pentru a promova creșterea elevilor, precum și pentru a îmbunătăți propriile performanțe. Ei învață mereu și cresc mereu.*

Cuvinte-cheie: *îmbunătățirea practicii didactice, abilități profesionale, formarea colegialității.*

Improving teaching practice is not an easy tip to follow. It takes time and skills. Still, having a "teaching practice" does not mean having a "teaching perfection." This little play on words emphasizes the central point that practice implies continuously working to get better. Like any worthwhile activity, teaching centres on a core set of skills supporting the overall work, and the best teachers work on improving those skills step by step, day by day.

This article aims to review some methodologically studies that have demonstrated a positive link between teacher professional development, teaching practices, and student outcomes. Teaching can become an isolating profession if we allow it to be, and getting into other people's classrooms breaks down those walls and helps teachers grow in the process. It is highly recommended *to watch some of the colleagues*, especially the skilled or experienced ones. There is something to be said for simply sitting and watching respected and dedicated co-workers practice their teaching craft. For this, we can speak to our administration about putting a schedule together to spend time around the school. We can ask them why they did certain things, how they work with challenging students and why they chose to teach what they did or when they did. We can take away valuable information and offer them a chance to be introspective.

One of the ironies of how the teacher performance is evaluated, is that they don't offer to listen to those who see it the most – the students. Offering our students the opportunity to share their thoughts about our practice and its effectiveness requires a high level of trust in them, and a lot of comfort in our ability to receive the feedback. Yet, this feedback may be the most valuable as it enables us to get unvarnished thoughts and suggestions, and affirms the students' role in the classroom.

As an example of a strategy that might be used by any classroom teacher is to leave an open-ended question at the end of a test where students could comment on how well the teacher helped them learn the material. We should encourage them to look at their preparation (how much they studied, time they dedicated to the work and what strategies they used) but also share how well we, teachers, explained the material and how we could have done that better. There is no doubt, it requires a leap of faith on teacher's part, but we could never regret the received advice.

In the popular imagination, we used to have an educational landscape where teachers just naturally knew what to teach and when to teach it. Content sprang miraculously from their minds, got written down in old pen-based plan books and magically became a part of every child's classroom experience. Content flowed effortlessly from the teacher to the student and all was well in the classroom. Of course it was never like that way back when, and it is certainly not like that now. Modern teachers need *in-depth understanding of the content* of their subjects. Excellent teachers have always needed to stay current on their content as it evolved over the years. In today's demanding educational landscape, more and more children around the world

now have access to a quality education. That, in turn, requires our students to compete not just against the child from the next town, but also the next country, which makes it all the more essential that classroom teachers constantly build their understanding of the subject matter content of their classrooms.

So how can we build this knowledge? Joining a national organization is among the actions any teacher from Moldova can afford. There are plenty of NGO's like META or AICE (for English teachers) or resource centres within the universities that provide materials and various types of involvement (both face-to-face and on-line) for those who are eager to change something in their way of teaching. Sometimes changing means modernizing or updating the content and the ways of delivering the teaching material. Moldovan teachers benefit greatly from local and national organizations that focus on specific subjects, current research and content-delivery methods.

Not less important is the *use technology* to see others in action. The explosion of connection in our culture due to technology has been nothing short of amazing. With a few quick search terms and some time on the computer, a teacher can find examples of good practice and the research that supports it. Not only will we be able to take away specific tips for improving your skills – organizing student work, maximizing the effectiveness of homework, etc. — but we'll also be able to make connections with colleagues who otherwise would be unavailable to us. I strongly suggest that all our teachers foster these connections and rely upon them for advice. If we want to improve teacher professional development and build a positive school culture, we should definitely realize what the teacher professional development is, why it is important and find out for the further implementing some ways to make teacher professional development effective.

More than that, the World Wide Web offers hundreds of opportunities to develop professionally. For this, any of the teachers can access such sites like *futurelearn.com, mooc.com, educationworld.com, coursera.org, edx.org* and complete free online courses of teaching. Thousands of webinars are held online daily and every person interested in achieving teaching skills can access them and get a great certificate after listening to the presenters and being involved in the chat. The most affordable are the local webinars and conferences that are organized for Moldovan teachers by mentioned above organizations and not only.

Learning more than the curriculum requires is among the toughest skills a teacher possesses. As a deep understanding of our National Curriculum is not enough to meet our class's content needs; anyone needs a profound understanding and a personal approach of what is written in it. Yes, the curriculum is necessary, but it is really just a baseline for what to do inside the classroom over the course of the year. Going above and beyond the curriculum is a habit of the best teachers. Teachers have to be sure they read broadly about their subject and try to consistently look for ways to bring new information to their practice. Meanwhile, teachers should always remember and never forget that they teach children, not content. If it were all about knowing the content, then the world's best mathematicians would be the world's best math teachers, but we know that is not the case. The sweet spot of teaching combines our understanding of the content, our ability to work effectively with colleagues and our knowledge of how children learn best.

So, what is teacher professional development? Teacher professional development is any type of continuing education effort for educators. It is one way teachers can improve their skills and, in turn, boost student outcomes. Learning can take place in formal or informal settings. Formal settings include conferences, courses, seminars, retreats and workshops. Informal opportunities for teacher professional development include independent research or investigation, peer learning initiatives or even just chatting with a colleague in the staff room. Professional development for teachers takes place on a number of different levels: international or national-wide, among teachers in a given school, or even on a classroom or individual basis.

Secondly, why is teacher professional development important? It affects student learning through teacher professional development. It is obvious that good teachers are better at teaching students effectively. When teachers have access to continuous learning opportunities and professional development resources, they're better equipped to become good teachers – e specially if their students have learning needs or are performing below or above grade level. Student achievement should be the ultimate goal of any teacher professional development activities. Hayes Mitchell of Leaning Forward, a professional development organization, writes: "The most effective professional development engages teams of teachers to focus on the needs of their students. They learn and problem solve together in order to ensure all students achieve success." It encourages the success of new teachers. Professional development can help new and experienced teachers develop the skills they need to feel confident in the classroom. Effective professional development helps them shape career-long learning. It also promotes a growth mind-set. Thoughtful, targeted teacher professional development opportunities boost student outcomes and promote a growth mind-set. Teacher professional development encourages teachers to be active participants in their own learning, and ensures that students and teachers alike are eager to learn. When learning and support are provided for teachers, it is said that the school community values the work they do and wants them to grow. A lack of professional development resources for teachers can be discouraging. It communicates that the school administration do not want to invest in the quality of teaching and puts more stress on teachers to develop their skills alone. Thirdly, how to make teacher professional development effective and engaging is an aim of school development on the whole. There are lots of challenges to running an effective teacher professional development session: time, money, engagement, effectiveness, and more. While the challenges may be daunting, they shouldn't stop managers from creating opportunities for the teachers to deepen their understanding. In the meantime, every teacher faces unique classroom challenges and comes to work each morning with a different set of skills. However, in the name of time, cost and efficiency, many professional development opportunities for teachers are too broad and not relevant to most, or even many, of the teachers attending. If the professional development has to be relevant, the teachers should be asked for their suggestions — there's a good chance that they have plenty to say.

All in all, professional educators are always learning and growing their craft. They are on an endless journey where they are always looking for new ideas or teaching strategies, ways to improve their skills, or new information that will help their students to succeed. It takes a lot of hard work and effort to be a professional educator. It takes time to go to conferences and serve on committees, or to decide on continuing on the education path, if necessary. It requires effort to go that extra mile for the students who need it, and it takes patience to continually grow and

truly understand your craft as a teacher. The rewards of being an educator go to the professionals who are willing to go that extra mile or use their spare time to help others. Here are a few professional development tips to help you continue to grow and become that professional educator that you deserve to be. Teacher professional learning is of increasing interest as a critical way to support the increasingly complex skills students need to learn in order to succeed in the 21st century. Sophisticated forms of teaching are needed to develop student competencies such as deep mastery of challenging content, critical thinking, complex problem solving, effective communication and collaboration, and self-direction. In turn, effective professional development is needed to help teachers learn and refine the instructional strategies required to teach these skills. However, many professional development initiatives appear ineffective in supporting changes in teachers' practices and student learning. Accordingly, professional development is defined as effective when it is a structured professional learning that results in changes to teacher practices and improvements in student learning outcomes.

Bibliographical references:

1. BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., COCKING, R *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School, Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council,* National Academy Press, 2006;
2. ERIK, E., THOONEN, P. *How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices,* 2011;
3. *Principles of Learning and Teaching* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs1/polt/unpacked.asp;
4. *Practical tips for improving teaching practice* [online] [citat 27 aprilie 2020]. Disponibil: https://blog.sharetolearn.com/curriculum-teaching-strategies/practical-tips-for-improving-teaching-practice/
5. *Teacher professional development* [online] [citat 28 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.prodigygame.com/blog/teacher-professional-development/;
6. *The Professional Learning of Teachers, Melbourne* [online] [citat 29 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/pdfs/The_Professional_Learning_of_Teachers.pdf.

MODALITĂȚI DE INTEGRARE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL
WAYS OF PROFESSIONAL INTEGRATION OF BEGINNER TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Lilia CEBANU, lector universitar, doctor,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În articolul prezentat sunt reflectate aspectele teoretice și praxiologice ale integrării profesionale ale cadrelor didactice debutante. Sunt redate atribuțiile factorilor educaționali în integrarea profesională; metode de integrare ca coaching-ul și mentoratul ce au ca scop comun îmbunătățirea performanței unei persoane.*

Cuvinte-cheie: *integrare profesională, procesul educațional.*

Abstract: *The theoretical and praxiological aspects of the professional integration of beginner teachers are presented in the article. There were presented attributions of the educational factors in professional integration and integration methods such as coaching and mentoring that have as a common goal the improvement of a person's performance.*

Keywords: *professional integration, educational process.*

A fi profesor înseamnă certitudinea şi neliniștea de a alege o profesie complexă, de a parcurge un traseu cognitiv de-a lungul întregii activităţi, dar şi de a avea puterea de a dărui, de a trăi sub zodia unor aspirații înalte, de a căuta soluții care se află între artă şi știință, între vocație şi cunoaștere, între rațională şi intuiție.

În acest interesant şi contradictoriu secol, activitatea didactică presupune pentru cadrele didactice o dimensiune de cunoaștere şi dobândire de competenţe științifice, de strictă specialitate, dar şi o dimensiune pedagogică şi psihologică prin care tânărul profesor pătrunde şi se acomodează în lumea școlii, cu gestionarea diverselor activităţi– de natură profesională, dar şi din sfera umanului, în general.

A proiecta o activitate curriculară, a concepe strategii didactice, a completa şi armoniza domeniul formal de cunoaștere şi învățare cu cel nonformal de modelare a personalității, a cunoaște şi a înțelege natura umană, vârste, dificultăţi de relaționare, de comunicare sunt doar câteva ipostaze parcurse de orice cadru didactic.

În acest sens, devine axiomatică existenţa unui mentor care va fi o călăuză prin labirintul profesiei, care transmite idei, experiențe, sugestii într-un subtil proces de inițiere spre o posibilă desăvârșire profesională – *integrarea.*

Ce reprezintă integrarea socio-profesională?

Integrarea socio-profesională reprezintă procesul de asimilare a unei persoane în mediul profesional, de adaptare a acesteia la cerinţele de muncă şi comportament ale colectivului în cadrul căruia activează, de adecvare a personalităţii sale la cea a grupului. Pentru o integrare rapidă şi eficace, noul angajat trebuie să primească atât informaţii cu privire la obiectul de activitate, modul de organizare, locul ocupat în contextul socio-economic, facilităţile oferite personalului cât şi informaţii referitoare la postul ocupat şi subdiviziunea din care aceasta face parte, sarcinile, componentele, responsabilităţile, condiţiile de lucru, criteriile de evaluare a rezultatelor, comportamentul aşteptat, membrii cu care va colabora, etc. În acest sens, se va comanda utilizarea unei mape de întâmpinare care să recunoască toate informaţiile utile, precum şi de asemenea unui mentor care să-l ajute pe noul angajat atât în munca sa cât şi în cadrul relaţional cu colegii şi superiorii.

Cunoaşterea noilor angajaţi cere timp, integrarea lor va depinde de o serie de factori care vizează *motivaţia, comportamentul, relaţiile interpersonale, performanţa în muncă*. Se poate spune că integrarea noului angajat a luat sfârşit, atunci când acesta e capabil să-şi îndeplinească corect sarcinile postului pe care îl ocupă. Dar, *integrarea profesională* nu înseamnă numai ajutor angajatului ci şi observarea acestuia pe o perioadă mai îndelungată după angajare, identificându-se *atitudinea, interesele, aspiraţiile sale, ritmul de progresare, reacţiile la diverşi stimuli şi participarea la realizarea obiectivelor instituţiei*.

Multe instituții doresc sa găsească procesul de integrare. Dar managerii de resurse umane invocă două argumente pentru întârzierea asumării responsabilității de către noii angajaţi:

- nu este posibil de a activa în mod eficient, fără o cunoaştere probabilă a instituției;
- îndeplinirea responsabilităților va fi imposibilă fără o iniţiere prealabilă.

Unele instituții nu iau în calcul aceste argumente, şi i se cere cadrului didactic să activeze din prima zi. Pentru angajat apare o situaţie stresantă, normalizată ce poate fi evitată, prin adoptarea unui sistem de îndrumare a noului angajat.

Un program de integrare profesională urmăreşte asimilarea unei persoane în mediul profesional şi adoptarea ei la cerinţele grupului din care face parte. Marea varietate a locurilor de muncă şi a atribuţiilor angajaţilor fac imposibilă stabilirea unor reguli stricte privind *integrarea profesională*. Cu toate acestea, la întocmirea unui program în acest domeniu trebuie de avut în vedere faptul că motivaţiile, cerinţele şi comportamentul potenţialilor angajaţi sunt în continuă schimbare.

Integrarea profesională e o etapă ulterioară angajării. În perioada de integrare, noii angajaţi primesc informaţii despre atribuțiile noului post, despre locul lor de muncă, colegi, şefi, subalterni şi instituție în general.

Integrarea profesională dispune de anumite implicaţii de ordin psihologic, social, organizatoric şi pedagogic redate în Figura 1.

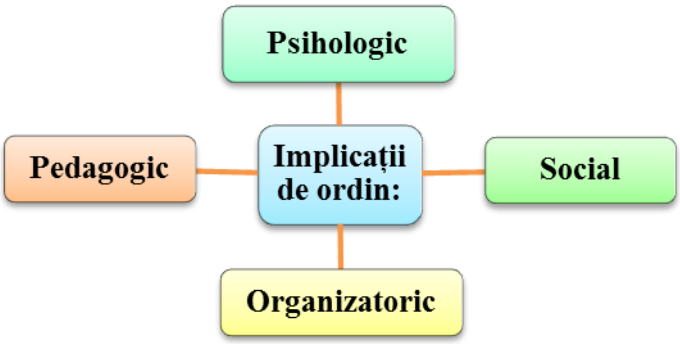


Fig. 1. Implicațiile integrării profesionale

Aceasta vizează o serie de obiective, dintre care cel mai important e sprijinirea noilor candidaţi în familiarizarea cu noile condiţii de muncă, facilitarea acomodării noului angajat cu grupul de muncă şi crearea unei atmosfere de siguranţă, confidenţialitate şi de afiliaţie. Aspectele ce ţin de confidenţialitate şi afiliaţie se pot materializa în cadrul unui program afectiv de integrare. Astfel, noul angajat va căpăta încrederea în sine.

În ceea ce priveşte responsabilitatea integrării profesionale, aceasta va fi divizată între manager (şeful ierarhic superior), supraveghetor, şi departamentului de resurse umane. Pe lângă prezentarea noului loc de muncă, angajatului i se explică faptul că integrarea se va realiza mai uşor dacă va respecta anumite principii în *relaţiile cu ceilalţi*. E important să explicăm noului angajat că în activitatea sa va afla că aceştia au o mare importanţă. Rezultatele cercetărilor psihologice ne conduc la concluzia că dintre sentimentele cele mai importante pentru om este recunoaşterea celorlalţi. Astfel, în relaţiile informale, cu colegii, trebuie să se impună principiul *„comportă-te aşa cum tu, la rându-ţi ai dori ca ceilalţi să se comporte cu tine.”* Cu aplicaţie la acest principiu, în orice împrejurare va avea succes acela care ştie să se pună în situaţia celuilalt, care ştie să-şi imagineze ce îl interesează şi îl preocupă, pe cel de alături. Forţarea ritmului de integrare profesională poate duce la creşterea fluctuaţiei personalului, cu efecte negative asupra instituției [1].

Contactul cu noul manager se realizează, în funcţie de importanţa postului, fie la locul de muncă, noul angajat fiind însoţit şi prezentat de reprezentatul personal sau la conducerea instituției. Managerul instituției, ca organizator al activităţii profesionale, are datoria să facă instruirea generală, după ce l-a prezentat celorlalţi membri ai echipei.

Pregătirea noilor angajaţi se realizează astfel încât aceştia să simtă că aparţin instituției şi sunt utili realizării obiectivelor. Informaţiile necesare noilor angajaţi se grupează în *trei categorii:*

- informaţii generale asupra activităţilor curente ale instituției şi ale activității pe care angajatul urmează să o desfăşoare;
- informaţii despre istoricul instituției, obiectivele, misiunea, strategia politică a ei, etc.;
- informaţii generale, de preferinţă scrise, regulamentele de ordine interioară, diverse facilităţi de care se bucură în cadrul instituției.

Programele de integrare urmăresc însuşirea de către noii angajaţi a informaţiilor de care au nevoie astfel încât aceştia să capete încredere, capacitatea lor de a se adapta rapid la cerinţele postului. Principalele cerinţe ale unui astfel de program sunt următoarele:

- să prezinte toate informaţiile strict necesare;
- să prezinte identificarea principalelor lacune, pe linie profesională ale noilor angajaţi şi să asigure modalități de înlăturare;
- să acorde prioritate calităţii activității și responsabilităţilor;
- să insiste însuşirea principiilor care permit menţionarea unui climat favorabil de lucru.

Integrarea profesională vizează o serie de obiective, dintre care cel mai important este *sprijinirea noilor angajaţi în familiarizarea cu noile condiţii de* muncă. În acest scop, noilor angajaţi trebuie să li se ofere toate informaţiile de care au nevoie pentru a putea începe, în bune condiţii, activitatea la locul lor de muncă.

Corectitudinea informaţiilor furnizate înlătură încordarea şi neîncrederea, ajutandu-i pe noii angajaţi să-şi îndeplinească sarcinile ce le revin.

Un alt scop al integrarii îl reprezintă *facilitatea acomodării noului angajat cu grupul de muncă.* De multe ori cerinţele managerului, pe care acesta le prezintă noului angajat, nu coincid în egală măsură cu cerinţele grupului din care acesta va face parte. O *metodă* de a evita asemenea situaţii este de a atribui sarcina de orientare a noului angajat către grup, evitându-se astfel apariţia de diverse conflicte. *Integrarea profesională* mai poate urmări şi crearea unei atmosfere de siguranţă, de confidenţialitate şi de aparenţă. Acest lucru are rolul de a creşte încrederea noului angajat în capacitatea sa de a îndeplini cerinţele postului.

Obiectivul final al integrării îl constituie crearea sentimentului de apartenenţă la instituție şi apoi, de identificare cu instituția şi misiunea ei.

Integrarea profesională efectivă la locul de muncă se realizează printr-un mare număr de procedee şi metode care diferă de la o organizaţie la alta.

Metodele de integrare utilizate diferă în funcţie de scopul angajării. Astfel, o persoană poate fi angajată pentru un anumit post (cazul executanţilor) sau pentru potenţialul său (cunoştinţe, creativitate, mobilitate, adaptabilitate). În primul caz se pot folosi *integrarea directă* pe post şi îndrumarea directă, iar în cel de-al doilea caz, descoperirea instituției şi încredinţarea unor misiuni.

Integrarea directă pe post conferă noului angajat sentimentul de siguranţă, dar reuşita acestei metode depinde de ajutorul pe care îl va primi de la colegi şi de la managerul direct.

Încredinţarea unei misiuni are drept scop stimularea iniţiativei noului angajat încă din perioada programului de integrare, astfel, un salariat îi explică noului angajat cum e organizată instituția, care sunt activitățile procesului educațional etc. După ce i se dau anumite explicaţii,

noul angajat are misiunea de a întreprinde o investigaţie proprie asupra diferitelor aspecte ale organizării şi activităţii instituției.

Misiunea are un caracter practic şi se finalizează cu întocmirea unui raport ale căror concluzii şi recomandări sunt aduse la cunoştinţa conducerii de vârf. Avantajul acestei metode constă în faptul că angajatul nu învaţă despre organizaţie, ci o descoperă aşa cum este cu punctele ei tari şi slabe. La rândul ei, conducerea instituției îl poate cunoaşte mai bine pe angajat, îl poate observa cum activează, îi poate identifica nivelul cunoştinţelor dar şi la unele, calităţile şi defectele.

Ca *metode* de dezvoltare a resurselor umane la nivel de instituție sunt *coaching-ul şi mentoratul* ce au ca scop scopul comun de a îmbunătăți performanța unei persoane.

Coaching-ul este o formă de dezvoltare, în care o persoană denumită deseori antrenor ajută un debutant și nu numai, pentru atingerea unui obiectiv personal sau profesional specific. Ocazional, coaching-ul poate însemna o relație informală între două persoane, dintre care unul are mai multă experiență și expertiză decât celălalt și oferă sfaturi și îndrumări.

Coaching se axează pe atingerea unor obiective specifice, de obicei într-un interval de timp relativ scurt. Un mentor este de obicei o persoană cu mai multă experiență care împărtășește experiența și cunoștințele sale unei persoane cu experiență mică sau fără experienţă. De-a lungul timpului, mentorul a fost acea persoană care ajută debutanţii în dezvoltarea carierei şi consiliere. Mentoratul implică sfaturi, sugestii și predare şi se poate realiza formal sau informal.

În mediul academic, mentor este adesea folosit ca un sinonim pentru consilier sau tutore. În ambele situații (coaching şi mentorat), în cadrul unei organizaţii, scopul este acela de integrare a unei persoane pe un post şi de eficientizare a activității acesteia. Astfel, în managementul resurselor umane, cele două noțiuni sunt folosite adesea în sensul de metode de dezvoltare a personalului [3].

Desfăşurarea cu succes a perioadei de integrare depinde în mare măsură de implicarea mai multor factori, cum ar fi: *serviciul resurse umane, conducătorul subdiviziunii, mentorul.*

Atribuţiile conducătorului subdiviziunii:

- asigură amenajarea locului de muncă al noului angajat;
- pregăteşte colegii pentru primirea noului angajat;
- prezintă noul angajat;
- explică drepturile şi obligaţiile angajatului;
- împreună cu noul angajat examinează fişa postului pentru poziţia acestuia;
- comunică programul de muncă şi odihnă în cadrul autorităţii;
- explică cerinţele de muncă: disciplina tehnologică şi organizatorică, cerinţele faţă de normele sanitare şi igienice, securitatea muncii etc.;
- realizează dialogul direct şi periodic cu noul angajat;
- realizează controlul integrării noului angajat etc.

Atribuţiile serviciului resurse umane:

- perfectează ordinul privind numirea sau confirmarea angajatului;
- explică mărimea salariului de funcţie, sporurile la salariu, sistemul de premii, alte recompense de care beneficiază salariatul;

- în comun cu conducătorul subdiviziunii în care activează, noul angajat/ debutant şi mentorul acestuia, întocmeşte programul de integrare a noului angajat;
- familiarizează noul angajat cu organigrama instituției, punctele de reper referitoare la politica şi strategia autorităţii, locul de amplasare a subdiviziunii în care se află locul de muncă;
- familiarizează noul angajat cu locul de amplasare a spaţiilor auxiliare: cantina, punctul medical, vestiarul etc.
- monitorizează activitatea de integrare etc.

Atribuţiile mentorului:

- sensibilizează echipa de lucru pentru acceptarea noului angajat;
- familiarizează noul angajat cu sistemul de relaţii interpersonale din colectiv, tradiţiile lui, regulile de comportament în cadrul echipei de lucru;
- încurajează generarea iniţiativelor noului angajat etc. [2].

Mentorul face parte integrantă a acomodării profesionale şi îi va pregăti din timp o mapă cu documentele şi regulile necesare desfăşurării normale a actului educaţional. Mapa trebuie să includă:

- fişă a postului în care sunt prevăzute atribuţiile postului;
- date despre clasa pe care a va prelua în desfăşurarea activităţii didactice preşcolare;
- date despre întregul colectiv de cadre didactice cu atribuţiile pe care le au în cadrul colectivului pentru a cunoaşte de la cine poate obţine ajutor în cazul unei probleme ivite (date de contact) şi în special date despre colegă de grupa cu care lucrează;
- un model de proiectare anuală a activităţii;
- un model de proiectare săptămânală;
- un model de proiect de lecţie de activitate integrată;
- modele de proiecte de lecţii pentru activităţi independente;
- model de proiect de lecţie;
- modele de fişe de lucru, fişe de evaluare pentru fiecare activitate desfăşurată la clasă.

Pe parcursul perioadei de integrare, factorii implicaţi în procesul de integrare pot aplica mai multe strategii, adică activităţi prin care instituţia îşi alege, îşi organizează şi îşi administrează acţiunile în vederea atingerii scopului în cauză. Pot apărea diverse situaţii, care necesită strategii diferite:

a) angajatul cunoaşte responsabilităţile postului, dar nu şi cultura organizaţională – acesta are mai puţină nevoie să fie instruit referitor la performanţele ce urmează să fie atinse, însă are nevoie să fie informat despre regulile pe care trebuie să le respecte, valorile care trebuie să le urmeze, principiile care trebuie să-i ghideze activitatea;
b) angajatul cunoaşte cultura organizaţională, dar nu şi responsabilităţile postului – acestei persoane i se acordă suficient timp pentru a fi instruită în legătură cu responsabilităţile postului, dar nici abordarea culturii nu trebuie omisă.
c) există mai mulţi angajaţi pentru acelaşi tip de post – este cazul în care ar trebui să existe un program colectiv de integrare;
d) există mai mulţi angajaţi simultan, dar pentru posturi diferite la niveluri de specializare asemănătoare sau diferite din punct de vedere al ierarhiei – într-o astfel de situaţie este,

de preferinţă, să se abordeze o parte dintre probleme (cele generale) în cadrul unui program comun, apoi să existe o parte mai detaliată, aprofundată şi individualizată;

e) noii angajaţi au ocupat poziţii ierarhice mai înalte sau mai joase faţă de poziţia prezentă – în ambele cazuri este nevoie de prezentarea responsabilităţilor primite odată cu noua funcţie. Pentru cei aflaţi în situaţia în care poziţia este mai joasă faţă de cea anterioară este nevoie, în special, de un curs motivaţional.

Un mentor trebuie să dispună de anumite cunoștințe, calităţile personale și aptitudini necesare pentru a răspunde nevoilor cadrelor didactice debutante și de a crea o relaţie colegială care să stimuleze în mod pozitiv participanții la integrare în activitate:

a) *competență și experiență profesională* (privit de elevi şi colegi ca un profesor remarcabil, bine pregătit profesional, bun manager al clasei, se simte confortabil în funcţia de profesor, este conectat cu profesori din alte şcoli şi alte ţări, cunoaşte politicile și procedurile din domeniul educaţiei, colaborează bine cu elevii, părinţii şi colegii);
b) *atitudinea și caracterul* (model pentru alte cadre didactice, dedicat profesiei didactice, disponibilitate pentru a face schimb de informații și de idei cu colegii);
c) *abilităţi de comunicare de ordin superior* (este capabil să elaboreze strategii eficiente de instruire şi evaluare, să comunice eficient prin conversaţie euristică, vorbire clară şi eficientă, să ofere feedbach prin în mod pozitiv și productiv, să ofere încurajare emoțională și morală, să utilizeaze e-mail şi alte mijloace moderne de comunicare modernă în mod eficient, să dovedească entuziasm, pasiune pentru predare, discreţie şi confidențialitate);
d) abilități interpersonale (este capabil să dovedească empatie, modestie, să fie uşor abordabil, să comunice uşor cu cei din jur, să mențină o relație profesională de încredere);
e) *abilităţi de planificare şi cercetare* (este capabil să identifice şi să definirească nevoile şi resursele, să colecteze informaţii, să elaboreze şi să implementeze proiecte, să dezvolte strategii);
f) *abilităţi digitale* pentru integrarea mijloacelor moderne de predare în procesul educațional.

În concluzie menționăm că profesia didactică este una din cele mai complexe profesii, iar cerințele față de școală și cadrele didactice sunt și ele variate și provocătoare. Schimbările de natură economică, socială, politică și culturală au un impact direct asupra școlii și asupra rolurilor cadrelor didactice. Cadrele didactice sunt nevoite să-și asume roluri din ce în ce mai complexe și mai variate în activitatea profesională.

Referințe bibliografice:

1. ARMSTRONG, M. *Managementul resurselor umane.* Manual de practică. Bucureşti: Editura Codecs, 2003. ISBN 9738060605;
2. [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil:https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/803299_md_integrare_0703_pdf;
3. *Dezvoltare profesională mentorat și coaching* [online] [citat 27 aprilie 2020] Disponibil: https://iteach.ro/experientedidactice/dezvoltare-profesionala-mentorat-si-coaching.

MODALITĂŢI DIDACTICE DE PREGĂTIRE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR PENTRU ACTIVITATEA TEATRALIZATĂ
TEACHING WAYS FOR PREPARING PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOR THEATER ACTIVITY

Lora CIOBANU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În articolul de faţă se descriu mai multe modalităţile didactice de pregătire a elevilor din ciclul primar pentru activitatea teatralizată. Ele sunt grupate în două direcţii: 1) pregătirea iniţială pentru activitatea teatralizată şi 2) menţinerea interesului constant pentru această activitate. De asemenea, se evidenţiază şi principiile care au stat la baza elaborării programului experimental.*
Cuvinte-cheie: *modalități didactice, activitatea teatralizată.*

Abstract: *This article describes several didactic ways to prepare primary school students for theatrical activity. They are grouped in two directions: 1) the initial preparation for the theatrical activity and 2) the maintenance of the constant interest for this activity. Also, the principles that were the basis for the elaboration of the experimental program are highlighted.*
Keywords: *didactic modalities, theatrical activity.*

În ultimele decenii, pedagogia a abordat o viziune holistică a elevului ca ființă umană, iar expresia dramatică este instrumentul perfect pentru a susține această abordare. Gaetano Oliva a scris despre tendința *educației pentru teatralitate* ca o pedagogie inovatoare având următoarele scopuri:

- să contribuie la bunăstarea psihofizică a fiecărei persoane;
- să ofere tuturor șansa de a-și dezvălui propria diversitate și specificitate;
- să stimuleze competențele și să ajute elevii să conștientizeze actele personale [3].

Teatrul este actul de eliberare a tensiunii emoționale sau *catharsis* [5]. Cu toții avem nevoie de elemente cathartice pentru a ne depăși fluxul emoțiilor. Modul în care suntem mișcați de povestiri imaginare este similar cu nevoia omului de a construi încrederea în sine, pentru a anihila sentimentele de excluziune sau complexele de inferioritate.

Cultura teatrala ca finalitate a jocului de teatru se compune din următoarele:

- Elemente cognitive: noțiuni generale despre arta teatrală;
- Elemente de tehnică a vorbirii;
- Elemente de măiestrie teatrală;
- Elemente de mișcare scenică, ritmică [1].

Rolul educaţiei teatrale în formarea competenţelor tinerilor pentru viaţă în secolul 21 a fost recunoscut pe larg la nivel european. Comisia Europeană a propus o Agendă Europeană pentru Cultură, care a fost aprobată de Consiliul Uniunii Europene în anul 2007. Această Agendă este conştientă de valoarea educaţiei artistice în dezvoltarea creativităţii. Mai mult decât atât, cadrul strategic al UE pentru cooperare în educaţie şi perfecţionare accentuează clar importanţa competenţelor cheie transversale, incluzând conştientizarea culturală şi creativitatea [6].

Practica didactică demonstrează că de calitatea pregătirii verbal-artistice a copiilor depinde în mare măsură felul cum va participa elevul la lecţii, activităţi, cum va intra în contact cu adulţii şi cu alţi copii. Referinţe de valoare în care se justifică necesitatea dezvoltării verbal - artistice în şcoala primară o dovedesc ideile unor reprezentanţi de vază ai pedagogiei autohtone:

S. Cemortan [2], L. Ciobanu-Mocanu [4], V. L. Magirescu [8] ş.a. Or, pedagogia modernă, în special cea aplicată, îşi direcţionează atenţia spre teatru ca componentă specifică a activităţii verbal-artistice.

Teatrul pentru copii reprezintă o noutate în peisajul şcolii din RM cu toate ca el a devenit de multă vreme ceva obişnuit pentru şcoala din vestul Europei. Amintim, în acest context, că anul 2009 a fost declarat Anul European al Creativităţii şi Inovaţiei şi este o recunoaştere a legăturilor dintre conştientizarea culturală şi creativitate. În acelaşi timp, Rezoluţia Parlamentului European asupra Studiilor Artistice din Uniunea Europeană are în vedere recomandări cheie pentru dezvoltarea educaţiei artistice şi cere o mai mare coordonare la nivel european. Publicul cărora li „se adresează" educaţia artistică este format din copii cu vârste cuprinse între 6-12 ani [6].

În acest context, tot mai multe companii teatrale (din afara şcolii) au realizat ca există o cerere din partea părinţilor pentru acest gen de activitate culturală care nu numai ca îi familiarizează pe elevi cu lumea spectacolului, dar le deschide noi orizonturi, îi ajută sa exploreze lumea şi nu în ultimul rând îi învaţă să relaţioneze.

Pedagogul de teatru V.E. Maşek [7] descrie trei tendinţe ce caracterizează teatrul pentru copii şi tineri, sintetizate pe baza spectacolelor prezentate la festivaluri internaţionale de teatru:
Teatrul de obiecte (object theatre) – cei doi (sau maximum trei) actori ai unei trupe se folosesc cu ingeniozitate de obiecte pentru a spune o poveste cu mai multe personaje, pentru a crea un decor sau a improviza costume, lumini şi chiar muzică.

Teatrul povestit (storytelling) – actorii trupei spun poveşti a căror dilemă este rezolvată cu ajutorul copiilor spectatori, fiecare interpretând multiple personaje, dar asumându-şi şi rolul de narator pentru a face legătura dintre diferitele secvenţe.

Teatrul dramatic, de actori (dramatic theatre), în care accentul este pus pe interpretarea actorilor. Povestea este simplă, dar foarte dramatică, axată pe un anume moment, în general de criză, ce provoacă dezlănţuirea pasiunilor, descătuşarea frustrărilor. Aceste spectacole, se adresează elevilor şi au ca temă relaţia copii - părinţi (mai ales cea dintre fraţi, surori).

Dramatizarea ca proces / activitate de bază în teatru urmăreşte dezvoltarea capacităţii de exprimare orală și de receptare a mesajului oral, exprimarea clară, corectă, expresivă, respectarea pauzelor gramaticale, logice sau psihologice din textele interpretate, dar și dezvoltarea capacităţii de exprimare a unor sentimente prin mişcare scenică, mimică și /sau gestică [9].

Priceperea de a dramatiza în baza basmului poate fi formată începând cu vărsat de 6 ani. În vederea priceperii de „a dramatiza", A.E. Sedniova și I.V. Iustus [13] subliniază că elevii claselor primare trebuie să ştie următoarele modalităţi particulare de lucru:

- să memorizeze şi să recite expresiv pe roluri poezii, care conţin dialoguri;
- să reproducă conţinutul, utilizând cele mai simple mijloace ale vorbirii expresive;
- să repovestească coerent şi expresiv textele învăţate (pe fragmente ori în întregime);
- să repartizeze rolurile colegial, ţinând cont nu numai de dorinţa proprie, dar şi de posibilităţile vocii fiecăruia;
- să facă unele propuneri referitoare la alegerea şi utilizarea decorului;
- să organizeze independent şi pe subgrupe jocuri - dramatizări, „spectacole de teatru", concerte.

Majoritatea specialiştilor converg spre ideea că operele literare populare (cum ar fi de exemplu, basmul) sunt cele mai solicitate pentru dramatizare din mai multe aspecte: ele sunt estetice prin factura lingvistică a lor, sunt uşor de înţeles, faptele personajelor (mai ales a celor pozitive) sunt aproape de percepţia copiilor. Totuşi, până în prezent, şcolile primare din RM sunt private de posibilitatea de a avea la dispoziţie un algoritm didactic de organizare a activităţii teatralizate, în special a celei organizate în afara orelor de lecţii [10, 11, 12, 14].

Cu toate premisele teoretice şi metodologice care există, constatăm, deci, că se înregistrează probleme în acest domeniu. Unele dintre ele ţin de incapacitatea cadrelor didactice de a găsi conţinuturi literare valoroase, a utiliza creativ, dar într-o anumită logică (sistem), metodele de dramatizare a operelor literare. În această ordine de idei, susţinem că procesul de pregătire pentru activitatea teatralizată prin intermediul cunoaşterii copiilor cu literatura artistică în mai multe instituţii educaţionale din Republica Moldova este ghidat de empirism sau de şablonare şi, în acest sens, se cere o schimbare în activitatea respectivă.

Din cele constatate mai sus, problema se conturează pe divergenţa dintre tendinţele actuale de pregătire a elevilor claselor primare pentru activitatea teatralizată şi lipsa programelor specializate orientate spere formarea elementelor culturii teatrale la elevi.

Analiza rezultatelor obţinute în baza aplicării mai multor instrumente de evaluare (observarea, chestionarul, rezolvarea situaţiilor de problemă, dramatizarea unui fragment la dorinţa elevilor şi la solicitarea experimentatorului) pe un eşantion experimental compus din 25 elevi ai clasei a III-a care sunt interesaţi de teatru ne-au condus spre următoarele concluzii:

- Toţi elevii se implică cu interes în diferite tipuri de activităţi teatralizate, însă doar unii utilizează toate elementele vorbirii expresive: intensitatea, tonul, intonaţia şi elementele ei;
- Elevii nu-şi pot asuma diferite roluri, nu au ţinută scenică, nu intuiesc ce mijloace non-verbale ar fi potrivite pentru a prezenta caracterul personajului.

Rezultatele obţinute vorbesc despre necesitatea elaborării şi implementării unui program de pregătire a elevilor claselor primare pentru activitatea teatralizată.

Văzută de noi ca o activitate opţională ce se desfăşoară întreg anul şcolar sau pe parcursul unui semestru, activitatea teatralizată presupune urmărirea unor etape, a unor obiective care au ca finalitate prezentarea unui program în cadrul unei serbări, ştiut fiind faptul ca dramaturgia constituie punctul forte în reuşita unei activităţi extracurriculare.

Durata cursului: 10 luni cu cate o şedinţă (2 ore) pe săptămână.

Finalităţile cursului:

La finalul programului, fiecare elev va obţine:

- un rol intr-o piesa de teatru care se va juca pe scena şcolii;
- şedinţă foto;
- fiecare participant va primi o diploma (onorifică) de participare!

La elaborarea conţinutului cursului am respectat câteva momente esenţiale (pe care le-am putea numi şi principii de lucru):

- conţinutul a inclus elementele consecutive aranjate în mod logic;
- s-a ţinut cont de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor;
- am proiectat metode variate de lucru care au un profund caracter formativ, dar şi emoţional-distractiv.

Conţinutul cursului:

Arta și tehnica vorbirii – tipuri și exerciţii de respiraţie, dicţie, tipuri și exerciţii de rostire, corectarea defectelor de vorbire, dezvoltarea calităţilor vocale, igiena vocii.

Improvizaţii: ritmico-melodică, muzical-coregrafică, muzical-ritmică - dezvoltarea imaginaţiei și spontaneităţii înnăscute, exerciţii de relaţionare, dezvoltarea celor cinci simţuri, dezvoltarea spiritului de observaţie.

Ţinuta scenica – dinamică și gest, dezvoltarea expresiei corporale.

Arta actorului – mijloace de expresie, lucru pe text, monolog, poezii, povestiri.

Pentru organizarea orelor opţionale de teatru se amenjează o aulă – *laborator de teatru* cu toată recuzita necesară: draperii, măști, costume de teatru, oglinzi, paravan pentru spectacol, computer etc.

Laboratorul de teatru este un spațiu privilegiat pentru învățarea comportamentelor sociale și nu doar o școală de „artă dramatică”, care funcționează în principal pe sfera cognitiv-rațională. Laboratorul teatral din școală are un scop educațional uman și este un spațiu în care elevii pot descoperi îndrumări pentru gestionarea relațiilor lor. Laboratorul de teatru pentru elevi se concentrează mai degrabă pe proces decât pe produs. Se pune accent pe modul în care se desfășoară activitățile, punând rezultatul concret al spectacolului final pe locul al doilea. Performanța finală care este prezentată publicului trebuie să fie în mod formal precisă și valoroasă în ceea ce privește standardele estetice luate ca referință, dar mai importantă este eficacitatea educațională a căii parcurse de actorii elevi și de toți cei care au participat.

Laboratorului de teatru le permite elevilor să se miște într-o zonă de confort, fără a se pronunța asupra performanței. Relațiile de tip colegial sunt dezvoltate prin mecanisme de încercare-eroare, care nu sunt recreate în contextul formării tradiționale. Această atmosferă favorizează incluziunea grupului. Un obiectiv fundamental al actorilor este acela de a ajunge la o conștientizare deplină a potențialului și a limitelor lor, pentru a se exprima mai bine și pentru a comunica.

În această călătorie de conștientizare progresivă, primul pas al actorului este reprezentat de experimentarea fiecărui aspect al propriului fizic, de a-și cunoaște propriul corp și potențialul său expresiv. Cunoașterea propriului corp înseamnă perceperea ritmurilor și metodelor de comunicare. Pentru a atinge acest obiectiv, elevii-actori sunt implicați în activități care au ca scop dobândirea corporalității lor în timpul fazei inițiale. Laboratorul de teatru reprezintă un spațiu concret și virtual în care se poate experimenta, dezvolta și analiza tot programul teatral.

Design-ul cursului:

Etapa I: Pregătirea pentru dramatizare

Această etapă include mai multe secvenţe.

a) *Exersarea tehnicii de vorbire* este orientată spre antrenarea emisiei pe parcursul vorbirii. Exemplificăm: „*Suflă păpădia”* (*Obiectivul jocului*: Efectuarea expiraţiei adânci însoţită de o stopare şi o expiraţie explozivă; *Desfăşurarea jocului:* Elevii îşi aleg câte o păpădie şi se culcă pe burtă astfel ca păpădia să se afle în faţa gurii. La semnalul dat fac o expiraţie puternică îndreptată asupra florii de păpădie); „*Surpriza” (Obiectivul jocului:* Efectuarea expiraţiei adânci însoţită de o stopare şi o expiraţie explozivă. *Desfăşurarea jocului:* Pe câteva mese, aşezate una lângă alta se aranjează 6 farfurii pline cu fulgi de

hârtie. La fundul vasului se află o surpriză. Printr-o expiraţie puternică copilul suflă toţi fulgii din farfurie şi găseşte surpriza care rămâne să fie a lui) etc.;

b) *Exersarea dicţiei* (exerciţii pentru gimnastica obrajilor, gimnastica limbii, gimnastica maxilarelor, gimnastica muşchilor mimico - articulatori; utilizarea frământărilor de limbă);
c) *Dezvoltarea auzului fonematic* (jocul „Ghici al cui e glasul?", „Telefonul stricat" etc.);
d) *Dezvoltarea creativităţii literar-muzicale* (improvizaţii ritmico - coregrafice: exerciţii de mişcare liberă după ritmul şi caracterul muzicii, exerciţii de asociere a figurilor de dans cu mişcări plastice, exerciţii de realizare a studiilor coregrafice şi pantomime pe un fondal muzical pe teme stabilite;
e) *Formarea ţinutei scenice prin dezvoltarea expresiei corporale* prin intermediul a 6 exerciţii.

Exerciţiul nr. 1. Prezentarea ţinutei de joacă

În cadrul acestui exerciţiu elevii au pe spaţiul de prezentare un comportament adecvat costumaţiei pe care o poartă. Ţinuta obligă la atitudine. Modul în care defilează fiecare concurent este adaptat în funcţie de modul în care se comportă acesta la activitatea respectivă - joaca. Este, deci, vorba de oglindirea nu numai a temperamentului cât, mai ales, a modului in care este educat să se manifeste elevul. Condiţia obligatorie este că defilarea pe spaţiul de prezentare sa fie veselă, degajată, plină de energie, dezinvoltă.

Exerciţiul nr. 2. Prezentarea ţinutei de gală

La realizarea exerciţiului respectiv se acordă atenţie modului de prezentare care este recomandabil să fie în acord cu nivelul impus de ţinută. Totul trebuie să respire elegantă, verticalitate şi distincţie. Dar, nu se formează ţinuta în sine, ci modul în care elevul se comportă pe spaţiul de defilare în acea ţinută. În această ordine de idei, le amintim elevilor în permanenţă că ţinuta este întotdeauna un accesoriu al persoanei, nu persoana un accesoriu al ţinutei.

Exerciţiul nr. 3. Prezentarea ţinutei cazual

În cadrul acestui exerciţiu se urmăreşte ca micii actori să pună în evidenţă, să prezinte publicului, ţinutele în ritmul şi tonul potrivit.

Exerciţiul nr. 4. Prezentarea ţinutei de carnaval

Ţinuta de carnaval impune micului actor o anumită prezentare prin specificul personajului pe care îl întruchipează. Această specificitate este recomandat să fie subliniată în timpul defilării pe spaţiul de prezentare. Cu alte cuvinte elevul trebuie să aibă o comportare adecvată ţinutei dar şi personalităţii.

Exerciţiul nr. 5. Publicitate

În cadrul acestui exerciţiu, concurenţii devin actorii principali ai unui mini-clip publicitar imaginat de ei înşişi. Durata evoluţiei scenice în acest exerciţiu este de maxim 10 secunde. Ideea este de a transmite un mesaj convingător de consum / cumpărare a unui produs. Pe parcursul derulării exerciţiului nu se foloseşte muzica de fundal pentru a nu distrage atenţia de la modul în care elevul lucrează. Exerciţiul pune accent pe calităţile actoriceşti, şi nu de manechin.

Exerciţiul nr. 6. Eu sunt actor

În cadrul acestui exerciţiu se formează capacităţile elevilor de a transmite stări, emoţii prin intermediul imaginii fotografice. Imaginile foto sub forma de book sunt ulterior analizate în grupul de elevi şi puse la expoziţie în Laboratorul de teatru.

Indicaţii generale valabile tuturor exerciţiilor: O atenţie deosebită se acordă accesoriilor, în cazul în care se decide accesorizarea ţinutei. Acestea trebuie să ajute micului actor să se pună intr-o lumină cât mai favorabilă.

Etapa II: Audiţii şi / sau vizionări pe tema operei respective. Această etapă are o importanţă deosebită având funcţii multiple:

- dezvoltare atenţiei de lungă durată;
- cunoaşterea în amânunt a textului;
- surprinderea exactă a momentelor subiectului;
- desprinderea trăsăturilor de caracter ale personajelor.

Etapa III: Stabilirea si distribuirea rolurilor este un moment cheie în care pot fii implicaţi şi elevii, punându-se în valoare şi dezvoltând în acelaşi timp capacităţile acestora de a fi obiectivi şi de a fi selectivi, dramatizarea oferindu-le satisfacţii imediate, dar şi exemple pozitive de comportament.

Etapa IV: Exerciţiile de mişcare scenică, sugerate de muzică sau de versuri, duc la dezvoltarea capacităţii de exprimarea non-verbală a sentimentelor.

Aceste exerciţii însoţite de repetarea rolului până la memorare au alt beneficiu - stimularea memoriei de lungă durată, dar şi volumul acesteia (nu de puţine ori suntem surprinşi să constatăm că micii actori au memorat şi rolurile celorlalte personaje). O dată memorate versurile sau textul epic, aceşti actori se adaptează uşor expresivităţii şi jocului de scenă care se impun.

Etapa V: Alegerea decorului şi costumaţiei. Dincolo de bucuria în sine a jocului, dramatizarea presupune şi organizarea acelor condiţii materiale menite să-i asigure reuşita. De aceea, dramatizările includ şi preocupări privind decorul şi costumaţia. La confecţionarea decorului şi a costumaţiei îi putem implica şi pe elevi demonstrându-şi imaginaţia, simţul estetic şi îndemânarea.

Etapa VI: Arta actorului – exersarea rolurilor

Etapa VII: Dramatizarea propriu – zisă

În final, concluzionăm că modalităţile didactice orientate spre pregătirea elevilor clasei a III-a pentru activitatea teatralizată se centrează pe două direcţii:

- pregătirea pentru activitatea teatralizată;
- menţinerea interesului constant pentru această activitate.

Programul realizat în cadrul *Laboratorului de teatru* a creat şi un mediu propice de dezvoltare *interdisciplinară* a elevilor din moment ce jocurile de teatru dezvoltă gândirea creativă deoarece permit elevilor să-și găsească propriile coduri de comunicare, să se exprime și să se simtă in largul lor în cadrul unui grup cu alți elevi. Prin conștientizarea gândurilor, a corpului, a vocii și a acțiunii și prin acceptarea acțiunii celorlalți din grup, elevii creează situații estetice care duc la reflecție, dialog și dezbateri constructive, prin urmare aceste situații ii ajută mai târziu să vadă situațiile din viață în mod obiectiv. Analiza atitudinilor și modalităților de rezolvare a conflictelor – din diferitele roluri jucate – încurajează setul de valori și principii care îi vor ajuta pe elevi în viața socială.

Jocurile de teatru din cadrul *Laboratorului de teatru* se dovedesc a fi un atu valoros în combaterea abandonului școlar și absenteismului în învățământul primar. La acestea se adaugă dezvoltarea empatiei, incluziunii, interacțiunii – fără teama de a fi judecați de ceilalți elevi.

Referințe bibliografice:

1. BOAL, A. *Jocuri pentru actori și non-actori. Teatrul Oprimaților în practică*. București: Fundația Concept, 2005;
2. CEMORTAN, St. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*. Chișinău: Editura Stelpart, 2015. ISBN 978-9975-48-073-4;
3. *Comparative researches and studies in European policies of artistic and intercultural education*. Coord.: Eugenia Maria Paşca. Iaşi, 2013. ISBN 978-606-547-102-3;
4. CIOBANU-MOCANU, L. Întrebarea, element de bază al comunicării. In: *Studia Universitas*, 2010, nr. 5(35), ISSN 1857-2103;
5. *Dimensiuni ale educaţiei artistice*. Vol 9. Coord.: Eugenia Maria Paşca. Iaşi: Artes, 2008. ISBN 978-973-8263-19-2;
6. *Educaţia artistică şi culturală în şcoala europeană*. EACEA P9 Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-075-1;
7. MAŞEK, V.E. *Arta naivă*. Bucureşti: Editura Meridiane, 1989;
8. MAGIRESCU, V. L. *Stimularea si dezvoltarea creativităţii prin activităţi de dezvoltare a limbajului.* Bucureşti: Ed. Vladimed - Rovimed, 2010. 64 p. ISBN 978-606-583-082-0;
9. SPOLIN, V. *Improvizaţie pentru Teatru*. Bucureşti: U.N.A.T.C. PRESS, 2008;
10. TAGGART, G., WHITBY, K., SHARP, C. *Curriculum şi progresul în arte: un studiu internaţional.* Raport final (Recenzia internaţională a curriculum-ului şi proiectul cadrelor de evaluare). Londra: Autoritatea pentru calificări şi curriculum, 2004;
11. ГРИГОРЬЕВА, О.А. *Школьная театральная педагогика.* Издательство «Лань», 2015, 256 с.;
12. НИКИТИНА, А.Б. Театр жизни. В: *Сб. Инновационные тенденции интеграции и гуманизации образования.* Материалы Всероссийской конференции «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения. М: ФГБНУ, 2015, с. 87-97;
13. СЕДНЁВА, А. Е., ЮСТУС, И. В. Театр в образовании Великобритании. В: *Академический вестник*, 2014, №2, с. 112-115 [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014-2_112-115.pdf;
14. ЦУКАСОВА, Л. В., ВОЛКОВ, Л. А. *Театральная педагогика*: *Принципы, заповеди, советы.* Изд. стереотип, 2014. 192 с. [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=Ru&blang=ru&page=Book&id=175474.

PRECIZĂRI TERMINOLOGICE PRIVIND CAPACITĂȚILE DE AUTOREGLARE A COPIILOR CU TSA
TERMINOLOGICAL SPECIFICATIONS REGARDING THE SELF-REGULATION CAPABILITIES OF CHILDREN WITH ASD

Ana CODREANU, medic psihiatru,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul prezintă clarificări terminologice privind capacitățile de autoreglare a activității copiilor cu TSA. Caracterul interdisciplinar al subiectului abordat acoperă domeniul psihopedagogiei speciale, cu conotații în domeniul educațional și psihiatric, evaluare și intervenții, psihologia limbajului și comunicării, dezvoltarea atipică a copilului, în situații critice de disfuncție de comunicare. Cercetarea rezultă din necesitatea clarificării terminologice a conceptelor: abilități de autoreglare și tulburări ale spectrului de autism.*

Cuvinte-cheie: *tulburări ale spectrului de autism, autism, autoreglare.*

Abstract: *The article presents terminological clarifications regarding the self-regulation capacities of the activity of children with ASD. The interdisciplinary character of the approached subject covers the field of special psychopedagogy, with connotations in the field of educational and psychiatric field, evaluation and interventions, language and communication psychology, atypical development of the child, in critical situations of communication dysfunction. The research results from the need for terminological clarification of concepts: self-regulation abilities and autism spectrum disorders.*

Keywords*: autism spectrum disorders, autism, self-regulation.*

În ultimele decenii, procesele metacognitive au stârnit un real interes în cercul lumii ştiinţifice, fapt ce a determinat lansarea a numeroase ipoteze şi teorii în acest sens. Majoritatea copiilor cu autism prezintă manifestări din acest spectru și la maturitate.

Capacitatea de autoreglare stă la baza gestionării propriei învățări, precum și a înțelegerii a ceea ce învățăm, la luarea deciziilor și la rezolvarea de probleme. Autoreglarea ne ajută să ne stabilim obiective atunci când învățăm și apoi să ne monitorizăm, reglăm și controlăm cogniția, motivația și comportamentul, ghidați și constrânși în același timp de obiectivele noastre și de caracteristicile de context ale mediului. Aptitudinile și abiliățile noastre nu sunt suficiente și nu pot explica pe deplin realizările pe care le avem, ceea ce sugerează că autoreglarea și motivația sunt la fel de importante. Capacitatea noastră de a ne autoregla este influențată direct de interesul nostru pentru o anumită temă și de valoarea pe care o atribuim acesteia [7]. Se poate accepta idea că există o multitudine de forme de autoreglare folosite în viața de zi cu zi, dar nu toți copii le posedă sau le folosesc în egală măsură. Conform teoriilor neuro-cognitive, autoreglarea se poate produce prin două mecanisme importante:

- *reevaluarea,* care implică reevaluarea cognitivă a evenimentului și astfel reduce impactul emoțional;
- *supresia,* care implică inhibarea intensității și expresiei reacției emoționale (Gross și Thompson, 2007).

De obicei dificultăți în autoreglarea emoțiilor întâmpină copii care au fost traumatizați în copilărie. Pentru a se proteja, sistemul nervos face în mod automat ce îi este necesar pentru a nu simți groaza, neputință și durere. Luptă, fuge sau pur și simplu se „îngheață". Când reacțiile de ripostă sau de retragere nu mai sunt posibile, sau când creierul reptilian decide că blocajul este singura cale de supraveţuire, oamenii rămân împietriți – la propriu și la figurat – începând din acel moment. Copii care au fost traumatizați ajung obsedați de evenimentele trecute și se tem mereu că pericolul îi pândește la orice pas. Reacțiile lor defensive blocate sau scoase din uz se repetă ca simptome fizice, detașate de momentul lor istoric. Amorțeala, teama cronică, rușinea și umilința se numără printre efectele dureroase provocate de această forță internă neliniștitoare [3]. Învăţarea autoreglată este un proces activ şi constructiv, de monitorizare, reglare şi ajustare a activităţii cognitive, a resurselor motivaţional / emoţionale şi a comportamentului propriu în funcţie de setul de scopuri al unei persoane.

Pentru a învăța și a se comporta conform așteptărilor și vârstei lor, ei trebuie să aibă capacitatea de a autoregla ceea ce se află în interior. Instabilitatea autonomă – dezechilibrul dintre sistemul nervos simpatic și parasimpatic – este motivul pentru care elevii traumatizați nu se pot concentra, nu pot învăța sau reacționează exagerat la cea mai mică provocare.

Copiii ce suferă de autism necesită o asistență psiho-socială și psihopedagogică aparte care le-ar permite să-și dezvolte abilitățile de autoîngrijire și deprinderi pentru o viață independentă, care, într-un final, le-ar asigura incluziunea socială. Practica internațională denotă faptul că intervenția timpurie și asistența psihologică, psihopedagogică și socială oferă acestor copii posibilitatea să ducă un mod de viață independent în cadrul comunității. Este alarmant faptul că în Republica Moldova copiii cu tulburări din spectrul autist nu beneficiază de asistența necesară, care le-ar asigura integrarea în comunitate și o viață independentă.

Inventarierea resurselor ne ajută să identificăm persoanele, locurile și activitățile care ne folosesc pentru a echilibra sistemul nostru nervos și prin urmare pentru a spori capacitatea unui

elev de a tolera durerea și de a-și gestiona emoțiile negative. Pentru a învăța și a se comporta conform așteptărilor și vîrstei lor, ei trebuie să aibă capacitatea de a autoregla ceea ce se află în interior. Instabilitatea autonomă – dezechilibrul dintre sistemul nervos simpatic și parasimpatic – este motivul pentru care elevii traumatizați nu se pot concentra, nu pot învăța sau reacționează exagerat la cea mai mică provocare.

Etimologia tulburărilor din spectrul autismului (TSA) are un caracter multifactorial complex, literatura de specialitate făcând referire de la factori genetici până la factori de mediu. Davis T.E., White S.W. și Ollendick T.H. afirmă că în ultimii 20 de ani tot mai multe persoane sunt diagnosticate cu tulburări din spectrul autismului [2].

Autismul infantil a fost descris prima data de Leo Kanner, în anul 1943, iar cu 5 ani înainte (1938) Hans Asperger a descris la Spitalul Universitar din Viena - caracteristicile "psihopatiei autiste", cunoscută astăzi drept "sindromul Asperger", bazându-se pe cazuistica sa. Teoria lui Kanner s-a completat în anul următor cu cea a psihiatrului vienez Hans Asperger care a descoperit câteva cazuri de copii autiști deosebit de inteligenți, dar care își concentrau întreaga atenție și inteligența în domenii restrânse, devenite obsesii. Asperger a urmărit un astfel de caz până la maturitate. Pacientul său, Fritz V., a devenit profesor de astronomie și a reușit să corecteze o eroare într-o teorie a lui Newton, eroare pe care o remarcase încă din copilărie. O altă pacientă al lui Asperger a fost Elfriede Jelinek, scriitoarea austriacă ce avea să primească, în 2004, Premiul Nobel pentru literatură.

Conform criteriilor DSM-5, tulburarea din spectrul autismului se definește prin întrunirea următoarelor criterii:

- persistența deficitului în comunicarea și interacțiunea socială în contexte, medii diferite;
- existența unor pattern-uri comportamentale, interese sau activități ce au caracter restrictiv și repetitiv;
- simptomele trebuie să fie prezente în perioada de dezvoltare timpurie;
- simptomatologia determină afectarea semnificativă în plan social, ocupațional sau în alte arii importante pentru funcționarea cotidiană;
- afectarea funcționării nu este mai bine clarificată de dizabilități intelectuale sau de întârzieri globale ale dezvoltării [4].

Tulburările din Spectrul Autismului (TSA) și autismul sunt termeni generali, folosiți pentru un grup de tulburări complexe ale dezvoltării creierului. Aceste tulburări sunt caracterizate, în proporții diferite, de dificultăți în interacțiunea socială, în comunicarea verbală sau non-verbală precum și de comportamente repetitive. Ele includ tulburări autistice, sindromul Rett, tulburarea dezintegrativă a copilăriei, tulburări pervazive de dezvoltare-nespecificate (PDD-NOS) și sindromul Asperger. TSA pot fi asociate cu dizabilități intelectuale, dificultăți în coordonarea motorie și a atenției și, de asemenea, cu probleme fizice de sănătate precum tulburări de somn și gastrointestinale [6].

Tulburările de spectru autism (TSA) acoperă un grup eterogen tulburări ale neurodezvoltării, incluzând diverse definiții norologice (Sindroame Kanner și Asperger, autism extrem de funcțional, psihoză infantilă, psihoză atipică din copilărie, tulburare dezintegrare din copilărie, precum și multe sindroame cromozomiale și genetice).

Tulburările din spectrul autist (autism) reprezintă un grup de tulburări de dezvoltare a copilului caracterizate printr-o deteriorare calitativă, severă și pervazivă în următoarele arii de

dezvoltare: interacţiune socială reciprocă; comunicare; comportament. Deteriorările calitative sunt clar deviante în raport cu nivelul de dezvoltare sau cu vârsta mentală a copilului și sunt vizibile de regulă încă din primii ani de viaţă (debut înainte de 3 ani).

Autismul este o boală despre care se vorbeşte destul de mult, deşi este rar întâlnită. Se apreciază că sunt 3 – 4 cazuri la 10 000 de copii, fiind de patru ori mai frecventă la băieţi decât la fete (Rutter).

Cele mai importante simptome ale *autismului* sunt incapacitatea de a stabili relaţii interpersonale adecvate şi dificultăţile de comunicare. Aceste persoane nu pot stabili relaţii emoţionale calde cu alţi oameni. Nu se știe exact, dar se presupune cauze multifactoriale ale bolii sunt: biologice (genetice, disneuroontogenetic, neurochimic, imunologic), psihosocial. Se consideră că autismul ca o boală este cauzată de defecte în dezvoltarea creierului în stadiile ontogenetice timpurii. Dezvăluit deteriorarea maturizării neuronale în cortexul frontal, modificări ale periventricularului substanța albă și o creștere a volumului ventriculelor laterale ale creierului. Este posibil ca motivele pot fi atribuite diferitor factori externi - traume, infecții sau starea post-infecțioasă a mamei în timpul sarcinii, leziune la naștere, primară tulburare metabolică, unele medicamente (cum ar fi talidomida), toxine industriale, etc. Cu toate acestea, tulburările autiste nu pot comunica cu înfrângerea oricărei părți particulare a creierului însoțită de apariția unor modificări difuze răspândite în creier, a cărei consecință este o încălcare a contactelor interneuronale, comisurale și conexiuni asociative, ceea ce contribuie probabil la geneza autismului sindroame. Este dovedit rolul patoplastic al factorului de vârstă în dezvoltarea TSA. Considerând autismul ca un semn fenotipic extern al unei opriri sau tulburări cercetătorii se bazează pe procesul de dezvoltare a copilului, ca semn al ontogenezei afectate până la punctul în care ontogeneza sistemului nervos include perioade critice când apar modificări structurale și funcționale semnificative care asigură implementarea de noi funcții fiziologice. Pentru aceste perioade sensibilitatea specială la factorii nocivi este caracteristică [4]. Recent, numărul persoanelor cu autism a fost parțial crescut datorită schimbărilor abordărilor diagnostice și apariției de noi clasificări. Criteriile de diagnostic timpuriu reflectate exprimate calitativ simptome comportamentale asociate cu întârzieri severe în dezvoltarea vorbirii și abilități cognitive.

În copilărie autiştii manifestă un interes redus sau nu manifestă deloc dorinţa de a stabili relaţii cu copii de vârsta lor. Cei mai mari pot dori să stabilească legături cu cei de aceeaşi vârstă, dar manifestă o accentuată inabilitate în a stabili relaţii. La mulţi autişti este deteriorată „conştiinţa de alţii”. Ei nu înţeleg regulile pe care ar trebui să le respecte în relaţiile cu cei din jur, nu înţeleg stările afective trăite de alţii, dorinţele altora, nu caută să împărtăşească cu alţii interesele sau realizările lor. Nu participă la jocurile colective, ci preferă activităţile solitare, nu doresc să arate altora ce au făcut. Nu există nici o diferenţă în comportamentul lor faţă de oameni şi faţă de obiecte. Ei îi implică pe cei din jur în activităţile lor numai ca pe nişte „instrumente” (de exemplu, ei pot utiliza mâna unui părinte pentru a obţine obiectul dorit, fără a realiza contactul vizual, ca şi cum doar mâna, şi nu persoana ar fi importantă) [1].

În concluzie, copiii cu autism învață într-un ritm mai lent decât ceilalți colegi, dar procentul specific al celor care au retard mental este foarte puțin cunoscut. Inteligența este extrem de dificil de evaluat din cauza dificultăților de comunicare și de atenție. În plus, în timp ce se crede că inteligența este statică (coeficientul de inteligență nu ar trebui să se schimbe pe

măsură ce o persoană îmbătrânește sau devine mai cultivată), schimbări semnificative în coeficientul de inteligență la copiii mici cu autism care au urmat intervenții intensive arată că testarea într-un anumit moment s-ar putea să nu fie o reprezentare a potențialului pe termen lung. La un anumit copil, abilitățile de rezolvare a problemelor, cele funcționale sau adaptative pot depăși cu mult pe cele măsurate cu ajutorul testului și astfel se explică de ce mulți educatori iau cunoștință de inteligența (și limbajul) unor copii nonverbali abia atunci când li se oferă modalități alternative de comunicare și acces. Din punctul de vedere al intervenției, este întotdeauna mai bine să crezi în intelectul copilului și să știi că fiecare individ merită șansa de a învăța și de a-și atinge potențialul maxim.

Referințe bibliografice:

1. *Autism Speaks. Servicii pentru familie*. Ghidul comunității școlare. România, 2013;
2. DAVIS, T. E., WHITE, S. W., OLLENDICK, T. H. *Handbook of Autism and Anxiety,* Switzerland: Springer Inter-national Publishing Switzerland, 2014. ISBN 978-3-319-06796-4;
3. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973-683-819-6;
4. *Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale, Traducere & co-ediție cu American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders:* DSM-5. București: Callisto, 2013. 240 p.;
5. RONEN, H. Inclusion of Children with Autism into the General Education System. In: *Issues in Special Education and Rehabilitation,* 2001, nr. 16 (1), pp. 71-79;
6. *Community tool kit romanian* [online] [citat 23 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/school-community-tool-kit-romanian.pdf;
7. *Metacogniția în activitatea de învățare* [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.clinicaalegria.ro/autoreglarea-si-metacognitia-in-activitatea-de-invatare/.

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI: STRATEGII DE COMUNICARE
CLASSROOM MANAGEMENT: COMMUNICATION STRATEGIES

Lidia COZMA, profesor consilier școlar, grad didactic I,
CJRAE Bacău – Colegiul Tehnic „Dimitrie Ghika" din Comănești, Bacău, România

Rezumat: *Articolul este dedidact aspectelor de management al clasei în vederea asigurării unui climat favorabil învăţării. Sunt descrise strategii de prevenire a comportamentelor disrtutive, cât şi de rezolvare a a problemelor comportamentale apărute. Autorul accentuează calităţile profesorului proactiv necesare în gestionarea situaţiilor de comunicare la nivelul clasei de elevi. Este evidenţiiată importanţa utilizării corecte a strategiilor de comunicare.*

Cuvinte-cheie: *management, comunicare, strategii de comunicare, bariere în comunicare.*

Abstract: *The article is devoted to the aspects of class management in order to ensure a favorable climate for learning. There are described the strategies to prevent disruptive behaviors, as well as to solve the emerging behavioral problems. The author emphasizes the proactive teacher's qualities. It is highlighted the importance of the correct use of communication strategies.*

Keywords: *management, communication, communication strategies, barriers in communication.*

Din punct de vedere etimologic, managementul echivalează cu „a ţine în mână", „a stăpâni", „a conduce cu mâna forte", ceea ce implică ideea controlului acţiunii şi a orientării sau a direcţionării ei. Cuvântul „management" împrumutat din limba engleză sub forma verbului „to

manage" înseamnă „a administra", „a conduce". S-a derivat apoi în limba engleză „manager" şi „management" ceea ce înseamnă „conducător" sau "conducere". În limba engleză verbul „to manage", cu substantivul derivat „management" a avut iniţial sensul de „a mânui, a struni caii". Cu timpul, verbul „to manage" a trecut din sfera sportivă a strunirii cailor în domeniul artei operative şi al ştiinţei militare. În ultimele decenii acest termen a fost foarte des utilizat în activităţile economice, iar astăzi este folosit în toate domeniile – educaţie, sănătate, sport etc. – cu semnificaţia de conducere eficientă, raţională, modernă.

„Managementul clasei" este definit ca abilitatea profesorului de a planifica şi a organiza activităţile clasei, astfel încât să asigure un climat favorabil învăţării. Prin managementul clasei se urmăreşte atât prevenirea comportamentelor disruptive, cât şi rezolvarea problemelor comportamentale apărute.

În procesul instructiv-educativ cadrul didactic trebuie să coordoneze resursele din mediul de învăţare pentru a facilita munca elevilor. Aceste resurse sunt diferite și se referă la resursele umane (elevi, alte cadre didactice, părinți şi specialişti), resurse de timp şi resurse materiale (materiale didactice şi echipamente). Obiectivul final al managementului clasei este formarea la elevi a unor abilităţi de autoreglare a comportamentului. La începutul școlarității controlul comportamentului este extern (profesori, părinţi, colegi), pentru ca apoi, prin interiorizarea unor reguli şi modele, să devină autonom.

Principiile managementului clasei sunt:

- îmbunătăţirea condiţiilor învăţării;
- prevenirea stresului profesorilor şi elevilor;
- creşterea timpului petrecut în sarcina de învăţare şi diminuarea timpului destinat controlului comportamentelor disruptive;
- implicarea elevilor în activităţi care să le solicite participarea activă.

Comunicarea este elementul fundamental care stă la baza funcției de coordonare, facilitând intervenția managerului clasei în vederea sincronizării și armonizării acțiunilor tuturor actorilor implicați în procesul instructiv-educativ (elevi, alte cadre didactice, părinți, specialiști). De asemenea, comunicarea este procesul esențial prin care are loc schimbul de informații și mesaje în vederea atingerii obiectivelor planificate.

Principalele elemente implicate în procesul de comunicare în cadrul instituțiilor care oferă servicii educaționale în general, deci și în cdrul clasei, in mod specific sunt:

- emițătorul – inițiatorul mesajului;
- mesajul – poate fi comunicat în forme verbale, nonverbale sau paraverbale;
- codul – sistemul de semne și simboluri utilizat în redactarea mesajului;
- canalul de transmitere – calea utilizată pentru transmiterea mesajului poate fi cea formală, oficială sau informală, neoficială;
- mijloacele de comunicare – suportul tehnic al procesului de comunicare (telefon, internet, fax, rețele audio-video);
- receptorul – destinatarul mesajului;
- sursele de bruiaj/ factorii perturbatori/ barierele – factori care intervin în procesul de transmitere a mesajului și care pot constitui obstacole sau surse de distorsiune în înțelegerea acestuia.

Astfel, barierele în comunicae pot fi factori obiectivi (calitatea funcțională a mijloacelor de comunicare, timp insuficient pentru transmiterea oportună a mesajului, lipsa de experiență în utilizarea mijloacelor moderne de comunicare) sau subiectivi care țin de capacitatea persoanei de a formula și înțelege un mesaj, anumite inteese personale, oboseala, stresul etc.

Pentru ca o informație să fie de calitate și să stârnească interesul, trebuie să îndeplinească unele condiții:

- exactitatea – asiguă veridicitatea;
- adecvarea – în ce măsură informația este necesară destinatarului și forma de prezentare și de transmitere a ei;
- oportunitatea – informația să ajungă la destinatar în momentul în care acesta are realmente nevoie de ea;
- eficiența – informația să asigure un efect determinat, superior efortului de a o obține.

În general, se consideră că un cadru didactic, manager al clasei (profesor diriginte sau pentru învățământul primar sau preșcolar) este un bun comunicator dacă:

- elevii, celelalte cadre didactice, părinții, colaboratorii au primit suficiente informații de la el și înțeleg ce se întâmplă în clasă;
- cei vizați simt că mesajele și informațiile pe care le primesc sunt clare și precise;
- cei vizați simt că managerul clasei îi ascultă și îi înțelege ce vor să spună.

În clasa de elevi liderul formal este cadrul didactic (învăţător, diriginte). El este un conducător impus din exterior, a cărui autoritate derivă din funcţia ce i s-a încredinţat şi din faptul ca el este singurul adult în mijlocul unui grup de elevi.

Cadrul didactic angajează şi dirijează în acţiuni comune tot colectivul. Prin toate acestea, el concentrează energiile grupului, exercita funcţii de comandă şi decizie, influenţând în cel mai înalt grad activitatea acestuia. Cadrul didactic este liderul real al clasei pe care o conduce. Calitatea de educator îl obliga să exercite şi să transpună în practică, la nivelul clasei, toate funcţiile conducerii: planificarea; organizarea; reglarea; evaluarea; decizia.

Funcţia de planificare, la fel ca cea de organizare implică valorificarea tuturor resurselor pedagogice: *umane* (cadre didactice, personal administrativ, elevi, părinţi, etc.); *materiale* (spaţiul, timpul, baza didactico-materială); *financiare* (buget central, local, contribuţiile comunităţii educative); *informaţionale* (planuri, programe de învăţământ, îndrumări metodice, materiale curriculare).

Ca organizator profesorul trebuie să dovedească însuşiri obiective în activitatea didactică şi educativă, în predarea specialităţii prin care acţionează asupra formarii elevilor. Conducerea activităţii de învăţare, crearea motivaţiei necesare, dozarea sarcinilor si stimularea interesului pentru obiectul de învăţat pe care îl preda, evaluarea sistematică a rezultatelor obţinute şi înarmarea elevilor cu un stil de munca intelectuala, constituie cerinţe de bază ale activităţii sale.

Funcția de reglare a managementului clasei implică activități de perfecționare și autoperfecționare a conducătorului ei.

Evaluarea rezultatelor înseamnă a dispune de un sistem de probe, a le putea interpreta, a raporta rezultatele unor criterii de referinţa stabile şi obiective şi a trage concluzii valabile, care să duca la îmbunătăţirea ulterioara a activităţii. Evaluarea presupune urmărirea sistematica a eficientei fiecărei acţiuni, raportarea ei la obiectivul proiectat şi înregistrarea progresului pe care

elevii îl realizează într-un anumit sector, de la o etapa la alta. Profesorul urmăreşte în comportamentul elevilor tot ceea ce poate servi la stimularea lor, la dezvoltarea dorinţei de autoperfecţionare şi de creştere a capacitaţii lor de autoevaluare.

Profesorul proactiv este capabil să definească şi să comunice expectanţele sale faţă de elevi. Comunicarea clară a regulilor comportamentului social şi academic la începutul anului şcolar este esenţială pentru un management eficient al clasei.

Regulile îi ajută pe elevi să-şi controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanţele profesorului faţă de un anumit comportament. Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor şcolii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situaţia specifică a clasei. în acest caz acceptarea şi complianţa copiilor la regulă creşte. Enunțăm câteva crieterii de enunțare a regulilor clasei:

- să fie stabilite la începutul anului şcolar;
- să fie formulate pozitiv, specificând comportamentul aşteptat;
- să fie precizate simplu;
- lista de reguli să fie scurtă (5-6 reguli, pentru a nu fi uitate);
- să includă numai regulile pe care le consideră necesare;
- să se focalizeze pe comportamente specifice;
- să fie stabilite împreună cu elevii;
- să fie afişate într-un loc vizibil pentru ca elevi să şi le reamintească;
- să fie discutate şi explicate elevilor;
- să fie precizate toate consecinţele nerespectării unei reguli;
- să fie precizate recompensele respectării regulilor;
- regulile să fie aplicate consecvent, fără a se face excepţii de la aplicarea lor;
- regulile să fie relativ flexibile (situaţiile sunt diferite şi vârstele copiilor sunt diferite);
- consecinţele nerespectării regulilor să fie în conformitate cu gravitatea comportamentului;
- aplicarea consecinţelor să se facă fără ca elevul să fie blamat - doar comportamentul său este discutat;
- regulile să vizeze îmbunătăţirea condiţiilor de învăţare în clasă.

Şcoala, una instituţiile componente ale societăţii cu rol fundamental, pregăteşte resursele umane capabile să pună şi să menţină în funcţie întregul sistem social. Managementului clasei de elevi trebuie să i se acorde o importanţă deosebită. Unul din factorii determinanţi ai managementului clasei de elevi vizează formarea cadrelor didactice prin însușirea și utilizarea corectă a strategiilor de comunicare.

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN, Adriana. *Consiliere educaţională*. Cluj Napoca: Dacia, 2001. 308 p. ASR 978-606-8244-29-7;
2. ENACHE, Roxana. *Managementul clasei de elevi din perspectivă postmodernă*. București: Universitară, 2019. 118 p. ISBN 9786062808846;
3. OLSEN, Jerry, NIELSEN, Thomas, W. *Noi metode și strategii pentru managementul clasei.* București: DPH, 175 p. ISBN 594-848-935-371-0;
4. SĂLĂVĂSTRU, Dorina. *Psihologia educației.* Iași: Polirom, 2004. 286 p. ISBN 973-681-553-6.

CUNOAȘTEREA PERSONALITĂȚII CONSILIATULUI
KNOWLEDGE OF THE CONSULTED PERSONALITY

Oana Maria DROIMAN, profesor, doctor, grad didactic I,
inspector școlar și învățământ special,
Inspectoratul Școlar Județean din Bacău, România

Rezumat: *Acest articol explorează implicațiile teoretice și semnificațiile practice ale cunoașterii personalității consiliatului, care se realizează concomitent cu cea a condițiilor de mediu familial, social, școlar în care acesta a crescut și s-a dezvoltat. Autorul recomandă abordarea simultană a tuturor aspectelor în dinamica lor, în corelație cu mediul exterior. Sunt accentuate argumentele cunoașterii personalității consiliatului: pentru a îi descoperi și dezvolta potențialul, pentru a-l ajuta să se cunoască pe sine, pentru dezvoltarea încrederii în sine, este startul pentru reușita activităților de consiliere.*
Cuvinte-cheie: *consiliere, consiliat, personalitate.*

Abstract: *This article explores the theoretical implications and practical meanings of knowing the personality of the counselor, which is achieved simultaneously with the conditions of family, social and school environment in which he grew up and developed. The author recommends the simultaneous approach of all aspects in their dynamics, in correlation with the external environment. The arguments for knowing the personality of the counselor are emphasized: to discover and develop his potential, to help him to know himself, to develop self-confidence.*
Keywords: *counselor, counseling, personality.*

În baza analizei mai multor surse şi accepţiuni ale cercetătorilor din domeniul psihologiei, conceptul de consigliere desemnează un proces de sfătuire. În contextul unei perspective de maximă generalitate putem spune că consilierea constituie un instrument indispensabil al psihologului, pedagogului, asistentului social şi a oricărei persoane ce posedă o vastă experienţă de viaţă.

Consilierea psihologică este o intervenție psihologică în scopul optimizării, autocunoașterii și dezvoltării personale sau în scopul prevenției și remiterii problemelor emoționale, cognitive și de comportament. Cu alte cuvinte, consilierea psihologică este o intervenție psihologică care se adresează persoanelor aflate în situații de criză, sau care se află în impas în ce privește rezolvarea unor situații din viață personală sau profesională.

Persoanele care apelează la consiliere psihologică sunt deci persoane sănătoase, care au totuși nevoie de consiliere pentru a găsi soluții legate de problemele cu care se confruntă. În ultimul secol profesia de consilier psihologic a apărut într-o serie de diverse domenii: financiar, de imagine, politic, parental, familial, educaț ional, sexual, s.a.

Aceste tipuri de consiliere psihologică au în comun tratarea unei teme concrete, a unei probleme, aș a că putem spune că activitatea de consiliere psihologică merge țintit pe o probleme concrete. Consilierea psihologică se adresează adulților, copiilor, adolescenților și vârstnicilor deopotrivă.

Consilierea se realizează fie prin consiliere individuală, fie prin consiliere de grup, de exemplu în cadrul grupurilor de suport.

Consilierea psihologică este similară psihoterapiei în multe privințe, însă se adresează în special prevenirii apariției tulburărilor psihologice, în timp ce psihoterapia are o arie mai mare de intervenție, cuprinzând și intervențiile psihologice pentru patologii specifice. Consilierea

psihologică urmărește dezvoltarea personală, autocunoașterea și adaptarea cât mai eficientă la mediu prin dezvoltarea unor abilități și capacități

Scopul fundamental al consilierii constă în susţinerea şi orientarea personalităţii, întru funcţionarea psihosocială optimă a sa. Cercetătorul Dumitru Ion Al. susţine că scopurile consilierii sunt diferenţiate în funcţie de clienţi şi de problemele acestora, care la rândul lor, diferă în funcţie de vârsta clienţilor. Dacă în cazul adulţilor modalitatea principală de consiliere este discuţia (interviul), în cadrul căreia clientul este sfătuit, ajutat, sprijinit şi îndrumat să-şi conştientizeze problemele şi este încurajat să ia decizii şi să-şi asume responsabilitatea propriilor sale schimbări (la nivelul cogniţiilor, emoţiilor şi al comportamentelor), cu scop adaptativ şi de asigurare a funcţionalităţii optime a propriei personalităţi, în cazul clienţilor – copii lucrurile stau diferit. Responsabilitatea copiilor privind propria lor formare, schimbare adaptativă şi dezvoltare este limitată, sarcina îndeplinirii acestora la nivel optim revenind, în cea mai mare măsură, consilierului. Antrenarea copiilor în şedinţele de consiliere presupune angajarea lor în acţiuni şi activităţi de joc sau alte activităţi educaţionale (desen, modelare, broderie, pictură, colaj, muzică, sport etc.) [1, pp. 56-57].

Scopurile consilierii pot fi atinse prin intermediul obiectivelor consilierii. Cercetător, Robinson F. P. [Apud 4, p. 285] susţine că procesul consilierii contribuie la îmbunătăţirea calităţii vieţii individului. Persoanele care doresc să atingă un nivel superior de viaţă, să depăşească anumite obstacole sau să construiască strategii personale eficiente de viaţă, se adresează consilierului. În viziunea cercetătorului, obiectivele generale ale consilierii sunt: obţinerea maturizării personalităţii, dobândirea şi utilizarea propriei independenţe; integrarea personală eficientă în situaţiile vieţii cotidiene; în profesie şi dezvoltarea responsabilităţii.

Procesul consilierii are drept temei o relaţie specială între consilier şi beneficiar, o relaţie care implică responsabilitate, încredere, respect şi confidenţialitate. Consilierea reprezintă un proces complex ce include mai multe etape. Acestea sunt:

- stabilirea relaţiei cu beneficiarul şi lumea sa;
- încurajarea beneficiarului de a vorbi, pentru ca acesta să-şi povestească problema;
- ascultarea empatică şi activă a beneficiarului
- observarea manifestărilor beneficiarului (mimică, gesturi, comportament);
- identificarea, definirea şi clarificarea problemelor beneficiarului;
- edificarea de către beneficiar a tuturor problemelor sale;
- identificarea modalităţilor de rezolvare a problemelor identificate;
- confruntarea beneficiarului cu propriile aşteptări şi convingeri care reprezintă surse de rezistenţă la schimbare;
- examinarea soluţiilor alternative posibile, cu scopul facilitării unei decizii;
- adoptarea schimbării evolutive;
- experimentarea şi exersarea noilor comportamente, pentru consolidarea lor;
- monitorizarea evoluţiei rezultatelor consilierii [7, p. 47].

Cunoașterea personalității omului presupune stabilirea caracteristicilor sale definitorii în ceea ce au ele mai semnificativ și care-l deosebesc de alții de aceeași vârstă, așa încât să fie posibilă explicarea naturii manifestărilor în activitatea pe care o desfașoară și în atitudinea socială, precum și previziunea dezvoltării lui ulterioare. Problema capată o și mai mare

semnificație când este vorba de a surprinde caracteristici individuale în dinamica dezvoltării personalității. A cunoaște personalitatea unei persoane înseamnă a-ți da seama de interesele, inclinațiile și aptitudinile sale, de volumul cunoștințelor, de nivelul proceselor intelectuale, afective și voliționale, al motivațiilor și aspirațiilor sale, precum și de valoarea sa caracterial – temperamentală; înseamnă a defini personalitatea prin elementele ei caracteristice. În psihologie, a cunoaște înseamna a descifra formula psihologică individuală sau, dacă ne ridicăm la personalitatea în ansamblu, cunoașterea devine posibilă numai în condiția stapânirii factorilor fizici, fiziologici, culturali; pe un plan de sinteza, cunoașterea implică identificarea modului propriu de echilibrare în relația individ – mediu (Ion Holban, 1978).

Unul dintre obiectivele principale ale cunoașterii și evaluării personalității este realizarea de predicții privind comportamentul persoanei într-o anumită situație. Dar ce anume determină comportamentul uman: anumite dispoziții interne (trăsături) sau situația în care se regăsește individul? De ce indivizii nu reacționează la fel în aceeași situație? De exemplu, cu ocazia unei agresiuni, unii își controlează bine comportamentul și acționează cu sânge rece, alții manifestă ostilitate și se apără, în timp ce alții devin nervoși și izbucnesc în lacrimi. Pentru a explica aceste structuri comportamentale, o serie de psihologi au dezvoltat abordări taxonomice ale personalității în care principala unitate de analiză este trăsătura de personalitate. Trăsăturile corespund unei perspective elementariste asupra personalității (J. L. Bernaud,1998): fiecare trăsătură se raportează la o anumită ”componentă” a personalității, fiecare componentă fiind independentă de celelalte și caracterizând o anumită fațetă a individului. Cercetările recente nu au abandonat noțiunea de trăsătură şi au considerat-o dintr-o perspectivă dinamică. Subiectului i se atribuie o intenție, el manifestă trăsături, dar și stări care corespund actualizării unei trăsături la un moment dat. El influențează situațiile, alege unele și evită altele. La rândul ei, situația influențează comportamentul. De altfel, un rol important este acordat credințelor subiectului, felului în care el interpretează situația și își apreciază performanța, ca și strategiile de adaptare la situație.

Personalitatea este astăzi studiată cu ajutorul unei diversități de abordări, tehnici și metode. Majoritatea specialiștilor din domeniu sunt de acord cu faptul că evaluarea personalității este un demers complex. Se poate pune accentul pe ceea ce spune sau face individul pe care dorim să-l cunoaștem, pe analiza proceselor conștiente sau inconștiente, pe evaluarea structurilor stabile sau a aspectelor dinamice, dar, cu greu – dacă nu imposibil – putem avea în vedere toți parametrii personalității.

Există mai multe metode de cunoaștere a personalității:

- Metode clinice: obsevația, convorbirea, metoda biografică;
- Metode psihometrice: testul, chestionarul.

Din punct de vedere al scopului, metodele clinice își propun o cunoaștere mai amănunțită a persoanei, în timp ce metodele psihometrice se orientează spre stabilirea rangului persoanei, poziția sa în raport cu o populație normală. De aceea, orientarea predominantă în cazul metodelor clinice este cea calitativă, iar în cazul metodelor psihometrice este cea cantitativă. În legătură cu gradul de precizie și obiectivitate, metodele psihometrice sunt mult mai exacte, specificându-se de fiecare dată limitele de eroare. Metodele clinice au un grad mai scăzut de obiectivitate, deoarece depind de subiectivitatea celui care face analiza.

În psihologie, a cunoaște înseamnă „a descifra formula psihologică individuală” (Holban,1978), altfel spus a-i cunoaște personalitatea, cu toți factorii implicați (fizici, fiziologici, psihologici, culturali), precum și stilul personal de a relaționa cu mediul.

Cunoașterea personalității consiliatului se realizează concomitent cu cea a condițiilor de mediu familial, social, școlar în care acesta a crescut și s-a dezvoltat. Cunoașterea trebuie să fie una unitară, să abordeze simultan toate aspectele și în dinamica lor, în corelație cu mediul exterior. Responsabilitatea cunoașterii personalității consiliatului, pentru a îi descoperi și dezvolta potențialul, pentru a-l ajuta să se cunoască pe sine, pentru dezvoltarea încrederii în sine, este startul pentru reușita activităților de consiliere.

Consilierea debutează cu stabilirea unei relații între specialist și beneficiar/familie, care presupune respectarea unor reguli ce diferă de cele din societate. Astfel, delimitarea câmpului de consiliere/ psihoterapeutic, în raport cu câmpul sociocultural, contribuie la punctarea unei distanțe/bariere, circumscrierea anumitor acțiuni și comportamente și/sau respectarea unor interdicții din considerente deontologice sau de eficientizare a intervențiilor consilierului. Prin urmare, regulile care organizează și mențin această relație comportă un aspect etic (respectarea drepturilor și îndatoririlor partenerilor consilierii), un aspect tehnic (ajustarea și îmbinarea variatelor procedee și tehnici) și unul care asigură un mod de comunicare specifică (verbal, nonverbal, paraverbal, relaxare, joc de simulare etc.). Caracteristicile esențiale ale relației eficiente în cadrul consilierii ar putea fi rezumate în felul următor:

1. *Relație securizantă*, care presupune crearea unui climat cald, empatic, permisiv, în care beneficiarii să se simtă liberi, să-și exprime gândurile și sentimentele autentic. Securizarea relației de consiliere se obține prin respectarea regulilor stabilite împreună cu beneficiarii;
2. *Relație confortabilă* din punct de vedere psihologic. Consilierul creează condițiile de context (imaginea plăcută a încăperii; locul și timpul comod pentru beneficiar etc.), întrebările formulate și adresate subiectului trebuie să fie concise, clare și nesupărătoare;
3. *Relație confidențială*. În consilierea familiei problema analizată este un moment delicat, cere atenție și tact din partea specialistului și a membrilor familiei. Uneori soții nu doresc să implice copiii în anumite aspecte, alteori copiii, mai cu seamă în adolescență, nu vreau ca părinții lor să afle anumite aspecte şi momente din viaţa acestora etc.

În procesul relaționării și clarificării problemelor beneficiarului, consilierul ascultă atent, activ (încurajare prin mimică, gestică, adică valorificarea limbajului corporal atențional), stabilește contactul vizual cu acesta, urmărește mesajul verbal și decodifică semnificația vocii, gesturilor subiectului consiliat. Concomitent, specialistul ajută beneficiarul să explice problemele, utilizînd tehnicile:

- de formulare a întrebărilor;
- de reformulare a întrebărilor;
- de resemnificare;
- de interpretare.

În literatura de specialitate identificăm următoarele caracteristici ale unui consilier eficient (Corey, 2001), stabilite prin cercetări de tip experimental şi experienţial:

- consilierul ca persoană şi specialist posedă propria identitate. Acesta ştie cine este el, ce poate să devină, ce doreşte de la viaţă şi poate realiza distincţia între elementele esenţiale

şi cele neesenţiale; – consilierul respectă şi se apreciază pe sine însuşi, bazându-se în demersul de acordare a ajutorului pe forţa şi sentimentul valorii personale;

- consilierul îşi recunoaşte şi îşi acceptă forţa interioară, se simte adecvat în prezenţa celorlalţi şi le permite acestora să se manifeste ca persoane puternice, fiind deschis şi receptiv la schimbare, capabil să renunţe la căile şi mijloacele cunoscute şi sigure pentru un demers de tip inovator;
- consilierul este capabil să ia decizii şi să-şi asume responsabilităţi pentru sine şi pentru ceilalţi;
- consilierul este activ, dinamic, trăieşte în mod plenar, opţiunile sale fiind bazate pe un sistem de valori morale; este o persoană autentică, sinceră, onestă, care nu se ascunde în spatele unor măşti, nu joacă roluri impuse şi nu declanşează mecanisme de tip defensiv;
- consilierul are simţul umorului, priveşte lucrurile în perspectivă şi nu se teme să se amuze chiar pe seama propriilor sale deficienţe; are capacitatea de a-şi recunoaşte greşelile şi de aşi asuma responsabilitatea pentru acţiunile sale;
- trăieşte predominant în prezent, fără a se agaţa de trecut sau a se refugia prea mult în viitor;
- consilierul admite, apreciază şi respectă diferenţele culturale, sociale, de gen sau rasă; este sincer interesat de bunăstarea celorlalţi, interes bazat pe respect, grijă, încredere şi apreciere a oamenilor;
- este profund implicat în activitatea sa, dar, totodată, nu devine sclavul activităţii profesionale;
- consilierul este capabil să stabilească limitele adecvate specifice unei relaţii interpersonale sănătoase; deşi participă activ la problemele beneficiarilor săi, nu se ocupă de ele în timpul liber, este capabil să spună „nu”, fapt ce îl ajută să ducă o existenţă echilibrată [Apud 6, pp. 47-48].

Cercetătorul Dumitru Ion Al. [4], menţionează că în cadrul instituţiei de învăţământ, se poate considera eficient consilierul care:

- operează într-un mediu securizat şi confortabil psihologic;
- explică experienţele şi trăirile elevului într-un mod inteligent şi consistent logic;
- ajută elevul să ia decizia de a se angaja în activităţi, în rezolvarea propriilor probleme, eliberându-se de distres şi atingându-şi scopurile asumate [4, p. 43].

În acest context, Mitrofan Iolanda, identifică o serie de cunoştinţe care trebuie să le posede, fiecare consilier şi anume consilierul şcolar eficient:

- cunoaşterea principalelor etape ale dezvoltării umane;
- cunoaşterea problematicii familiei şi a riscului de a deveni înlocuitor al părinţilor;
- cunoaştera sistemului de valori al copiilor şi adolescenţilor;
- cunoaşterea reţelei de stat de organizaţii nonguvernamentale;
- cunoaşterea principalelor reglementări privind protecţia copilului [8, p. 43].

Referințe bibliografice:

1. CARABET, Natalia. *Consiliere educațională: Suport de curs.* Chișinău: S.n., (Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2016. 108 p. ISBN 978-9975-46-272-3;
2. COSMOVICI, A. *Metode de investigare a personalității*. București: Editura Academiei, 1980;

3. DAFINOIU. I. *Personalitatea*. *Metode calitative de abordare: Observația și interviul.* Iași: Editura Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-885-4;
4. DUMITRU, Ion Al., *Consiliere psihopedagogică*. Iași, Editura Polirom, 2008. 336 p. ISBN 978-973-46-0869-0;
5. HOBAN, I. *Cunoașterea elevului, o sinteză a metodelor*. București: Editura E.D.P., 1978;
6. HOLDEVICI, Irina. *Psihoterapia un tratament fără medicamente*. Bucureşti: Editura Universitară, 2010. 530 p. ISBN 978-973-749-902-8;
7. MICLEUȘANU, Zinaida, CUZNEŢOV, Larisa. *Bazele consilierii. Ghid metodologic.* Chișinău, 2015. 128 p.;
8. MITROFAN, Iolanda. *Psihoterapua experiențială.* Bucureşti: Editura Infomedica, 1997.

BRANDINGUL PROFESIONAL CA DIMENSIUNE A FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE
PROFESSIONAL BRANDING - DIMENSION OF CONTINUOUS VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS

Eugenia FOCA, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Dezvoltarea profesională a personalității profesorului rămâne direcția cheie în cercetările științelor pedagogice și necesită soluții practice pentru implementarea ideii unui specialist cu branding. În acest articol se discută despre brandingul profesiei pedagogice, autorii concluzionează că aceasta reprezintă o totalitate sistemică și o ordine de funcționare a tuturor profesioniștilor în domeniul educației, se evidențiază instrumente metodologice și tehnologice utilizate pentru conturarea și promovarea imaginii profesionale.*
Cuvinte-cheie: *branding personal, branding profesional, auto-prezentare, auto-marketing, carieră.*

Abstract: *The professional development of the teacher's personality remains the key direction in the research of pedagogical sciences and requires practical solutions for implementing the idea of a branding specialist. This article discusses the branding of the pedagogical profession, the authors conclude that it represents a systemic totality and an order of functioning of all professionals in the field of education, highlighting methodological and technological tools used to shape and promote the professional image.*
Keywords: *personal branding, professional branding, self-presentation, self-marketing, career.*

Astăzi tot mai des suntem obișnuiți să vorbim despre succesul elevilor, dar acesta este strâns legat de succesul profesorului. În domeniul serviciilor educaționale există tendința de a crea un mediu concurențial. Aceasta este o rivalitate, o luptă pentru a obține cele mai bune rezultate în orice domeniu. În condițiile actuale, profesorul ar trebui să reflecte asupra succesului și competitivității sale. Un profesor competitiv este un astfel de profesor care oferă un nivel stabil al calității serviciilor educaționale, nu are probleme cu șarja didactică, al cărei nume este bine cunoscut, de la care caută multă lume să învețe și care rezistă concurenței.

Dar ce este brandingul? Cu ce ne ajută pe plan personal? Dar profesional? Brandingul profesional este practica profesioniștilor de a se marketa pe sine și carierele lor ca și branduri, totodată el coincide cu prestaţia noastră la serviciu şi reputația, adică modul în care ne percep cei din jur.

În opinia cercetătorului din spațiul rus, A.M. Godin, „branding este o activitate creativă în vederea elaborării și implementării unei imagini de marcă pe piața serviciilor și consolidarea sa în mintea consumatorilor. Imaginea de marcă acționează ca o țintă în percepția formată audienței cu referire la activitățile profesionale și succesul unei persoane sau organizații" [8, p. 25].

Brandingul profesional este un proces care clarifică, comunică ceea ce te face valoros, special și diferit în cadrul organizației în care activezi. El porneşte de la imaginea de sine şi continuă cu modul în care este văzută de ceilalţi, ce imagine vrea să îşi creeze, pe ce va pune accent în formarea sa continuă [7, p. 37].

Brandingul profesional al cadrului didactic reflectă reputația profesională – cine este, ce face, pentru cine face, pentru ce este cunoscut (sau dorește să fie cunoscut). În condițiile economiei de piață și a schimbărilor în atitudinea oamenilor față de școală, ca instituție ce pregătește viitoarele generații prin formarea competențelor-cheie, dar și a situației actuale în care cadrul didactic a trecut la instruirea la distanță, transpare necesitatea de a revalorifica modul de a fi profesorului.

Brandingul personal este important nu pentru că face oamenii celebri, ci pentru că vizibilitatea ce ajută să transformăm, să influențăm pozitiv, să ne aducem prin ceea ce ne face speciali profesional – aportul nostru pentru o lume mai bună.

În viziunea profesorului modernist american Ron Clark, care a făcut o cercetare îndelungată a prestaţiei de calitate a unui cadru didactic, cele unsprezece calități care caracterizează un profesor cu branding sunt: *entuziasmul, aventura, creativitatea, reflecţia, umorul fin, bunul simţ, echilibrul emoţional, compasiunea/ empatia, încrederea*, *aprecierea interpersonală, rezistență la stress* [3, pp. 126-134].

Evidențiem în continuare câteva idei din manualul de branding a autorului Schawbel D, „Nu uitaţi că lucrurile se schimbă în mod constant. Ceea ce astăzi este important se poate să nu conteze mâine, iar ce va conta mâine se poate să nici nu existe încă”, de aceea să dobândeşti abilităţi practice şi să te faci cunoscut prin intermediul lor te poate poziţiona pentru obţinerea unei slujbe sau ajuta să lucrezi eficient de pe o anumită poziţie. Dar dacă îţi doreşti cu adevărat să ajungi la nivelul următor, să fii manager sau să avansezi în carieră câtuşi de puţin, vei avea totodată nevoie de abilităţi interpersonale:

- puternică etică profesională;
- atitudine optimistă/pozitivă;
- bune abilităţi de comunicare;
- bune abilităţi de dialogare;
- talent oratoric pentru prezentări;
- capacitatea de a-şi gestiona timpul corespunzător;
- abilitatea de a asculta și a se adresa și lor umane a colegilor şi clienţilor, pentru a-i face pe aceştia să se simtă înţeleşi şi respectaţi;
- priceperea în a citi oamenii;
- abilitatea de a construi relaţii şi de a se conecta cu oamenii un nivel profund;
- capacitatea de a transmite un mesaj cu tact;
- abilitatea de a propune soluţii la probleme, nu doar de a prezenta şi vorbi despre probleme;
- contribuţia însemnată la brainstorming;
- abilitatea de a scrie bine;
- orientare către soluţionarea problemelor;
- abilitatea de a lucra în echipă;

- agreabilitatea;
- încrederea în sine;
- puterea de a accepta criticile şi de a învăţa din ele;
- flexibilitate / adaptabilitate;
- capacitatea de a lucra eficient sub presiune;
- empatie;
- integritate;
- simţ al umorului [6, pp. 72-73].

Un proces clasic de personal branding include trei faze importante:

1. Faza de extragere. Orice branding personal porneşte, în primul rând, de la o apreciere obiectivă a propriilor puncte forte despre obiectivele şi misiunea profesională, axată pe întrebările:

- Care sunt valorile mele?
- Ce mă motivează?
- Care este stilul meu de relaţionare?
- Ce experienţă profesională am şi cum o pot demonstra?
- Care sunt competenţele şi misiunea mea?
- Care este contribuţia pe care vreau să o aduc?
- Ce fac eu cu multă plăcere în sala de curs şi îmi reuşeşte?

Răspunsul la aceste întrebări ar crea, parţial, o imagine a brandului personal propriu şi ar defini ulterioara prestaţie pedagogică îmbunătăţită. La această etapă este important de identificat calitățile de personalitate distinctivă și calităților profesionale care definesc atuurile profesorului (intuiție pedagogică, flexibilitate profesională, gândire critică, rezistență la stres, reflexivitate înaltă, etică profesională, onestitate, decență, loialitate, dreptate, responsabilitate, inițiativă, capacitate de rezolvare a problemelor profesionale de diferit nivelul de complexitate și focalizare etc.). Intervenţia formativă şi de dezvoltare profesională este necesară să răspundă la aceste întrebări importante, pentru a scoate în prim plan partea esenţială a prestaţiei pedagogice personale, a pune accent pe spiritul de libertate a opiniei faţă de, spre exemplu, cursul care îi aduce plăcere.

2. Faza de comunicare. Se explorează care sunt canalele de comunicare cele mai potrivite conform abilităților și experienței, astfel încât să se poată promova cu succes propriul brand. Acestea ar fi evenimentele, comunitatea, asociaţiile profesionale care i-ar dezvolta reţeaua de persoane din acelaşi domeniu profesional specializat. Cursurile de formare continuă, atât în ţară, cât şi în străinătate, colaborările cu cadrele didactice din alte ţări i-ar dezvolta brandingul profesional.

3. Faza de strălucire: Este faza în care brandul personal începe să strălucească printr-un efort de comunicare strategic și constant, prin canalele de comunicare cele mai potrivite persoanei respective, este etapa în care se fac primii pași către realizarea misiunii agreate.

Am inițiat o cercetare care a avut drept scop investigarea unor aspecte privind brandingul profesional al cadrului didactic În cadrul acestei cercetări respondenții au fost cu cuprinși cu vârste între 20-60 de ani. Majoritatea din aceștea fiind de genul feminin.

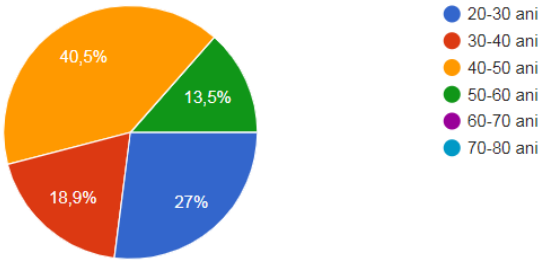


Fig. 1.Vârsta dumneavoastră se încadrează în intervalul

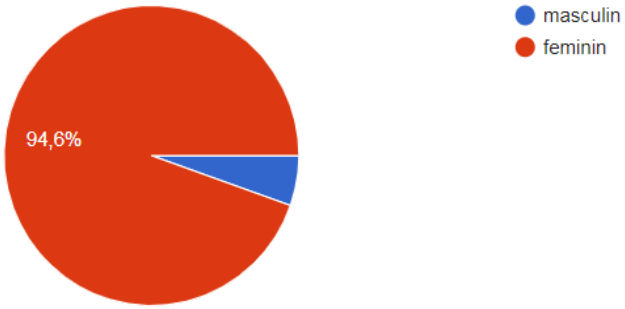


Fig. 2. Sexul dumneavoastră este:

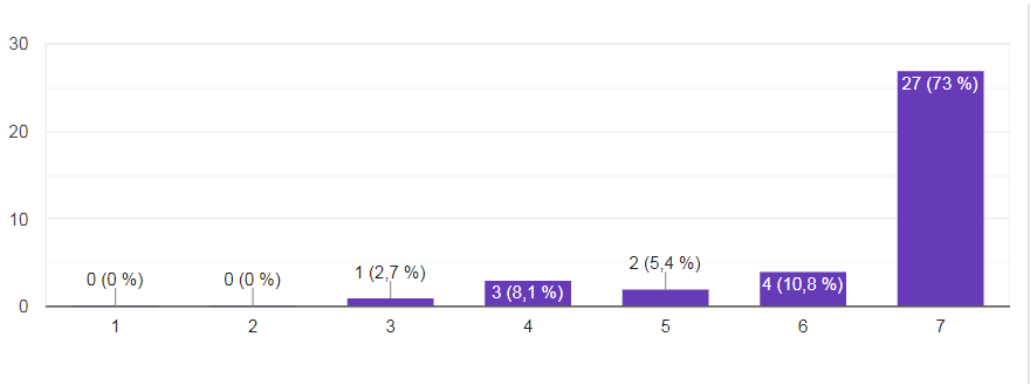


Fig. 3. Exprimați-vă acordul pentru o afirmație

Marea majoritate a respondenților au exprimat acord cu afirmația ca brandingul personal este suma de calităţi şi caracteristici pentru care o personalitate este cunoscută în domeniul în care activează, este reputaţia şi modul în care este perceput. El porneşte de la imaginea de sine şi continuă cu modul în care este văzută de ceilalţi.

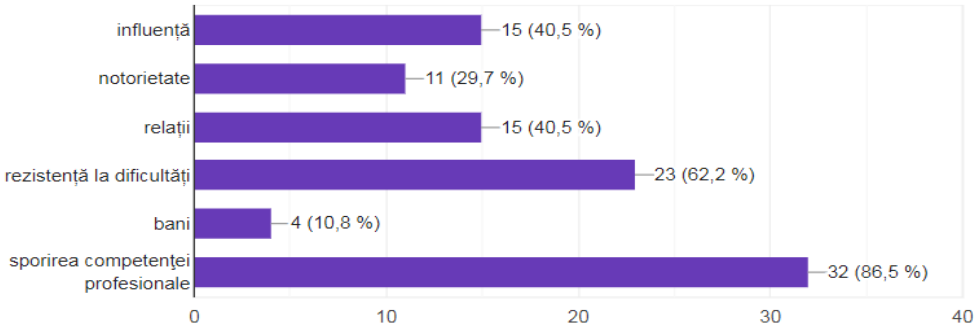


Fig. 4. Care credeti ca este cel mai important avantaj al celor profesori care au un branding personal puternic?

Cel mai mare avantaj al profesorilor care au branding este sporirea competenței profesionale și rezistența la dificultăți. În viziunea respondenților brandingul profesional nu înseamnă și venit mai mare.

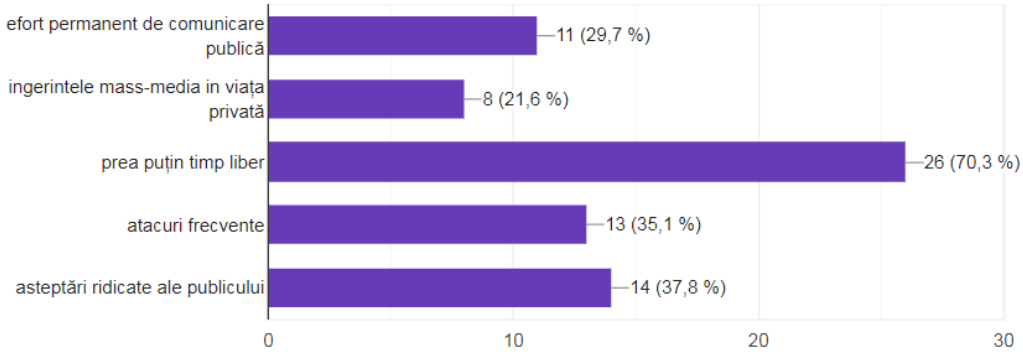


Fig. 5. Care este cel mai mare dezavantaj al celor care au un brand personal puternic?

Cel mai mare dezavantaj al profesorilor cu brand este lipsa de timp și așteptări prea ridicate ale publicului, dar și atacuri frecvente, critici.

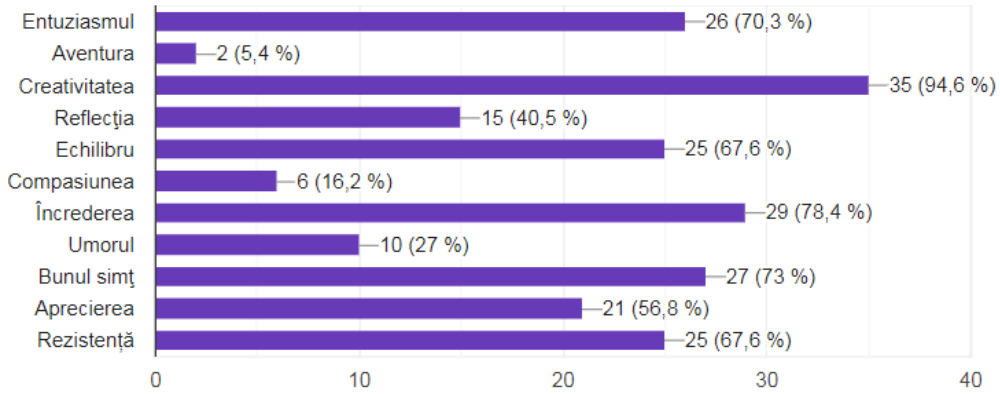


Fig. 6. Care ar fi 6 calități de prestație de calitate ale unui cadru didactic?

Cele mai apreciate calități de prestație de calitate ale unui cadru didactic sunt creativitatea, încrederea, bunul simț, entuziasmul, echilibru și rezistența.

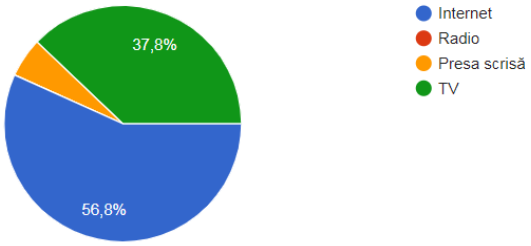


Fig. 7. Care este mijlocul media predilect în care v-ar plăcea să întâlniți brandurile profesionale pe care le apreciați cel mai mult din mediul educațional?

Mai mult de jumătate din respondenți consideră internetul că mijlocul predilect în care le-ar plăcea să întâlnească brandurile profesionale pe care le apreciază cel mai mult din mediul educațional. Vom încerca în continuare să reliefăm câteva recomandări pentru promovarea unei imagini personale a cadrului didactic în rețelele de socializare, mai ales astazi fiind necesară

când profesorul relaționează la distanță cu elevii și părinții. Astăzi, în era digitală, dacă nu ești în Google se spune că nu prea exiști – studenții, potențialii beneficiari, elevii, angajatori – te caută mai întâi pe web și apoi vin să te întâlnească față în față.

Așadar, cu referire la postările paginii facebook: Punctul forte al Facebook este numărul mare al posibilităţilor de socializare accesibile oricărui utilizator.

Ce fotografie să alegeți pentru poza de profil?:

- Un background curat (coperta fundal) într-o singură culoare sau cu fundal blurat. Asigurati-vă că background-ul nu este aglomerat sau prea complicat astfel încât să rămâneți punctul central al fotografiei;
- Poza de profil ar trebui să fie doar cu proprietarul paginii respective;
- Concentrati-vă asupra feței. Un cadru apropiat în care se vede privirea permite oamenilor să se simtă mai confortabil și să relaționeze mai ușor cu Dstră;
- Zâmbiți, nu contează cât conservatoare este organizația din care faceți parte sau cât de profesionist vreți să păreți. Un zâmbet face minuni. Vă întinerește și vă face mult mai plăcut.

Una din cele mai populare secțiuni poat fi accesată chiar de pe prima pagină: „Perete" (Wall): este secţiunea unde proprietarul contului poate afişa mesaje publice – vizibile pentru toţi utilizatorii. Postările trebuie să corespundă următoarelor cerințe:

- Consecvența. Trebuie să se postați constant. Fie că o faceți o dată pe zi, de trei ori pe săptămână sau de luni până vineri, este important să se respecte un program;
- Atitudine. Facebook este o rețea de socializare, așa că e important să socializați. Folosiți-vă de Facebook pentru a informa și a educa;
- Conținut relevant. Relevanța conținutului se măsoară în impact, reacții și vizualizări. Mai mult decât atât, dacă postările obțin comentarii și reacții, acestea vor fi afișate mai multor utilizatori. În statisticile de la Facebook se pot vedea care dintre postări au adus cele mai multe rezultate, astfel veți ști ce tipuri de postări să faceți pe viitor.

În încheiere subliniez că investiția în brandingul personal este una din cele mai reușite investiții pe care le putem face. Indiferent de instituția în care activează profesorul, de școlile sau geografiile în care va activa, de comunitățile pe care le reprezintă – brandul personal îl va însoți mereu și îi va susține (sau îi va sabota) obiectivele profesionale. Fiecarea profesionist e cel bun avocat al brandului său personal – indiferent de câte resurse are la dispoziție pentru promovarea brandului său – să nu uite că rămâne artizanul brandului său personal.

Referințe bibliografice:

1. AXENTI I., AXENTI V. *Etica pedagogică*. Cahul: Editura Centrografic SRL, 2012. 246 p. ISBN 978-9975-914-62-8;
2. CALLO, T. *O pedagogie a integralităţii*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9956-934-23-7;
3. CLARK, R. *The excellent 11 Qualies teacher and parents use to motivate, Inspire, and educate children.* New York: Editura Hyperion, 2004. 234 p. ISBN 978-1401301415;
4. DERMENJI, S., PUŢUNTEA N. Importanţa brandingului profesional pentru cariera cadrului didactic universitar. In: *Buletinul Ştiinţific al Universităţii de Stat „B.P. Hasdeu" din Cahul*, 2019, nr. 1 (9), pp.43-47 [online] [citat 3 mai 2020]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/43-47_26.pdf;
5. GORBATOV, S., KHAPOVA, S., LYSOVA, E. Personal Branding: Interdisciplinary Systematic. In: *Review and Research Agenda Front Psychol*, 2018, 9:2238 [online] [citat 3 mai 2020]. Disponibil: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6258780/;

6. SCHAWBEL D. *Manual de branding personal. Reguli noi pentru a carieră de succes*. Bucureşti: Editura Amaltea, 2015. 278 p. ISBN 978-9945-954-563-3;
7. TINTIUC, T. *Brandingul personal ca dimensiune a succesului profesional al cadrelor didactice* [online] [citat 3 mai 2020]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/178-181_5.pdf;
8. ГОДИН, А. М. *Брендинг: Учебное пособие.* М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. 184 с. ISBN 978-5-394-01149-8.

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN UCRAINA
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN UKRAINE

Svetlana GAVCA, profesor metodist, grad didactic superior, director,
Complexul instructiv-educativ „Gimnaziul Boian"din Noua-Suliţa, Cernăuţi, Ucraina
Ala NICORIUC, învăţător superior, grad didactic superior, director adjunct,
Complexul instructiv-educativ „Gimnaziul Boian" din Noua-Suliţa, Cernăuţi, Ucraina

Rezumat: *În articolul dat este abordată problema dezvoltării profesionale a cadrelor didactice în Ucraina. În Ucraina, formarea continuă a personalului didactic constituie un drept care se realizează, în principal, prin perfecţionare şi conversie profesională.*
Cuvinte-cheie: *formare continuă, dezvoltare profesională.*

Abstract: *This article addresses the issue of professional development of teachers in Ukraine. In Ukraine, the in-service training of teachers is a right that is achieved mainly through professional development and conversion.*
Keywords: *continuous training, professional development.*

Motto: „Meseria de profesor este o mare şi frumoasă profesiune, care nu seamană cu nici o alta, o meserie care nu se părăseşte seara, odată cu hainele de lucru. O meserie aspră şi plăcută, umilă şi mîndră, exigentă şi liberă, o meserie în care mediocritatea nu e permisă, unde pregătirea excepţională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează şi înviorează, ingrată şi plină de farmec". *Victor Hugo*

Legea Ucrainei „Cu privire la învățământul secundar general" subliniază că scopul educației este dezvoltarea globală a omului ca cea mai înaltă valoare a societății, dezvoltarea talentelor, abilităților sale, educația calităților morale, formarea cetățenilor capabili de alegerea conștientă, îmbogățirea pe această bază de intelectual și potențialul creativ al oamenilor, îmbunătățindu-și nivelul educațional, oferind economiei specialiști calificați. Realitățile complexe din domeniul educațional încurajează profesorii să caute noi sisteme pedagogice, tehnologii, forme organizaționale, metode de predare și educare. Epoca dezvoltării sociale inovatoare ridică cerințele pentru profesorul modern, necesită o îmbunătățire constantă a abilității sale profesionale și creșterea profesională . Dezvoltarea profesională este dobândirea de către angajat a unor noi competențe, cunoștințe, abilități și abilități pe care le va folosi în activitatea profesională ca profesor pentru a oferi educație de calitate.

Potrivit lui V. Kremin: „Educația de astăzi este concepută pentru a forma o persoană nouă competentă, educată, educată, patriot, specialist în domeniul său".

Competența profesională a profesorului – este activitatea profesorului, care presupune implementarea la un nivel suficient de ridicat de comunicare pedagogică, realizarea personalității

profesorului, obținerea unor rezultate ridicate în educația și creșterea copiilor și, prin urmare, creșterea profesională constantă, îmbunătățirea de sine, autoeducarea (K. Markov);

E. Bondarevska identifică 4 calități personale semnificative din punct de vedere profesional ale profesorului: dragostea pentru copii, care se manifestă în protejarea drepturilor și a intereselor lor, grijă pentru sănătatea și bunăstarea lor, bunătate și respect pentru fiecare copil, atitudine responsabilă față de funcțiile sale educative, autoritate în rândul copiilor și părinților; înțelegerea psihologiei elevilor – analizează situația educațională, cauzele comportamentului inadecvat al copiilor, capacitatea de a lua decizii informate, de a anticipa consecințele lor sociale; abordare creativă asupra educației și învăţării – îmbunătățește sistemul de activitate proprie (didactic, educațional, metodic), participă la lucrări inovatoare sau de cercetare, creează noi modele de practică pedagogică, oferă asistență metodologică colegilor; cultura înaltă a comportamentului.

Ancorat în prezent, întrezărind viitorul şi sondînd dimensiunile posibile ale personalităţii, educatorul sau cadrul didactic, instruieşte, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă si organizează, corectează, perfecţionează şi evaluează neîncetat procesul formării şi desăvîrşirii calităţilor necesare omului de maine. Alături de discipoli, el este nevoit să se autoevalueze şi perfecţioneze neincetat.

În Ucraina, formarea continuă a personalului didactic constituie un drept care se realizeaza, în principal, prin perfecţionare şi conversie profesională.

Evoluţia în carieră a personalului didactic se realizează prin promovarea perioadei de atestare în învăţământ şi obţinerea calificativelor didactice (“specialist de categoria II”, “specialist de categoria I”, “specialist de categoria superioară”). În corelare cu reglementările specifice educaţiei permanente, perfecţionarea cadrelor didactice se realizeaza prin stagii anuale de formare obligatorii. Stagiile de formare continuă asigură dezvoltarea profesională a personalului didactic, obligativitatea constand in acumularea a 150 de ore intr-o perioada de 5 ani.

Programele de formare continuă a personalului didactic sunt organizate modular pe următoarele domenii principale: specialitate, pedagogie, psihologia educaţiei, didacticii specialităţii, TIC, psihopedagogiei speciale.

Formarea continuă asigură actualizarea şi dezvoltarea competenţelor personalului didactic, inclusiv dobândirea de noi competenţe, în funcţie de evoluţiile din planul nevoilor de educaţie şi al curriculumului educaţional, precum şi în funcţie de exigenţele privind adaptarea competenţelor personalului didactic la schimbările din structurile/procesele de educaţie.

Formarea continuă a personalului didactic se întemeiază pe paradigma abordării prin competenţe şi pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competenţă a personalului didactic. Nivelul de competenţă vizat prin programele şi activităţile de formare continuă/perfecţionare este evaluat în funcţie de: a) capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina şi a utiliza în mod autonom capacităţile de cunoaştere, deprinderile şi competenţele generale şi cele profesionale în acord cu diversele cerinţe specifice unui anumit context, situaţii sau probleme; b) capacitatea cadrului didactic de a face faţă schimbării, situaţiilor complexe şi neprevăzute.

Sistemul de dezvoltare a carierei profesorului include: dezvoltarea personalității; formarea conștiinței profesionale de sine, a gândirii pedagogice; formarea stilului individual de

muncă; stăpânirea experienței pedagogice eficiente; familiarizare cu sistemul național de educație care întruchipează înțelepciunea educațională a poporului ucrainean, educația familială, obiceiurile ucrainene, tradițiile, vacanțele, ritualurile; cunoașterea știrilor din presa pedagogică, internet, ziare, reviste, ediții pedagogice; studiul sistematic al literaturii psihologice și pedagogice, legislația de stat privind educația, creșterea și formarea tinerei generații; participarea la întruniri metodice raionale şi regionale, la seminare, traininguri, conferințe; programul dezvoltării profesional-pedagogice al cadrelor didactice include două componente: autoinstruirea şi lucrul metodic.

I. ACTIVITATEA DE AUTOINSTRUIRE:

- Lucrul asupra subiectul metodic individual;
- Crearea unui portofoliu de dezvoltare profesională;
- Participarea la concursuri pedagogice, cercetare, conferințe științifico-practice, lectură pedagogică;

II. LUCRUL METODIC:

- Publicarea experienţei pedagoge;
- Lucrul în în cadrul întrunirilor metodice şcolare, raionale şi regionale;
- Petrecerea orelor deschise a măsurilor extraşcolare;
- Participarea la concursuri de măiestrie pedagogică;
- Participarea la organizarea concursurilor creativităţii copiilor;
- Crearea programelor de învăţământ şi a recomandărilor metodice;
- Participarea în proiecte social-pedagogice.

Modelul de dezvoltare profesională al pedagogului include diferite forme de muncă – individuale, colective, de grup, iar utilizarea și combinarea acestor forme de muncă, participarea activă la ele dă un rezultat pozitiv.

Tabelul 1. Modelul de dezvoltare profesională al pedagogului

FORME DE LUCRU	
Individuale	• Consultații individuale • Autoeducare • Cursuri tematice • Raport creativ
Colective	• Rapoarte creative • Concursuri profesionale • Traininguri • Școala profesorilor tineri • Seminare • Conferințe • Decade ale lecției moderne • Festivaluri metodologice • Lectură pedagogică • Sfaturi metodologice • Consultări pedagogice
De grup	• Săptămâni pe obiecte • Reuniuni operaționale și metodologice • Educație intra-școlară • Consultări de grup • Seminare psihologo-pedagogice

Evaluarea performanței cadrelor didactice poate fi măsurată doar în dinamică, comparând performanțele sale pe parcursul a 4-5 ani și bazându-se pe cadrul național al calificărilor, folosind criterii de referință din perspectiva competențelor. Sistemul de competențe al profesorului modern include următoarele componente:

- Competență metodologică – cunoașterea profundă a materiei de predare, stăpânirea metodelor de predare, orientarea în cercetarea modernă;
- Competență psihologo-pedagogică – cunoașterea caracteristicilor individuale ale psihologiei și psihofiziologiei proceselor cognitive ale elevilor, capacitatea de a le folosi;
- Competență comunicativă – posedă tehnici de comunicare eficientă;
- Tehnologia media;
- Managementul sistemului „profesor-elev" – deținerea tehnologiilor de management, analiza pedagogică a resurselor, capacitatea de a proiecta obiective, planifica, organiza, regla și analiza rezultatele muncii lor; cercetare;
- Acmeologic – capacitatea de perfecționare profesională continuă, capacitatea de a alege direcția și formele de activitate potrivite pentru creșterea profesională.

Ce poate face un profesor pentru a-și spori competența profesională? Răspunsul la această întrebare nu este simplu, fiecare cadru didactic ar trebui să-și stabilească un scop:

1. Ridicați-vă constant propriul nivel de reflecție, adică întrebați-vă constant, însemnând activitate pedagogică: de ce? ce anume? de ce da? ce trebuie făcut? cum fac alții? care sunt recomandările în acest sens? Cum îmi pot evalua activitățile de predare? ce trebuie personal să fac pentru a-mi îmbunătăți abilitățile de predare?
2. Îmbunătățirea abilităților pedagogice sau creșterea nivelului de competență profesională prin sistemul de muncă metodică al instituției de învățământ, care ar trebui să se bazeze pe o abordare individuală, adică utilizarea flexibilă a diferitelor forme și metode de lucru cu profesori orientați spre rezultate.
3. Să se angajeze în autoeducare, care ar trebui privită ca o activitate cognitivă intenționată. Autoeducarea profesorului este o condiție a activității sale profesionale de succes. Motivele sale principale: munca zilnică cu informații, dorința de creativitate, creșterea rapidă a științei moderne, în special psihologia și pedagogia, schimbările care au loc în societate, concurența, opinia publică, stimularea materială, interesul de a studia este doar foarte interesant. Condițiile pentru o autoeducare de succes sunt ca aceasta să se desfășoare voluntar, conștient, planificat, gestionat și controlat de persoana însuși.
4. Monitorizați continuu rezultatele muncii dvs. utilizând un sistem de auto-monitorizare bine dezvoltat.Monitorizarea este urmărirea regulată a elementelor cheie ale activității prin contabilitate, care oferă o oportunitate de a evalua performanța și de a determina perspectivele dezvoltării ulterioare. Deviza vieții și a activității pedagogice a fiecărui cadru didactic în etapa actuală de dezvoltare a țării ar trebui să fie cuvintele „Un veac trăește – un veac învață".

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, S. *Dicţionar de pedagogie*. Chișinău-Bucureşti: Grupul Editorial Litera, 2000. 382 p.;
2. DANILOVA, G. S. Profesionalism pedagogic în contextul acmeologiei. In: *Educația pedagogică: teorie și practică. Psihologie și practică: Coll. de stiinte. lucrări.* 2006, nr. 5, pp. 74–80;

3. GULAI, O. I. Abordarea competențelor ca bază a unei noi paradigme a educației. In: *Buletinul Academiei Naționale a Serviciului Grăniceri de Stat din Ucraina*, 2009, nr. 2 [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: http: //www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadps/2009_2/09goinpo.pdf;
4. NIKOLENKO, L. Modernizarea educației pedagogice postuniversitare în contextul unei abordări personalizate. In: *Educația postuniversitară în Ucraina*, 2007, nr. 2, pp. 38–41;
5. PUKHOVSKA, L. Bazele teoretice ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice: trecerea la harta conceptuală. In: *Pedagogia profesională comparativă: o revistă științifică*, 2011, nr. 1[online] [citat 27 aprilie 2020]. Disponibil: http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf;
6. VOZNYUK, O. V. O abordare integrativă a dezvoltării profesionale a personalității profesorului în condițiile schimbărilor civilizaționale. In: *Revista științifică a UMF Dragomanova*, 2010, Vip. 12 (22), pp. 17-20 [online] [citat 28 aprilie 2020]. Disponibil: http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/.

MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A CULTURII ARTISTIC-ESTETICE (MFCAE)
THE PEDAGOGICAL MODEL OF FORMING THE ARTISTIC-AESTHETIC CULTURE (MFCAE)

Tatiana GÎNJU, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Autoarea abordează problema formării culturii artistic-estetice. În articol este propus Modelul pedagogic de formare a culturii artistic-estetice la elevii claselor primare. Modelul teoretic propus are menirea de a reflecta valoarea interacţiunii metodologiilor educaţiei literar-artistice şi educaţiei muzicale în formarea la elevii claselor primare a elementelor culturii artistic-estetice.*
Cuvinte-cheie: *model pedagogic, interacțiune, metodologie, cultura artistic-estetică, educație muzicală, educație literar-artistică.*

Abstract: *The author addresses the problem of the formation of artistic-aesthetic culture. The article proposes the pedagogical model for the formation of artistic-aesthetic culture in primary school students. The proposed theoretical model is meant to reflect the value of the interaction of the methodologies of literary-artistic education and music education in the formation of the elements of artistic-aesthetic culture in the primary school students.*
Keywords: *pedagogical model, interaction, methodology, artistic-aesthetic culture, music education, literary-artistic education.*

Cultura *artistică şi estetică* este primul tip de cultură care l-a definit pe om ca om, ca fiinţă creatoare în raport cu mediul existenţial şi cu sine însuşi. Comportamentul omului, din unul motivat exclusiv fiziologic, s-a transformat într-un comportament care-i depăşea esenţial existenţa fiziologică în comportament estetic. Anume *comportamentul estetic* l-a determinat pe om să cerceteze ceea ce crea în domeniul frumosului, deci să realizeze o cercetare estetică a produselor sale cu valoare artistică.

Astfel, odată cu cercetarea obiectelor de artă şi a fenomenelor artei, s-a constituit şi ştiinţa şi filosofia acesteia – *estetica*, care operează cu un sistem de termeni specifici. Termenul estetic îşi trage începuturile din greaca veche, αησθησίς- aísthēsis, estezis, având sensul a simţi, percepţie.

În timp, estetica s-a dezvoltat ca ştiinţă autonomă, definindu-şi *principii şi metode* de cercetare specifice domeniului frumosului în viaţă şi în artă. În sursele filosofice ale marilor

gânditori ca Aristotl, M. Dufrenne, K. Gilbert, H. Kuhn, M. Heidegger, H.-R. Jauss, I. Kant, C. Radu, Al. Tănase, I. Toboşaru, T. Vianu, W. von Humboldt, M. Dessoir, termenul *estetic* este utilizat ca sinonim al lui frumos, termen generic pentru *teoria sensibilităţii pentru frumosul artistic*.

În gândirea estetică românească primele date despre conceptele estetice le găsim la marii cronicari Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce, la cărturarul Dosoftei şi la omul de ştiinţă cu renume mondial D. Cantemir. Avem şi autori de adevărate tratate estetice, recunoscute naţional-universal şi rezistente peste decenii, precum T. Vianu, L. Blaga, G. Călinescu.

Generalizând conceptele filosofice, psihologice şi pedagogice examinate, constatăm, că toţi autorii exprimă şi ideea de integrare a domeniilor artistice, care să conducă, respectiv, la formarea unei personalităţi artistic-estetice integre, ceea ce presupune şi o nouă abordare didactică a predării-învăţării-evaluării artelor în învăţământul formal, şi nu numai.

Educaţia artistică şi estetică, prin urmare, inclusiv formarea la elevii claselor primare a elementelor culturii artistic-estetice, nu constă în tehnologizarea instruirii artistice, precum s-a procedat tradiţional secole de-a rândul, ci în dezvoltarea receptării-imaginaţiei-gândirii-creaţiei artistice a educabililor, căci numai astfel copiii de azi pot deveni cu timpul homo aestheticus, adică oameni care trăiesc artistic-estetic, deci şi-au creat cea de-a doua existenţă, spirituală prin definiţie – existenţa metafizică.

Cultura artistic-estetică a şcolarului mic se constituie din cultura estetică obiectivă (valorile imanente ale operelor de artă apropriate, valorile estetice aferente) şi cultura estetică subiectivă (valorile receptorului – trăsături, comportamente, aptitudini). Cele două tipuri de cultură se formează şi se dezvoltă doar într-un proces continuu de *interacţiune.*

Cultura artistic-estetică se manifestă în două aspecte:

a) al valorilor deja produse de omenire, dar care pot fi /trebuie obţinute-produse-create/recreate prin educaţie;
b) al dezideratului educaţiei, ca sistem de valori artistic-estetice specifice receptorului de artă, formate-dezvoltate prin EAE.

Teoretic, cultura artistic-estetică este subdivizibilă în:

- *cultura receptării artistice*: percepţie, imaginaţie, gândire, creaţie;
- *cultura comunicării artistice*: a comunicării literare şi a comunicării muzicale;
- *cultura hermeneuticii artistice*: a interpretării operelor şi fenomenelor artistice (literare, muzicale);
- *cultura evaluării estetice a operelor şi fenomenelor artistice* (literare, muzicale).

Fiecare din componentele evidenţiate ale cultura artistic-estetică prevede finalităţi proprii, dar legate între ele, care, în cea mai mare parte, reprezintă valori ale personalităţii educate artistic-estetic ale cititorului şi auditorului: calităţi specifice care să adeverească (termenul lui M. Heidegger) implicit prezenţa la elevi a culturii artistic-estetice, manifestată gradual-axiologic şi gradual-temporal [1].

Sinteza conceptelor de cultură artistic-estetică, realizată de Vl. Pâslaru, o defineşte ca: parte componentă a culturii generale a omului; un tip de cultură obţinut preponderent prin educaţie şi activitate artistic-estetică; parte a culturii generale, inseparabilă epistemic şi pedagogic de aceasta, întemeiată pe aceleaşi elemente ale cunoaşterii: percepţie (artistică), imaginaţie (artistică), gândire (artistică), creaţie (artistică) [3].

Vl. Pâslaru menţionează că de fapt cultura artistic-estetică nu se obţine doar prin influenţa conţinuturilor educaţionale asupra educabilului (a operelor literare şi muzicale, a elementelor de teorie literară şi muzicologie). Cultura artistic-estetică presupune un efort de modificare a obiectului cunoaşterii şi, în legătură cu această activitate, modificarea şi subiectului de acţiune culturală, iată de ce acţiunea de cultivare este însoţită de declanşarea mecanismului trebuinţelor şi necesităţilor: educabilul nu poate să se cultive eficient artistic-estetic în lipsa trebuinţei pentru acest tip de cultură, iar ultima nu poate să se formeze şi să se dezvolte decât din necesitatea (trebuinţa conştientizată) de a desfăşura într-un anume mod, deci printr-o metodologie, activitatea de cultivare [4]. În urma analizei teoretice propunem un *model pedagogic* ce are menirea de a reflecta *valoarea interacţiunii metodologiilor educaţiei literar-artistice şi educaţiei muzicale în formarea la elevii claselor primare a elementelor culturii artistic-estetice.*

Acest model pedagogic este constituit din *cinci componente* importante:

- Baza conceptuală;
- Subiecţii cercetării;
- Calitatea preexperimentală a elevului;
- Acţiunea educativă;
- Finalitatea urmărită.

Modelul FCAE reprezintă un sistem cognitiv-aplicativ. În această calitate, prima componentă a modelului nostru este un sistem de *principii: universal-existenţiale:* legea conexiunii universale; *universal-cognitive:* principiul interdisciplinarităţii; *specific cognitive:* principiul sincretismului şi interacţiunii artelor; *regulative ale literaturii şi artelor:*

- principiul unităţii fond-formă a operei de artă;
- principiul pătrunderii mesajului operei de artă prin decodarea (descifrarea) elementelor formei/limbajului artistic al operei;
- principiul caracterului semnificativ al formei/limbajului artistic;
- principiul întemeierii (EAE) pe experienţele de viaţă şi cele estetice ale elevilor;
- principiul adecvării structurii receptării elevilor la structura operei de artă;
- principiul comunicativ-artistic;
- principiul similitudinii metodologiilor EAE.

Se rezumă că în actul educativ-artistic funcţionează un număr mult mai mare de *principii – generale*, ale didacticii artei şi ale educaţiei artistic-estetice. Noi însă le-am evidenţiat în modelul nostru doar pe acelea care reglementează direct aplicarea interacţională a metodologiilor ELA – metodologiilor EM în formarea la elevi a elementelor culturii artistic-estetice.

Subiecţii cercetării (componenta a II-a) sunt educatorul (învăţătorul claselor primare), educabilii (elevii claselor primare), părinţii, alte cadre didactice (eventual, din instituţiile de învăţământ non-formal).

Calitatea artistic-estetică a subiectului educabil (componenta a III-a): elementele CAE manifestate de elevi în perioada preexperimentală. *Acţiunea educativă* (componenta a IV-a) a modelului este însăşi calea de la nivelul preexperimental al culturii artistic-estetice a educabilului către finalitatea experimentului de formare: interacţiunea metodologiilor ELA – metodologiilor EM.

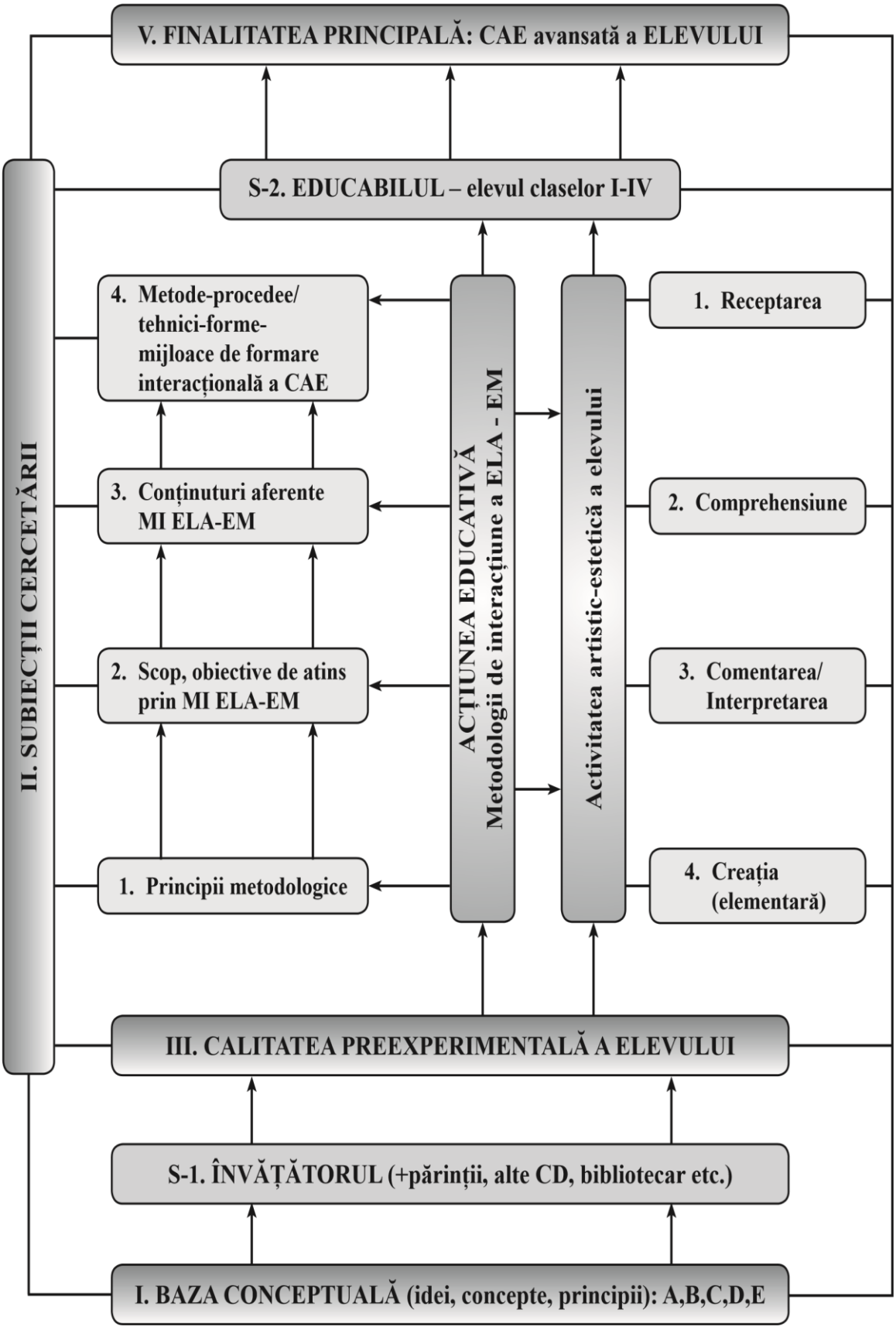


Fig. 1. Modelul teoretic al formării culturii artistic-estetice la elevii claselor primare prin aplicarea interacţiunii metodologiilor ELA-EM

În cercetarea noastră, acţiunea educativă este realizată de învăţător prin aplicarea metodologiilor de interacţiune a ELA-EM (metode-procedee/ tehnici-forme-mijloace, elaborate/structurate în conformitate cu specifi cul conţinuturilor aferente MI ELA-EM, având menirea să atingă un anume scop şi anumite obiective prin MI ELA-EM, toate acestea fiind întemeiate pe anumite principii metodologice). Acţiunea educativă astfel gândită (concepută şi proiectată) este orientată asupra elevului, determinându-l să realizeze o anumită activitate artistic-estetică, care se compune din receptare-comprehensiune-comentare/interpretare/creaţie. Acestea, la rândul lor, sunt decompozabile în acţiuni şi operaţii specifice EAE.

Finalitatea urmărită (componenta a V-a) poate fi obţinută prin experimentul de formare şi reprezintă elementele CAE ale elevului virtual din clasele primare – al II-lea subiect al educaţiei: competenţe – trăsături caracteriale – comportamente – aptitudini – reprezentări despre literatură şi muzică. Fireşte, în cazul elevilor din clasele primare este vorba despre nivelurile elementare de dezvoltare a sus-numitelor componente ale culturii artistic-estetice.

Astfel, *competenţa artistic-estetică* este reprezentată de anumite cunoştinţe-capacităţi-atitudini literare şi muzicale; trăsăturile caracteriale încă nu vor fi formate în clasele primare, dar se vor contura anumite caracteristici ale acestora, precum preocuparea pentru lectură/audiţii muzicale, voinţa de a rezista unor repetiţii de durată în pregătirea unui spectacol dramatic/unui concert etc. Elevii vor realiza mai multe şi mai bine gestionate comportamente specifice activităţii literare-lectorale şi auditiv-muzicale. Cei care au aptitudini artistice le vor dezvolta şi toţi elevii îşi vor forma reprezentări adecvate (principiilor artistic-estetice) despre literatură şi muzică, şi nu numai. Se poate observa, sfera finalităţii în formarea CAE elevilor din clasele primare (ca şi a oricăror alţi subiecţi) este foarte amplă. Deci ne-am propus să provocăm/urmărim doar două aspecte de bază ale acesteia: identificarea/aplicarea/crearea elementelor limbajului artistic (literar şi muzical) şi formarea/realizarea comunicării artistic-estetice.

Factorii integratori ai Modelului FCAE sunt reprezentaţi de:

- caracterul implicit sincretic al operelor de literatură şi artă;
- similitudinile la nivel de formă/limbaj-mesaj ale operelor de literatură şi artă de diverse genuri şi specii;
- capacitatea elevilor de vârstă şcolară mică de a recepta a înţelege a comenta/interpreta, inclusiv creativ, operele de literatură şi artă;
- prezenţa la elevi a competenţelor elementare de comunicare artistică (literară, muzicală);
- prezenţa la elevi a competenţelor hermeneutice elementare (de interpretare/apreciere a operelor şi fenomenelor artistice);
- existenţa (produsă prin educaţie) a unor principii şi metodologii interacţionale de EAE;
- pregătirea profesională a cadrelor didactice pentru realizarea unei educaţii artistic-estetice prin aplicarea interacţiunilor literaturii şi muzicii.

În concluzie putem menționa: integrarea metodologiilor educaţiei literar-artistice şi metodologiilor educaţiei muzicale ne dă mai mult decât rezultanta (suma) părţilor integrate; ELA+EM=CAE (cultură artistic-estetică) – un produs sincretic universal. Cultura în general, în special cultura artistic-estetică, prin natura sa, constituie un indicator al organizării, ordonării conştiinţei şi comportamentului uman în toată plinătatea fenomenelor de receptare-comprehensiune-creare a frumosului.

Referinţe bibliografice:
1. CONSTANTINESCU, Radu. *Artă şi convenţie*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989. 293 p.;
2. GAGIM, Ion. *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale.* Chişinău: ARC, 2007. 222 p. ISBN 978-9975-61-423-8;
3. MORARI, Marina, PÂSLARU, Vlad, ALEXEEVA, Larisa. ş.a. *Educaţia artistică în preşcolaritate*. Ghid teoretico-metodologic. Chişinău: Pontos, 2016. 248 p. ISBN 978-9975-51-787-4;
4. PÂSLARU, Vlad. *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice*. Chişinău: Museum, 2001. 312 p. ISBN 9975-906-41-9;
5. VĂIDEANU, George. *Cultura estetică – mijloc de educaţie estetică*. Iaşi: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", 1966. 389 p.;
6. VĂIDEANU, George. *Cultura estetică şcolară*. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, 1967. 340 p.;
7. VĂIDEANU, George. *Pedagogie şi estetică.* Bucureşti: Didactică şi Pedagogică, 1970. 315 p.;
8. VIANU, Tudor. *Estetica*. Bucureşti: Minerva, 1968. 425 p.

PSIHOPROFILAXIA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA ADOLESCENȚI: REPERE TEORETICO-APLICATIVE
PSYCHOPROPHYLAXIS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: THEORETICAL-APPLIED LANDMARKS

Lilia NACAI, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *Articolul reflectă investigaţia teoretico-aplicativă privind psihoprofilaxia comportamentului agresiv la adolescenți și scoate în evidență metodele și tehnicile de intervenţie psihologică specifice abordării cognitive-comportamentale. Prezintă inters experiența elaborării și implementării programului de psihoprofilaxie a comportamentului agresiv la adolescenți descries în articol.*
Cuvinte-cheie: *agresivitate, abordarea cognitiv-comportamentală, adolescența.*

Abstract: *The article reflects the theoretic-applied investigation focused on the psycho prophylaxis of aggressive behavior in adolescents and highlights the methods and techniques of psychological intervention specific to the cognitive- behavioral approach. Of interest is the experience of developing and implementing the program of psycho prophylaxis of aggressive behavior in adolescents described in the article.*
Keywords: *aggression, cognitive-behavioral approach, adolescence.*

Psihologii, cadrele didactice, managerii școlari se confruntă cu un număr în creştere de cazuri în care adolescenţii manifestă dificultăţi de a face faţă propriei agresivităţi sau a celor din jur.

De-a lungul anilor, conceptul de agresivitate a cunoscut foarte multe abordări și felurite definiții, fiind unul din cele mai studiate concepte. În mod tradițional, agresivitatea este văzută ca intenție de a răni o altă ființă vie (Baron & Richardson, 1994, apud Anderson C.A., Bushman B.J., 2002) [3, p. 38].

Mitrofan defineşte agresivitatea ca fiind orice formă de conduită orientată cu intenţie către obiecte, persoane sau către sine, în vederea producerii unor prejudicii, a unor răniri, distrugeri şi daune [2, p. 434].

Fie că agresivitatea este manifestată în exces sau reprimată, gestionarea deficitară a acesteia are consecinţe asupra multor aspecte ale vieţii adolescentului, de la tipul de relaţii de prietenie pe care le construieşte pînă la confortul său emoţional, de la stima sa de sine până chiar

la sănătatea sa fizică. Agresivitatea este integrată realităţii adolescentului şi nu poate fi separată de aspectele emoţionale, comportamentale sau relaţionale ale acesteia.

Analiza literatuirii de specialitate ne-a permis să constatăm că s-au realizat mai multe studii valoroase dedicate agresivității, în general, agresivității la adolescenți, cauzelor, factorilor, diferențelor de gen, prevenirii agresivității/violenței în mediul școlar, în particular, realizate de N. Mitrofan (2003), A. Neculau (2000), V. Prițcan (2017), I. Racu (2014), Iu. Racu (2013), D. Furtună (2018). Prezintă interes pentru cercetarea noastră studiile ce reflectă specificul intervenției psihologice în cazul adolescenților agresivi (psihoprofilaxie, psihocorecție, consiliere psihologică) de la obiective specifice pînă la metode şi tehnici de intervenţie caracteristice principalelor orientări şi şcoli psihologice.

Într-o astfel de perspectivă, investigația noastră centrată pe psihoprofilaxia comportamentului agresiv la adolescenți scoate în evidență metodele şi tehnicile de intervenţie psihologică specifice abordării cognitive-comportamentale.

Din titlul abordarea cognitiv-comportamentală (ACC) se subînţelege că aceasta este orientată spre schimbarea modului de gîndire şi a comportamentului, cu scopul de a forma la individ capacitatea de a soluţiona independent problemele.

Abordarea cognitiv-comportamentală se bazează pe două concepţii fundamentale despre om:

- omul este o fiinţă care gîndeşte şi este activă;
- omul este o fiinţă care reflectă şi este capabilă să se schimbe pe sine şi să-şi schimbe viaţa.

Rezultă că omul poate fi ajutat să înveţe:

- să aprecieze mai obiectiv propria persoană, persoanele din jur, situaţiile din viaţă şi eventualele consecinţe;
- să conştientizeze şi să-şi evalueze gîndurile şi atitudinea faţă de sine, faţă de ceilalţi şi faţă de diverse situaţii;
- să scape de „greşelile de logică”, adică dereglările cauzalităţilor;
- să depăşească situaţiile de stres;
- să aleagă forme de comportament mai eficiente.

Esenţa metodelor ACC constă în integrarea strategiilor cognitive, comportamentale şi emoţionale, în vederea schimbării personalităţii. Termenul „cognitiv” este utilizat pentru că tulburările emoţionale şi comportamentale deseori depind de greşelile de ordin cognitiv (convingerile false, atitudinile, informaţia denaturată cu privire la personalitate şi mediu, prognozarea şi evaluarea incorectă a viitoarelor evenimente). Omul poate interpreta greşit stresurile cotidiene, se poate judeca pe sine prea aspru, poate face concluzii greşite sau poate avea o imagine negativă despre sine. Baza activităţilor în cadrul ACC este stimularea eforturilor individului şi a specialistului, aplicarea procedeelor logice şi a tehnicilor comportamentale în soluţionarea problemelor.

Această abordare presupune că problemele unui individ rezultă din denaturările realităţii, bazate pe concepţii greşite, care s-au format, la rîndul lor, în rezultatul unor deprinderi incorecte în procesul de dezvoltare a personalităţii.

Postulatul de bază al abordării cognitiv-comportamentale constă în faptul că anume gîndirea individului (modul în care acesta se percepe pe sine, lumea din jurul său şi pe alţi

indivizi) determină comportamentul, sentimentele şi problemele acestuia.

Abordarea cognitiv-comportamentală este orientată spre:

- eliminarea greşelilor de logică, adică corectarea cauzalităţilor necorespunzătoare realităţii;
- acumularea cunoştinţelor veridice cu privire la mediul înconjurător şi la relaţiile dintre oameni, a abilităţilor ce ţin de luarea deciziilor şi stabilirea scopurilor;
- lărgirea spectrului de idei privind eventualele modele de comportament şi alegerea celor mai potrivite acţiuni;
- restabilirea legăturii dintre cunoştinţe, gînduri, sentimente, fapte, şi luarea deciziilor cu privire la scopurile stabilite.

Deprinderea persoanelor să dea dovadă de un comportament eficient, pentru a-şi stimula resursele propriei personalităţi, a-şi corecta convingerile iraţionale şi gîndurile negative, apărute situaţional, fapt ce va contribui la evitarea trăirilor inadecvate şi va oferi, persoanei date, o posibilitate de a învăţa să soluţioneze, într-un mod mai constructiv, diferite probleme cu care se confruntă în viaţă [1, p. 12].

Obiectivul abordării cognitiv-comportamentale este reducerea gîndurilor şi comportamentelor negative şi dezadaptative şi construirea unor modele de comportament şi de reacţie emoţională şi cognitivă care să permită adaptarea eficientă a individului la realitatea cotidiană. În acest sens, psihoprofilaxia agresivităţii urmăreşte reducerea stărilor de mînie, furie, a gândurilor şi comportamentelor agresive prin întărirea şi deprinderea unor gînduri şi comportamente pozitive, dezirabile, neagresive.

În literatura de specialitate se regăsesc o multitudine de tehnici şi modele de intervenţie cognitiv-comportamentală aplicate atît pentru reducerea comportamentelor agresive cît şi pentru reducerea şi controlul stărilor emoţionale de mînie şi furie şi a gândurilor şi atitudinilor agresive.

În acest sens, amintim modelul de intervenţie al lui Wells şi Miller (1993) compus din patru etape:

1. *Prevenirea şi evitarea agresivităţii şi a stimulilor generatori* – implică tehnici de dezvoltare a cunoaşterii sociale, generarea de alternative eficiente pentru rezolvarea problemelor sociale, dezvoltarea reacţiilor asertive în locul celor agresive, înţelegerea aşteptărilor în legătură cu rezultatele pozitive ale reacţiilor asertive şi conştientizarea erorilor de atribuire ce intervin în interpretarea indiciilor sociali;
2. *Recunoaşterea stării de enervare şi furie* – absolut necesară controlului, realizabil prin intermediul programelor de gestionare a furiei, de restructurare cognitivă sau prin exerciţii de relaxare;
3. *Gestionarea de sine şi strategii de a face faţă agresivităţii* – implicând repetiţia comportamentelor neagresive, raţionarea morală şi gândirea în perspectivă;
4. *Reîntărirea unor nivele acceptabile de agresivitate şi înţelegere a funcţiei ei*.

Goldstein şi Glick (1994) au elaborat, aplicat şi validat un model de antrenare a înlocuirii agresivităţii (Aggression Replacement Training) destinat modificării comportamentale a tinerilor cu agresivitate cronică. Acest antrenament presupune formarea unor aptitudini şi abilităţi de comportament prosocial, de control al furiei, de gîndire morală şi precum şi motivarea participanţilor spre aplicarea deprinderilor formate în viaţa de zi cu zi. Evaluarea modelului de intervenţie cognitiv-comportamentală s-a realizat utilizând o serie de criterii obiective şi

subiective precum frecvenţa izbucnirilor agresive, a comportamentelor anti şi prosociale, nivelul de control asupra furiei.

Participanţii, adolescenţi şi tineri agresivi, îşi însuşesc o serie bogată de comportamente prosociale într-un mod sistematic, în grupuri reduse de 6-8 persoane. Procedura de bază a educării acestor comportamente constă din patru etape:

1. *demonstrarea* – experţi exemplifică detaliat un anumit comportament prosocial specific;
2. *jocul de rol* – adolescenţii punînd în practică ceea ce au învăţat şi repetând comportamentul în mai multe situaţii;
3. *feedback* în legătură cu modul în care au îndeplinit comportamentul, eventual critici, laude sau o redemonstrare;
4. *antrenarea* comportamentelor în diverse situaţii similare mediului de viaţă, pentru a asigura rezistenţa temporală şi ecologică a aptitudinilor formate.

Aptitudinile formate în cadrul acestui program pot fi incluse în şase categorii principale:

- Aptitudini sociale de iniţiere – de ex. începerea unei conversaţii, prezentarea de sine;
- Aptitudini sociale avansate – de ex. a cere ajutor, a cere scuze, a oferi instrucţiuni;
- Aptitudini de a face faţă sentimentelor – de ex. raportarea la o persoană furioasă, exprimarea afecţiunii, reacţionarea la frică;
- Alternative la agresivitate – de ex. răspunsuri la jigniri, negociere, ajutorarea celorlalţi;
- Aptitudini de a face faţă stresului – de ex. reacţia la abandon, la acuzare, pregătirea pentru o conversaţie stresantă;
- Aptitudini de planificare – de ex: stabilirea de obiective, luarea de decizii, rezolvarea de probleme [3, p. 28].

Antrenarea controlului furiei presupune învăţarea persoanelor cum să îşi controleze sentimentele de furie şi mânie. Ei sunt rugaţi să îşi noteze toate situaţiile care le-au provocat sentimente agresive de-a lungul săptămînii, iar în timpul şedinţelor să se analizeze. Timp de 10 săptămâni, ei sunt învăţaţi să reacţioneze la ceea ce îi înfurie, utilizând o serie bine stabilită de comportamente:

- Identificarea stimulilor – a evenimentelor externe sau a gîndurilor şi convingerilor care provoacă o reacţie de furie;
- Identificarea indiciilor – acele evenimente fizice individuale precum tensiunea musculară sau încleştarea pumnilor;
- Utilizarea unor expresii de aducere aminte precum „fii calm“, „relaxează-te“ sau explicarea comportamentului celorlalţi într-o manieră neagresivă;
- Utilizarea unor metode de reducere a furiei – respiraţia adîncă, număratul, imaginarea unui scenariu liniştitor sau imaginarea consecinţelor pe termen lung ale propriului comportament;
- Utilizarea autoevaluării asupra gradului de îndeplinire a paşilor anteriori.

Autorii acestui program de reducere a agresivităţii atît sub formă emoţională cît şi comportamentală au considerat că adolescenţii agresivi participanţi au toate informaţiile şi deprinderile necesare pentru a şti cum să reacţioneze într-o manieră neagresivă.

Educaţia morală este a treia parte a programului construit de Goldstein şi Glick (1994) şi aceasta are scopul de a asigura punerea în practică a aptitudinilor prosociale şi de gestionare a

agresivităţii învăţate. Adolescenţilor le este ridicat nivelul de cinste, justiţie şi preocupare pentru nevoile şi drepturile celor din jur prin implicarea în rezolvarea unor dileme morale şi conflicte cognitive.

Un alt model de intervenţie ce a demonstrat o eficienţă foarte ridicată în dezvoltarea capacităţii de gestionare a agresivităţii se centrează pe *dezvoltarea capacităţii de rezolvare de probleme*, adaptată la situaţiile de viaţă concrete ale subiecţilor. Amintim cu această ocazie modelul de grup psihoeducaţional pentru victime şi agresori centrat pe rezolvarea problemelor construit şi validat de Kimberly Hall (2006) precum şi grupurile terapeutice orientate pe soluţie construite de Linton, Bischof şi McDonnell (2005). Este vorba de abordări cognitiv-comportamentale recente care pornesc de la ipoteza principală că agresivitatea este generată de cele mai multe ori de frustrarea resimţită de acele persoane care nu au soluţii la anumite probleme de relaţionare.

Am prezentat aceste modele de intervenție pentru că sintetizează majoritatea tehnicilor cognitiv-comportamentale utilizate în cadrul intervenţiilor asupra agresivităţii. Este vorba în principal de restructurarea cognitivă, identificarea şi combaterea gîndurilor negative şi distorsiunilor cognitive, relaxarea, stingerea comportamentelor nedorite, autoevaluarea şi automonitorizarea, antrenamentul asertiv, rezolvarea de probleme şi dezvoltarea capacităţii de a lua decizii [4, p. 28].

Experiența elaborării și implementării programului de prevenire a comportamentului agresiv la adolescenți.

În perioada decembrie 2017 – august 2019 în cadrul proiectului *„Împuternicirea adolescenților, băieți și fete, în special celor vulnerabili și supuși riscurilor de a accesa serviciile de sănătate prietenoase tinerilor prin mobilizarea comunităților și intervențiilor de schimbare a comportamentului la nivel local”* finanţat de UNICEF şi Agenţia Elveţiană pentru Dezvoltare şi Cooperare şi implementat de Asociația „Tinerii pentru Dreptul la Viață” fil . Bălți și Centrul de Sanatate Prietenos Tinerilor YK ATIS a fost elaborat și implementat *Programul de prevenire a comportamentului agresiv la adolescenți* – Programulul „3A – Autocunoaștere, Autocontrol, Asertivitate”, unde am participat în calitate supervisor (responsabil pentru perfectarea, pilotarea, definitivarea Programului și instruirea specialiștilor în domeniu privind implementarea).

Etapele elaborării și implementării Programului de prevenire a comportamentului agresiv la adolescenți – Programulul „3A – Autocunoaștere, Autocontrol, Asertivitate” (Programul 3A):

- Ogranizarea unui atelier de lucru cu participarea psihologilor din rețeaua CSPT, psihologilor școlari și din alte instituții în vederea elaborării *Programul de prevenire a comportamentului agresiv la adolescenți* în perioada 17-19 mai, 2018, Bălți;
- Pilotarea (I etapa) a Programului 3A (elaborat în cadrul atelierului din 17-19 mai, 2018) în perioada septembrie-noiembrie 2018, în cadrul CSPT - urilor din Bălți, Sîngerei, Edineț, Dondușeni;
- Perfectarea Programului 3A în baza experienței pilotării (I etapa) și a feedback-ului primit de la participanți și formatori;
- Pilotarea (II-a etapa) a Programului 3A în perioada iulie-septembrie 2019, în cadrul Centrului de Sanatate Prietenos Tinerilor YK ATIS din Bălți;

- Treninguri pentru speciciliștii în domeniu (psihologi, cadre didactice, manageri) din Sîngerei, Edineț, Dondușeni, Bălți, privind implementarea Programului 3A.

Pornind de la considerentele că Republica Moldova practic nu dispune de programe de prevenire pe probleme mai specifice, în elaborarea Programului 3A am urmat metodologia *Programului 15 Ghid de implementare al programului de profilaxie a bolilor cu impact social în cadrul comunităţii*, care a fost deja implementat în CSPT - urile din Bălți și Edineț [1, p. 18].

Structura Programului. Programul „3A – Autocunoaștere, Autocontrol, Asertivitate" este constituit din trei secțiuni:

- ***Secțiunea 1 „Strategia":*** conține descrierea scopurilor și obiectivelor Programului, baza metodologică și recomandări privind organizarea și desfășurarea sesiunilor;
- ***Secțiunea 2 „Tactica":*** conține, nemijlocit, descrierea celor 8 sesiuni - planul și descrierea detaliată a desfășurării tuturor sesiunilor din cadrul Programului, exerciții și discuții, precum și comentarii metodice;
- ***Secțiunea 3 „Pușculița":*** conține anexe utile - informații teoretice și practice din cadrul fiecărei sesiuni, exerciții suplimentare (în cazul în care se epuizează toate exercițiile de bază, sunt exerciții din care poate fi ales ceea de ce are nevoie grupul la moment) și documente organizatorice.

Programul 3A conține 8 sesiuni/ședințe, cu o durată aproximativ 2 ore 30 min: prima și ultima sesiune vor începe și finaliza cu chestionare pre și post program.

O sesiune clasică este alcătuită, de regulă, din următoarele etape:

1. *Introducerea.* Este etapa la care sunt prezentați facilitatorii, tema sesiunii și actualitatea acesteia.
2. *Cunoașterea participanților/Repetarea numelor.* Dacă participanții la sesiune se cunosc, nu merită să-şi repete numele în cadrul a tuturor celor 8 sesiuni, însă la primele 2-3 sesiuni acest lucru va fi totuși util.
3. *Stabilirea regulilor de lucru în grup.* Este etapa la care grupul ia naștere și își asumă niște responsabilități. Astfel, acesta este gata să le urmeze. Regulile vor fi înregistrate pe o foaie de hîrtie, care va fi lipită la un loc vizibil şi, în măsura necesității, acestea reamintite de către trainer. În plus, în procesul de lucru pot fi adăugate noi reguli sau pot fi modificate cele vechi.
4. *Actualizarea problemei.* Scopul acestei etape este să fie demonstrată importanța subiectului discutat pentru fiecare participant. Etapa dată trece ca un fir roșu prin toată durata programului și, deseori, nu se deosebește ca o etapă aparte. Aceasta este necesară pentru a trezi interesul participanților față de o problemă, de a-i motiva să-și schimbe comportamentul și de a-i face să conștientizeze problema ca fiind una importantă.
5. *Unitatea informativă.* La această etapă este comunicată informația detaliată cu privire la subiectul abordat, fie comunicarea, soluționarea conflictelor, gestionarea emoțiilor ș.a. Unitatea informativă poate fi împărțită în cîteva părți independente, care să fie repartizate pe întreaga durată a programului.
6. *Formarea competențelor practice utile* (de comunicare, luare a deciziilor, abilitatea de a spune „nu").
7. *Finalizarea procesului de lucru. Feedback și totalizare.*

Fiecare sesiune conține activități de *reflexie/evaluare* activității din sesiunea precedentă și

a cunoștințelor participanților la subiectul noii întîlniri.

Primele sesiuni au în structură *activități de cunoaștere* fiind niște activități simple care permit un prim contact și o apropiere. Este vorba de niște activități cu scopul de a afla numele și o anumite caracteristici sau resurse a fiecărui participant. Cînd participanții nu se cunosc, acesta este primul pas pentru crearea unui grup ce lucrează dinamic și destins.

La fel, sesiunile includ *activități de afirmare* fiind exerciții în care un rol aparte îl are afirmarea tuturor participanților, dar și a grupului. Exercițiile se bazează pe mecanismele de încredere în sine, atît pe cele interne (concepții, capacități), cît și pe corelația cu influențele externe (rolul în cadrul grupului, cerințele față de alte persoane).

Unele exerciții constau în conștientizarea propriilor limite. Altele, în facilitarea recunoașterii deschise, verbale a propriilor necesitați și din exprimarea lor, atît verbal, cît și non-verbal, implicînd acceptarea lor de către grup.

Exercițiile de afirmare încearcă să valorifice calitățile pozitive ale persoanelor și ale grupului, pentru a favoriza o ambianță în care toți să se simtă ca parte a unui întreg. Afirmarea în condiții de egalitate e baza comunicării libere și a lucrului în comun.

Uneori aceste exerciții creează situația unei înfruntări fictive, care are ca obiectiv nu concurența, ci favorizarea *capacității de a rezista în fața presiunilor externe și a manipulării,* de apreciere a capacității de reacție într-o situație ostilă. Evaluarea activităților de afirmare e foarte importantă, este o ocazie propice pentru valorificarea situațiilor din viața cotidiană în care apar aceste probleme, de unde provin şi din ce cauză (norme de comportament, valori dominante etc.). Activitățile de bază din cadrul sesiunilor sunt cele de psihoprofilaxie a comportamentului agresiv care au ca scop decondiționarea persoanei dezadaptate de comportamentele indezirabile prin diminuarea sau eliminarea întăririlor și înlocuirea acestor comportamente cu altele dezirabile.

Programului 3A este destinat adolescenților, în special celor vulnerabili și supuși riscurilor, cu vîrsta cuprinsă între 12-18 ani.

Sesiunile din cadrul Programului 3A au fost structurate după cum urmează:

- Sesiunea 1. Sesiunea de deschidere a Programului „3A";
- Sesiunea 2. Cunoașterea de sine și a celuilalt;
- Sesiunea 3. Gestionarea emoțiilor (Partea I) ;
- Sesiunea 3. Modul în care gândesc (Partea II);
- Sesiunea 4. Comunicarea asertivă;
- Sesiunea 5. Comportamente prosociale;
- Sesiunea 6. Managementul conflictelor;
- Sesiunea 7. Eu și viitorul meu;
- Sesiunea 8. Sesiunea de finalizare a Programului „3A".

Metodologia *Programului 3A* se bazează pe abordarea cognitiv-comportamentală, modelele de schimbare a comportamentului. Participarea la Programul 3A poate fi o experienţă socială interesantă şi utilă pentru toţi cei implicaţi în proces: psihologi, cadre didactice, adolescenţi. Specialiștii în domeniu însușesc o nouă modalidate de lucru ceea ce poate spori gradul de profesionalizm. Participarea la Programul 3A oferă dolescenților:

- să se cunoască mai bine pe sine, să-şi analizeze atitudinea faţă de multiple aspecte ale vieţii;

- să fie mai siguri; să-și gestioneze emoțiile;
- să însușească metode de aplanare a situaţiilor conflictuale;
- să găsească soluţii la situaţiile dificile ale vieţii;
- să construiască relaţii de încredere cu rudele, prietenii, persoanele iubite;
- să înveţe să planifice stabilirea şi realizarea scopurilor;
- să petreacă timpul util comunicînd cu semenii şi cu alte persoane.

Referințe bibliografice:

1. AVRUKINA, Olga, BUGRIMOVA, Anna. *Programul „15". Ghid de implementare al programului de profilaxie a bolilor cu impact social în cadrul comunității*. Chișinău, 2016;
2. NECULAU, A. *Manual de psihologie socială* (ediţia a II-a revizuită). Iaşi: Polirom, 2004. ISBN 973-681-759-8;
3. OKROS, N.-I. Agresivitatea, trăsăturile accentuate de personalitate, depresia și locul controlului la deținuții cu abuz de substanțe. In: *Studia Doctoralia*. 2015/2018, nr. 9-10, pp. 36-54;
4. STEMATE, Ramona-Elena. Metode şi tehnici utile în consilierea adolescenţilor cu agresivitate ridicată. In: *Revista de pedagogie*, 2010, nr. 58, pp. 23-35;
5. БАНДУРА, А., УОЛТЕРС, Р. *Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений.* Москва, 2000. 512 с. ISBN 5-04-004214-0.

INCLUZIUNEA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE
INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS

Andreea PĂDURARIU, profesor psihopedagog, grad didactic II,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 din Comănești, Bacău, România

Rezumat: *Educația incluzivă ca fenomen complex este o provocare pentru instituțiile de învățământ și societatea în ansamblu. Noua paradigmă a educației incluzive promovează conceptul de educație pentru toți, oferă egalitate, oportunități de educare și învățare pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu cerințe educaționale speciale.*
Cuvinte-cheie: *incluziune, integrare, cerințe educaționale speciale.*

Abstract: *Inclusive education as a complex phenomenon is a challenge for educational institutions and society as a whole. The new paradigm of inclusive education promotes the concept of education for everyone, provides equal opportunities for education and learning for all students, including those with special educational requirements. The given study presents synthetically general challenges of the national education system.*
Keywords*: inclusion, integration, special educational requirements.*

Educaţia incluzivă, desemnată de UNESCO drept vector al viitorului, devine un indicator al calităţii serviciilor educaţionale şi al gradului de democratizare a societăţii. Aceasta induce o nouă paradigmă educaţională bazată pe filozofia centrării pe copil. În contextul Implementării Obiectivelor de Dezvoltare Milenară, educaţia incluzivă a devenit o prioritate a politicilor sociale ale statelor democratice.

Sistemul de învăţământ, instituţia şcolară în ansamblul ei, trebuie să-şi extindă finalităţile educaţionale în vederea orientării către marea diversitate a copiilor. Este necesar ca învăţământul, în calitatea sa de prestator de servicii, să se adapteze cerinţelor copiilor, şi nu invers.

În ultimele decenii se acordă o importanţă din ce în ce mai mare incluziunii copiilor cu dizabilităţi în şcolile de masă. Fiind un fenomen complex, constituie o provocare pentru

instituţiile implicate şi pentru societatea în ansamblu şi are drept consecinţă nevoia de schimbare atît a mentalităţilor, cît şi a politicilor educaţionale.

Educaţia cerinţelor speciale (CES) denumită în prezent educaţie incluzivă – componentă a paradigmei educaţie pentru toţi – proiectează un nou tip de şcoală: comprehensivă (cuprinzătoare, care nu selectează şi nu exclude), care realizează co-educatia, este deschisă, toleranţă, prietenoasă şi democratică, naturală prin eterogenitatea ei care îi valorizează şi integrează pe toţi copiii, adaptându-se la diversitatea de cerinţe educaţionale, la particularităţile de învăţare şi dezvoltare ale fiecărui copil.

Integrarea școlară reprezintă procesul de includere în școlile de masă sau în clasele obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale. Dacă percepem școala ca principala instanță de socializare a copilului (familia fiind socotită ca prima instanță de socializare), integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces.

Incluziunea reprezintă esența unui sistem educațional comprehensiv specific unei societăți ce are ca principale valori valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi. Acest sistem este caracterizat prin relații interpersonale deschise, pozitive, bazate pe parteneriat; flexibilitatea programelor școlare, a strategiilor educaționale și a serviciilor de suport pentru elevii cu dificultăți de învățare; promovarea egalității în drepturi și responsabilități și asigurarea accesului la oportunități; parteneriat cu familia și părinții; implicarea activă a comunității în programele școlii; încurajarea exercitării dreptului la atitudine și cuvânt.

În literatura de specialitate (Gherguț, 2013, Vrășmaș, 2011) sunt redate câteva caracteristici ale relației dintre incluziune și integrare:

- *Integrarea copiilor* cu cerințe speciale are în vedere includerea acestora în clasele obișnuite, se centrează pe transferul copiilor de la școli separate la școlile obișnuite din cadrul comunității; dacă nu se constată o creștere a interacțiunilor între elevi cu și fără dizabilități sau cu diferențe în învățare, putem considera că nu este un proces de integrare școlară reală, ci numai o etapă în integrare: integrarea fizică.
- *Educația incluzivă* presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități (aceasta înseamnă că și o școală specială poate fi incluzivă sau poate dezvolta practice inclusive în abordarea copiilor).

Dacă prin educația integrată se aveau în vedere mai ales obiective legate de școlarizarea în condiții de normalitate a copiilor cu cerințe educaționale speciale (accentul se pune pe copii și pe serviciile de suport în școală pentru aceștia), educația incluzivă are ca obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune o reformare și dezvoltare în ansamblu a școlii. Educaţia specială este concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficienţe şi care se desprinde tot mai mult de conţinutul învăţământului special.

Principiile care stau la baza educaţiei speciale:

- Toţi copiii trebuie să înveţe împreună indiferent de dificultăţile pe care le întâmpină aceştia sau diferenţele dintre ele;
- Societatea şi şcoala trebuie să le acorde tot sprijinul suplimentar de care au nevoie pentru a-şi realiza educaţia în şcoala publică;
- Formarea şi dezvoltarea şcolilor incluzive atât în mediul urban cât şi în cel rural prin asigurarea resurselor umane cât şi a celor materiale;
- Educaţia egală se realizează prin acordarea sprijinului necesar pentru fiecare copil cu deficienţe în funcţie de cerinţa individuală.

Activitatea de incluziune şi de integrare a copiilor cu deficicenţe în şcoala publică trebuie făcută cu mult simt de răspundere de către specialiştii care acţionează la diferite nivele structurale. Activitatea de integrare, activitatea de desfăşurată de profesorul itinerant se dovedeşte eficienţă dacă, pe parcursul şcolarizării în şcoala de masă, să o frecventeze regulat, să participe la acţiunile clasei din care face parte şi astfel să devină independent de serviciile educaţionale de sprijin.

Integrarea şcolară a copiilor cu handicap mintal. Se poate realiza, prin integrare individuală în clasele obişnuite, integrarea unui grup de 2-3 copii cu deficienţe în clase obişnuite.

Practica psihopedagogică a relevat principilul conform căruia este mai bine să greseşti prin supraaprecierea copilului orientat iniţial spre învăţătorul obişnuit, decât să subapreciezi calităţile reale, orientându-l cu uşurinţă spre învăţământul special. Pentru a favoriza integrarea copiilor cu deficienţă mintală în structurile învăţământului de masă şi ulterior în comunităţile din care fac parte, are nevoie de aplicarea unor măsuri cu caracter profilactic, ameliorativ sau de sprijinire.

O problemă cu totul specială apare în cazul integrării copiilor cu deficienţe mintala în clasele mai mari sau în finalul procesului de şcolarizare, atunci când solicitările depăşesc cu mult capacitatea lor de utilizare a gândirii formale, iar dezideratul unei calificări şi al integrării sociale, prin participare la activităţile productive , depaseşte ălimitele ergoterapiei, prioritara în etapele anterioare. Actuala formă de pregătire profesională pentru această categorie de deficienţe este total inferioară. O posibilă soluţie ar fi integrarea acestor copii în şcolile obişnuite de ucenici, unde pot învăţa o meserie cu cerere pe piaţa muncii, urmată de angajarea şi integrarea în unităţi productive. În aceste situaţii, absolvenţii respectivi, fără experienţă şi fără abilitate în planul relaţiilor sociale, pot beneficia de supraveghere şi îndrumare din partea părinţilor, tutorilor sau altor persoane calificate.

Integrarea copiilor cu deficienţe de vedere. Un elev cu deficienţe de vedere trebuie privit la fel ca oricare dintre elevii clasei, fără a exagera cu gesturi de atenţie şi fără a fi favotizat mai mult decât ar cere gradul şi specificul deficienţei sale. Elevii cu handicap de vedere trebuie încurajaţi să se deplaseze prin clasa, şcoala, pentru a învăţa să evite obstacolele şi să identifice cu mai multa uşurintă locurile unde trebuie să acorde o atenţie deosebită, să fie apreciaţi mai ales cu ajutorul expresiilor verbale sau cu atingeri tactile, să realizeze în principiu aceleaşi sarcini ca şi colegii lor de casă, iar acolo unde este posibil, să se adapteze mijloacele de învăţământ şi conţinutul sarcinilor de lucru la posibilităţile reale ale acestor elevi. În cadrul activităţilor de predare-învăţare la clasele unde sunt integraţi elevii cu vedere slabă trebuie să se acorde o atenţie deosebită unor elemente care să asigure egalizarea şanselor în educaţia şcolar.

În cazul elevilor nevăzători, intervin o serie de particularităţi care afectează procesul didactic, deoarece aceştia folosesc citirea şi scrierea în alfabetul Braille, au nevoie de un suport intuitiv mai bogat şi mai nuanţat pentru înţelegerea celor predate, au nevoie de metode şi adaptări speciale pentru prezentarea şi asimilarea conţinuturilor învăţării, este necesară intervenţia unui interpret şi alocarea unui timp suplimentar de lucru.

Integrarea copiilor cu deficienţe de auz. Reprezintă o problemă controversată în mai multe tări din lume, deoarece pierderea auzului la vârste mici determina imposibilitatea dezvoltării normale a limbajului şi, implicit a gândirii copilului, cu consecinţe serioase în planul dezvoltării sale psihice. Din acest motiv, diagnosticul precoce al pierderii de auz, urmat de protejarea auditivă timpurie, este cea mai eficientă cale de compensare a auzului şi garanţia reuşitei integrării şcolare a copilului cu tulburări de auz. Odată cu integrarea şcolară a copilului deficient de auz se impun anumite cerinţe privind modul de organizare clasei, metodele de prezentare a conţinuturilor, strategiile de comunicare în clasa.

Integrarea copiilor cu handicap fizic. Manifestările din sfera motricităţii trebuie privite în relaţie stransă cu dezvoltarea intelectuală, expresia verbală şi grafica, maturizarea afectiv-motivaţională şi calitarea relaţiilor interindividuale ca expresie a interindividuale ca expresie a maturizării sociale.

În condițiile învățământului modern incluziunea devine o filosofie educațională și un mod de viață democrat, ce promovează egalizarea șanselor pentru fiecare. Recunoașterea drepturilor egale pentru toți oamenii, inclusiv copii, fără nici o discriminare, presupune că nevoile fiecărui individ au importanță egală. Aceste nevoi trebuie să stea la baza politicilor elaborate la nivel de stat, astfel încât diversele lui sisteme să fie puse la dispoziția tuturor.

Referinţe bibliografice:

1. ABRUDAN, Casantra. *Psihopedagogie specială*. Oradea: Ed Imprimeriei de Vest, 2003;
2. GHERGUŢ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice. Ediţia a II-a. Iași: Editura Polirom, 2005. 528 p. ISBN 9789734633869;
3. GHERGUŢ, Alois. *Educația incluzivă și pedagogia diversității.* Iași: Polirom, 2016. 230 p. ISBN 978-973-46- 5664-6.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ACTORILOR EDUCAȚIONALI LA DIVERSE PROVOCĂRI SOCIETALE
PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF EDUCATIONAL ACTORS TO VARIOUS SOCIETAL CHALLENGES

Oxana PALADI, conferențiar universitar, doctor,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din Chişinău, Republica Moldova

Rezumat: *În acest articol sunt prezentate viziuni cu referire la importanța adaptării psihosociale a actorilor din sistemul educațional la diverse provocări societale. Acestea alcătuiesc obiectul de studiu a mai multor cercetări, deoarece au repercusiuni asupra întregii societăți și, în special, asupra managementului educațional. Sunt menționate fenomenele, dimensiunile necesare de valorificat de către elevi, cadre didactice, cadre de conducere, psihologi, părinți pentru adaptarea psihosocială eficientă.*

Cuvinte-cheie: *adaptare psihosocială, provocări societale, management educațional, actori educaționali.*

Abstract. *In this article there are presented visions regarding the importance of the psychosocial adaptation of educational system actors to various societal challenges. These compound the object of study of many researches, because they have repercussions on the entire society, especially on the educational management. There are mentioned the phenomena, the dimensions that must be valorized by pupils, teaching staff, management staff, psychologists, parents, for effective psychosocial adaptation.*
Keywords: *psychosocial adaptation, societal challenges, educational management, educational actors.*

Transformările rapide ale tehnologiilor noi inevitabil creează o nouă realitate în întreaga lume. *Strategia Națională de Dezvoltare 2030 a Republicii Moldova: adaptarea și răspunsurile la provocările globale și transformarea societății* prin capitolul *Provocările globale și regionale* face trecerea în revistă a principalelor forțe, factori care vor schimba definitiv lumea către 2030. Transformările expuse contează în calitate de factorii externi determinativi în crearea condițiilor, formatării realităților economice și societale dominante inclusiv pentru Republica Moldova.

Respectiv din *Strategia Națională de Dezvoltare „MOLDOVA" 2030, strategiile sectoriale și programele-cadru ale UE* se reliefează un alt document și anume *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023* (Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 381/2019) cu *Planul de acțiuni privind implementarea acestuia*. Acesta reprezintă documentul de referință în baza căruia Ministerul Educației, Culturii și Cercetării asigură elaborarea politicii naționale în domeniul cercetării și inovării.

De altfel, este important să menționăm faptul că *Programul național* intervine cu o abordare sistemică pe termen lung a dezvoltării durabile a unei societăți sănătoase, armonioase, orientate spre educarea unei societăți bazate pe cunoaștere, competitive, capabile să răspundă la provocările timpului, unde, luând în considerare cerințele contemporane pentru dezvoltarea durabilă, cercetările (fundamentale şi aplicative) au ca obiectiv realizarea și asigurarea unui suport științific necesar pentru soluționarea problemelor sociale. Programul naţional se realizează prin proiectele de cercetare şi inovare care corespund celor 5 prioritățile strategice ale domeniilor cercetării şi inovării: I. Sănătate; II. Agricultură durabilă, Securitate alimentară și siguranța alimentelor; III. Mediu și schimbări climaterice; IV. Provocări societale; V. Competitivitate economică și tehnologii innovative.

Provocările societale sunt prezentate în direcții strategice precum:

- Inovaţiile sociale, educaționale şi culturale pentru integrare şi adaptare;
- Migrația, diaspora și schimbările sociodemografice;
- Patrimoniul material și imaterial;
- Valorificarea capitalului uman și social.

Analizând ultima direcție strategică prezentată observăm că se pune accent pe schimbările sociale rapide din ultimii ani care au impact asupra calității vieții și siguranței psihosociale, dar și asupra aspectelor de integrare socială a persoanelor. Se accentuează ideea că valorificarea capitalului uman și social este un factor esențial în dezvoltarea socio-economică a țării noastre. Tendințele actuale demonstrează necesitatea extinderii cercetărilor spre resursa umană. Printre rezultate scontate la această dimensiune se menționează: a) dezvoltarea unui sistem de protecție social solid și incluziv; b) consolidarea expertizei științifice în domeniul științelor educației, asistenței sociale, psihologice și psihopedagogice; c) consolidarea expertizei științifice în domeniul îmbătrânii active a populației; d) elaborarea politicii de reconciliere a obligațiilor de muncă cu cele ale vieții de familie; e) diminuarea riscurilor de sărăcie (dezvoltarea rezilienței, formarea abilităților psihologice de gestionare a situațiilor de criză, crearea condițiilor

psihosociale în asistarea traseului profesional); f) adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană [12].

Evident că provocările societale care influențează sistemul educațional au consecințe asupra tuturor actorilor din sistem presupunând concomitent și inevitabil modificarea procesului de adaptare psihosocială a acestora.

În literatura de specialitate este amplu studiat de către autori conceptul de adaptare psihosocială. Astfel, referindu-ne la raporturile persoanei cu alte persoane, la raporturile ei cu întreg mediul social, care înaintează multiple cerințe către aceasta, vom înțelege și modalitatea în care se realizează adaptarea psihosocială. O mulţime de factori sociali care sunt permanent în interacţiune influențează nivelul de adaptare a persoanei. Noțiunea de adaptare este definită drept ansamblu al modificărilor conduitelor care vizează asigurarea echilibrului relațiilor între organism și mediile lui de viață și, în același timp, al mecanismelor și proceselor care susțin acest fenomen [8].

Adaptarea se manifestă ca „proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziţie mai avantajoasă faţă de mediul înconjurător şi presupunînd capacitatea de a învăţa. Comportamentul este medierea cea mai des folosită pentru plasarea organismului într-o situaţie mai puţin ameninţătoare, pentru satisfacerea trebuinţelor sale, pentru asigurarea atît a propriei supravieţuiri, cît şi a specie sale. Un obstacol obligă la o mobilizarea organismului care încearcă prin comportament să-şi menţină echilibrul anterior sau să ajusteze şi să creeze un nou echilibru compatibil cu supravieţuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate psihologică” [5].

Adaptarea socială este definită ca fiind un „produs al acumulării și condensării în timp a interacțiunii interpersonale, caracterizat printr-o serie de transformări și ajustări mutuale ale trăsăturilor de personalitate și conduitelor indivizilor participanți la interacțiune” [14].

J. Piaget, în teoriile sale, menţionează că adaptarea, rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea şi acomodarea. Prin asimilare se înţeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin acomodare, fenomenul invers, constând în modificarea acţiunilor individului în raport cu lucrurile [9].

A. Adler afirmă că dezvoltarea personalităţii este condiţionată de factorii socio-culturali, accentuând importanţa influenţelor educative în formarea Eului. Influenţele sociale se concretizează în plan psiho-comportamental, în două aspecte: adaptarea - modificarea variabilelor personale în funcţie de mediu; modelarea - modificarea variabilelor de mediu în funcţie de configuraţia personală [1].

Klein R.M. afirmă că „adaptarea socială este o formă de activitate socială care constă din stăpânirea ambianței. Ea urmărește realizarea unui echilibru între capacitățile, aspirațiile, obiectivele și dorințele individului cu cerințele și solicitările ambianței sociale și a mijloacelor oferite de ea pentru satisfacerea acestor aspirații” [19].

P. Popescu-Neveanu definește termenul de adaptare ca „ansamblul de procese şi activităţi prin care se trece de la un echilibru mai puţin stabil între organism şi mediu, la un echilibru mai stabil; funcţionarea organismului prin înglobarea schimburilor dintre el şi mediu. Dacă aceste schimburi favorizează funcţionarea normală a organismului, acesta este considerat ca adaptat” [11].

În viziunea autorilor A. Coaşan, A. Vasilescu adaptarea este concepută ca una dintre „proprietăţile fundamentale ale organismului de a-şi modifica adecvat funcţiile şi structurile corespunzătoare schimbărilor cantitative şi calitative ale mediului înconjurător” [4]. În lucrările autorilor A. Baba şi R. Ciurea, adaptarea facilitează eliminarea sau modificarea condiţiilor care creează probleme; perceperea controlului semnificației trăirilor într-o manieră prin care să se neutralizeze caracterul ei problematic; păstrarea consecințelor emoționale ale problemelor în limite controlabile [2].

Снегирева Т. В. consideră că adaptarea social-psihologică este un proces activ de însuşire de către personalitate a experienţei sociale, posedarea de capacităţi comunicative şi roluri sociale [16]. În același sens Петровски А.В., evidențiază că adaptarea social-psihologică reprezintă fenomenul includerii omului în mediul social, în activitatea de bază, integrarea lui în grup, în funcţie de particularităţile sale individuale [17]. Angajamentul personal ca o condiţie de adaptare eficientă este descris de Реан А.А. evidențiind faptul că adevărata adaptare este întotdeauna un proces activ și anume dacă se schimbă în mod activ mediul social, se schimbă în mod activ și individul” [18].

Krâsiko V. G. definește adaptarea psihosocială – rezultat al interacțiunii dintre individ și mediul social, care conduce la raportul optim între scopurile și valorile unui individ și grup. Adaptarea reprezintă procesul de dobândire de către oameni a unui anumit statut psihosocial, de asimilare a unor funcții psihosociale pe roluri. Reflexia reprezintă un mecanism de comprehensiune reciprocă, adică conștientizarea de către individ a mijloacelor cu care a produs o anumită impresie asupra altor persoane.

În procesul de adaptare psihosocială, individul tinde să obțină o armonie, între condițiile de viață și activitatea internă/externă. Pe măsura realizării acestei armonii crește gradul de adaptabilitate al individului. În cazul unei adaptabilități totale se obține caracterul adecvat al activității psihice a individului la condițiile date ale mediului și ale activității sale în anumite situații sau altele.

Adaptarea psihosocială apare și ca un mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia se relaxează și se elimină tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare, care apar la individ în cazul interacțiunii cu alte persoane, cu societatea în ansamblu. Mecanismele de protecție ale psihicului acționează în acest caz ca mijloace de adaptare psihologică a individului. În ansamblu, cînd individul asimilează mecanismele de protecție psihologică, aceasta mărește potențialul său adaptativ, favorizează reușita adaptării psihosociale [7].

Procesul de adaptare de la vechile reguli și idealuri la cele noi este un proces de durată, caracterizat de competiție între diferite ideologii pentru a fi acceptate de către public [15]. Acest proces este deosebit de valoros pentru învățarea școlară care se exercită într-un context grupal și presupune implicarea elevilor, cadrelor didactice, cadrelor de conducere, psihologilor, părinților.

Adaptarea elevului la școală depinde de o multitudine de factori și de interacțiunea lor permanentă. Anumiți factori sunt intrinseci, alții sunt inerenți diferitelor medii în care se află elevul sau pe care va trebui să le înfrunte: familia, principala bază de „construire” a personalității; școala, locul de actualizare și dezvoltare a capacităților sale intelectuale, afective, sociale și de achiziții a cunoștințelor; societatea, în care el va trebui să se integreze. Cercetările realizate în diverse țări demonstrează influența acestor factori asupra calității școlarității elevului.

Cu referire la adaptabilitatea socială este deosebit de importantă conformarea cu regulile instituției școlare. Copilul trebuie să poată să se adapteze simultan la cerințele sociale ale celor trei comunități care constituie acum universul său (familia, grupul-clasă, grupul de semeni) și să poată trece, fiind ușor adaptabil, de la o comunitate la alta. Capacitatea copilului de a-și asuma rolul de elev depinde mult de „copilul familial". Familia, prin caracteristicile psihologice și sociale, poate favoriza sau, din contra, bloca adaptarea copilului la instituția școlară [10].

Relatăm că adaptarea psihosocială este în relație directă cu orientările valorice ale personalității. În ultimii ani am realizat mai multe cercetări cu referire la acest subiect inclusiv orientările valorice ale cadrelor didactice și ale elevilor. Actualmente în țara noastră, munca educațională se desfășoară într-o permanentă schimbare de cerințe și condiții, iar pentru realizarea lor cu succes, cadrele didactice și de conducere trebuie să demonstreze nu numai măiestrie profesională, dar și orientări valorice importante pentru autorealizarea profesională, pentru autoafirmare. Rezultatele obținute în studiul cu privire la ierarhiile orientărilor valorice ale cadrelor didactice și elevilor denotă că pentru cadrele didactice chestionate dintre valorile terminale prioritare sunt: *sănătatea; viața familială fericită; înțelepciunea vieții* precum și *dragostea*. Ierarhia finalizează cu valori scop precum: *frumusețea naturii și a artei; creație; fericirea altora și distracții* ceea ce denotă că acestea sunt lipsite de importanță pentru cadrele didactice care au participat în cadrul experimentului. Pentru adolescenții chestionați dintre valorile terminale prioritare sunt: *sănătatea; viața familială fericită; dragostea* precum și *înțelepciunea vieții*. Ierarhia finalizează cu valori scop precum: *creație; frumusețea naturii și a artei; fericirea altora și distracții;* rezultatele denotă că acestea sunt lipsite de importanță pentru adolescenții chestionați. După cum observăm în cercetarea realizată valoarea creație este plasată de către actorii educaționali la sfârșitul ierarhiei valorilor terminale, ceea ce denotă că, actualmente, atât cadrele didactice cât și elevii, studenții o consideră neprioritară. Totodată conchidem că orientările valorice ale cadrelor didactice influențează orientările valorice ale adolescenților. În acest sens, pornind de la ideile autorilor care consideră creativitatea – manifestare fundamentală a omului care își împlinește ființa în lume și continuând cu provocările societale contemporane, remarcăm necesitatea promovării acestei valori pentru creșterea potențialului creativ a personalității.

În aceeași ordine de idei este important să reflectăm asupra concepțiilor autorului Osborn care evidențiază că din punct de vedere funcțional, capacitățile intelectuale ale persoanei sunt: 1. capacitatea absorbtivă (aptitudine ce ține de observație și de concentrarea atenției); 2. capacitatea de retenție (aptitudinea de a înregistra prin memorie și de a reactualiza datele imaginative); 3. raționamentul (aptitudinea de analiză și sinteză, inducție și deducție); 4. capacitatea creativă (aptitudinea de a reprezenta, prevedea și produce idei). Sistemele informatice pot să realizeze până la un anumit nivel primele trei din aceste funcții, dar nici o mașină nu este capabilă să producă idei [6]. De altfel, sunt multiple studii care evidențiază importanța creativității pentru personalitate în toate domeniile nu doar în cel educațional. Important este și faptul că educaţia trebuie să transmită eficient şi pe scară largă acel volum de cunoştinte şi informaţii adaptate noii civilizaţii a globalizării, care să nu copleşească prin cantitate, dar să contribuie la dezvoltarea oamenilor la nivel individual şi comunitar. Educaţia trebuie să traseze transformările noii lumi aflate în permanentă mişcare şi, în acelaşi timp, să pună la dispoziţia oamenilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora acestea să-şi găsească drumul afirmării şi dezvoltării continue. În

acest context, educaţia realizează un rol primordial pentru reformele din sistem prin reconceptualizarea elaborării produselor de realizare a transformărilor, pe de o parte, şi prin activităţile de formare continuă a cadrelor didactice şi manageriale, pe de altă parte [3].

Pentru perspectivele de dezvoltare a managementului educațional sunt valoroase lecțiile învățate din sistemele educaționale de succes clădite pe analiza comparativă, la nivel internațional, sisteme educaționale care au obținut scoruri înalte la patru criterii de măsurare a succesului: calitatea rezultatelor elevilor, echitate, participarea și rezultatele la diferite niveluri educaționale și eficiența economică a sistemului. Pe baza acestor criterii, sistemele educaționale cu succesul cel mai mate din OCDE - Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică sunt în prezent Canada, Estonia, Japonia, Olanda și Finlanda [13].

Aici menționăm în mod special experiența Finlandei unde se atenționează asupra faptului că cele mai performante sisteme educaționale sunt cele care combină calitatea cu echitatea. Această afirmație exprimă ideea că rezultatele elevilor (calitatea) și echitatea (forța relației dintre performanțele școlare și mediul familial al elevilor) sunt corelate. Este importantă ghidarea activităților școlilor pentru întreg sistemul educational. Un aspect esențial al transformării managementului educației finlandeze, a fost faptul că programa este acum creată de profesorii fiecărei școli în parte. Finlanda a devenit celebră în lume pentru că elevii obținuseră cele mai bune rezultate la comunicare, matematică și științe la testele PISA (o evaluare standardizată international) și pentru că are cel mai echitabil sistem de învățământ din toate țările OCDE (55 țări – 2006) urmată de Canada, Japonia, Noua Zeelandă și Australia.

În Finlanda, care este privită ca sursă-cheie pentru împrumuturi de politici educaționale, un element central în monitorizarea activității unei școli este o echipă care se ocupă de starea de bine a elevilor, echipă formată din cadre didactice, medici, psihologi și membri ai conducerii școlii. Aceste echipe țin ședințe regulate, de obicei săptămânale, în cadrul cărora vorbesc despre anumiți elevi și discută informațiile culese de la profesori legate de starea de bine, comportamentul și rezultatele elevilor respectivi.

Echitatea în educație nu este sinonimă cu egalitatea, ci înseamnă corectitudine și incluziune. Corectitudinea presupune că diferențele personale sau sociale, adică genul, originea etnică sau mediul familial, nu reprezintă obstacole în calea realizării potențialului educațional. Incluziunea, la rândul ei presupune ca toți copiii din școală să atingă cel puțin un nivel minim de cunoștințe și aptitudini. De-a lungul deceniilor, au existat două strategii care au dus la o mai bună echitate în școlile finlandeze: autonomia școlilor de a-și întocmi propria programă și accesul continuu la perfecționare profesională pentru cadrele didactice și directorii de școală.

În sistemul educațional politicile pun accent pe formarea inițială a cadrelor didactice, pe susținerea și aprecierea acestora, pe încrederea acordată cadrelor didactice de a-și exercita profesia și pe accesul sistematic la formare și dezvoltare profesională continuă [Ibidem]. Deja de mai mulți ani această experiență a managementului educației finlandeze este o provocare pentru alte țări, fiind amplu analizată, de aceea relevant ar fi și pentru noi să promovăm unele elemente pentru a face sistemul educațional să progreseze.

O provocare societală de mare amploare pentru sistemul educațional din țara noastră s-a făcut simțită, din cauza epidemiei COVID - 19, la început lunii martie, anul curent (11.03.2020), perioada în care a fost sistat procesul educațional tradițional, realizat „față-n față” în instuțiile de învățământ (situația de urgență a fost declarată în Republica Moldova până la 15.05.2020, în

temeiul Hotărârii Parlamentului Republicii nr. 55 din 17.03.2020). Astfel, Ministerul Educației Culturii și Cercetării a propus/acceptat realizarea procesului educațional la distanță pentru toate unitățile de învățământ din sistemul educațional și anume: instituțiile de educație timpurie, instituțiile de învățământ general publice și private, instituțiile de învățământ profesional tehnic, instituțiile de învățământ superior, instituțiile care realizează formarea continuă a cadrelor didactice. Totodată MECC a:

- atenționat conducătorii instituțiilor de învățământ de la toate nivelurile, publice și private despre obligația de a studia și respecta deciziile Comisiei pentru Situații Excepționale a RM cu privire la realizarea sau sistarea activității;
- aprobat *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal* (ordin MECC 19.03.2020);
- propus organizarea, în colaborare cu partenerii educaționali, formarea de formatori în vederea utilizării resurselor digitale;
- aprobat *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de educație timpurie* (ordin MECC 26.03.2020) etc.

Această schimbare a atras după sine, în mod evident, necesitatea adaptării psihosociale accelerate a tuturor actorilor educaționali: elevi, cadre didactice, cadre de conducere, psihologi, părinți. Pentru adaptarea psihosocială eficientă și accelerată a actorilor din sistemul educațional sunt deosebit de importante fenomene precum orientările valorice, creativitatea, încrederea în sine, colaborarea, cooperarea, flexibilitatea, starea generală de bine, socializarea, capacitatea de a comunica, relațiile interpersonale echilibrate cu alții, confortul și stabilitatea emoțională etc. Astfel, devine tot mai evidentă necesitatea extinderii cercetărilor pentru prioritatea *Provocări societale*.

Referințe bibliografice:

1. ADLER, A. *Cunoaşterea omului.* Bucureşti: Iri, 1996. 276 p. ISBN 973-97229-6-2;
2. BABA, A., CIUREA, R. *Stresul, adaptare şi patologie.* Bucureşti: Acad. Română, 1992;
3. BUCUN, N., PALADI, O. Globalizarea şi cercetarea psihopedagogică. În: *Curriculumul şcolar: provocări şi oportunităţi de dezvoltare*. Materialele Conferinței Științifice. IȘE, 7-8 decembrie, 2018, p. 495-498;
4. COAŞAN, A., VASILESCU, A. *Adaptarea şcolară.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1988. ISBN 978-606-8193-65-6;
5. DORON, R., PAROT, F. *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti: Humanitas, 2007;
6. DRUȚĂ M.-E. *Cunoaşterea elevului.* București: Aramis Print, 2004. 112 p.;
7. KRÂSIKO, V. G. *Psihologia socială.* Trad. V. Poleanu, București: Europress Group, 2007. 272 p. ISBN (13) 978-973-748-229-7;
8. *Marele dicționar al psihologiei.* București: Editura Trei, 2006. ISBN 978-973-707-099-9;
9. PIAGET, J. *Psihologia inteligenţei.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1965;
10. PLATON, C. *Serviciul psihologic școlar.* Chișinău: Epigraf, 2001. 167 p. ISBN 9975-903-28-2;
11. POPESCU-NEVEANU, P. Personalitatea şi cunoaşterea ei. Bucureşti: Editura Militară, 1969;
12. *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023*. Anexa nr.1 la Hotărîrea Guvernului nr. 381/2019 [online] [citat 22 aprilie 2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf;
13. SAHLBERG, P. *Leadership educațional: modelul finlandez: patru idei însemnate și necostisitoare pentru îmbunătățirea învățământului.* Trad. V. Tomescu. București: Editura Trei, 2019. 126 p.;
14. TUCICOV, B. A. *Dicţionar de psihologie socială*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981;
15. VOICU, B., VOICU, M. *Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică.* Iași: Institutul European, 2007;
16. СНЕГИРЕВА, Т. В. *Особенности межличностного воспитания подростковом возрасте*. Москва, 1988;

17. ПЕТРОВСКИ, А. В. *Личность. Деятельность. Коллектив.* Москва: Просвещение, 1982;
18. РЕАН, А. А. *Психология изучения личности: Учебное пособие.* СПб.: Изд.-во Михайлова В. А., 1999. ISBN 978-5-94047-051-9;
19. KLEIN, R. M. Dicționary of Sport Science. Schorndorf: Edit. E. Beyer, Karl Hofmann Verlag, 1987.

MONITORIZAREA ATITUDINILOR ETICE ALE CADRELOR DIDACTICE: ESENȚĂ ȘI STRATEGII
MONITORING THE ETHICAL ATTITUDES OF TEACHERS: ESSENCE AND STRATEGIES

Aliona PANIŞ, conferenţiar universitar, doctor,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din Chişinău, Republica Moldova
Corina LUNGU, consultant principal,
Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova

Rezumat: *Pentru formarea monitorizării atitudinilor etice a cadrelor didactice, este de la sine înțeles că e necesar de elucidat unele semnificații esențiale în terminologia respectivă și, desigur, elaborarea unor strategii specifice conceptului. Astfel, în acest articol, sunt analizate strategii originale: Strategia euristică de monitorizare a atitudinilor etice ale cadrelor didactice, care presupune adoptarea în activitatea de monitorizare a unor metode de tip activ-participative-intersubiective, angajând participanții de a-şi expune opiniile cu privire la o problemă; trainingul de conformitate; tehnica trainingului de convicțiune, care se bazează pe convingerea partenerilor și include tehnica „Alege răspunsul”; tehnica discernământului etic, prin care se formează abilităţi de a rezolva probleme morale şi de a decide în situaţii complicate prin aplicarea unor repere etice; Tehnica „Condiționarea”, pentru care atractivitatea sursei mesajelor constituie un prim factor de captare a atenției receptorului potențial; Tehnica ”Este înțeles”, în care întelegerea mesajului reprezintă o condiție fundamentală a acceptării lui și deci o etapă semnificativă în procesul schimbării atitudinilor; Tehnica intenției comportamentale care reprezintă un model de analiză a predicției comportamentului de către atitudine; Scalarea este principala modalitate de măsurare a atitudinilor; Rezolvarea paradoxului atitudinii etice, care presupune găsirea soluției de coexistență între atitudine și etică prin schimbarea atitudinilor, care se bazează pe primirea unor informații, a receptării și prelucrării unor mesaje. Toate aceste strategii necesită a fi incluse într-un Model al monitorizării atitudinilor etice ale cadrelor didactice.*

Cuvinte-cheie: *atitudine, atitudini etice ale cadrelor didactice, monitorizare, monitorizare a atitudinilor etice a cadrelor didactice, strategii, tehnici, model.*

Abstract: *It is doubtless that in order to form the monitoring of teachers' ethical attitudes, it is necessary to elucidate some essential meanings in the respective terminology and, of course, to elaborate strategies specific to the concept. Thus, this article analyses the original strategies: The heuristic strategy for monitoring the ethical attitudes of teachers, which implies the application of active-participatory-intersubjective methods in the monitoring, engaging participants to express their opinions on an issue; the compliance training; the conviction training technique, which is based on convincing partners and includes the "Choose the answer" technique; the technique of ethical discernment, used to develop skills of solving moral problems and of making decisions in complicated situations by applying ethical guidelines; the "Conditioning" technique, for which the attractiveness of the message source is the main factor in capturing the attention of the potential receiver; The "It is understood" technique, in which the understanding of the message represents a fundamental condition of its acceptance and therefore a significant stage in the process of changing attitudes; The technique of behavioral intention which is a model of analysis of behavior prediction by the attitude; Scaling is the main way to measure attitudes; Solving the paradox of ethical attitude, which means finding the solution of coexistence between attitude and ethics by changing attitudes, which is based on receiving information and messages and processing them. All these strategies need to be included in a Model of monitoring the ethical attitudes of teachers.*

Keywords: *attitude, teachers' ethical attitudes, monitoring, monitoring teachers' ethical attitudes, strategies, techniques, model.*

Atitudinile etice ale cadrelor didactice trebuie analizate ca un domeniu ştiinţific prin excelenţă dezvoltativ. În primul rând, pornim de la nevoia *dialogului permanent*, precum şi a unei relaţii formative în care se propun valori şi norme morale, unele dintre ele cu caracter de primordialitate şi, mai ales, capabile să restructureze mentalităţile individuale ale cadrelor didactice, expectanţele acestora, toate acestea reclamând o activitate informativ-formativă intensă. Totodată, activitatea de monitorizare trebuie dublată permanent de îndrumarea monitorului în vederea documentării şi elaborării de studii, opinii, soluţii la probleme, situaţii problematice, răspunsuri la întrebări şi formulare de întrebări, răspunsuri, rapoarte.

Strategiile operaţionale în aceste condiţii pot fi cele *euristice,* îndeosebi pe segmentul central al monitorizării atitudinilor etice ale cadrelor didactice. Ele permit centrarea efortului formativ pe activitatea cadrului didactic, stimulându-i acestuia gândirea creatoare, independenţa în selectarea valorilor etice, siguranţă în aprecieri, rapiditate şi înaltă capacitate de argumentare şi justificare a acestora. Alegerea strategiei de tip euristic este justificată şi de faptul că monitorizarea atitudinilor etice ale cadrelor didactice se raportează la subiecţii aflaţi la o vârstă adultă, astfel încât experienţa acumulată, precum şi proximitatea asumării unor responsabilităţi profesionale concrete, le permite acestora implicarea în căutarea de soluţii la probleme de monitorizare specifice.

În consecinţă, în domeniul monitorizării, cadrele didactice se implică efectiv, dacă ceea ce fac are o utilitate clară, imediată. Pentru aceştia timpul acumulărilor teoretice fundamentale trebuie redus, deoarece ei sunt interesaţi, în această etapă, să poată aplica informaţiile primite în munca lor, în cunoaşterea nu numai a exigenţelor morale faţă de statutul lor de purtători de autoritate etică, ci şi a celor care se impun elevilor în raport cu care au statutul de subiecţi ai autorităţii. Cadrelor didactice le place să simtă libertate, siguranţă şi certitudine în luarea deciziilor.

Strategia euristică de monitorizare a atitudinilor etice ale cadrelor didactice deschide calea către asemenea deziderate.

Implicând angajarea afectivă, comportamentală, atitudinea etică pune în valoare cele mai sensibile laturi ale spiritului, provoacă mecanisme intersubiective. Astfel, cadrele didactice îşi asumă responsabilitatea de angajare plenară în dezvoltarea atitudinii etice, pun probleme, rezolvă, formulează opinii, propuneri, sugestii, alţii receptează, aprobă sau resping tacit, îşi consumă trăirile afective şi voliţionale în tăcere, fără angajare, fără participare. Spiritele îndrăzneţe, iscoditoare, creative, coexistă în orice mediu formativ cu cele conservatoare, pasive, circumstanţiale. Implicarea acestora din urmă la activism atitudinal și etic, prin participare la actul propriei instituiri ca personalităţi morale, reprezintă miza majoră a *Strategiei euristice de monitorizare a atitudinilor etice ale cadrelor didactice.* Acest tip de strategie presupune adoptarea în activitatea de monitorizare a unor metode de tip activ-participative-intersubiective, care angajează participanții de a-şi expune opiniile cu privire la o problemă, de a-și expune opinia în cadrul dezbaterilor din care rezultă argumentele fiecărui cadru didactic, consecinţele ideilor propuse, convergenţa şi divergenţa acestora, validând soluţia cea mai eficientă. Este absolut necesar ca ideile să fie adoptate numai după o temeinică pregătire teoretică a cadrelor didactice şi în condiţiile unei riguroase definiri a temei asupra căreia se solicită aceste idei. Cadrele didactice trebuie să dea dovadă de suficientă imaginaţie, pentru a prezenta date veridice, stări de fapt semnificative şi de o complexitate care să solicite efectiv gândirea lor în direcţia

obiectivelor propuse. Dar acest lucru este realizabil în cazul în care subiecții au bine fixate conceptele atitudinii etice în prima parte a procesului de formare.

Problemele principale în monitorizare sunt acelea ale aderării cadrelor didactice la aspectele specifice, prin adâncirea cunoştinţelor de ordin conceptual, precum şi deschiderea unui dialog cât mai pertinent asupra soluţiilor teoretice, principiale, propuse de diferiţi participanți.

Astfel, monitorizarea este deosebit de utilă, îndeosebi ca antrenament moral în vederea rezolvării unor probleme, situaţii specifice, cazuri problematice, presupunând o regie specifică, în măsură să angajeze intersubiectivitatea comportamentului etic. Pentru ca monitorizarea să ducă la rezultate efective, pe parcursul derulării monitorizării subiecții pot face propuneri privind evoluţia sau pot reţine aspectele de interes, care urmează a fi discutate după ce s-a derulat monitorizarea.

Pentru a elabora un model al monitorizării atitudinilor etice ale cadrelor didactice este nevoie de a accepta *monitorizarea impact,* care are în vizor progresul realizat în atingerea indicatorilor de performanţă şi a impactului pe care modelul respectiv îl poate avea asupra subiecților țintă. Acesta poate fi: progresul spre atingerea obiectivelor relaționale în activitatea educațională; modificarea de activităţi ca raspuns la schimbările condiţiilor de implementare; identificarea nevoilor de schimbare a unor componente; verificarea anumitor supoziţii de implementare stabilite inițial.

În acest caz, *strategia euristică de monitorizare a atitudinilor etice ale cadrelor didactice* este, de fapt, un mod de colectare și prelucrare a datelor în legătură cu progresul în manifestarea atitudinilor etice. Nu este o simplă metodă de colectare, ci şi un instrument de luare a deciziilor privind monitorizarea şi comunicarea dintre factorii responsabili şi între actorii implicaţi. Componentele esenţiale ale *Strategiei euristice de monitorizare a atitudinilor etice* ale cadrelor didactice sunt următoarele:

1. Proiectarea indicatorilor pentru fiecare atitudine etică monitorizată;
2. Colectarea datelor în legătură cu indicatorii;
3. Înregistrarea datelor relevante sau irelevante în raport cu atitudinea etică;
4. Analiza și prezentarea informaţiilor într-un format corespunzător;
5. Diagnoza;
6. Disiminarea informațiilor necesare și supravegherea receptării acestora;
7. Intervenția în proces;
8. Constatarea progresului/evoluției (se bazează pe următoarele criterii: relevanța atiturinilor etice pentru procesul educational; eficiența atitudinilor etice ca factor de reușită a elevilor; rolul atitudinilor etice în progresul cadrelor didactice; utilitatea funcțională; importanța);
9. Prognoza.

Monitorizarea urmăreşte şi înregistrează informaţiile şi se ia în calcul faptul ca procesul de monitorizare să asigure controlul de calitate şi să asigure informarea din perspectiva procedurilor de implementare a strategiei. Monitoruzarea și evaluarea sunt considerate împreună, desi evaluarea poate avea un scop mult mai larg decât cel al monitorizarii, pentru că poate avea în vedere procesele, produsele şi ieşirile care sunt mai dificil de măsurat din punct de vedere cantitativ (impun cercetări de ordin calitativ). Evaluarea utilizează datele de monitorizare pentru a răspunde la întrebări în legătură cu ce s-a întâmplat, cum s-a întâmplat, de ce s-a întâmplat şi dacă şi-a atins sau nu scopurile propuse iniţial. În unele cazuri, evaluarea se poate baza în

întregime pe datele statistice colectate în scopuri de monitorizare, dar în alte cazuri prin evaluare este nevoie să se ridice noi întrebări cu caracter calitativ (altele decât acelea propuse pentru monitorizare).

Prin *strategia euristică* realizările privind atitudinile etice sunt monitorizate prin măsurarea performanţelor obţinute în procesul de implementare şi prin urmărirea realizării obiectivelor stabilite iniţial. Aceasta implică participarea activă la toate elementele de monitorizare agreate, inclusiv în legătură cu indicatorii de performanță. Activitatea de monitorizare a atitudinilor etice ale cadrelor didactice urmăreşte următoarele obiective, care stau la baza elaborarii mecanismului intersubiectiv de monitorizare:

- Să evalueze nivelul de implementare a celor proiectate şi să raporteze în legătură cu aceasta;
- Să furnizeze date/informaţii despre indicatorii observați;
- Să stabilească un cadru pentru monitorizarea periodică pe parcursul implementării;
- Să se organizeze consultarea cadrelor didactice implicate în procesul de monitorizare a atitudinilor etice şi să proiecteze acțiuni de imbunătăţire.

Principalele componente ale monitorizării includ colectarea de informaţii/date şi realizarea unei cercetări/analize/interpretări a informaţiilor pe care aceste date le furnizează în legatură cu implementarea instrumentarului de monitorizare. Dar trebuie să ținem cont de faptul că de multe ori informaţia este fragmentară sau inegală, astfel încât nu întotdeauna poate fi utilizată fie la faza de elaborare a instrumentarului de monitorizare cât şi ulterior, la faza de monitorizare. Şi nu ne referim aici la situaţia specială a aspectelor calitative din sistemul educational, unde informaţiile sunt foarte diverse, fiind necesare cercetari de teren şi instrumente specifice acestui tip de informaţii: chestionare, interviuri, studii de caz etc., ci şi pe experienţa acumulată deja pe parcursul procesului.

Procesul de monitorizare implică activităţi de colectare, analiză, comunicarea şi analiza informaţiilor în legătură cu progresul implementării activităților proiectate. De aceea în cadrul fiecarei etape sunt prevăzute acțiuni de monitorizare şi diverse tehnici asociate. Acest mecanism intersubiectiv de monitorizare pune la punct şi furnizează entitățile prin care informaţiile relevante sunt colectate şi transmise în atenţia celor ce le pot utiliza într-un proces de decizie. În mare, monitorizarea pune în lumină punctele tari şi cele slabe din procesul de implementare; odată identificate acestea, va fi posibil să se identifice măsuri şi acţiuni de corectare sau de îmbunătăţire a performanţelor.

Implementarea monitorizării atitudinilor etice în contextul supravegherii cadrelor didactice poate fi guvernată de bazele de date pedagogice etice, înţelegerile etice susţinând invariabil chestiunile atitudinale. Etica atitudinilor etice este un domeniu mai nou al activităţii pedagogice, de aceea complexitatea, permeabilitatea şi potenţialitățile acesteia trebuie să devină evidente.

Finalitatea unei asemenea abordări necesită elaborarea/implementarea/validarea unui *Model al monitorizării atitudinilor etice ale cadrelor didactic*e (MMAE).

Procesul monitorizării trebuie să fie acela al descoperirii soluţiilor moral-etice de rezolvare a unor situaţii cât mai aproape de cele reale. Gradul de implicare a monitorului depinde de ingeniozitatea cadrelor didactice, de capacitatea de intervenţie a factorilor externi.

Curajul cadrelor didactice de a depăşi rutina şi tradiţionalismul, de a adopta metode moderne de educaţie etică, va fi, indiscutabil, răsplătit îndeosebi prin creşterea interesului elevilor pentru etică, precum şi a gradului de adecvare a problematicii atitudinii etice la problemele reale de activitate educațională. Într-un univers profesional al autorităţii din ce în ce mai complex şi mai pretenţios, în care actele umane sunt tot mai mult "prelungite" prin limbajul tehnicii informatice şi al comportamentelor automatizate, una din căile menţinerii fiinţelor umane în limitele omenescului este calea învăţării atitudinii și comportamentului etic.

Altfel, în perspectiva tehnologiilor celui de-al treilea mileniu, omul poate rămâne uitat la periferia subzistenţei.

După cum afirmă V.Mureșan, cea mai răspândită formă de instruire etică este *trainingul de conformitate*: el urmăreşte conştientizarea regulilor morale existente şi inocularea lor: conferinţe, ateliere şi seminarii o dată sau de mai multe ori pe an. De un mare efect sunt conferinţele la care se probează propria adeziune la regulile etice adoptate. Aceste conferinţe sunt centrate pe lămurirea noţiunilor şi regulilor de bază. Unele traininguri merg chiar mai departe utilizând metoda cazurilor, a scenariilor şi a rolurilor şi încearcă să-i facă pe participanţi să decidă singuri dacă ceva e neetic într-un caz inedit, cum se poate judeca o dilemă morală sau ce înseamnă a cântări comparativ două cazuri competitive [6, p. 90].

În general, aceste traininguri de conformitate se focalizează pe standardele de conduită şi pe înţelegerea codului etic al organizaţiei. Deosebit de eficiente sunt tehnicile narativiste de convingere: folosirea unor povestiri exemplare pentru a inocula o anumită regulă, evocarea unor eroi pozitivi sau negativi ai domeniului, utilizarea unor filme.

Discutarea unor cazuri (*metoda cazuistică*) e un procedeu didactic ideal pentru trainingurile etice. O schemă posibilă e aceea a „sesiunilor de training prin dileme" (dilemma training session): un participant prezintă o dilemă etică altor doi participanţi; aceşti doi participanţi îl ajută apoi pe primul să găsească soluţii alternative şi să reflecteze la argumentele pro şi contra acestora. Restul grupului asistă la discuţie şi intervine din când în când, cu acceptul formatorului [6, p. 91].

Pornind de la ideea *trainingului de conformitate* a lui Mureșan V., noi am elaborat tehnica *trainingului de convicțiune*, care se bazează pe convingerea partenerilor. Acest training include tehnica „Alege răspunsul" (lucrul pe grupuri de 5-6 subiecți. Fiecare selectează o fișă cu o întrebare şi în timp de 3 minute alege răspunsul dintr-o listă cu 5 opţiuni. Răspunsurile membrilor grupului nu vor fi aceleaşi. Aceste răspunsuri se ierarhizează (care sunt mai multe pentru o variantă; care sunt mai acceptabile) şi la sfârşit se alege un câştigător. Ideea urmărită e să-i facă pe subiecți interesaţi să-şi reprezinte care dintre răspunsuri e mai bun şi de ce. Activitatea de monitorizare se bazează pe patru paşi:

1) Evaluarea informaţiei factuală prezentate;
2) Aprecierea în ce fel decizia afectează părţile interesate;
3) Aprecierea care atitudini etice sunt relevante pentru această situaţie;
4) Determinarea a celui mai bun curs al acţiunii care să ia în seamă valorile relevante şi interesele părţilor interesate.

Abordarea atitudinilor etice e importantă şi e o cale de a conştientiza şi rezolva problemele morale apărute în activitatea cadrelor didactice; atitudinea etică profesională poate fi formată la orice vârstă. Sigur, nu există o reţetă unică pentru formarea unei atitudini profesionale

de natură etică. Dar e clar că cadrele didactice trebuie să depăşească nivelul trainingului de conformitate convincțiune.

Cadrele didactice trebuie nu numai să conştientizeze şi să internalizeze normele etice, ci şi să ia o atitudine corectă și să se întrebe ce e moralmente corect într-un caz sau altul chiar şi atunci când nu există reguli explicite care să dea un răspuns. În acest caz, putem aplica tehnica *discernământului etic*, prin care se formează abilităţi de a rezolva probleme morale şi de a decide în situaţii complicate prin aplicarea unor repere etice. Dacă se dorește ca în instituția de învățământ etica să aibă un rol însemnat în buna funcţionare a ei, atunci trebuie să formăm cadre didactice cu *discernământ etic,* care pot să se opună factorilor din exterior prin presiuni punitive. Regulile morale e de dorit să devină o a doua natură a cadrelor didactice.

Trainingul de convicțiune trebuie să devină o parte a culturii instituţionale, iar managerii instituțiilor școlare să urmeze parcurgerea unui curs de atitudine etică drept condiţie de eficiență.

Formarea monitorilor este un cadru în care se pot forma sau consolida atitudinile etice necesare bunului exerciţiu al profesiei pedagogie, care se formează cel mai bine în activităţile practice specifice; de aceea aceste activităţi trebuie să facă parte din domeniul de referință al managerilor școlari [Apud 3, 7].

Monitorizarea atitudinilor etice în cadrul discernământului etic se axează pe următoarele tipuri de abordări:

- Monitorizarea cu scopul de *a sensibiliza şi a atrage atenţia*. Aceasta e bazată pe explicarea şi exemplificarea regulilor etice existente şi a normelor cu impact moral, în spiritul lui „nu face așa” sau „cum să fac pentru a lua o atitudine corectă”. Monitorizarea e făcută de manageri școlari sau de persoane din administraţie care au fost formate prin activități speciale de către formatori;
- Monitorizarea cu scopul de a forma capacitatea de analiză etică. Ceea ce se urmăreşte în acest caz e dezvoltarea imaginaţiei morale în elaborarea pe bază de temeiuri raţionale a unor răspunsuri corecte la problemele atitudinilor etice ale. Raţionarea morală e opusul îndoctrinării morale; de aici reiese și un motiv în plus pentru a o cultiva;
- Rolul formativ al unei conduceri morale şi al modelelor de comporatament. În acest cadru tehnicile narativiste, legate de influenţarea sentimentelor morale, sunt cele mai adecvate.

De asemenea, este hotărâtor rolul pe care îl are – în bine sau în rău - exemplul dat de monitor pentru comportamentul și atitudinea etică a cadrelor didactice. Aici pot fi analizate următoarele tipuri de situații: (a) situaţii concrete în care nu se ştie cursul corect al acţiunii; (b) situaţii în care e dificil să faci ceea ce consideri că e corect; (c) situaţii în care varianta rea e cea mai tentantă [Apud 5].

Alegerea unor variante atitudinale etice bune presupune o bine antrenată sensibilitate la problemele etice şi o acțiune practică pentru a explora aspectele morale ale unui comportament, cântărind totodată considerentele care influenţează alegerea unui anumit curs al acţiunii. E absolut esenţial să avem o *convingere etică* verificată. Atunci când aceasta e practicată cu regularitate, ea devine atât de familiară încât o folosim fără a mai consulta în mod explicit paşii specifici pe care îi întreprindem.

Tehnica „Condiționarea”. Atractivitatea sursei mesajelor constituie un prim factor de captare a atenției receptorului potențial. Atracția resimțită de receptor față de o anumită sursă de informații este, fără îndoială, de natură emoțională și implică o judecată de valoare. Prezența

fizică (frumusețea), similaritatea (ca vârstă, sex, profesie, rasă, opinii, valori) cu receptorul, familiaritatea sursei acționeaza asupra receptorului, atrăgând atenția asupra mesajului. Așa cum remarca William G. McGuire (1969), *frumusețea, similaritatea și familiaritatea* sursei pot acționa independent sau conjugat, generând ceea ce în limbajul cotidian se înțelege prin *simpatie*. Sursele de informare percepute ca simpatice contribuie, într-o măsură mai mare, la captarea atenției receptorului și la schimbarea atitudinii acestuia. [Apud 10]

Tehnica „Este înțeles”. Înțelegerea mesajului reprezintă o condiție fundamentală a acceptării lui și deci o etapă semnificativă în procesul schimbării atitudinilor. Astfel, din perspectiva psihosociologiei, referitor la întelegerea mesajului, pot fi menționate și analizate următoarele:

- Cum este argumentația: *unilaterală și bilaterală*;
- Cum sunt *concluziile: explicite sau implicite*;
- Care este *efectul de ordine*;
- Care este *marimea divergenței atitudinale dintre sursă și receptor*.

Efectele *argumentației unilaterale si bilaterale* (expunerea doar a argumentelor „pentru” sau expunerea atât a argumentelor „pentru”, cât și „contra” punctului de vedere susținut de sursă). Trebuie să remarcăm că factorul *nivel de instrucție* condiționează efectul mesajelor: mesajele bilaterale au un impact mai mare asupra celor bine informați, iar cele unilaterale asupra celor cu nivel de informare mai redus. Confirmarea importanței *variabilei nivel de instructie* în analiza efectelor mesajelor cu o latură și cu doua laturi, are un rol esențial, evidențiind totodată intervenția și a altor factori: atitudinea inițială a receptorului, natura problemei puse în discuție, caracteristicile sursei. Prezentând mesajele unilaterale, sursa își pierde din credibilitate și obiectivitate. În schimb, mesajele bilaterale inhibă *reactanța* receptorului. În general, se apreciază că schimbarea atitudinală este cu atât mai mare, cu cât mesajele sunt mai discrepante. Sigur, acest lucru este valabil până la un punct, dincolo de care sursa își pierde credibilitatea.

Tehnica intenției comportamentale reprezintă un model de analiză a predicției comportamentului de către atitudine. Intenția comportamentală este generată de atitudinea față de comportamentul gândit (dacă îl voi vota pe X, înseamnă să mă dezic de crezul meu din tinerețe) în conjuncție cu normele subiective, interiorizate în procesul socializării (dacă foștii mei colegi îmi vor vedea numele pe lista de susținători ai candidaturii lui X la director, vor spune că sunt un oportunist). Atitudinea față de comportamentul gândit are două surse: evaluarea comportamentului (beneficiile pe care le aduce) și evaluarea probabilității de obținere a beneficului scontat. La rândul ei, norma subiectivă este condiționată, pe de o parte, de credința că alte persoane, mai ales *persoanele semnificative* (pe care le admirăm și iubim), așteaptă de la noi un anume comportament și, pe de alta parte, de *motivația de complianță*, de faptul că ținem seama de ceea ce spun alții despre noi. Atitudinile pot fi evaluate și măsurate prin observarea comportamentelor, folosind tehnicile de analiză a conținutului comunicării și prin utilizarea scalelor de atitudine.

Scalarea este principala modalitate de măsurare a atitudinilor. Prin scalare se înțelege un tip de măsurare a caracteristicilor entităților prin ordonarea lor pe un continuum liniar gradat de la intens negativ, trecând prin punctul zero, până la intens pozitiv, în funcție de intensitatea caracteristicilor și în conformitate cu anumite reguli de atribuire a numerelor [9].

În concordanță cu *nivelul de măsurare* se disting *scale nominale,* ordinale (tip Likert sau tip Guttman) și de interval (tip Thurstone). Scalele nominale sau indicii servesc la construirea tipologiilor pedagogice, iar cifrele asociate caracteristicilor nu au valoare numerică. *Scalele ordinale* stabilesc succesiunea de marime, de intensitate etc. a caracteristicilor sau a entităților, fără a determina mărimea intervalurilor dintre acestea și valoarea absolută a lor. Tipurile de scale menționate corespund modelelor teoretice ale atitudinilor. Scalarea Thurstone corespunde definiției atitudinilor ca poziții diferite pe un continuum de la intens negativ la intens pozitiv față de o entitate pedagogică. R.Likert porneste de la asumpția că atitudinea reprezintă un ansamblu de credințe mai mult sau mai puțin favorabile unui obiect, fenomen sau persoane, iar L. Guttman considera atitudinile ca pe un ansamblu de credințe organizat ierarhic.
Dincolo de elementele comune, atitidinile și opiniile au caracteristici care le particularizează.

Unii cercetători constată că a*titudinile* sunt structuri psihice latente, spre deosebire de *opinii* care, fiind răspunsuri verbale la întrebarile din sondaje sau la problemele puse în discuție, se observă direct. Opiniile se bazează pe atitudini, dar nu se confundă cu acestea: atitudinile sunt orientări interne, spre deosebire de opinii care sunt articulate în relațiile interpersonale sau intergrupale. În timp ce atitudinile au un grad mai mare de stabilitate, opiniile sunt oarecum efemere: dispar o dată cu problemele care le-au provocat. Cele mai importante note diferentiale sunt legate de structura celor două fenomene psihosociale: în atitudini componenta afectivă este proeminentă; în opinii – nu. De asemenea, componenta comportamentală a atitudinilor apare cu pregnanță, ceea ce nu se întâmplă în cazul opiniilor [Apud 1, 2, 4, 11].

După cum am menționat, analiza atitudinilor nu este o întreprindere ușoară, fiindcă ele nu pot fi observate direct. Ele sunt considerate construcții ipotetice, nu pot fi măsurate cu instrumente obișnuite. Nu există o unanimitate în privința definirii atitudinilor.

Astfel, atitudinile se constituie în decursul experienței vieții socioumane. O simbioză a opiniilor, atitudinilor și comportamentelor poate explica, face inteligibile acțiunile și reacțiile omului față de ceilalți, față de valori, norme, situații. Atitudinile angajează emoțional, cognitiv și acțional persoana. Nu există atitudini 'în sine', ci atitudini față de ceva, față de cineva, și sunt efectul emergent al construcției interioare a emoțiilor, motivațiilor, atenției, percepțiilor etc. în relație (istorice și cotidiene) ale persoanei cu acel ceva sau cineva. Atitudinile sunt *sociale* pentru că individul se raportează la 'obiectele' din mediul său, prin cunoasterea obiectivă a situatiilor, prin semnificația și valoarea ce o acordă diferitelor realități sociale [8].

Astfel, atitudinile există, nu se schimbă ca opiniile, tind să se organizeze în configurații reglate, tind să fie convergente, pot fi reconstruite plecând de la jocul opiniilor și comportamentelor etc.

Cum am spus deja, atitudinile nu pot fi măsurate direct. Cea mai simplă metodă de a le estima este *măsurarea verbală,* fie prin înregistrarea și evaluarea tuturor răspunsurilor *pro* si *anti,* exprimate de o populație dată, asupra unui subiect, fie prin construirea unor scale de atitudini. Construirea unei scale presupune selecția itemilor, evaluarea acestora de către experți și organizarea lor ierarhică.

Rezolvarea paradoxului atitudinii etice, ca o situație de contradictoriu în care două entități – atitudinea și etica – coexistă, presupune găsirea acestei soluții de coexistență prin schimbarea atitudinilor, care se bazează pe primirea unor informații, a receptării si prelucrării unor mesaje. Ieșirea din paradoxul atitudinii etice presupune dezvoltarea unei *spontaneități în*

înțelegerea necesității unei sau altei atitudini etice. Contează deci cine comunică, ce mesaj transmite, cum o face, scopurile urmărite, contextul psihosocial în care sunt antrenați subiecții. Persoanele își pot schimba atitudinile numai atunci când argumentele *comunicantului* sunt garanții ale unui beneficiu, ale unei achiziții (în plan intelectual, comportamental), care conduce la dobândirea unor avantaje (creșterea valorii personale, un status social mai înalt, satisfacții profesionale, confort psihologic). Dacă persoana nu acordă credit sursei de informații, el își organizează o strategie de rezistență la persuasiunea emițătorului de mesaje. Credibilitatea sau puterea de convingere a unei surse de mesaj este un determinant important în schimbarea atitudinală. Daca este verosimilă, sursa are mai mare valoare stimulatoare.

Scenariul de influenţare a atitudinilor trebuie, de asemenea, adaptat în funcţie de etapă în care se poate găsi subiectul-ţintă:

- precontemplare;
- contemplare;
- pregătire;
- acţiune;
- susţinerea acţiunii.

Dacă în primele două etape se impun cu precădere tehnici care fac apel la mecanisme cognitive sau afective, următoarele etape presupun în special tehnici de angajare care fac apel la mecanisme comportamentale. Cunoaşterea sistemului de valori asimilate, a conceptelor sociale cu care operează individul, a relaţiilor acestuia cu grupul de apartenenţă, poate oferi indicii cu privire la natura conflictului pe care agentul de influenţă îl poate declanşa în scopul determinării unor modificări la nivel atitudinal şi comportamental.

Sintetizând toate informaţiile prezentate anterior, apar câteva elemente de bază care, corelate cu informaţiile obţinute în etapele analizei, *pot oferi un ghid orientativ:*

- *Dezvăluirea intenţiei persuasive*: ca o regulă generală, agenţii de influenţare sunt mai eficienţi atunci când nu îşi dezvăluie intenţia persuasivă. În situaţia în care subiectul este însă familiarizat cu problematica abordată şi se aşteaptă a fi influenţat, avertizarea va fi mai eficientă;
- *Organizarea mesajelor*: mesajele bine organizate tind să fie mai eficiente decât cele dezorganizate; pe de altă parte, ele trebuie să fie semnificativ dezorganizate pentru a ridica problema;
- *Argumentaţia*: în general, argumentaţia bilaterală este mai eficientă decât cea unilaterală; în situaţia unor subiecţi mai puţin inteligenţi sau foarte frustraţi, se pare că argumentele unilaterale sunt mai eficiente;
- *Invocarea dovezilor (exemple/statistici*): cercetările au arătat că exemplele concrete sunt, în general, mai persuasive decât statisticile; când auditoriul este foarte bine informat, statisticile sunt considerate mai eficiente;
- *Repetiţia şi redundanţa*: întăresc efectul persuasiv prin înţelegere, iar prin folosire exagerată şi abatere de la subiect, conduc la frustrare ca urmare a fenomenului de suprasaturaţie;
- *Întrebările retorice*: reprezintă de multe ori căi elegante de a face revendicări, sunt adevărate aluzii persuasive;
- *Concluziile*: cele implicite sunt mai eficiente decât cele explicite, subliniind importanţa sentimentului de libertate în schimburile interpersonale;

- *Inducerea unor reacţii afective, prin apelul la frică*: depinde foarte mult de circumstanţe, iar, pentru a evita efectul de bumerang, mesajul trebuie să furnizeze căi de evitare a pericolului şi de rezolvare a problemei;
- *Distragerile uşoare* pot ameliora eficacitatea mesajului persuasiv, obligându-i pe subiecţi la o mai mare atenţie, în timp ce distragerile majore micşorează semnificativ forţa de influenţare, ca urmare a diminuării resurselor cognitive implicate în procesarea conţinutului mesajului;
- *Recurgerea la conflict, prin intermediul unor tehnici de angajare*, declanşează la nivelul subiectului-ţintă activităţi sociocognitive care fac mai intensă comunicarea social;
- *Comportamentele contraatitudinale* determină individul, printr-un proces de raţionalizare, să-şi corecteze atitudinile şi opiniile;
- *Influenţa directă, din partea unei surse majoritare*, în general, se caracterizează într-o atitudine de conformism sau complezenţă, fără a antrena schimbări reale la subiecţi;
- *Expunerea la o sursă de influenţă cu atribute minoritare*, lăsând în general intacte poziţiile imediate ale subiectului ţintă, produce la nivel latent, în general după o anumită perioadă de timp, modificări atitudinale effective;
- *Sentimentul de libertate* (supunerea liber consimţită) reprezintă un factor puternic de modificare atitudinală şi acest lucru este ilustrat de impactul pe care îl au conduitele obţinute într-un context de libertate asupra atitudinilor şi comportamentelor ulterioare, pe baza unei manipulări abile a circumstanţelor.

Tehnicile care fac apel la mecanisme inconştiente de procesare a informaţiei, în general, cresc eficienţa demersului de influenţare, dar nu produc modificări de substanţă decât atunci când sunt folosite în combinaţie cu cele conştiente. Este evident faptul că procesul de influenţare, ca şi rezistenţa subiectului la schimbare depind în foarte mare măsură de situaţiile sociale concrete în care se desfăşoară acţiunea, situaţii care au un impact semnificativ atât asupra ţintei, cât şi asupra agentului de influenţă.

Pentru urmărirea eficienţei demersului de influenţare este necesară stabilirea unor indicatori de impact prin care să se identifice parametrii actuali ai atitudinilor, să permită observarea modificărilor induse şi să conducă la corectarea procesului. De aceea procesul de diagnoză impune aplicarea mai multor metode prin care să se determine nu numai atitudinile manifeste, ci şi atitudinile implicite, precum şi comportamentele conexe, iar măsurarea să se facă la acelaşi nivel de specificitate şi generalitate prin evaluarea unor indicatori multipli şi însumarea mai multor secvenţe comportamentale.

În concluzie, stabilirea unei strategii de influenţare a atitudinilor presupune creionarea traseului adecvat îndeplinirii scopului final urmărit, prin adoptarea unor tehnici şi procedee corespunzătoare caracteristicilor psihoindividuale, interpersonale şi situaţionale în care evoluează actorii sociali. Ceea ce nu considerăm că ar fi lipsit de utilitate însă este stabilirea unor corelaţii pertinente pentru fiecare etapă în parte, identificarea unor cadre psihologice şi sociale care să orienteze, atât cât este posibil, demersul teoretico-praxiologic.

Astfel, s-a realizat o analiză a efectelor unora dintre factorii de influență asupra atitudinilor, prin punerea lor într-o relaţie cauzală. De aceea, strategiile utilizate în procesul de monitorizare a atitudinilor cadrelor didactice vor contribui la elaborarea/implementarea/validarea unui *Model pedagogic de monitorizare a atitudinilor cadrelor didactice.*

Referințe bibliografice:
1. CHELCEA, Septimiu. *Sociologia opiniei publice*. Bucureşti: Editura SNSPA, 2000. 175 p. ISBN 973-99986-6-6;
2. DOISE, W., DESCHAMPS, Jean-Claude, MUGNY, Gabriel. *Psihologie sociala experimentala*. Iași: Editura Polirom, 1996. 256 p. ISBN 973-9248-40-3;
3. HILL, A., STEWART, I. *Character education in business schools. Pedagogical strategies*. Teaching Business Ethics, Kluwer, (3), 1999;
4. ILUȚ, Petru. *Atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2004. 255 p. ISBN 973-681-763-6;
5. MENZEL, D. C. *Ethics Management for Public Administrators: Leading and Building Organizations of Integrity*. New York, London: M.E.Sharpe, 2012. 304 p. ISBN 978-0-7656-3260-9, 978-0-7656-3261-6;
6. MUREȘAN, V. *Managementul eticii în organizaţii*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2009. 349 p. ISBN 978-973-737-657-2;
7. NARVAEZ, D. Does Reading Moral Stories Build Character? In: *Educational Psychology Review*, vol.14, 2002, no. 2;
8. *Scalarea atitudinilor. Tehnica Q-sort* [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.scritub.com/diverse/scalarea-atitudinilor-tehnica-63824.php;
9. Scalele, ca instrument de măsurare a atitudinilor. În: *Schimbarea atitudinală. Prezicerea comportamentelor. Măsurarea atitudinilor* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.scrigroup.com/educatie/psihologie;
10. *Schimbarea atitudinală. Prezicerea comportamentelor. Măsurarea atitudinilor* [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.scrigroup.com/educatie/psihologie;
11. TAPIA, Claude, ALAPHILIPPE, Daniel, CAMILLERI, C., DEMAILLY, A., DROZDA-SENDKOWSKA, E., FONTAINE, R., KARNAS, Guy. *Introduction a la psychologie sociale*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1996. 248 p. ISBN 9782708119192.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIO-EMOȚIONALE LA PROFESORII LOGOPEZI
DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AT THE SPEECH THERAPISTS

Iulia Andreea PARASCAN, profesor logoped, grad didactic I,
Centrul Județean de resurse și Asistență socială din Comănești, Bacău, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Autorul abordează rolul abilităților socio-emoționale ale profesorilor logopezi în desfășurarea activității didactice. Articolul conține o analiză conceptuală a termenilor: cultură emoțională, inteligență inerpersonală, inteligență intrapersonală. Sunt menționați factori succesului adaptării la cerinţele mediului: viteza de reacție, rezistența la stres, raționalitatea, echilibrul emoţional.*
Cuvinte-cheie*: abilități, aptitudini, emoție, profesori, inteligență inter și intra emoțională, cultură emoțională.*

Abstract*: The author addresses the role of socio-emotional abilities of speech therapists during the teaching activity. The article contains a conceptual analysis of the terms: emotional culture, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence. The author mentions the factors of success of adaptation to environmental requirements as speed of reaction, resistance to stress, rationality and emotional balance.*
Keywords: *skills, emotion, teachers, Inter and intra emotional intelligence, emotional culture.*

Conştientizarea emoţiilor este o abilitate care stă la baza achiziţionarii celorlalte componente. Profesorul își dezvoltă emoţiile şi află modalități în care acestea pot fi gestionate corect în contextul interacţiunilor cu elevii, colegii, parintii elevilor etc. Experienţa acumulată în aceste relaţii îl ajută să înveţe despre modalitățile de exprimare a emoţiilor, despre recunoaşterea

lor, despre reglarea emoţională. Studiile arată că schimbul de informaţii se face mult mai eficient între prieteni decât între persoane care nu se cunosc deoarece prietenii au mai multă încredere unul în celalalt şi se simt mai puţin vulnerabili atunci când îşi exprimă dificultăţile într-un domeniu. Autocunoașterea care are ca fundament abilitatea de a recunoaște corect emoțiile și gândurile proprii, precum și influența lor asupra activității de specialitate desfășurate de profesorul logoped. Formarea acestei abilități presupune realizarea unei evaluări permanente a punctelor forte care aduc rezultate în activitate dar și a limitelor care pot duce la dezvoltarea unui sentiment de neîncredere. Stăpânirea de sine poate fi educată prin formarea abilităților de reglare a emoțiilor, prin canalizarea în anumite direcții standardizate a gândurilor și comportamentelor în situații diverse. Aceaste direcții vizează și componentele care țin de managementul stresului, de controlul impulsurilor, de motivarea și stabilirea unor obiective personale și academice care să dezvolte concentrarea profesorului logoped pentru atingerea lor. Abilitatea de a înțelege în perspectivă obiectivul educațional și de a empatiza atât cu elevii cât și cu ceilalți colegi sau cu părinții elevilor, în sensul de a le înțelege normele etice și sociale de comportament, de a recunoaște resursele și suportul oferit de aceștia sunt componente care aparțin conștiinței sociale.

Gestionarea relațiilor vizează formarea acelor abilități prin care putem stabili și menține relații sănătoase atât cu elevii cât și cu ceilalți colegi . Aceaste relații se dezvoltă dacă anumite condiții sunt îndeplinie cum ar fi : comunicare clară, ascultare activă, dezvoltarea cooperării active, etc. Managementul activității logopedice trebuie să vizeze și depășirea unor obsacole care țin de rezistența în fața presiunilor sociale, trebuie să realizeze și negocierea constructiva a conflictelor, precum și solicitarea și oferirea ajutorului de câte ori este necesar.

Abilitatea de a lua decizii responsabile este o abilitate care presupune ca în activitatea didactică profesorul logoped să facă alegeri constructive asupra comportamentului personal și să anticipeze interacțiunile sociale determinate de aceasta. Deciziile bazate pe luarea în considerare a standardelor etice, a preocupărilor de realizare în siguranța a activității didactice, de respectare a normelor sociale reprezintă o evaluare realistă a consecințelor diverselor acțiuni.

Cultura emoţională a profesorilor din invatamantul special poate fi considerată o subdimensiune a dimensiunii expresive a culturii lor psihopedagogice.

Aceasta se structurează pe mai multe repere care conturează personalitatea profesorului logoped și anume repere care ţin de natura intrapersonală: imaginea de sine (consideraţia de sine şi de alţii, asertivitatea), motivaţional-normativă (principii, reguli, funcţii ale expresiilor emoţionale didactice), cognitivă (cunoştinţe şi experienţe emoţionale), conotativă (semnificaţii atribuite conduitelor emoţionale), cele care ţin de natura comunicativ-relaţională cu componentele: discursivă (funcţionalitatea strategiilor discursive aplicate), managerială (arta gestionării emoţiilor), integratoare (premise ale inteligenţei sociale – aptitudini sociale de autorealizare, autonomie şi inserţie maximă), axiologică (valori emoţionale pedagogice reflectate în comportament) și cele reprezentate de un sistem de valori emoţionale, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienţei profesionale/sociale, integrate într-un stil pedagogic, catalizator de confort profesional.

Perspectiva istorică, necesară pentru abordarea pedagogică a conceptului de cultură emoţională, implică realizarea unor „*delimitări terminologice în universul afectivităţii*” [2, pp.

21-47]. Această perspectivă permite evidenţierea celor două orientări, afirmate în anii 1990, care pun accent pe inteligenţa emoţională şi pe cultura emoţională.

„Cultura emoţională a profesorului constituie o formaţiune dinamică a personalităţii profesorului, reflectată în unitatea dimensiunilor intrapersonală şi comunicativ-relaţională, reprezentate într-un sistem de variabile afective, care sunt elaborate/ adoptate de către cadrele didactice pentru maximizarea eficienţei sale profesionale/ sociale; exprimate prin competenţe emoţionale integrate într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional şi valori emoţionale" [1, p. 144].

Inteligenţa emoţională este o „formă de inteligenţă care implică abilitatea monitorizării sentimentelor, emoţiilor proprii şi ale altora, facilitează discriminarea dintre acestea şi foloseşte informaţia pentru a controla unele situaţii sau acţiuni" [5, p. 189]. S-au conturat trei mari direcţii în definirea inteligenţei emoţionale, reprezentate de John D. Mayer şi Peter Salovey, Reuven Bar-On şi Daniel Goleman.

Mayer şi Salovey (1990, 1993) consideră că inteligenţa emoţională implică formarea abilității de a percepe și de a exprima emoţiile, de a genera sentimente atunci când ele ușurează fluxul gândirii pentru a se realiza dezvoltarea emoţională şi intelectuală cu succes. În 1992, *Reuven Bar-On* a stabilit componentele inteligenţei emoţionale pe care le grupează astfel: aspectul intrapersonal, aspectul interpersonal, adaptabilitate, controlul stresului și dispoziţia generală.

Daniel Goleman dimensionează această formă a inteligenţei după aspecte care vizează conştiinţa de sine (încrederea în sine), auto-controlul (dorinţa de adevăr, conştiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea), motivaţia (dorinţa de a cuceri, dăruirea, iniţiativa, optimismul), empatia (a-i înţelege pe alţii, divesitatea), aptitudinile sociale (comunicarea, managementul conflictului, stabilirea de relaţii, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă) [3].

Cercetatorii își pun întrebarea dacă inteligenţa emoţională e un potenţial înăscut sau dacă reprezintă abilităţi, competenţe sau îndemânări învăţate.

D. Goleman (1998), amintit de Mihaela Roco, susţine că „*spre deosebire de gradul de inteligenţă, care rămâne acelaşi de-a lungul vieţii sau de personalitatea care nu se modifică, competenţele bazate pe inteligenţa emoţională sunt abilităţi învăţate"* [4, pp. 142-143]. Profesorii își poate mări gradul de inteligenţă emoţională prin educaţie, însă unele aspecte care vizează acest tip de inteligenţă, tratate ca însuşiri de personalitate, nu le poate modifica. Inteligenţa emoţională este un obiectiv important în perspectiva formării iniţiale şi continue pentru profesorul logoped. Inteligența emoțională se dezvoltă prin interrelaționarea elementelor care vizează înțelegerea propriilor emoții, gestionarea eficientă a acestora, înțelegerea celor din jur și crearea de relații mai bune cu ei ceea ce duce la dezvoltarea profesională și la realizarea unei imagini personale de calitate.

„Inteligenţa interpersonală se definește ca o abilitate de a-i înţelege pe ceilalţi, de a cunoaşte ceea ce îi motivează, cum muncesc ei, cum poţi să cooperezi mai bine cu ei. Inteligenţa intrapersonală constă în abilitatea de a se întoarce spre sine, spre interiorul propriei persoane; reprezintă abilitatea de a forma cu acurateţe un model vertical riguros al sinelui şi de a folosi acest model pentru a acţiona adecvat în viaţă.

Formarea inteligenţei intrapersonale echivalează cu un ghid de comportare bazat pe o aprofundată cunoaştere Mulţi psihologi şi-au dat seama că această abilitate care asigură succesul

în viaţa cotidiană este pe de o parte, distinctă de inteligenţa academică (teoretică), dar, pe de altă parte, constituie un fel dc sensibilitate specifică faţă de practică şi relaţiile interumane. Astfel s-a născut o nouă formă de inteligenţă – cea emoţională" [4, p. 139].

Concluzie, inter-personalul și intra-personalul sunt văzute ca două inteligenţe separate și corespund cu definiţia de inteligenţă emoțională. Competența emoțională este semnificativ mai importantă decât abilitățile tehnice sau intelectuale, arată cercetările statistice, deoarece prin dezvoltarea inteligenței emoționale putem înțelege și gestiona emoțiie pentru a crea relații armonioase cu cei din jur.

Referințe bibliografie:

1. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom, 1996. ISBN 979-973-9248-27-2;
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoţionale*. Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2010. 239 p. ;
3. GOLEMAN, D. *Inteligenţa emoţională*, ediţia a III-a. Bucureşti: Ed. Curtea Veche, 2008. ISBN 978-973-669-520-9;
4. ROCO, M. *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Iaşi: Ed. Polirom, 2004. ISBN 9789736816307;
5. SALOVEY, P., MAYER, J. D. *Emottional Intelligence în Imagination, Cognition and Personality,* 1990.

LEADERSHIP-UL ȘI CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ – SURSE DE INOVARE ȘI MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE
LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL CULTURE – SOURCES OF INNOVATION AND TEACHER MOTIVATION

Dumitru PATRAȘCU, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova
Monica-Vasilica PLEȘCAN, director, grad managerial I,
Școala Gimnazială din Gâștești, Iași, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat*: Cultura organizaţională este considerată de către autori hotărâtoare pentru puterea de manifestare a leadershipului. O cultură organizaţională în care se poate manifesta un leadership eficient permite dezvoltarea oamenilor, le oferă libertate de acţiune şi le recunoaşte individualitatea. Leadershipul şi cultura organizaţionala sunt procese care se creează reciproc, îşi oferă unul altuia consistenţă şi valoare. În acest context, autorii realizează o analiză a dezvoltării culturii organizaţionale în instituţia educaţională, iar mesajul transmis este că, decât să încerci să gestionezi cultura prin intermediul programelor de schimbare culturală, ar trebui să se ia în considerare contextul cultural de fiecare dată când se gândeşte sau se încearcă să se efectueze o schimbare organizaţională, cu scopul de a inova mediul educational și de a motiva.*

Cuvinte-cheie*: cultura organizaţională, leadership, inovare, motivație.*

Abstract: *The organizational culture is considered by the authors decisive for the power of manifestation of leadership. An organizational culture in which effective leadership can be manifested allows people to develop, gives them freedom of action and recognizes their individuality. Leadership and organizational culture are processes that create each other, offer each other consistency and value. In this context, the authors make an analysis of the development of organizational culture in the educational institution, and the message is that instead of trying to manage culture through cultural change programs, the cultural context should be taken into account every time one thinks or attempts are being made to bring about organizational change in order to innovate and motivate the educational environment.*

Keywords: *organizational culture, leadership, innovation, motivation.*

Cultura organizaţională este modelul de valori, norme, convingeri, atitudini şi ipoteze care poate nu au fost articulate, dar dau forma unor moduri în care oamenii se comporta sau se fac anumite lucruri.

Cu toate că definiţiile leadershipului reprezintă un evantai foarte larg, Harold F. Gortner identifică două elemente comune majorităţii acestora şi anume fenomenul de grup şi procesul de influenţare. Primul element defineşte conducerea ca un act în care sunt implicate cel puţin două persoane, iar cel de al doilea presupune intenţia liderului de a influenţa. Între lider şi subordonat se desfăşoară un proces inspiraţional care pune accentul pe latura informală a relaţiilor interpersonale.

Leadershipul nu aplică anumite proceduri specifice şi nu urmăreşte aplicarea unor reguli precis stabilite, ci anticipează şi răspunde anumitor evenimente sau situaţii non-rutiniere care reprezintă un potenţial impediment în calea progresului organizaţional. Influenţa depăşeşte conformarea mecanică cu ordinele rutiniere din cadrul organizaţiei, mobilizează resurse instituţionale, politice, psihologice sau de altă natură, reuşeşte articularea unei viziuni, întruchiparea unor valori şi crearea unui mediu înăuntrul căruia obiectivele pot fi atinse.

Într-o anumită măsură, *cultura* este forţa din organizaţie, este traducerea la nivel colectiv a forţei, este forţa grupului. Orice organizaţie posedă, mai mult sau mai puţin conştient, o forţă proprie dobândită şi activată – şi în acest caz – prin intermediul introspecţiei şi auto-cunoaşterii. Organizaţiile puternice – mai exact cele care reuşesc să atingă rezultate pozitive şi de durată în timp – au capacitatea de a recunoaşte şi de a folosi activ energia care este concentrată în propria identitate.

Primul actor al acestui proces este aşadar *liderul*, acela care conduce şi gestionează organizaţia, punctul de referinţă în structura organizatorică: într-o bună măsură, leadershipul *nu este altceva decât abilitatea de a citi, interpreta şi a operaţionaliza cultura organizaţională, de a conduce organizaţia înspre cunoaşterea propriei identităţi, de a determina colectivul organizaţiei să-şi cunoască şi posede forţa* (Schein, 1992).

Cultura organizaţională este hotărâtoare pentru puterea de manifestare a leadershipului. Fiecare instituţie creează şi dezvoltă diferite tipuri de comportamente, reguli, valori şi idealuri în funcţie de anumiţi factori. Cultura unei organizaţii depinde de mediul economic, social, cultural şi religios în care funcţionează. Unele culturi sunt propice apariţiei şi dezvoltării personajelor cu potenţial de leadership şi permit realizarea schimbărilor atunci când este necesar. Altele sunt mult mai reactive faţă de leadership, iar liderii sunt nevoiţi să depună eforturi foarte mari pentru găsirea unui grup de adepţi. O cultură organizaţională în care se poate manifesta un leadership eficient permite dezvoltarea oamenilor, le oferă libertate de acţiune şi le recunoaşte individualitatea.

Leadershipul şi cultura organizaţionala sunt procese care se creează reciproc, îşi oferă unul altuia consistenţă şi valoare.

Cultura organizaţională este solul unde are loc germinarea viziunilor, alinierea oamenilor şi energizarea lor în vederea îndeplinirii viziunii. Ea *reprezintă un set de valori, idealuri, aşteptări, credinţe şi reguli de conduită comune, care predomină în rândul membrilor unei organizaţii şi care condiţionează direct şi indirect performanţele acesteia* (Nicolescu et al., 2004).

Termenii schimbare și inovare în învățământul actual are o coloratură pozitivă și vorbește despre succesele dobândite.

În contextul subiectului abordat, inovația *este o schimbare organizațională, care provoacă schimbări formale sau nonformale în structura organizației (instituției educaționale) și produce o criză temporară a competenței.* A vorbi despre inovații are sens dacă, ele ies din cadrul activității unui om. Tot ce se referă le eforturile individuale și perfectări, din punct de vedere a organizației trebuie de tratat ca schimbare pentru creștere, în cazul nostru creșterea calificării profesionale a personalului pedagogic al instituției educaționale. Inovarea începe numai atunci, când ea afectează și pe alți membri ai organizației. Să luăm un exemplu simplu. Pedagogul a introdus în activitatea sa un careva procedeu, metodă, care i-a permis să mărească substanțial calitatea predării sau motivarea elevilor, însă din punct de vedere a școlii aceasta nu este inovație. Aceasta este o creștere a profesionalismului individual al pedagogului.

Odată ce inovarea depășește cadrul individual al unui cadru didactic și începe să fie folosită de altcineva încă, în școală se produce (sau nu se produce, dacă inovarea se ignoră) redistribuirea atribuțiilor, se schimbă statutul și divizarea muncii, adică are loc schimbarea structurii organizației. Cineva trebuie să urmărească implementarea, să controleze mersul procesului, să ajusteze cooperarea, să întreprindă diagnoza dificultăților, să rezolve problemele apărute în legătură cu schimbările activității. Trebuie de organizat schimbul de experiență – instruirea.

Pentru a confirma faptul că în organizație se produce o schimbare avem nevoie de a cunoaște și a opera cu anumite particularități ale schimbării. Pentru aceasta evidențiem particularitățile de bază ale schimbării:

- mărirea/îmbunătățirea rezultatelor într-o anumită direcție are anumite limite ([să ne aducem aminte de *legea lui Pareto: în organizarea tuturor resurselor umane și materiale, cu o parte mică de efort (20%) se va produce o parte mare de rezultate (80%), iar restul 80% din eforturi vor produce 20% din rezultat*);
- tărăgănarea acestei perioade de creștere în fine duce organizația la stagnare. Aceasta nu-i bine pentru organizație, deoarece înseamnă că lipsesc schimbările interne. Pe neobservate scade inițiativa, la tineri dispare motivarea;
- cu cât este mai mare perioada de creștere, cu atât mai dificil va fi să se facă careva schimbări în organizație.

Menționăm că, inovațiile pot fi planificate și spontane. În același rând nu e posibil de planificat un număr mare de inovații, deoarece nu-i clar care decizii pot provoca un salt brusc. Practica ne vorbește că, de cele mai multe ori dezvoltarea spontană inovativă o au soluțiile de personal.

Organizaţiile dezvoltă culturile care încorporează valorile şi practicile propriilor lideri. Cultura dezvoltă experienţa organizaţiei prin studierea (acumularea) activităţilor membrilor săi. Anume din aceste considerente, trebuie să privim schimbarea ca proces, schimbare planificată, componentele căreia le putem desprinde din următoarea schemă.

Problema schimbării şi a evoluţiei tuturor fenomenelor care se produc în organizaţii a fost mediatizată şi abordată frecvent în literatura managerială, căutările orientându-se, în deosebi, spre un salt calitativ în desfăşurarea activităţilor organizaţiei, în construirea unei culturi puternice cu un înalt grad de coeziune. Din acest punct de vedere se evidențiază și analizează patru tipuri

de schimbări posibile:schimbarea prin criză, schimbarea prin învățare colectivă, schimbarea ca formă de dezvoltare,schimbarea prin modernizare.

Schimbarea prin criză presupune o centralizare care prevede şi o serie de comportamente specifice (autoritate personală în locul regulilor interne), aceasta fiind, de fapt, elementul de criză care dezvoltă şi perpetuează un sistem birocratic care, la rândul său, generează perioade scurte de criză.

Schimbarea prin învăţare colectivă. Acest tip de schimbare este ceea ce întăreşte convingerile noastre în favoarea instruirii continue, ceea ce înseamnă descoperirea şi însuşirea de către membrii organizaţiei a unor modalităţi de a raţiona şi de a activa împreună, în vederea obţinerii abilităţilor colective capabile să realizeze noi modele de acţiune.

Schimbarea ca formă de dezvoltare. Acest tip de schimbare poate fi înţeles prin înseşi definiţia termenului *schimbare,* avându-se în vedere schimbarea ca o formă de învăţare şi orientare a organizaţiei spre o dezvoltare permanentă ce determină o serie de ajustări culturale, creativitate şi de înnoire.

Schimbarea prin modernizare. Cu scopul de a modifica imaginea internă şi externă a instituţiei acest tip de schimbare presupune o diversitate de acţiuni organizaţionale: investiţii în tehnică, redefinirea relaţiilor cu beneficiarii şi clienţii, reorganizarea muncii, publicitate şi comunicare.

Politica educaţională de asemenea are propriile implicaţii asupra dezvoltării culturii organizaţionale. Schimbările în politică la nivel macro – determină, fără îndoială, şi schimbări la nivelul microculturii organizaţionale.

O cultură organizaţională poate şi trebuie schimbată în cazul în care o cere viaţa organizaţiei şi circumstanţele situaţionale sociale. Deoarece cultura reprezintă o parte integrală a unui proces colectiv de învăţare, precum şi a experienţei acumulate, schimbările au loc tot timpul. Deoarece practicile arată că o cultură organizaţională nu se poate schimba aşa de uşor, este important să menţionăm că transformările culturale reprezintă un proces evolutiv.

Există două căi fundamentale de a influenţa schimbarea culturii în organizaţie: (1) oficialităţile să dea o nouă configuraţie organizaţională internă credinţelor şi valorilor, şi (2) să fie recrutaţi şi socializaţi oameni noi pentru organizaţie (cu o expresie a acelor noi credinţe şi valori) în timp ce angajaţii mai vechi se vor modifica până la necesarul scontat. Pot fi recomandate cinci puncte-cheie de intervenţie (procese) care ar fi capabile să producă o schimbare dorită: 1) schimbând comportamentele organizaţionale ale membrilor; 2) justificând schimbările comportamentale; 3) comunicând mesaje culturale despre schimbare; 4) angajând şi socializând noi membri care ar corespunde cerinţelor culturale corespunzătoare; şi 5) deplasând persoanele cu funcţii oficiale care deviază de la cultura cerută, aşteptată. Managerii care tind să creeze o schimbare a culturii propriei organizaţii trebuie să revină mereu la aceste puncte importante.

Managerii-lideri care încearcă să introducă schimbări cardinale în organizaţie deseori încep cu analizarea şi modelarea atitudinii angajaţilor. O asemenea modalitate este consistentă cu argumentul acceptat, conform căruia valorile şi convingerile influenţează comportamentul. Una din căile cele mai eficiente de schimbare a valorilor şi convingerilor este de a începe cu schimbarea comportamentului legat de aceste valori.

Deşi atitudinile influenţează comportamentul, este important de a sublinia că comportamentul de asemenea influenţează atitudinile.

Valorile individuale şi atitudinile, mai ales cele înrădăcinate, sunt foarte greu de schimbat în direct, deoarece valorile oamenilor tind să facă parte dintr-un sistem întrepătruns în care fiecare valoare este legată şi întărită de alte valori.

Deci, managerii-lideri trebuie să înţeleagă că este aproape imposibil de a schimba o valoare anumită izolată de celelalte valori ale individului. Concentrându-se asupra comportamentelor şi interacţiunilor respective, managerii-lideri pot să înceapă modelarea rezultatelor la care aspiră prin stabilirea aşteptărilor explicite şi a standardelor de performanţă, încurajând anumite comportamente şi furnizând căi prin care indivizii pot contribui la atingerea obiectivelor stabilite.

Schimbările în comportamentul organizaţional nu se translează automat în schimbarea culturii. Mai mult chiar, schimbările în cultură pot să rămână în urma schimbărilor de comportament pentru o perioadă considerabilă de timp, iar în unele situaţii pot chiar să nu intervină deloc. Mai ales când o şcoală se bazează doar pe motivaţii externe şi membrii organizaţiei pot să-şi dea seama cu uşurinţă de ce au acceptat schimbarea, lăsând valorile culturale curente intacte.

Dacă însă membrii organizaţiei agreează valoarea schimbărilor, probabilitatea că ei le vor accepta pe cele care şi le propune să le introducă şcoala, este mai mare.

Schimbările comportamentale pot interveni din mai multe motive:

- ataşament faţă de valorile şi credinţele mai vechi, tradiţionale;
- raţionalizarea comportamentală graţie profesionalizării activităţii de bază.

Pentru ca aparenţele să nu creeze incertitudini sau semne de întrebare acestea trebuiesc justificate punând totodată accent pe conţinutul lor valoric. Este de asemenea binevenit şi recomandabil să se elucideze implicaţiile motivaţionale. O abordare interesantă ar fi aceea ca fiecare membru să încerce personal de a-şi schimba comportamentul prezentându-şi propriile credinţe şi valori astfel încât presupoziţiile să nu intre în conflict cu ceea ce se întâmplă împrejur. Indiferent de faptul că componentele individuale pot fi unicate, caracteristicile generale care dezvoltă o cultură organizaţională şcolară pozitivă sunt similare.

Elementele pozitive ale unei culturi organizaţionale de succes, de care se va ţine cont neapărat, pot fi următoarele:

- misiunea centrată pe învăţare a elevilor şi a profesorilor;
- un bogat sens al istoriei şi al intenţiilor;
- esenţa valorilor colegialităţii, a performanţelor şi a perfecţionării ce duce la calitate, realizări şi învăţare pentru toţi;
- credinţele pozitive şi supoziţiile referitoare la potenţele personalului didactic şi al elevilor de a învăţa şi de a avea performanţe excelente;
- puternică comunitate profesională care utilizează cunoştinţele, experienţa şi cercetările în scopul îmbunătăţirii practicii;
- sistemă informală care educă un curent comunicativ pozitiv;
- agrearea sau existenţa unei conduceri care echilibrează continuitatea şi perfecţionarea;
- ritualurile şi ceremoniile care revigorează esenţa valorilor culturale;

- povestirile în care este celebrat succesul, recunoştinţa pentru eroine şi pentru eroi;
- mediu care simbolizează bucuria şi mândria;
- atmosferă de respect şi grijă pentru fiecare.

Organizațiile care învață necesită personal instruit pentru dezvoltarea organizației și a propriei persoane ca mai sistematic să vadă și să înțeleagă lumea; să reflecteze asupra ipotezelor implicite; să vorbească despre propriile lor vise și obiective; să asculte pe alții când vorbesc despre ceva a lor; să fie atenți la modul în care alții percep lumea etc.

Strategia de comportament al leadershipului este simplă – să fie un exemplu, să învețe continuu și să contribuie la promovarea modelelor inteligente sub formă de crez al organizației.

Crezul școlii:

1. Directorul școlii este eficace în cazul în care în mod constant își îmbunătățește modelele intelectuale;
2. Nu impune altora modelele inteligente preferate;
3. Modelele sunt eficiente atunci când oamenii fac alegere proprie;
4. Independența deciziilor contribuie la o mai mare eficiență la punerea lor în aplicare;
5. Cele mai bune modele inteligente facilitează adaptarea la mediu sau circumstanțe;
6. Membrii consiliului administrativ au rareori ocazia de a lua decizii. Rolul lor este pentru a-l ajuta pe director să-și verifice și îmbunătățească modelul său intellectual;
7. Varietate de modele inteligente produce o varietate de perfectări și idei despre viitorul posibil al școlii;
8. Avantajul de a lucra în grup este de a îmbunătăți dinamica acțiuni și cunoștințelor membrilor școlii;
9. Coerența de opinii nu este scopul;
10. În cazul în care funcționează procesul, există o coerență de opinii;
11. Avantajele directorului se măsoară prin contribuția sa la dezvoltarea modelelor intelectuale ale subalternilor.

Referințe bibliografice:

1. PATRAȘCU, D. Gestionarea și dezvoltarea culturii organizaționale în instituția educațională. In: *Univers Pedagogic*, 2018, nr. 4;
2. PREDA, Marian. *Comportament organizaţional. Teorii, exerciţii şi studii de caz*. Iaşi: Editura Polirom, 2006. ISBN 973-46-0330-2;
3. SMYLIE, M. A. New perspectives on teacher leadership. In: *The Elementary School Journal*, 1995, nr. 96, pp. 3–7;
4. SOSIK, J. J., & JUNG, D. I. *Full range leadership development*. New York: Routledge, 2010. ISBN 9781315167206;
5. Stiluri de conducere. Tipologii şi criterii de evaluare a eficienţei lor. In: *Revista de psihologie organizațională,* volumul III, 2003, nr. 1-2;
6. STOGDILL, R.M. *Handbook of leadership: A survey of the literature.* New York: Free Press, 1974;
7. STOTGILL, R. *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press, 1974. ISBN-10: 9780029316603, ISBN-13: 978-0029316603;
8. *The Impact of Using a Survey Framework in Leadership Education: Is More Better?* [citat 22 aprilie 2020]. Disponibil:http://www.leadershipeducators.org/Resources/Documents/jole/2013%20Winter/JOLE%2012%201%20(Winter%202013).pdf;
9. VLĂSCEANU, Mihaela. *Organizaţii şi comportament organizational*. Iaşi: Editura Polirom , 2003. ISBN 973-681-412-2;
10. ZLATE, M. *Leadership şi management*. Iaşi: Polirom, 2004. ISBN 973-681-616-8.

GESTIONAREA CONFLICTELOR ÎN SĂLILE DE CLASĂ
CONFLICT MANAGEMENT IN CLASSROOMS

Nicoleta PIȚIGOIU, profesor de limbă română, grad didactic I,
Colegiul Tehnic „Grigore Cobalcescu" din Moinești, Bacău, România

Rezumat: *Autorul abordează problematica managementului clasei de elevi din perspectivă sociorelațională accentuind două aspecte fundamentale: prevenirea comportamentelor negative și intervenția și tratarea acestora. În articol sunt sugerate un șir de strategii de intervenţie cu privire la managementul conflictelor interpersonale în cadrul clasei de elevi.*
Cuvinte-cheie: *conflict, mediu educațional.*

Abstract: *The author approaches the problem of student class management from a socio-relational perspective emphasizing two fundamental aspects: the prevention of negative behaviors and their intervention and treatment. The article suggests a list of intervention strategies regarding the management of interpersonal conflicts within the class of students.*
Keywords*: conflict, educational environment, class management, intervention strategies.*

Clasa de elevi este mediul educațional în care copilul acumulează o experienţă individuală de comunicare şi relaţionare interpersonală, formându-şi anumite particularităţi, atitudini care dacă nu sunt bine orientate de adulţi nu întotdeauna pot fi acceptate sau corecte în noile situaţii sociale de dezvoltare, făcând dificil stabilirea unor relaţii satisfăcătoare atât cu colegii cât şi cu maturii. Comunicarea zilnică în cadrul clasei contribuie la cunoaşterea interpersonală mai temeinică, la ataşament şi respingere, la autocunoaştere, la o activitate complexă în care emoţiile, iniţiativa, inteligența, calitățile personale primesc recunoaștere și considerație. Iată de ce, relaţiile interpersonale în cadrul clasei de elevi stau la baza formării unei personalități valoroase și a desfășurării unei activităţi educaționale de calitate.

Una din preocupările constante ale profesorilor, indiferent de specialitate sau de experiența acestora, este managementul clasei de elevi. Acesta presupune o serie de comportamente de organizare a clasei, inițiate de profesor, în scopul creării și menținerii unui climat care să-i permită realizarea obiectivelor instrucționale și să faciliteze activitatea de învățare a elevilor. Iată de ce managementul clasei de elevi poate fi considerat una din sarcinile cele mai dificile pe care trebuie să le îndeplinească profesorul în școală.

Perspectiva psihosocială asupra managementului clasei arată că universul clasei „nu constituie un domeniu static, ci un câmp dinamic în care se desfășoară jocul unor forțe multiple: atracție, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, suspiciune, pretenții, stimă. Clasa este un grup care are propria taină." (Kriekemans, La Pedagogie generale, PUF, Paris, 1989, apud Romiță Iucu, 2006). Adeseori cadrele didactice se confruntă cu situații care afectează bunul mers al activităților la clasă. Elevii, sunt implicați, la rândul lor, într-un angrenaj social, activitatea lor intelectuală și afectivă se desfășoară în strânsă interdependență cu mediul social înconjurător.

Managementul clasei de elevi, din perspectivă sociorelațională, presupune două aspecte fundamentale: 1. Prevenirea comportamentelor negative 2. Intervenția și tratarea acestora.

În context școlar, un comportament este considerat dificil dacă întrunește unul sau mai multe din criteriile următoare:

- Comportamentul împiedică elevul să participe la activităţile curriculare;

- Comportamentul are un efect negativ asupra procesului educativ şi asupra performanţelor de învăţare ale elevului şi ale clasei;
- Comportamentul nu este adecvat vârstei şi nivelului de dezvoltare a elevului;
- Comportamentul duce la izolarea elevului de colegi;
- Comportamentul are un impact negativ asupra independenţei elevului;
- Comportamentul constituie o potențială ameninţare (pericol) pentru colegi, profesori sau resursele şcolii. Acesta include şi comportamentul de autovătămare;
- Comportamentul reduce oportunităţile elevului de dezvoltare personală (abilităţi, stimă de sine, aptitudini).

Clasa de elevi este un spațiu de comunicare complex care are un potențial crescut pentru apariția unor conflicte ce pot să deturneze actul didactic de la finalitățile sale pozitive. Tipurile de conflicte care pot să apară în clasa incluzivă și cauzele lor sunt:

- *conflicte între elevi* – atmosfera competitivă, de intoleranță, comunicarea slabă, exprimarea nepotrivită a emoțiilor, absența priceperilor de rezolvare a conflictelor, utilizarea greșită a puterii de către profesor (care potențează sau diminuează factorii enumerați anterior);
- *conflicte între profesori și elevi* – lipsa regulilor organizatorice sau a discutării acestora, lipsa consecințelor pentru încălcarea regulilor, sancțiuni exagerate, neînțelegerea de către elev a motivului pentru care a fost sancționat, umilirea etc.;
- *conflicte între profesori și părinți* – comunicarea defectuoasă, numărul mic de contacte pe parcursul anului școlar, prejudecățile părinților bazate pe experiențele lor anterioare;
- *conflicte între profesori* – intoleranța față de ideile diferite, lipsa unor soluții concrete în abordarea comportamentelor disruptive ale elevilor, discuțiile în diferite contexte.

Pentru soluţionarea conflictelor dintre elevi, dar şi dintre profesor şi elevi pot fi întrebuinţate mai multe tehnici (Miall, Ramsbothan, Woodhouse, 2000), pe care le redăm în cele ce urmează:

- *Aplanarea tensiunilor.* Presupune o încercare a profesorului de a mulţumi toate părţile implicate în conflict. În această situaţie există riscul neglijării problemelor reale pe care elevii le au, el acţionând de dragul „calmării“ situaţiei. Altfel spus, intervenţia profesorului este posibilă atunci când una dintre părţi este dispusă să satisfacă interesele celeilalte, în dauna propriilor sale interese, considerând că armonia şi stabilitatea sunt vitale în clasă şi, atunci, trebuie menţinute cu orice preţ.
- *Forţarea înţelegerii.* Este utilizată îndeosebi în cazul în care profesorul doreşte, cu orice preţ, obţinerea armoniei, fără a manifesta consideraţie faţă de aşteptările, nevoile şi sentimentele elevilor. De obicei, această modalitate de rezolvare a conflictului se bazează pe puterea de constrângere a profesorului, care se foloseşte abuziv de influența pe care o are asupra elevilor săi. Pe termen scurt, este posibilă o reducere a conflictului, dar efectele nu sunt dintre cele favorabile pe termen lung. Într-un climat de constrângere randamentul va scădea, pot apare frustrări şi, în consecinţă, conflicte mai grave.
- *Compromisul.* Presupune concesii reciproce, ambele părţi obţinând o oarecare satisfacţie. Această posibilitate de soluţionare a conflictelor porneşte de la supoziţia că există întotdeauna o cale de „mijloc“ pentru soluţionarea diferendelor, dezacordurile fiind

rezolvate prin negocierea unei soluţii de compromis. Compromisul este, de fapt, o soluţie de împăcare a tuturor părţilor implicate.

- *Confruntarea.* Această cale de abordare este adoptată atunci când se încearcă o rezolvare definitivă a conflictului şi constă în acceptarea diferenţelor legitime dintre părţi, deoarece se consideră că soluţionarea conflictului rezidă în recunoaşterea onestă a diferenţelor.
- *Medierea.* Se dovedeşte a fi eficientă atunci când cele două părţi aflate în conflict nu mai sunt dispuse la o confruntare onestă, datorită neîncrederii reciproce. O a treia persoană, cu rol de mediator (profesorul), va încerca să provoace o întâlnire între părţi şi să favorizeze comunicarea deschisă. În acest fel, se creează oportunităţi egale pentru ambele părţi de a-şi exprima sentimentele. Pentru a reuşi în demersul său, mediatorul trebuie să inspire încredere, armonie şi stabilitate, deoarece, numai procedând astfel, oferă o şansă de împăcare a părţilor adverse şi apoi crearea unui cadru propice pentru comunicarea constructivă.
- *Negocierea*. Participanţii la procesul instructiv-educativ, profesorul şi elevii, negociază câte ceva în fiecare zi. Situaţiile în care este necesară negocierea sunt dintre cele mai diverse: adoptarea unui punct de vedere comun într-o anumită chestiune, adoptarea unei strategii de acţiune etc. Poziţiile exprimate sunt diferite şi pentru a aborda aceste diferenţe şi a le depăşi, ei recurg la negociere. Este de aşteptat ca ambele părţi să-şi modifice într-un fel cererile sau solicitările şi să cedeze din punctele şi argumentele lor de plecare. În schimb, negocierile cu adevărat creative pot să nu se bazeze doar pe compromis, pentru că părţile sunt capabile să inventeze o soluţie, care să satisfacă pe toată lumea.
- *Arbitrajul.* Este necesar atunci când părţile au căzut de acord că nu se înţeleg şi îşi exprimă dorinţa de a ceda profesorului controlul asupra situaţiei. În general, putem stabili următoarele situaţii în care este necesar arbitrajul profesorului: emoţiile intense par să blocheze realizarea unui acord între elevi, percepţii greşite sau stereotipuri care blochează relaţiile pozitive, comportamente negative repetate (furie, acuzaţii aduse celorlalţi, insulte), care creează bariere în calea înţelegerii între părţi, incompatibilitatea intereselor pe care părţile nu pot să le reconcilieze.

Evident, profesorul nu ar trebui să fie părtinitor sau influenţabil de către una dintre părţile aflate în conflict. Câtă vreme elevii reuşesc să-şi rezolve în mod direct şi într-o manieră constructivă diferendele nu este necesară intervenţia profesorului. Când disputa ajunge într-un impas major (de pildă, este extrem de pasională, agresivă, comunicarea fiind blocată), intervenţia profesorului rămâne, adesea, singura soluţie. În cazul elevilor cu abateri disciplinare, comportamentul dezirabil se poate obţine atunci când el acceptă în mod liber scopurile urmărite şi normele de conduită necesare pentru realizarea lor, se arată interesat de valorile vehiculate de profesori şi doreşte să şi le însuşească. Deci, disciplinarea elevilor nu se obţine doar prin constrângerea bazată pe sancţiuni, ci mai ales prin convingere şi acceptarea regulilor de comportare civilizată.

Managementul conflictelor interpersonale în clasa de elevi trebuie să includă:

- *Prognozarea conflictului* – Studierea particularităţilor individualpsihologice ale elevilor; cunoaşterea şi analiza simptomelor conflictului latent/ascuns la etapa apariţiei situaţiei de conflict, limitarea relaţiilor de comunicare între cei implicați în conflict, evitare exprimării critice în adresa oponentului etc.

- *Preîntâmpinarea conflictului* – Analiza profundă a indicatorilor și factorilor conflictului interpersonal apărut de întreprins acţiuni de neutralizare; acţiuni pedagogice, convorbirea, explicaţia, formarea culturii relaţiilor interpersonale; acţiuni administrative; schimbarea condiţiilor de relaționare; transferul elevilor conflictuali în diferite bănci, schimburi ş.a.
- *Reglarea conflictului* – Recunoaşterea realității conflictului de către cei implicați în conflict, analiza consecințelor conflictului interpersonal, stabilirea normelor şi regulilor de soluţionare a conflictului, aplicarea acțiunilor, tehnologiilor de reglare a conflictului (informaţionale, comunicative, social-psihologice, organizaţionale).
- *Soluţionarea conflictului* – Aplicarea strategiilor manageriale reieşind din rezultatele evaluării profunzimii conflictelor interpersonale.

Există mai multe modalități manageriale de rezolvare a conflictelor interpersonale în clasa de elevi. Iată câteva dintre ele: stabilirea unei relaţii eficiente dintre părţile aflate în conflict – baza de încredere şi comunicare necesară; stabilirea unei atitudini pozitive cooperante de ambele părţi; încurajarea activităților în grup şi sistemul de adoptare în grup a deciziilor; cunoaşterea de către părți a motivelor și consecințelor conflictului; situarea profesorului-manager într-o postură neutră, exterioară părţilor aflate în conflict etc.

Profesorii-manageri, cunosc cel mai bine particularităţile elevilor din clasă și ar trebuie să depisteze cât mai precoce dificultăţile de relaţionare a unor elevi şi în colaborare cu psihologul şcolar și cu alte cadre didactice să ia măsuri pentru a ameliora situaţiile care ar putea conduce la tensiuni în relațiile interpersonale și în clasă de elevi.

Profesorii-manageri, prin rolul lor de lider adult, este necesar să creeze un mediu plăcut, prietenos, constructiv în timpul activităţilor şcolare şi extraşcolare şi să ofere modele pozitive de conduită şi interrelaţionare. Acest fapt corelează pozitiv cu ansamblul rolurilor manageriale pe care managerul clasei ar trebui să le exercite în grupul şcolar, deoarece procesul pe care îl conduce, cel de dezvoltare a personalităţii elevilor săi, este unul esenţial, extrem de delicat şi cu înrâurire puternică asupra evoluţiei ulterioare a educabilului.

Aplicarea unor strategii de intervenţie cu privire la managementul conflictelor interpersonale în cadrul clasei de elevi este o artă care ţine de măiestria şi harul didactic al profesorului. Cadrul didactic trebuie să aibă în vedere faptul că modul în care desfăşoară activităţile de învăţare în clasă, sistemul de evaluare şi chiar propria lui conduită pot să acţioneze asupra consolidării relațiilor interpersonale sau destrămarea lor.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARIU, Venera Mihaela. *Educaţie pentru schimbare şi creativitate*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2003;
2. CORNIŢĂ, Georgeta. *Metodica predării limbii şi literaturii române*. Baia Mare: Editura „Umbria”, 1993;
3. CREȚU, Daniela, NICU, Adriana. *Pedagogie pentru definitivat și gradul II*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2009;
4. CUCOŞ, Constantin (coordonator). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice.* Iași: Editura Polirom, 1998;
5. HÎRCIAGĂ-COSTACHE, Catrina, STANCIU, Carolina (coord.). *Educaţia incluzivă şi managementul conflictelor*. Cluj-Napoca, 2019. 179 p. ISBN 978-606-94498-3-8;
6. IUCU, R. *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională.* Iaşi: Ed. Polirom, 2006;
7. NICOLAESCU, V., IUREA, C., BREZOI, A. *Managementul clasei – gestionarea situațiilor de criză*. Iaşi: Ed. Polirom, 2008.

CREATIVITATEA – FACTOR PRIMORDIAL ÎN VALORIFICAREA PROFILULUI UNUI ÎNVĂȚĂTOR MODERN
CREATIVITY – AN ESSENTIAL FACTOR IN CAPITALIZING ON THE PROFILE A MODERN TEACHER

Iulia POSTOLACHI, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Acest articol abordează tema necesității dezvoltării spiritului creativ la cadrele didactice din învățământul primar. Creativitatea reprezintă un factor esențial în formarea și dezvoltarea profilului unui învățător, reliefând un mod de a fi și o modalitate de gândire. Potențialul creativ evidențiază aptitudinea individuală de care dispune un pedagog. Însă, creativitatea necesită a fi cultivată cu ajutorul unor strategii și metode didactice utile elevilor. Creativitatea pedagogică defineşte modelul calităţilor necesare cadrului didactic pentru proiectarea şi realizarea unor activităţi eficiente prin valorificarea capacităţilor sale de înnoire permanentă a acţiunilor specifice angajate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.*

Cuvinte-cheie: *creativitate pedagogică, cadre didactice, învățământ primar.*

Abstract: *This article treats the theme of developing require to teachers' creative spirit from primary education. Creativity is an essential factor in forming and developing teachers' profile, emphasizing a method to be and a modality of thinking.Creative potential highlights the personal capacity which teachers hold. But creativity needs to be developed using different didactical strategies useful to pupils. Pedagogical creativity define the teachers' qualities set necessary to project and organizing efficient didactical activities in order to value his human acquisitions engaged in the teaching process.*

Keywords: *pedagogical creativity, teaching staff, primary education.*

Latură a demersului didactic, creativitatea constituie capacitatea, talentul pedagogic mânuit cu măiestrie zi de zi de învățători. A fi creativ în demersul instructiv-educativ reprezintă o necesitate incontestabilă a cadrului didactic. Orele creative, activitățile creative sunt alimentate de ingeniozitatea, inspirația și cunoștințele științifice ale pedagogului. Încă din cele mai vechi timpuri, pedagogii încercau să fie creativi. Despre aceastea aflăm din operele scriitorului Ion Creangă, care oferea elevilor dulciuri în forma unor litere, pentru ca aceștia să reușească mai bine a le învăța.

Fiind un demers mental și somatic, creativitatea este abordată cu scopul descoperii unor raporturi între evenimente și diverse fenomene, care duc spre cunoașterea vieții și a situațiilor analizate, spre înțelegerea mai ușoară a temelor studiate de către elevi. În acest sens, creativitatea evidențiază modul de a fi al unui profesionist, accentuându-i specificul gândirii. De asemenea, această aptitudine individuală de care dispune un cadru didactic se dezvoltă treptat, odată cu acumularea experienței de lucru. Deci, este suficient să o cultivăm cu ajutorul unor tehnici adecvate și apoi să o exersăm pentru ca ea să poată deveni o stare de spirit.

Așa cum sistemul educațional actual accentuează importanța creativității la orele școlare, *potențialul creativ* al cadrelor didactice reprezintă una din principalele priorități ale educației în lume la acest început al mileniului nostru. În condițiile ratei actuale a progresului științific, tehnic și cultural un popor cu un nivel scăzut al creativității, cu o cultură limitată nu va putea rezolva eficient problemele cu care se confruntă. Astfel, dacă oamenii nu vor realiza idei noi și originale în adaptarea lor la mediu, atunci popoarele din care fac parte nu vor putea fi competitive în plan internațional, afirmă M. Roco [12].

În context definitoriu, creativitatea se explică în mod variat. Unii autori definesc creativitatea ca fiind o aptitudine sau capacitate de a produce ceva nou și de valoare. Pentru alții creativitatea nu este aptitudine sau capacitate, ci proces, prin care se realizează produsul. În acest sens, creativitatea implică realizarea unui produs nou, important pentru societate. Așadar, este considerată un *produs* pentru că se dovedește pe baza următorilor factori: flexibilitate, originalitate, fluență, ingeniozitate, prin activitate, prin experiență. Este un *proces,* deoarece implică desfășurarea în timp, dezvoltări și retrageri ale factorilor și elementelor noi, învingerea unor obstacole [17]. Un șir de sinonime contextuale se pot racorda la factorul creativității, printre care: *a făuri, a zămisli, a produce, a da viaţă, a cauza, a face să existe, a genera, a construi*. A fi creativ include și laturile gândirii critice, imaginative, inventive şi flexibile, care generează rapid o idee novatoare, originală, ingenioasă şi valoroasă [8].

Astfel, calitățile spirituale, morale, etice contribuie la evoluția unui spirit creator. De aceea, cadrele didactice pot desfășura ore apelând la sursele proprii de creativitate prin stabilirea unor obiective bine delimitate. De exemplu stabilirea metodei inventate, apelarea la materialele necesare și modalitatea originală de captare a atenției, de motivare a elevilor să se implice în studierea materiei accentuează spiritul creativității la clasă. Prin urmare, preluarea unor elemente din realitate (metoda pălăriilor, scaunul autorului, ochelarii curioși), implementarea materialului modern (prezentări PPT, PREZI, hârtie color, ghem, scaun etc.) și maniera de comunicare cu elevii (forma de poveste, narațiune, discuții actoricești) reprezintă laturi fine ale creativității învățătorului.

Or, practicând o asemenea activitate, cadrele didactice îşi pot organiza munca, dezvoltând aptitudinile creative ale elevilor, elementele semnificative ale creativităţii devenind exercitarea zilnică a gândirii divergente şi convergente.

Pregătirea cadrelor didactice capabile să educe în mod creativ elevii cere, în primul rând, crearea unor metode nestereotipate, bazate pe tehnologii profesionale, care oferă viitoarelor cadre didactice posibilităţi de a exersa rolul de mediator între elevi şi lumea înconjurătoare, permite elevilor să întreprindă unele experimente; să contribuie la educarea creativităţii prin angajarea elevilor în gândirea flexibilă şi originală; să pună în faţa elevilor sarcina de a alege cea mai fericită cale de rezolvare a unei probleme; să fie convertibilă la semnale şi simboluri.

În acest sens, *potenţialul creativ* al cadrelor didactice poate fi cercetat şi apreciat dacă el stimulează evoluţia gândirii elevului spre performanţe creative superioare. În realizarea feedback-ului dintre învățători și elevi, prin creativitate se cultivă sentimentul libertății, alegerii și exprimării individuale. Astfel, în centrul demersului didactic se află elevul, nu învățătorul, deoarece se tinde spre explorarea interiorului uman, individualitatea gândirii și simțirii elevului. Potențialul creativ al elevilor se bazează pe principiul democrației și independenței în drepturi.

În acest context, R.Godoroja [7] susține că în condiţiile existente ale Republicii Moldova, e necesară *dezvoltarea creativităţii* fiecărei personalităţi, aşa încât viitorii absolvenţi să poată contribui la progresul ţării noastre. Or, creativitatea reprezintă o treaptă spre inovare, modernizare și evoluție a sistemului educațional și nu numai.

Un rol important în configurarea profilului unui învățător i se rezervă etapelor „clasice” ale creativității, enumerate de E. Țarălungă [17], după cum urmează:

1. *Definirea problemei*. Selectarea individuală a problemei în muncă sau, mai bine zis, informarea cu privire la problemele sau disfuncționalitatea existentă;

2. *Adâncirea pregătirii.* Individual se concentrează pe problemă, o adâncește, colectează informații, formulează ipoteze relevante sau visătoare fără a fi evaluate;
3. *Incubația sau gestația.* Înainte de a asambla informațiile disponibile, individual se relaxează și apoi în subconștientul său „fierb".

Studiind cercetările efectuate de psihologii români, am constatat că pedagogul C. Cucoș [4] consideră *creativitatea pedagogic*ă a defini modelul calităților necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ în clasele primare.

Creativitatea pedagogică configurează aspecte importante ale virtuților umane. Apelarea la operațiile de analiză sinteză comparare, facilitează desfășurarea actului creator. Sursa principală de inspirație o constituie viața de zi cu zi, descoperirea existenței umane prin raportarea la cele existente în mediul înconjurător. Un cadru didactic creativ știe să explice prin pilde, exemple din realitate, utilizează materiale ilustrative care captează atenția discipolilor, implică activ elevii în discuții și probleme necesare a fi abordate.

Pentru a dezvolta/ forma *capacitățile creatoare ale cadrelor didactice* trebuie să se cunoască, în primul rând, trăsăturile comportamentului creator, care se referă la nivelul de intelegență generală, gândirea divergentă, fluența gândirii, receptivitatea față de probleme, spiritul de observare, imaginația creatoare, originalitatea, capacitatea combinatorie, perseverența și inițiativa, confirmă cercetătoarea Valentina Lungu [10].

În această accepțiune, *creativitatea* definește:

- un produs creator situat cel puțin la nivel inventiv;
- un proces creator orientat în direcția sesizării și a rezolvării – problemă la nivelul gândirii divergente;
- dimensiune axiologică a personalității care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre atitudinile și aptitudinile creative, susține psihologul american G.Allport [1].

Creativitatea pedagogică prezintă modelul calităţilor necesare cadrului didactic pentru proiectarea şi realizarea unor activităţi eficiente așteptărilor elevului. Așadar, prin valorificarea capacităţilor sale de înnoire permanentă a acţiunilor specifice angajate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ, potențialul creativitiv se materializează prin crearea de produse reale sau pur mintale, generând un progres în mediul social. Componenta principală a creativităţii o constituie imaginaţia. Dar creaţia de valoare reală mai presupune şi o motivaţie, dorinţa de a realiza ceva nou, ceva deosebit, care să sensibilizeze și să motiveze receptorul, ființa umană prin raportarea la lăuntricul său. Şi, cum originalitatea rezultatului nu se proiectează direct, momentan și vizibil, etalăm o altă componentă – voința. Prin voința sa învățătorul depune muncă, sârguință, înfrângându-și propriile slăbiciuni în favoarea celui pentru care lucrează.

Deci, formarea comportamentului creator a cadrelor didactice din învățământul primar este foarte importantă, deoarece rămâne principalul instrument pe care societatea îl folosește pentru cultivarea creativității la membrii ei tineri, de vârsta școlară.

Societatea are nevoie, pentru progres, de persoane creative. Şcoala, ca instituţie a societăţii, are nevoie de cadre didactice creative. A fi creativ înseamnă să elaborezi un lucru, în

acelaşi timp absolut inovator şi valabil. Modelul structural al creativităţii include, în viziunea unor specialişti, următoarele componente:

- calificarea, specializarea în domeniu (fiind incluse aici cunoştinţele de specialitate, talentul special în domeniul respectiv, abilităţile profesionale care fac posibilă producţia creativă);
- abilităţile creative (care presupun înţelegerea profundă a problemelor, depăşirea rutinei şi clişeelor în soluţionare, euristica, stilul de lucru perseverent);
- motivaţia intrinsecă pentru sarcină (realizarea unei activităţi care îi apare subiectului ca fiind interesantă, incitantă, plăcută, generatoare de satisfacţie).

Problema creativității a preocupat numeroşi cercetători și psihologi din domeniul educaţiei, impresionaţi de valoarea acestei capacităţi. Creativitatea este o tentație care include și plăcerea, satisfacția interioară, învăluind persoana şi comportamentul unor indivizi creatori. Creativitatea continuă să preocupe, nu pentru că eforturile de până acum au fost sterile, ci pentru că potenţialul creativ reprezintă una dintre avuţiile cele mai complexe şi mai misterioase. Iar educarea elevilor prin prisma manifestării unor comportamente creatoare, reprezintă unul din cele mai îndrăzneţe şi mai înalte obiective. Stimularea şi educarea creativităţii reprezintă proba practică a nivelului ştiinţelor educaţiei, întrucât comportamentul creator este cel mai complex comportament. Este multinivelar, în sensul că se poate extinde, de la simpla transformare, prin efort propriu a unor mijloace individuale de acţiune, la revoluţionarea din temelii a cunoaşterii întregii umanităţi.

În cele din urmă, *munca de creație* parcurge mai multe *etape*:

- prepararea este faza inițială și faza obligatorie a oricărui act de creație; în această fază se adună informații, se fac observații, se delimitează problema, se schițează o ipoteză;
- incubația se petrece în inconștient și poate fi de mai lungă sau de mai scurtă durată; pare o perioadă pasivă, de abandonare a efortului;
- iluminarea este momentul în care soluția problemei apare brusc în câmpul conștiinței; uneori se folosește termenul de inspirație în loc de iluminare, diferența dintre cele două constând în faptul că iluminarea provine din surse obscure ale conștiinței, pe când inspirația este rezultatul unei îndelungate perseverențe, urmată în final de un stimul accidental a cărui natură nu poate fi clar determinată;
- verificarea este faza finală a procesului de creație, în care soluția găsită este testată, examinată pentru eliminarea unor posibile erori sau lacune [3].

Aşadar, din ce în ce mai mulţi cercetători consideră creativitatea o trăsătură esenţială şi definitorie pentru existenţa individuală şi pentru evoluţia societăţii. Fiecare om dispune, printre celelalte potenţialităţi, de un potenţial creativ, care aşteaptă a fi explorat. Problema transformării lui în trăsătură de personalitate este încă controversată. Sunt teoreticieni care consideră potenţialul creativ „o forţă autopropulsivă, că se actualizează treptat şi de la sine, evoluţia sa nefiind influenţată de mediu şi de educaţie, care nu ar interveni decât în realizarea unei atmosfere permisive” [16].

Există o multitudine de mijloace prin care se stimulează şi se dezvoltă în cadrul învățământului primar creativitatea: ghicitori, jocuri de isteţime şi perspicacitate, construcţii de probleme, jocuri pentru căutarea de cuvinte care încep sau se sfârşesc cu o anumită literă/silabă, alcătuirea de propoziţii, jocuri de echipă, activităţi practice [2].

Pentru dezvoltarea potențialului creativ al cadrelor didactice în contextul activității școlare, mai mulți autori recomandă urmatoarele patru grupe de activități independente:

- Cercetare – căutare de informație, de idei, de posibilități de transfer de sensuri, de criterii de clasificare;
- Organizare de materiale noi – întocmirea de rapoarte asupra activității proprii, alcătuirea de colecții etc.;
- Generare – de noi moduri de a privi lucrurile, noi mijloace de exprimare a ideilor, structuri, forme, modele [14].

Așa cum astăzi este unanim acceptată ideea că potențial creativ se găsește în fiecare persoană, se pune problema descoperirii cât se poate de timpuriu a acestui potențial, a specificului său și exersarea în vederea transformării lui în trăsătură de personalitate, a obiectivării ei în produsele care să poarte amprenta creativității [6].

Cadrele didactice creative încurajează elevii în răspunsurile lor, generând o atmosferă calmă, plină de liniște, în care elevul își dezvoltă încrederea în sine și respectul de sine. Astfel, învățătorul încurajează și consolidează răspunsurile elevilor săi, excluzând orice formă de ridiculizare sau ironizare a viziunii personale. Elevului i se oferă cadrul necesar pentru a-şi manifesta curiozitatea, indecizia, interesul pentru schimbul de informaţii, exersarea propriilor capacităţi. Cultivarea gândirii inovatoare a devenit o sarcină prioritară a şcolii de azi. Poziţia cadrului didactic se impune a fi reorientată, el trebuind să manifeste un comportament deschis, o atitudine pozitivă, promovând o învăţare interactivă şi stimulând potenţialul creator al elevilor.

Învăţarea interactiv-creativă presupune procesul evolutiv bazat pe receptivitatea faţă de experienţe noi, rezolvate prin explorare, deducţie, cu accent pe realizarea conexiunilor dintre sensuri şi solicitând o profundă implicare intelectuală, afectivă şi voliţională. La nivelul pedagogiei practice, deschiderea spre nou, încorporarea noutăţilor, ideile şi modalităţile de lucru creative, sunt cerinţe pentru obţinerea unor rezultate calitative superioare. Noutăţile devin relevante prin activitatea cadrelor didactice, inclusiv prin experienţa şi calităţile salepersonale. Prin urmare, este esenţială deschiderea spre nou a acestuia, dorinţa permanentă de autoinstruire şi perfecţionare [8].

Există cinci niveluri de creativitate, propuse de cercetători [Ibidem]:

- creativitate expresivă: cadrele didactice se exprimă liber și spontan, fără preocupări de valoare sau utilitate, ca în cazul desenelor realizate de copiii mici;
- creativitate productivă: cadrele didactice și-au însușit priceperi și deprinderi care permit îmbunătățirea modalităților de exprimare a creației;
- creativitate inventivă: se valorifică prin invenții și descoperiri și pune în evidență capacitatea de a sesiza relații noi și neobișnuite, căi noi de interpretare a unor realități cunoscute;
- creativitate inovativă: duce la modificări ale principiilor ce stau la baza unui domeniu, la noi modalități de exprimare specifice talentelor;
- creativitate emergentă: se manifestă la cadrele didactice care revoluționează un domeniu științific, ori la creația artistică, deschizând căi noi de abordare.

Cadrele didactice creative, asigură climatul favorabil pentru exprimarea ideilor proprii, creează oportunităţi pentru autoînvăţare, încurajează gândirea divergentă. Aceasta înseamnă că el caută noi conexiuni între fenomene, să imagineze noi soluţii pentru probleme care se rezolvă în

manieră rutinieră, să asocieze imagini şi idei, să formuleze ipoteze îndrăzneţe, neuzuale, să emită idei şi să dezvolte ideile altora. Cadrele didactice creative stăpânesc arta de a pune întrebări. Cadrele didactice creative determină dezvoltarea creativităţii elevilor. Explicaţia ar putea fi transferul setului de valori propice creativităţii de la cadrele didactice la elevi, fenomen urmat de automodelarea elevilor în funcţie de atitudinile şi convingerile interiorizate. Instrumentarul cadrelor didactice, înţelegând prin acesta ansamblul de metode şi procedee didactice pe care le utilizează în procesul de predare-învăţare, are un rol deosebit de important în realizarea învăţării creative. O necesitate a învăţământului contemporan este faptul că cadrele didactice ce activează trebuie să poată încuraja capacităţile creative ale elevilor. Considerând capacităţile creative capacităţi determinatorii, cadrele didactice trebuie să studieze posibilităţile educaţionale şi stimulative ale gândirii divergente şi convergente. Analizele învăţământului creativ arată, căcaracteristicile evoluţiei *perfomanţelor* creative necesită delimitarea a două *niveluri educaţionale.* Primul constă în dezvăluirea şi dezvoltarea *capacităţilor creative* ale *gândirii individuale,* al doilea – în *stimularea creativităţii* la un nivel mai înalt.

Printre dificultățile întâlnite în procesul actului creator, V. Mândâcanu [11] evidențiază, în Laboratorul „Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice", factorii ce frânează dezvoltarea capacităților creative, cum ar fi:

1. Folosirea abuzivă a unor tehnici de instruire;
2. Abuzul verbalizării excessive în procesul de predare;
3. Lipsa metodelor speciale de educare a creativităţii: metoda dramatizării, metode problematice, metode de cercetare etc.;
4. Menţinerea stereotipurilor de învăţare mecanicistă (instruirea reproductivă, necunoaşterea şi nefolosirea instruirii inovative etc.);
5. Lipsa tehnologiilor educaţionale, care să orienteze instruirea spre creativitate.

În concluzie, menționăm că spiritul creativ, depinde, în mare măsură de intenția, scopul și obiectivul pedagogului care tinde spre iluminarea elevilor prin cunoștințe de specialitate, prin dezvoltarea calităților umane necesare acestora. Pe de altă parte, învățătorul poate, astfel să-și orienteze voința spre perfecțiunea spirituală, spre desăvârșirea propriei personalități, confirmă V. Mândâcanu în *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice:* „De aceea stimularea potenţialului creativ depinde, în primul rând, de orientarea voinţei spre perfecţiune, de realizarea corelaţiei dintre gândirea convergentă şi divergentă, de inteligenţa, creativitatea şi spiritualitatea cadrelor didactice" [Ibidem].

Referințe bibliografice:

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității.* București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1991. ISBN 9733011517;
2. BACIȘOR, D. *Creativitate și inovație la clasa pregătitoare* [online] [citat 07 aprilie 2020]. Diponibil: http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp5.pdf;
3. BRAHAȘ, M., DOCHIȚA, D., ISACHI, I., MARINECU, M. & RADU, M. *Creativitate în predare și învățare, cum se utilizează muzica, arta și sportul în educație.* Ghid pentru profesori, învăţători și educator;
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie.* Iași: Editura Polirom, 1998. 317 p. ISBN 973-681-063-1;
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie.* Iași: Editura Polirom, 2001, 157 p. ISBN 978-973-46-4041-6;
6. CLICHICI, V. Valoarea creativă a domeniului de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii la preșcolari. In: *Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*: *materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu" din Cahul, 7 iunie 2017, Volumul II. ISBN 978-9975-88-019-0, 978-9975-88-021-3;

7. GODOROJA, R Modalități de formare a capacităților creative la liceeni în cadrul Instruirii problematizate la chimie. In: *Eco Univers Pedagogic*, 2005, nr. 1, pp. 26-32;
8. IANC, P., SABĂU, A. ș.a. Învățământ de calitativ în școala românească. In: *Simpozion interjudețean de comunicări științifice, Șimile Silvanei,* pp. 17-18, 2017. ISSN 2457-8916 [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.csei-speranta.ro/files/Lucrari-simpozion-2017.pdf.;
9. JABINSCHI, T. Formarea competențelor artistico-plastice la elevi prin joc. Repere metodologice. In: *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*. 2017, nr. 2 (31). ISSN 2345-1408;
10. LUNGU, V. *Stimularea creativității la vârsta școlară mică.* Responsabilitate publică în educație. Ed. Orizon, 2015;
11. MÂNDÂCANU, V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice.* Chișinău: Editura LYCEUM, 1997. ISBN 9975-939-19-8;
12. ROCO, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 246 p. ISBN 9789736816307;
13. *Strategii metodice utilizate în vederea stimulării și dezvoltării creativității elevilor din clasele a III-a* [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: https://biblioteca.regielive.ro/licente/pedagogie/strategii-metodice-utilizate-in-vederea-stimularii-si-dezvoltarii-creativitatii-elevilor-din-clasele-i-iii-364061.html;
14. *Strategii de dezvoltare a creativității* [online] [citat 28 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.qreferat.com/referate/pedagogie/Strategii-de-dezvoltare-a-crea252.php;
15. *Școala Gimnazială Lunca, Pașcani, Proiect finanțat de Comisia Europeană prin Programul Erasmus +, Acțiunea Cheie 1* [online] [citat 08 aprilie 2020]. Disponibil: http://scoalagimnazialaluncapascani.ro/wp-content/uploads/2015/01/Creativitate-%C3%AEn-predare-%C8%99i-%C3%AEnv%C4%83%C8%9Bare-cum-se-utilizeaz%C4%83-muzica-arta-%C8%99i-sportul-%C3%AEn-educa%C8%9Bie-GHID.pdf;
16. TUFĂ, T. *Creativitatea matematică la elevii din ciclul primar – studiu de specialitate* [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.concursurilecomper.ro/rip/2015/iunie2015/09-TufaTincuta Creativitatea_matematica.pdf;
17. ȚARĂLUNGĂ, E. *Modalități de dezvoltare a capacităților creatoare ale școlarului mic prin conținuturile ariilor „Arte" și „Tehnologii".* Lucrare științifică. Ed. Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. ISBN 978-606-577-128-4.

DEZVOLTAREA CALITĂȚILOR MANAGERIALE LA CADRELE DE CONDUCERE
DEVELOPMENT OF MANAGERIAL QUALITIES IN LEADERSHIPS

Nina SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În articolul dat este abordată problema dezvoltării calităților manageriale la cadrele de conducere. Calitatea managementului – arta de a înfăptui ceva calitativ împreună cu alte persoane și asigură desfășurarea activităților într-un mod eficient, urmărind obținerea nivelului maxim de rezultate prin folosirea optimă a resurselor.*
Cuvinte-cheie: *calitate, calitate managerială, cadrele de conducere.*

Abstract: *This article addresses the issue of developing managerial skills in management. The quality of management – the art of accomplishing something qualitative together with other people and ensures the development of activities in an efficient way, aiming to obtain the maximum level of results through the optimal use of resources.*
Keywords: *quality, managerial quality, management staff.*

Termenul de calitate provine din limba latină, unde gualis reprezintă a fel de a fi. Calitatea reprezintă abilitatea de a îndeplini, în mod eficient o anumită activitate. Calitățile se moștenesc, se învață și se pot dezvolta.

Calitatea în procesul de învățământ, privită ca parte integrantă a activității de prestare a serviciilor pentru societate, îmbracă forma unei resurse, mai precis, o resursă care implică gradul

de profesionalism al cadrelor didactice, modul de reacție al elevului, precum și materializarea relațiilor profesor-elev în comportamente de calitate pe termen lung.

Calitatea managementului – arta de a înfăptui ceva calitativ împreună cu alte persoane și asigură desfășurarea activităților într-un mod eficient, urmărind obținerea nivelului maxim de rezultate prin folosirea optimă a resurselor.

Cultura calității este o componentă a culturii organizaționale care rezidă în ansamblul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și componentelor conturate în decursul timpului în instituție, care predomină în cadrul său și se condiționează asigurarea calității.

Este foarte important ca activitățile din instituție să se bazeze pe valorile calității:

- Dreptatea și echitatea;
- Concurența;
- Respectul și toleranța;
- Bunăvoința;
- Responsabilitatea;
- Transparența;
- Confidențialitatea.

Calitatea și activitatea educațională. Legătura dintre calitate și activitatea educațională este dată de caracteristicele acesteia, respectiv: pune accent pe oameni, urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor, este orientată spre pregătirea pentru viață, are în vedere întrebări asupra existenței, vizează dezvoltarea unei stări sau a unei structuri atinse, finalitatea în educație îmbină viziunea pe termen scurt cu cea pe termen lung.

Calitate în educație reprezintă ansamblul de caracteristici care probează măsura în care sunt îndeplinite sau satisfăcute cerințele obiective, implicite (funcții generale ale educației) și cerințele subiective explicite (finalități macro- și microstructurale) de realizare a activității de educație/instruire în cadrul sistemului și al procesului de dirijare managerială.

Conform unui studiu efectuat asupra unor organizații, savanții ajung la concluzia că ceea ce managerii acestora aveau în comun erau următoarele patru calități: de a fi o persoană plăcută; de a fi un bun comunicator; de a inspira încredere și capacitatea de autocunoaștere și autoîncredere.

Managerul își îndeplinește rolul definit prin funcțiile sale, bazat pe calitățile sale. Cele mai importante pot fi următoarele:

- *Calitatea tehnică* reprezintă abilitatea de a folosi cunoștințele, tehnicile și resursele disponibile în vederea realizării cu succes a muncii;
- *Calitatea analitică* presupune utilizarea abordărilor științifice și tehnice în rezolvarea unor probleme. Managerul trebuie să identifice factorii-cheie și să înțeleagă relațiile de interdependență dintre ei, să aibă capacitatea de a diagnostica și evalua. În acest scop trebuie înțelese problemele și găsite soluțiile pentru rezolvarea lor.
- *Calitatea de a lua decizii* presupune de a alege din mai multe variante pe acea care să ducă la o eficiență maximă. Această însușire este influențată direct de calitatea de analist: dacă analiza nu este făcută bine, decizia luată pe baza ei va fi ineficientă. Această calitate implică hotărâre și capacitate de risc;

- *Calitatea de a lucra cu oamenii, de a comunica cu ei, de a-i înțelege,* este deosebit de importantă pentru un manager. Această calitate este necesară la orice nivel al managementului, o relație onestă și bazată pe înțelegere reciprocă;
- *Calitatea de comunicare.* Pentru obținerea performanței managerul trebuie să găsească cele mai bune căi de comunicare cu alții, astfel încât să fie înțeles și ascultat. Între abilitatea de a comunica și cea de a conduce există o strânsă legătură. Modul de a comunica al managerului îi atrage pe oameni și le dă energie în scopul aderării la o viziune. Managerul competent este acela care reușește să comunice angajaților această fuziune dintre muncă și plăcere. Diferitele stiluri manageriale implică și diferite modalități de comunicare;
- *Calitatea conceptuală* constă în abilitatea de a vedea instituția în toată complexitatea ei, în a sesiza care părți din instituție sunt în strânsă legătură și contribuie la atingerea obiectivelor generale.

În etapa actuală este cunoscut faptul că un manager de succes trebuie să posede calități și aptitudini native ca: inteligență, memorie, spirit de observație, capacitatea de concentrare, viziune de perspectivă, flexibilitate în gândire, sănătate, caracter deosebit, dar și o serie de aptitudini și cunoștințe dobândite prin studii și experiență: cunoștințe de specialitate, psihologice, de cultură generală și mai ales de management, iar în plus dorința de a conduce.

Inteligența reprezintă o cerință necesară oricărei profesiuni, dar indispensabilă managerilor. Deoarece ea presupune garanția alegerii, din mulțimea alternativelor posibile, a variantei optime pentru rezolvarea problemelor ce apar în procesul managerial.

Viziunea de perspectivă este o calitate absolut necesară, deoarece cunoscând problemele în domeniul de specialitate și în știința managementului trebuie să-și formeze o imagine clară și corectă în ceea ce privește dezvoltarea unității de învățământ, a cadrelor și a propriei persoane. Toate aceste calități trebuie să fie valorificate printr-o motivație argumentată, deoarece aceasta asigură mobilizarea și direcționarea eforturilor managerului spre obiectivele propuse. Ca trăsături etice, managerul trebuie să aibă o atitudine morală demnă, să promoveze în rândul subalternilor disciplina, responsabilitatea și spiritul de inițiativă. Referitor la etică se au în vedere principiile și normele pe care se întemeiază moralitatea acțiunilor umane, în funcție de sistemul valorilor promovate (binele, dreptatea, onestitatea) etc.

Prin urmare, calitățile managerului de succes se dezvoltă continuu, pe tot parcursul activității sale manageriale. Un manager al calității devine instrument științific generator de viitor, performanță și eficiență, o treaptă metodologică necesară pentru realizarea eficienței în activitatea de formare și dezvoltare a personalității umane.

Conform investigațiilor psihopedagogice, managerii de succes par să aibă în comun anumite lucruri, acestea fiind de fapt, niște calități: ele fac dintr-o persoană un bun conducător și oferă managerilor un anumit stil managerial. Eficiența activităților ce se desfășoară într-o instituție este strâns determinată de calitățile manageriale, de curajul de a înlătura unele rutine devenite ineficiente și de a risca introducerea altora noi.

Problema de cercetare vizează modalitățile dezvoltării calităților managerului de succes. Am urmărit scopul de a examina condițiile ce sunt create în unitățile de învățământ pentru dezvoltarea calităților managerului de succes.

În studiul experimental au fost cuprinse 12 cadre de conducere.

Pentru a identifica calitățile unui manager, am aplicat următorul chestionar:

- Ce v-a făcut să mă incadrez în activitatea managerială?
- Ce-vă place în activitatea managerială?
- Ce cunoașteți despre meseria de a conduce?
- Orientarea managerială și idealul
- De ce calități aveți nevoie în activitatea managerială?

Lipsa căror calități vă încurcă Dvs. personal în activitatea de conducere?

Vom analiza răspunsurile la întrebările chestionarului.

Astfel, din răspunsurile respondenților la întrebarea *Ce v-a făcut să vă incadrez în activitatea managerială?*, am constatat următoarele: 6 persoane au indicat interesul față de această funcție; 2 persoane – dorința de a fi conducător; 2 manageri – știam că altcineva nu poate fi; 2 persoane – n-am avut altă variantă.

La întrebarea *Ce-vă place în activitatea managerială?,* 3 manageri au indicat – să conduc; 5 – să lucreze cu oamenii; 4 manageri – să comunice cu subalternii.

Răspunzând la întrebarea *Ce cunosc eu despre meseria de a conduce?,* respondenții au menționat următoarele: În activitatea managerială un rol deosebit are talentul, vocația (4 persoane); 8 persoane au indicat următoarele: gândesc creator, comunică profesional, pot dirija cu oamenii.

La întrebarea *De ce calități aveți nevoie în activitatea managerială?*, respondenții au pus accent pe următoarele calități: calitatea tehnică, calitatea de luare a deciziei, calitatea de a lucra cu oamenii, calitatea analitică, calitatea de comunicare, calitatea computerială, calitatea conceptuală. Au fost cazuri când unii manageri n-au fost în stare să numească mai multe calități de care au nevoie în activitatea de conducere. După cum vedem, calitățile enumerate sunt din ce în cele mai dificile care se formează în rezultatul acumulării experienței manageriale. Pentru a dispune de aceste calități cadrele de conducere trebuie să fie competente, profesioniste, inteligente, flexibile în gândire etc. Nu la toți managerii le sunt formate acele calități, ce ar îndeplini funcțiile manageriale cu ardoare, ar fi responsabili de lucrul încredințat. Din răspunsurile managerilor la întrebările chestionarului putem concluziona: arta de a conduce înseamnă dezvoltarea calităților necesare pentru a realiza cu succes funcțiile manageriale. Arta de a conduce nu este altceva decât capacitatea, măiestria individuală de a transpune în viață principiile și regulile generale, de a găsi soluții în vederea perfecționării calităților manageriale. Pentru obținerea unor performanțe în realizarea funcțiilor manageriale sunt necesare calități, cunoștințe, aptitudini și trăsături ce definesc profilul psihosocioprofesional al managerului.

Din cele menționate reiese că este necesar de creat condiții optime pentru ca cadrele de conducere să-și dezvolte calitățile manageriale. Managerul nu se va realiza creativ, dacă nu va dispune de calitățile necesare. Aceste condiții pot fi: intensificarea calității activității manageriale; stimularea sistemului organizatoric și de dirijare; dezvoltarea continuă a calităților profesionale și manageriale; prezența tehnologiilor educaționale, care să orienteze instruirea spre creativitate; recunoașterea și folosirea instruirii inovatoare; utilizarea unor tehnici de instruire nestereotipate, bazate pe tehnologii profesionale.

Dezvoltarea calităților manageriale cere timp. Practica demonstrează că cea mai optimală modalitatea pentru achiziționarea competențelor ce țin de calitățile manageriale sunt activitățile formative care pot fi desfășurate sub diverse forme.

În continuare prezentăm subiectele puse în discuție în cadrul activităților formative.

Prima activitate cu subiectul *Calitățile și rolurile managerului contemporan* a fost orientată la realizarea următoarelor obiective:

- Aprofundarea cunoștințelor despre calitățile manageriale;
- Familiarizarea cu rolurile manageriale;
- Activitatea s-a desfășurat sub formă de lecție-conversație.

Din punct de vedere teoretic s-au discutat principalele calități de care trebuie să dispună cadrele de conducere, evidențiind calitatea tehnică, ce reprezintă abilitatea de a folosi cunoștințele, tehnicile și resursele disponibile în vederea realizării cu succes a funcțiilor manageriale. Calitatea de luare a deciziei, unde managerii trebuie să aleagă din mai multe variante pe acea care să ducă la o eficiență maximă. S-a accentuat calitatea de a lucra cu oamenii, de a comunica cu ei, de a-i înțelege. Managerii au accentuat că această calitate este deosebit de importantă pentru ei, se bazează pe înțelegere reciprocă. A fost evidențiată calitatea de comunicare, îndeosebi s-a indicat că pentru a realiza cu succes funcțiile manageriale, cadrele de conducere trebuie să găsească cele mai bune căi de comunicare cu subalternii, astfel încât să fie înțeles și ascultat. La activitatea respectivă s-au evidențiat și s-au analizat rolurile manageriale cu o deosebită valoare, cum ar fi: rolurile interpersonale, rolurile informaționale, rolurile decizionale.

Activitatea cu subiectul *Cultura specialistului și rolul ei în dezvoltarea calităților manageriale* a fost desfășurată sub formă de masă rotundă. S-au discutat următoarele întrebări: ce înțelegem prin cultură, cultură pedagogică, cultură managerială? semnificația culturii specialistului; capacitățile managerului capabil să dispună de cultură în activitatea de conducere.

Managerii au participat activ în discuție. Din punct de vedere teoretic s-a definit cultura ca un complex ce cuprinde cunoștințele, regulile morale, juridice, comportamentale și diferite aptitudini.

A apărut întrebarea: Cultura este înnăscută sau dobândită? S-a ajuns la un nomitor comun, că cultura nu este înnăscută, ci dobândită. Aspectele culturii reprezintă un sistem și ea poate fi împărtășită. Din cele spuse s-a menționat că cultura poate fi definită ca totalitatea valorilor materiale și spirituale, formate în curs de creare de către omenire, în procesul muncii sociale. Discuții s-au încins la noțiunea de cultură pedagogică, ce reflectă corelația între cunoștințe și valori general-umane.

Cadrele manageriale au pus accent pe cultura specialistului, care poate fi caracterizată ca exprimarea maturității și dezvoltării calităților personale, realizate productiv în activitatea individuală.Vorbind despre cultura managerială s-au evidențiat cunoștințele, convingerile, sistema abilităților și capacităților, sistema normelor individuale, a sentimentelor sociale. În timpul discuției managerii au analizat cultura personală ca un proces unic de acumulare a cunoștințelor, experienței și realizării lor calitative în activitate și comportare.

În activitatea managerială se manifestă tendința de îmbinare a culturii personale și morale, culturii comunicării, culturii organizaționale. S-a accentuat cultura informațională, care este de neânchipuit în afara culturii manageriale. Făcând analiza culturii informaționale, s-a menționat că aceasta nu este doar informatizarea învățământului sau utilizarea tehnologiilor informaționale, dar întreaga gamă a acțiunii specifice sistemului de învățământ.

În concluzie, s-a menționat că managerul ce dispune de cultură pedagogică trebuie să fie în permanent contact cu cadrele instituției, să fie capabil să reacționeze în orice moment la necesitățile de comunicare ale acestora, să formuleze și să transmită mesaje în funcție de caracteristicile lor și să urmărească reacția lor la primirea fiecăruia.

Activitatea cu subiectul *Etica managerului de succes* a fost desfășurată sub formă de lecție conversație.

Scopul: Înțelegerea eticii cadrelor de conducere, cunoașterea responsabilității lor sociale.

S-au determinat următoarele obiective:

- Explicarea esenței eticii managerului de succes;
- Analiza tipurilor de comportament;
- Examinarea principiilor ce trebuiesc respectate pentru un comportament etic al cadrului de conducere.

Prima parte a activității s-a desfășurat sub formă de răspunsuri la întrebări, schimb liber de opinii. Discutând despre etica managerului astăzi, s-a focalizat atenția asupra faptului că conducerea instituției școlare constituie astăzi o activitatea tot mai complexă, care vizează toate domeniile și problemele de la activitatea instructiv-educativă la cea gospodărească, care-i obligă pe manageri să dispună de calitățile necesare, de o cultură pedagogică înaltă.

La această activitate subiecții au analizat tendințele contemporane de dirijare. Au fost analizați termenii de etică: a fi corect, a fi cinstit, a fi drept ce exprimă o judecată pentru persoanele care au convingerea că au dreptate. Aceste concepte au standardele noastre morale. Analizând tipurile de comportamente ale managerului s-a accentuat comportamentul etic, care are baze diferite în determinarea liniilor călăuzitoare în luarea deciziilor. Unii manageri au accentuat tipul de comportament egoist, ce presupune obținerea unui maxim de beneficii personale, cum ar fi salariul, puterea, prestigiul etc. De asemenea s-a evidențiat și comportamentul altruist, care presupune adoptarea unor decizii ce vor aduce beneficii altor persoane, organizații.

În continuare s-au examinat principiile ce trebuiesc respectate pentru un comportament etic al cadrelor de conducere. S-a preferat o abordare bazată pe mai multe principii aranjate într-o ordine după importanță: interesul societății înaintea interesului organizației; interesul organizației înaintea intereselor salariaților. S-a accentuat faptul, că pentru un comportament etic se impune respectarea principiului prezentării adevărului în orice implicare personală sau a instituției. Respondenții au luat cunoștință cu responsabilitatea socială, clasată pe trei direcții.

- *Obligațiunea socială,* care din punct de vedere al comportamentului etic produce efect numai în cadru legal;
- *Reacția socială*, când instituția are o puternică reacție socială, implicându-se în rezolvarea unor probleme ale societății, chiar dacă această rezolvare nu intră direct în atribuțiile sale;
- *Receptarea socială*, ce include luarea unei poziții într-o publicație, anticiparea viitoarelor nevoi ale societății și acțiunile întreprinse pentru satisfacția lor.

În finalul discuțiilor s-a ajuns la concluzia că înțelegerea sensurilor de responsabilitate socială și etică în activitate presupune recunoașterea modificărilor în funcție de timp, loc și circumstanțe.

Ședința cu subiectul *Cultura comunicării manager-subaltern* a urmărit scopul de a asigura un stil corect de comunicare a cadrelor de conducere, respectând tactul pedagogic, accentul fiind pus pe abilitățile comunicative:

- posedarea percepției sociale sau „a citi pe față";
- a înțelege, dar nu numai a vedea, adică a modela adecvat personalitatea persoanei, starea psihică după semnele exterioare; a-și formula vorbirea sa optimal în plan psihologic, adică priceperea de a comunica verbal;
- obișnuința de a te adresa altui om, ce presupune capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a-și exprima în mod inteligent impresiile, gândurile, ideile.
- a învăța să asculți, să înțelegi și să te faci înțeles. Vorbind despre această deprindere, s-a menționat că ascultarea este condiția înțelegerii celuilalt. Ea întâmpină numeroase obstacole, care limitează receptivitatea noastră și care nu se află în exterior, ci cel mai adesea în propria noastră persoană.

Managerii au fost de acord și au spus pe drept cuvânt, că ascultarea poate fi considerată una din cele mai rare și mai prețioase calități umane care presupune, măcar pe o clipă, diminuarea glasului propriului „Eu" și ascultarea urechii la glasul celuilalt.

A fost discutată și o așa deprindere, ca iscusința de a ascunde sau de a demonstra starea emoțională în procesul comunicării. Comunicarea nu prin metode verbale, ci și prin componente neverbale, afectiv-emoționale. O privire absentă sau plină de interes, un zâmbet cald sau ironic, un gest de tandrețe sau unul de nerăbdare, completează mesajul verbal.În relațiile cu subalternii fiecare gest este esențial, iar conexiunea inversă, acea întărire pe care o așteptăm de la interlocutorul nostru se realizează adesea neverbal.

Vorbind de deprinderea ce ține de iscusința de a discuta cu interlocutorul, au fost evidențiate următoarele: anunțarea prealabilă a interlocutorului de scopul întâlnirii; determinarea scopului, reeșind din descrierea unei sau altei situații; propunerea conștientă a activității active a interlocutorului.

Prin urmare, fără aceste deprinderi managerul nu va putea alege o metodă de influență asupra colectivului în realizarea obiectivelor educației și instruirii. Considerăm că activitatea managerială implică comunicarea dintre persoane într-o măsură mai mare sau mai mică. Calitatea acestei comunicări este un factor decisiv care determină succesul în activitate, climatul psihosocial favorabil. Din această perspectivă se poate afirma că formarea unui manager cu o cultură a comunicării necesită dezvoltarea competenței de a comunica.

În concluzie vom menționa următoarele: dezvoltarea calităților manageriale produce efecte durabile în relațiile cu subalternii, având în vedere competențele antrenate care pot fi identificate și la un interval de timp. Pentru a realiza aceste obiective se cer să fie onorate sarcinile moral-spirituale. De asemenea să fie respectate condițiile unui antrenament managerial, cultura comunicării, inițiativei creatoare la managerii de succes.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Management educațional: ediție completată și revăzută*. Chișinău: Editura „Cartea Moldovei", 2013. 272 p. ISBN 978-9975-60-061-3;
2. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău: Editura „Tipografia Centrală", 2007. ISBN 978-9975-78-524-2;
3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2010. ISBN 978-9975-46-066-8.

STRATEGII DE COPING PENTRU ADOLESCENȚII CU PĂRINȚII PLECAȚI LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE
COPING STRATEGIES FOR ADOLESCENTS WITH PARENTS GOING TO WORK ABROAD

Alexandrina SCORȚANU, director,
Centrul Județean de resurse și Asistență socială din Bacău, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Lucrarea de faţă îşi propune să identifice mecanismele de coping utilizate în cazul copiilor părinții cărora sunt plecați peste hotare. Tipuri de coping şi instrumente specifice descrise orientează specialiștii în căutarea soluțiilor eficiente. Autorul pune în discuţie claritatea conceptuală a copingului, problema validităţii şi fidelităţii instrumentelor psihometrice actuale de măsurare a strategiilor de coping, limitările metodologice ale evaluărilor prezente ale copingului.*
Cuvinte-cheie*: stres, coping, strategii constructive de coping, adolescent.*

Abstract: *This paper aims to identify the coping mechanisms used in the case of children whose parents are abroad. The types of coping and specific tools described guide specialists in their search for effective solutions. The author discusses the conceptual clarity of coping, the issue of validity and fidelity of current psychometric instruments for measuring coping strategies, the methodological limitations of current coping assessments.*
Keywords: *stress, coping, constructive coping strategies, adolescent.*

Formarea personalităţii este determinată şi se subordonează reţelei relaţiilor individului cu ceilalţi oameni şi cu instituţiile sociale. De aceea, în procesul de formare a personalităţii, relaţiile interpersonale joacă un rol prioritar. În decursul existenţei sale, individul parcurge diverse clase de relaţii (relaţii de filiaţie, şcolare, profesionale, de asociere extraşcolară şi extraprofesională, de prietenie, de dragoste) definitorii pentru personalitatea sa. Relaţia primordială rămâne cea cu familia, interacţiunea şi comunicarea cu proprii părinţi. Fiecare dintre noi avem un trecut, o familie din care provenim şi, în consecinţă, ne-am perceput părinţii în mod particular, specific.

Omul contemporan, după cum se ştie, trăiește într-o societate extrem de instabilă, impredictibilă din toate punctele de vedere și deficitară în ceea ce privește împărtășirea de emoții pozitive. Transformările continui în viaţa lui solicită permanente eforturi, viziuni, atitudini și abilități noi pe care el trebuie să le dezvolte pentru a rămîne în pas cu timpul, util societății din care face parte. Importanţa abilităţii de a se adapta la stres şi adversităţi este un factor central în dezvoltarea umană. Succesul adaptării la stres include modalităţi în care individul îşi reglează emoţiile, gândeşte constructiv, îşi reglează şi îşi direcţionează comportamentul şi acţionează într -un mediu social pentru a diminua sursa de stres. Aceste procese au fost incluse în variate forme în modelul de coping. Investigând modurile în care acestea aspecte diverse de coping se formează şifuncţionează în copilărie şi adolescenţă sunt critice în înţelegerea procesului de adaptare la stres.

Cercetările referitor la natura şi funcţionalitatea proceselor de coping în copilărie şi adolescenţă sunt atât necesare atât din punct de vedere teoretic, cât şi din raţiuni practice. Din perspectiva necesităţii cercetărilor cu caracter teoretic, coping-ul reprezintă un aspect important în procese mai generale de auto-reglare a emoţiilor, comportamentului, proceselor cognitive şi fiziologice.

Se ştie, că alegerea strategiilor de coping depinde de mediul social în care persoana se află, de tipul de activitate în care aceasta este implicată, precum și de vîrsta ei. În această ordine de idei, adolescentul, ca viitor membru plenipotențiar al societății noastre este influențat puternic în dezvoltarea personalității sale de către diverse structuri sociale, precum familia, școala, grupurile neformale din care face parte. În cazul adolescenţilor alegerea unor strategii adecvate de coping este deosebit deimportantă deoarece acest grup de vîrstă prezintă un factor de risc înalt, constituind o combinație dintr-un imens volum de energie şi minim de experiență de viață. După cum au menţionat mai mulţi cercetători, modul în care persoanele tinere fac față stresului este mult mai important pentru adaptarea lor în continuare, sănătatea și dezvoltarea lor decît impactul stresor propriu-zis.

Rezultatele cercetărilor referitor la coping, pot oferi informaţii valoroase despre mecanismele şi dezvoltarea proceselor auto-reglatoare. Din perspectiva aplicativă cercetarea managementului stresului prezintă două direcţii semnificative. Prima, stresul psiho-social reprezintă un factor de risc în apariţia psihopatiilor la copii şi la adolescenţii cu părinții plecați la muncă în străinătate, modul în care copii şi adolescenţii fac faţă stresului sunt mediatori şi moderatori potenţiali importanţi asupra impactului pe care îl are stresul în adaptare. A doua, dezvoltarea anumitor strategii de coping în copilărie, pot crea anumite patern-uri de conduită în situaţii de stres, care vor fi utilizate pe parcursul întregii vieţi.

Lazarus şi Folkman (1984) definesc coping-ul ca „eforturi de schimbare cognitive şi comportamentale pentru a face faţă cerinţelor externe sau interne care duc la depăşirea resurselor personale a unui individ. Coping-ul este un proces dinamic care se referă la acţiuni fizice sau mintale intenţionate, ca reacţie la un factor stresogen şi direcţionată spre mediu sau stări interne.

Skinner şi Wellborn (1994) definesc coping-ul ca „un proces prin care persoanele îşi reglează comportamentul şi emoţiile în condiţii de stres psihologic. Coping-ul direcţionat pentru reglare comportamentală include căutarea de informaţii şi rezolvare de probleme, reglarea emoţională include menţinerea unei atitudini optimiste. Skinner şi colegii lui au plasat coping-ul într -un model motivaţional al controlului psihologic, care se bazează pe motive şi trebuinţe umane de bază: competenţă, autonomie şi afiliere.

Tipuri de coping şi instrumente specifice. Se delimitează o clasificare clasică în coping centrat pe problemă şi coping centrat pe emoţie. Prima variantă, numită şi coping direct, este direcţionată spre analiza, rezolvarea, sau, dacă nu este posibil, minimalizarea situaţiei stresante. Ea ar cuprinde, în principal, strategiile de acceptare a confruntării cu agentul stresor. Cea de-a doua (coping indirect), se centrează pe persoană, pe capacitatea ei de a face faţă stresului, şi cuprinde inclusiv modalităţi paleative sau de autoînşelare, prin care o confruntare decisivă cu agentul stresor este adesea amânată sau chiar nu are loc (Lazarus, 1993). Alţi autori concep copingul într-o manieră mult mai neomogenă.

Înşişi Folkman şi Lazarus procedează, în 1985, la o diversificare a structurii copingului:

1. *confruntare / focalizat pe problemă* (incluzând următoarele strategii de coping: abordarea activă, planificarea şi suprimarea activităţilor concurente). El se referă la eforturile de rezolvare a problemei sau de luare sub control a situației ce provoacă disconfortul sau suferința. Coping-ul centrat pe problemă include diverse strategii, cum ar fi: definirea problemei, acumularea informației, generarea soluțiilor alternative, evaluarea alternativelor „sub forma costurilor și beneficiilor. El presupune de asemenea eforturi ce

au ca scop achiziționarea resurselor utile în combaterea problemei existente. În al treilea rând, coping-ul centrat pe problemă implică acțiuni instrumentale specifice situației bazate pe sarcină;

2. *coping focalizat pe emoţii* (interpretare pozitivă şi creştere, abţinerea, acceptarea şi abordarea religioasă). Nu schimbă de fapt evenimentele nefaste, ci face ca individul să se simtă mai bine, de unde și termenul de procedee de ușurare. Oamenii recurg la metoda de control centrat pe emoție „pentru a preveni ca emoțiile negative să îi copleșeascp și să-i împiedice în acțiunile lor de rezolvare a problemelor. Ei pot folosi această metodp și atunci când problema este incontrolabilă. Prin natura sa, acest tip de coping încearcă sp modifice fie modul în care se stabilește relația stresantă cu mediul extern (de pilda, prin evitare sau vigilență), fie semantica relațională a ceea ce se întîmplă în jur, chiar dacă condițiile reale ale relației persoană – mediu extern au rămas aceleași. Coping-ul centrat pe emoție implică negarea, reinterpretarea pozitivă a faptelor sau/și căutarea suportului social. Acestea nu sînt altceva decât raspunsuri în formă de strategii care atât în cazul coping-ului centrat pe emoție, cât și în cel al coping-ului centrat pe problemă diferă și contribuie, iarăși diferit, la obținerea succesului;
3. *coping focalizat pe căutarea sprijinului social* (folosirea suportului social instrumental, folosirea suportului social emoţionalşi focalizarea pe exprimarea emoţiilor);
4. *coping evitant*, de evitare a problemei sau emoţiilor asociate(negarea, dezangajarea mentală şi dezangajarea comportamentală).

Pe lângă acestea Carver şi colaboratorii săi adaugă în cadrul chestionarului un item care surprinde şi consumul de alcool sau droguri. Găsim aceste strategii în studiile elaborate de Charles Carver şi colaboratorii săi şi grupate în forma: strategii centrate pe problemă, strategii centrate pe emoţie şi strategii disfuncţionale. Acestea din urmă fac referire la metodele mai puţin constructive de coping incluzând aici dezangajarea comportamentală, dezangajarea mentală si focalizarea pe exprimarea emoţiilor. Carver recunoaşte etichetarea controversată a anumitor tipuri de strategii de coping drept «utila», «mai puţin utilă», «funcţională» şi «disfuncţională». Abordăm exemplul negării care poate fi de un real ajutor atunci când presupune minimizarea stresului sau nefolositoare existând riscul de a creea probleme adiţionale (Partyka, 2004).

Unii autori sustin că în ciuda popularităţii aparente a conceptului de coping, puţină atenţie a fost acordată chestiunilor de evaluare, acest lucru având drept rezultat mai multe instrumente de măsurare a copingului cu o validitate şi fidelitate scăzută. În primul rând trebuie adusă în discuţie claritatea conceptuală a copingului cu pierderea şi doliul, în comparaţie cu alte tipuri de situaţii stresante. În al doilea rând apare problema validităţii şi fidelităţii instrumentelor psihometrice actuale de măsurare a strategiilor de coping cu pierderea şi situaţiile de doliu. Nu în ultimul rând apar limitările metodologice ale evaluărilor prezente ale copingului cu stresori asociaţi pierderii şi sugestii pentru direcţiile viitoare de urmat în privinţa propunerii unei noi metode de evaluare (Van Heck, & De Ridder, 2001).

Într-o descriere teoretică complexă, Guus Van Heck şi Denise De Ridder abordează în 2001 sub eticheta, Assessments of coping with loss: Dimensions and measurement, chestiunile menţionate anterior. În continuare voi rezuma concluziile autorilor:

1. În ceea ce priveşte studierea situaţiei la adolescenţii cu părinții plecați la muncă în străinătate, toate cercetările au utilizat evaluări situaţionale ale strategiilor de coping.

Aceast mod de evaluare a copingului însă presupune utilizarea instrumentelor care nu au fost create special pentru situaţiile de coping cu pierderea. Această ‚tradiţie' a utilizării unei scale în format situaţional ‚o scală care a fost original creată pentru măsurarea copingului dispoziţional, a dus la amânarea dacă nu chiar anularea dezvoltării unui instrument care să fie destinat evaluării unui tip particular de stresori. Aşadar nu există informaţie sistematică care să descrie exact cererile particulare pe care situaţia pierderii le aduce asupra strategiilor de coping ale indivizilor şi în ce măsură aceste cereri diferă de alte tipuri de condiţii stresante;

2. Instrumenetele actuale ce măsoară strategiile de coping eşuează în ceea ce priveşte cuprinderea unei arii complete de gânduri şi comportamente. Unul din exemple ar fi eroarea de excludere a copingului anticipat. Altul este restricţionarea copingului la eforturile reactive excluzându-le pe cele proactive în care indivizii încearcă să prevadă potenţialii stresori şi să îşi canalizeze resursele pentru a-şi creşte competenţa, suportând astfel mai uşor stresorii odată ce aceştia au apărut. Erori care afectează serios studiul copingului cu pierderea sunt, de exemplu şi confundarea expresiei emoţionale cu ruminaţia emoţională activă sau pasivă, sau „contaminarea" reglării emoţiei cu stresul emoţional;
3. Instrumentele de coping actuale sunt mai degrabă descriptori slabi ai varietăţii de eforturi de coping ale adolescenţii cu părinții plecați la muncă în străinătate. Lista strategiilor de coping ale acestora este departe de a fi exhaustivă. Multe strategii au fost ignorate, de exemeplu: fenomene de identificare – adoptarea caracteristicelor, manierei de a fi şi simptomelor persoanei pierdute, sau halucinaţiile, iluziile prezenţei persoanei respective; deşi pare bizar faptul că asemnea gânduri şi comportamente iraţionale sunt vazute ca strategii de coping, acest lucru se întâmplă deoarece aceste comportamenete pot fi de ajutor în reglarea emoţională;
4. Apare întrebarea dacă itemii celor mai popularizate instrumente de măsurare a copingului sunt relevanţi pentru evaluarea strategiilor de coping în cazul adolescenţilor cu părinții plecați la muncă în străinătate. Răspunsul la această întrebare este ilustrat printr-un exemplu adecvat; o analiză a cestionarului WCQ (Ways of Coping Questionnaire)a lui Lazarus şi Folkman scoate în evidenţă itemi de tipul: Am incercat sa fac persoana responsabilă să se răzgândească, Am realizat ca am adus eu însămi/ însumi această problemă asupra mea' sau , Mi-am promis că lucrurile vor fi diferite data viitoare'. În mod evident aceşti itemi au o aplicabilitate redusă în ceea ce priveste copingul la adolescenţii cu părinții plecați la muncă în străinătate. Din acest punct de vedere autorii recomandă Inventarul COPE al lui Carver şi Scheier deşi susţin că nici acesta nu acoperă în totalitate tipurile de reacţii posibile;
5. Situaţia actuală a instrumentelor de măsurare a copingului este o provocare pentru canalizarea eforturilor viitoare de a aduce o nouă generaţie de instrumente pentru măsurarea copingului în cazul pierderii. Aceste noi instrumente ar trebui să schiţeze o imagine mult mai validă a ceea ce presupune de fapt experienţa pierderii şi a modului în care indivizii încearcă să facă faţă acestei experienţe.

Locus of control Conceptul locus of control (locul controlului) îşi are originea în lucrările psihologului Julien Rotter (1966)şi reflect credinţa pe care indivizii o au cu privire la ce sau cine

controlează evenimentele importante din viaţa lor-ei înşişi sau alţi factori externi cum ar fi alţi indivizi,şansa, norocul, divinitatea,ş.a.m.d. Acei indivizi care îşi percep viaţa ca fiind controlată de propriile acţiuni, aptitudini şi abilităţi sunt consideraţi internalişti, ca având un local controlului intern. În sens invers, aceia care consideră că viaţa lor este controlată de forte externe, sunt externalişti, au un loc al controlului extern. Aşadar, Rotter propune o aşezare a expectanţelor personale pe un continuum cu extremele internalism-externalism.

În concluzie, putem sublinia că prin evaluarea strategiilor de coping utilizate de copii şi adolescenţi, putem identifica aspectele puternice şi slabe ale arsenalului cognitiv şi comportamental al lor în timp ce fac faţă stresului. De asemenea, prin identificarea strategiilor de coping putem obţine informaţie valoroasă atât pentru diagnosticare, cât şi pentru re-test pentru a evalua impactul intervenţiei unui program de psihocorecţie.

Referințe bibliografice:

1. *Clasificarea strategiilor de coping în perioada copilăriei și adolescenței* [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.scribd.com/document/95066673/Clasificarea-Strategiilor-de-Coping-in-Perioada-Copilariei-Si-Adolescentei;
2. *Koping* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: http://ro.housepsych.com/koping_default.htm;
3. *Managementul furiei pentru preadolescenți. Program psihoeducativ de grup* [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.alternativesociale.ro/publicatii/managementul-furiei-pentru-preadolescenti-program-psihoeducativ-de grup;
4. [online] [citat 27 aprilie 2020]. Disponibil: http://ienerefugeehub.eu/uploads/network/poster/213-o-4_bitesized-learning_unit-2.5_motivation_ro.pdf.

PREGĂTIREA SPIRITUALĂ A EDUCATORULUI PENTRU ASISTENȚA PEDAGOGICĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE
SPIRITUAL TRAINING OF THE EDUCATOR FOR PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Felicia SÎRGHIUȚĂ, profesor logoped, grad definitivat,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă din Târgul Neamț, România

Rezumat: *În articol este abordată problematica profilului cadrului didactic incluziv. Sunt scoase în evidență valorile școlii incluzive și importanța moralității educatorului. Autorul sugerează utilizarea Indexulului incluziunii școlare ca istrument de autoevaluare și de proiectarea a dezvoltării competențelor profesionale ale educatorului care asigură incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale.*

Cuvinte-cheie: *cerințe educaționale speciale, valori incluzive, profilul cadrului didactic incluziv.*

Abstract: *The article addresses the issue of the inclusive teacher's profile. The values of the inclusive school and the importance of the educator's morality are highlighted. The author suggests using the School Inclusion Index as a tool for self-assessment and designing the development of the educator's professional skills, which ensures the inclusion of children with special educational needs.*

Keywords*: special educational needs, inclusive values, inclusive teacher profile.*

Diferența dintre un învățător începător și unul cu experiență este aceea că învățătorul începător întreabă: „Cum mă descurc?”, iar învățătorul cu experiență întreabă: „Cum se descurcă copiii?”. *Esme Raji Codell*

Cu toţii am avut şi profesori buni şi răi. Ce ne face să fugim cât vedem cu ochii de unii şi să ne adunăm fără preget în jurul altora? În principiu, cred că este vorba de câteva calităţi pe care oricine şi le-ar putea însuşi. Şi, în mod surprinzător, aceste calităţi nu au nimic de a face cu gradele academice, cu intelectul sau cantitatea de cunoştinţe pe care o posedă cineva. Mai mult: nu numai cadrele didactice pot dobândi succes şi abilitate crescută de a relaţiona cu alţii dacă îşi dezvoltă aceste calităţi – ci şi părinţii, antrenorii, angajaţii, pe scurt oricine trebuie să transmită informaţii altora. Dacă cineva şi-ar dezvolta chiar şi numai câteva dintre acestea, tot ar putea deveni un mare învăţător. Iar dacă şi le-ar dezvolta pe toate, nici nu se poate spune pentru ce sau pentru cine ar putea deveni un nesecat izvor de inspiraţie.

Marii învăţători creează un mediu plin de căldură şi le permit elevilor să şi greşească. Educatorul nu trebuie să-și facă iluzii că se poate pregăti pentru datoria sa numai studiind lucruri, adică formându-și o cultură. Înainte de toate, el trebuie să pregătească în el însuși „aptitudini” de ordin moral. Există un punct central, care se referă la modul de a privi copilul. El nu poate fi judecat numai pe baza cunoașterii lui teoretice, a ideilor asupra naturii sau a modului de a-l educa și de a-l corecta. Ne oprim astăzi cu precădere asupra faptului ca educatorul trebuie să se pregătească și în ce privește „interiorul” său, reintrând în sine însuși, cu înțelepciune, spre a descoperi anumite și determinante „defecte”, care pot devin obstacole în a educa pe cei mici. Spre a putea descoperi aceste defecte înrădăcinate în conștiința lui, e nevoie de un ajutor, de o „învățătură”; așa cum pentru a putea ști ce ne-a intrat în ochi, e nevoie de cineva care să ne spună. De aceea cred că trebuie să fim inițiați în pregătirea noastră interioară.

Ne ocupăm mult de ”tendințele rele ale copilului”, de a-i corecta faptele rele. Ar trebui ca educatorul să caute tendințele rele și defectele în el însuși. În acestă pregătire interioară nu e vorba de a căuta propria perfecțiune, ci de acea pregătire care să ne facă conștienți de defectele care fac cu neputință înțelegerea mai bună a copilului. E nevoie să învățăm , să fim pregătiți ca să putem fi dacălii micuților. În sufletul nostru pot exista tendințe care nu sunt deloc ”bune” și cresc ca iarba rea prin holde. Aceste tendințe sunt multe, însă mă opresc la *mândrie, aviditate, invidie, mânie și lene*. Mai mult sau mai puțin acestea ne îndepărtează de copil, pentru că el, în comparație cu noi nu este numai o ființă pură, ci are în el calități ascunse, misterioase, pe care noi adulții nu le putem vedea, dar trebuie să credem în existența lor. Este important ca educatorul să se elibereze de aceste obstacole care îl împiedică să înțeleagă copilul, nu e deajuns numai să caute să devină din ce în ce mai bun, să căutăm propriile stări sufletești ce trebuie corectate. Și cel mai prezent obstacol văzut este *mânia*, în școala românească, însoțită de *orgoliu.*

Putem lucra la combaterea acestora pe două căi: una interioară și constă în lupta individuală, recunoscând propriile defecte și străduindu-ne voit să le combatem și alta reacția externă- controlul social, care are o mare influență și care ne îndeamnă să ne judecăm pe noi înșine pentru un echilibru moral. Copilul uită îndată ofensele noastre, dar se simte vinovat de tot ce-l acuzăm. Așa apare timiditatea, minciuna, încăpățânarea, plânsul frecvent agitația nocturnă, frica exagerată – care sunt stări inconștiente de apărare ale copilului. Mânia nu este întotdeauna violență materială. Omul rafinat sufletește își maschează stările interioare. Adultul are dreptate față de copil prin însăși natura lucrurilor – este adult, suveranitate recunoscută și consacrată. Pălmuit nu se răzbună și bucuros își cere iertare de la adultul furios, uitând să întrebe cu ce l-a jignit. Câteodată și copilul se apără, ca reacție a unui suflet rănit. El se apără numai când a crescut, dar și atunci adultul motivează că a trebuit să fie tiran spre binele copilului. „Respectul”

este respectul celui slab față de cel puternic. ”Ofensa” este legitimă dacă vine din partea adultului: el are dreptul de a judeca și de a vorbi de rău despre copil., un protest din partea copilului este un act de nesupunere, pericol...În orgoliul său, adultul-educator este convins că el creează în copil toate calitățile omenești superioare: el îl face inteligent, instruit, bun, religios – ceea ce este o misiune obositoare. Ideea este ca educatorul să intre în ei înșiși spre a se spăla de mânie, ură, orgoliu... a avea puterea de a se face umil, de a fi blând, de a iubi, aptitudini pe care trebuie să le câștige. Asta nu înseamnă că trebuie să aprobăm orice act al copilului și să ne abținem de a-l judeca și a nu-l ajuta în dezvoltarea sa și a sentimentelor sale; nu trebuie să uităm că datoria noastră este de a-l *„educa”*, de a deveni în mod pozitiv dascălii copilului. Nu trebuie să renunțăm la ajutorul activ pe care trebuie să-l dăm copilului, ci la starea noastră interioară care ne împiedică să-l înțelegem.

Educatorului îi revine sarcina de a înlătura factorii ce perturbă dezvoltarea liberă a copilului. El trebuie să ajute copilul să scoată la iveală și să dezvolte predispozițiile personale. În acest sens, Rudolf Strein, îndemna profesorul să folosească materia de studiu pentru dezvoltarea facultăților umane. Astfel, elevul va ajunge la un nivel al predispozițiilor personale, nu la unul stabilit de profesor. Libertatea, este o condiție fundamentală a vieții spirituale creatoare. Noi, profesorii o avem, de aceea poate fi aplicată și trebuie să o aplicăm în educație. De aceea, însuși educatorul trebuie să fie conștient de pregătirea sa spirituală, de libertatea sa, pe ca apoi, să le putem transmite elevilor săi, încredere, dorință de a deveni tot ce pot ei mai bine.

Autoperfecționarea constituie principala cale de îmbunătățire a activității profesionale, fără o perfecționare a profesorilor acestea rămânând insuficiente, de aceea este de dorit ca fiecare educator să-și întocmească un plan individual de autoperfecționare. Îmbinată cu autoperfecționarea, perfecționarea produce schimbările așteptate în procesul didactico-educativ. Conștiința proprie, deontologia profesională, mândria de a aparține celui mai numeros detașament de intelectuali, obligă la transformarea autoperfecționării într-o trăsătură definitorie, caracteristică și permanentă a muncii didactice a fiecărui profesor. Profesorul isi poate stabili singur obiectivele și metodele de lucru, el își alege bibliografia corespunzătoare, recurge la analiza unor situații de lucru, la evaluarea rezultatelor pe o perioadă dată, la autoanaliza lecțiilor ținute. Ne putem nota zilnic observațiile pe marginea activităților desfășurate și adunăm un material prețios pentru autoanaliză. Discuțiile cu colegii, asistența la activitățile acestora, organizarea unor mici experimente și investigații proprii, aplicarea rezultatelor altor cercetări, examinarea cu simț autocritic a unor observații și sugestii, autonotarea, etc. sunt modalități pozitive pentru îmbunătățirea propriei activități, cât și a pregătirii spirituale. Pentru o pregătire spirituală a educatorului văd un „Altfel de Cod deontologic al vocației de educator”:

1. Ca dascăl, nu sunt doar un om de știință, ci și un artist al energiei vieții, un artizan al relațiilor și al cuvântului, un scenograf și un regizor, un terapeut, un ghid și o călăuză, un părinte și un prieten, un veritabil deschizător de drumuri;
2. Cine sunt cu adevărat înlăuntrul meu, în calitate de om, influențează elevul, în mod indiscutabil la fel de profund și de intim, ca informațiile dinafară, pe care intenționez să le transmit, în calitate de dascăl;
3. A educa înseamnă în primul rând să scoți dinăuntru, nu să bagi dinafară. Copiii nu sunt găleți ce trebuie umplute, ci sunt foc ce trebuie aprins.

Considerăm utile următoarele întrebări cu rol de invitație de tip interogativ la introspecție și onestitate:

1. Sunt conectat cu mine însumi, autentic, preocupat în principal de ceea ce sunt în esența mea sau mai mult de ceea ce par în afara mea?
2. Sunt conștient de punctele mele slabe și vulnerabilitățile mele, mi le asum în mod conștient și caut să lucrez constant cu ele?
3. Sunt deschis să învăț din toate situațiile de viață, fiind conștient că fiecare experiență are o lecție ?
4. Caut să văd dincolo de aparențe și comportamentele de suprafață ale celorlalți, fiind conștient că multe comportamente disfuncționale ascund răni și goluri emoționale?
5. Obișnuiesc să fiu un negativist, sau în situații critice reușesc să îmi păstrez un optimism realist?
6. Caut vinovați, dramatizez și mă victimizez în situații de stres?
7. Obișnuiesc să mă centrez pe soluții sau pe probleme?
8. Sunt în general o persoană mulțumită, relaxată și binedispusă sau mohorâtă, plictisită, frustrată și răutăcioasă?
9. Iubesc viața, îi văd abundența în toate formele ei de manifestare și caut noi experiențe sau simt apăsarea rutinei și a plictisului existențial în viața mea?
10. În general caut cooperarea sau obediența celorlalți?
11. Am sentimentul că le știu pe toate, sunt rigid și inflexibil în gândire sau caut să înțeleg și alte puncte de vedere?
12. Viața mea are sens, îmi cunosc și asum misiunea, lucrând în fiecare zi la împlinirea ei?

Analiza mediului educațional cu ajutorul Indexului incluziunii explorează posibilitățile de dezvoltare de-a lungul a trei dimensiuni interconectate: crearea culturilor incluzive, elaborarea politicilor incluzive și dezvoltarea practicilor incluzive. *Dimensiunea A. Crearea culturilor incluzive* se referă la crearea unei comunități protejate, primitoare, care acceptă, colaborează, stimulează, în care toți sînt apreciați. Se elaborează valorile incluzive comune, care apoi sunt comunicate întregului personal, copiilor și familiilor acestora, consiliului administrativ, comunităților din jur și tuturor celorlalți care lucrează în școală și colaborează cu ea. Valorile culturilor incluzive ghidează deciziile cu privire la politicile și practicile de moment, pentru a garanta că dezvoltarea este coerentă și continuă. Integrarea schimbării în cadrul culturilor școlare asigură că aceasta este integrată în identitatea adulților și a copiilor și este transmisă nou-veniților. Secțiunea *A2: Stabilirea valorilor incluzive,* Indicatorul *A2.1 Şcoala dezvoltă valori incluzive comune pentru toți* propune următoarele întrebări care pot ajuta cadrul didactic să-ți autoevalueze competențele profesionale în domeniul educației incluzive:

a) Acordă personalul, administrația, părinții/îngrijitorii și copiii timp pentru discuții despre valori, implicațiile lor pentru acțiuni, natura propriilor lor valori și modul în care acestea diferă între oameni?
b) Sunt valorile înțelese ca revelate mai degrabă prin acțiuni decât cuvinte?
c) Este toată lumea în școală dedicată ideii de egalitate a valorilor tuturor oamenilor și de participare a tuturor?
d) Explorează adulții și copiii valorile din spatele mijloacelor lor de lucru și acțiune în școală?

e) Evita adulții și copiii să presupună că toți membrii unei comunități împărtășesc aceleași valori?
f) Este înțeles faptul că exprimarea sinceră a valorilor care ne insuflă acțiunile necesită practicare și încredere?
g) Este înțeles că un acord cu privire la valori este de obicei parțial, deoarece diferențele de opinie, de exemplu, cu privire la participare și egalitate, pot fi revelate pe parcursul aprofundării conversației?
h) Sunt membrii personalului, copiii, părinții/îngrijitorii în mare parte de acord asupra unui cadru de valori care poate fi bazat pe modelarea acțiunilor din cadrul școlii?
i) Există un cadru de valori asupra căruia s-a convenit, care este utilizat pentru a rezista presiunilor din afara școlii de a acționa în baza unor valori diferite?
j) Revizuiește personalul practicile în funcție de valorile convenite și propune modificări în cazul în care practicile sunt inspirate din valorile respinse?
k) Este înțeles faptul că aplicarea valorilor comune poate presupune coordonarea intereselor concurente, de exemplu, atunci când participarea unui copil o împiedică pe cea a altuia?
l) Acordă adulții și copiii atenție acțiunilor din interiorul și din afara școlii, care sunt incompatibile cu cadrul de valori convenit?
m) Sunt schimbările în școală efectuate în conformitate cu un cadru de valori convenit?
n) Depășesc discuțiile etichetele valorilor, referindu-se în schimb la complexitatea înțelesurilor lor?
o) Conectează personalul și copiii orice declarație sumară privind valorile școlare la o înțelegere mai detaliată?
p) Sunt explorate limitele ideilor de valori naționale, globale sau occidentale?
q) Face școala publicitate valorilor sale și îi încurajează pe alții să se implice, împreună cu personalul și copiii, reieșind din valorile convenite în cadrul școlii?
r) Se aplică un cadru de valori convenit în mod egal adulților și copiilor?
s) Este recunoscut faptul că noi toți trebuie să lucrăm din greu pentru a acționa în conformitate cu valorile noastre?
t) Se înțelege faptul că un cadru puternic de valori poate fi deținut de către persoanele fără apartenență la o religie, precum și de o varietate de religii?
u) Se înțelege că a avea o religie sau o anumită poziție politică nu asigură valorile incluzive?
v) Conectează persoanele modalitățile în care ele acționează în afara școlii cu modul în care acționează în interiorul acesteia?
w) Se înțelege faptul că implicațiile unor valori, cum ar fi grija egală pentru toți și încurajarea speranței în viitor, sunt aspecte ale atribuțiilor profesionale ale personalului? [1, p. 89].

Agenţia Europeană pentru Educaţia Cerinţelor Speciale a realizat conturul unui portret al profesorului incluziv, pornind de la următoarele repere: De ce fel de cadre didactice este nevoie în şcoala secolului 21 pentru o societate incluzivă? Care sunt competenţele esenţiale pentru un cadru didactic pentru o educaţie incluzivă? S-au identificat patru valori principale care au fost considerate ca bază a activităţii tuturor cadrelor didactice din învăţământul incluziv. Aceste patru valori sunt:

- *Valorizarea diversităţii elevilor* – diferenţa dintre elevi este considerată o resursă şi un bun de valoare al educaţiei; diversitatea înseamnă îmbogățire;
- *Sprijinirea tuturor elevilor* – profesorii au aşteptări mari în ceea ce priveşte realizările / performanţele tuturor elevilor; revenind la ceea ce este *Efectul Pygmalion în clasă,* aceste așteptări vor conduce la rezultate mult mai bune, elevii străduindu-se să atingă expectațiile profesorilor;
- *Colaborarea cu ceilalţi* – colaborarea şi lucrul în echipă sunt abordări esenţiale pentru toate cadrele didactice; înțelegerea faptulyi că suntem parte a unei comunități și că împreună putem face lucrurile mult mai ușor este una dintre atitudinile de care un astfel de profesor trebuie să dea dovadă, atitudine ce se va transmite și clasei sale;
- *Dezvoltare personală profesională* – predarea este o activitate de învăţare iar cadrele didactice îşi asumă responsabilitatea pentru propria instruire pe tot parcursul vieţii.

Agenţia Europeană pentru Educaţia Cerinţelor Speciale [3] a propus trei ipoteze de la care s-a pornit construirea profilului:

1. Incluziunea este, în esenţă, o abordare a educaţiei care se bazează pe principii şi drepturi şi care este susţinută de o serie de valori principale;
2. Există dificultăţi practice şi conceptuale în a se concentra pe competenţe izolate de predare în învăţământul incluziv şi, pentru ca profilul să fie relevant pentru diverse ţări şi actori interesaţi, a fost nevoie de o abordare mai amplă a ideilor de utilizare a competenţelor;
3. Prioritățile politice şi efectele politicilor sociale la nivelul fiecărei ţări nu pot fi ignorate, dar există un cadrul de politici la nivel internaţional şi european la care au aderat toate statele şi prin care este asumat impactul asupra educaţiei incluzive şi asupra formării cadrelor didactice.

S-au identificat patru valori principale referitoare la predare/învăţare, ca bază a muncii tuturor cadrelor didactice implicate în educaţia incluzivă. Aceste valori principale sunt asociate cu arii de competenţă ale cadrelor didactice, fiecare arie de competenţă cuprinzând trei elemente: atitudini, cunoştinţe şi deprinderi/abilităţi.

O anumită *atitudine* sau convingere necesită anumite *cunoştinţe* sau nivel de înţelegere şi apoi *deprinderi/ abilităţi* pentru a implementa aceste cunoştinţe într-o situaţie concretă, practică. Pentru fiecare arie de competenţă identificată sunt prezentate atitudinile, cunoştinţele şi deprinderile / abilităţile pe care aceasta se bazează.

Profilul s-a realizat în jurul acestui cadru de valori principale şi de arii de competenţă urmărind patru componente care se ramifică în alte arii de competenţă,la fel de necesare:

1. *Valorizarea diversităţii elevilor* – diferenţa dintre elevi este considerată o resursă şi un bun de valoare pentru educaţie.

Ariile de competenţă asociate acestei valori sunt legate de: concepţii ale educaţiei incluzive; concepţia profesorului asupra diferenţei dintre elevi.

2. Ariile de competenţă asociate acestei valori sunt legate de: promovarea învăţării teoretice, practice, sociale şi emoţionale a tuturor elevilor; abordări eficiente ale predării în clase de elevi eterogene.
3. *Colaborarea cu ceilalţi* – colaborarea şi lucrul în echipă sunt abordări esenţiale pentru toate cadrele didactice.

Ariile de competenţă asociate acestei valori sunt legate de: a lucra împreună cu părinţii şi familia; a lucra împreună cu o diversitate de alţi profesionişti din domeniul educaţiei.

4. *Dezvoltare personală profesională* – predarea este o activitate de învăţare iar cadrele didactice îşi asumă responsabilitatea pentru propria instruire pe tot parcursul vieţii.

Ariile de competenţă asociate acestei valori sunt legate de: cadrele didactice ca practicieni, cu capacitate de reflectare; formarea iniţială a cadrelor didactice ca fundament al învăţării şi dezvoltării profesionale continue.

Profilul profesorului incluziv este util şi trebuie luat în considerare în toate programele de formare iniţială a cadrelor didactice din toate statele, dacă se urmăreşte ca scop comun, atingerea unui grad mai mare de incluziune la nivelul întregii Europe în ceea ce privește elevii cu cerințe educative speciale.

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Indexul Incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. 2015. 200 p.;
2. CUCOȘ, Constatin. *Educația - Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom, 2017. 280 p. ISBN: 978-973-46-6760-4;
3. European Agency for Development in Special Needs Education. *Teacher Education for Inclusion Profile of inclusive teachers.* 2012. ISBN 978-87-7110-337-3 [online] [citat 28 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf;
4. MONTESSORI, Maria. *Copilul ființă neînțeleasă.* CEDC, 1991. ISBN 973-9080-06-8;
5. [online] [citat 29 aprilie 2020]. Disponibil: http://lumea.catholica.ro;
6. PÂNIȘOARĂ, Ion Ovidiu. *Profesorul de succes.* Iași: Editura Polirom, 2015. 248 p. ISBN: 978-973-46-5277-8.

EVALUAREA OBIECTIVĂ A CADRELOR DIDACTICE – UN DEZIDERAT AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONTEMPORAN
OBJECTIVE EVALUATION OF TEACHERS – A DESIDERATUM OF CONTEMPORARY EDUCATION

Beatrice-Maria STANDAVID, doctor,
profesor de limba română, grad didactic I,
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu” din Târgu Mureș, România

Rezumat*: Activitatea de profesor acoperă o gamă foarte variată de obiective, sarcini și finalități bogate și complexe. S-a realizat un sondaj pentru a vedea care sunt criteriile de apreciere a profesorilor, în opinia acestora. S-au urmărit aspectele vizate în evaluarea curentă, în inspecțiile specifice și în aprecierile anuale*.

Cuvinte-cheie*: profesorul, evaluare, obiectiv, criteriu.*

Abstract: *The teaching activity covers a very varied range of rich and complex objectives, tasks and purposes. A survey was conducted to see what are the criteria for assessing the teacher, in their opinion. The issues covered in the current assessment, specific inspections and annual assessments were followed up.*

Keywords: *teacher, evaluation, objective, criterion.*

Preliminarii. Evaluarea profilului moral și profesional al cadrelor didactice vine să completeze evaluarea activității acestuia și are rolul de a influența și de a stimula realizarea

inovațiilor în toate domeniile vieții. În mod nemijlocit, implicarea școlii în perfecționarea tuturor ramurilor de activitate economico-socială. Prin rigoare, conștiinciozitate, temeinicie cadrul didactic are menirea de a ridica prestanța școlii ca instituție și, în același timp, de a spori încrederea în slujitorii săi. În aceste circumstanțe, cresc și șansele de succes privind realizarea obiectivelor fundamentale ale învățământului contemporan.

Scopul evaluării trăsăturilor morale ale dascălilor se justifică datorită faptul că actul unei asemenea evaluări urmărește să influențeze devenirea dascălului, continua sa autoperfecționare, afirmarea sa ca personalitate model – problemă definitorie în munca instructiv-educativă.

Evaluarea cadrelor didactice are menirea de a ierarhiza valorile umane din acest domeniu prioritar al tuturor politicilor sociale. Promovarea și stimularea adevăratelor valori în domeniul învățământului se înscrie în tendința generală de încurajare a performanței susținută în toate sectoarele de activitate.

Învățământul reprezintă un compartiment de activitate în care comensurările de natură concretă, materială, asupra obiectului muncii sunt practic imposibil de realizat. Din acest punct de vedere etichetarea activității cadrului didactic are un pronunțat caracter moral. Evaluarea muncii cadrului didactic se poate realiza pe diverse criterii care să vizeze rolul și scopul acestei aprecieri, dar enumerarea acestora nu va face decât să diminueze importanța unor aspecte în defavoarea altora.

De-a lungul timpului au existat numeroase preocupări care au vizat realizarea unui sistem științific de evaluare a activității cadrului didactic și de a ilustra rolul personalității acestuia în demersul didactic. În prezent se observă o creștere a interesului pentru acest aspect educațional. Formele de evaluare, metodele utilizate sunt reglate de circumstanțele specifice sistemului de învățământ și sunt determinate de evoluția ireversibilă a societății.

I. Forme și tehnici de evaluare a cadrului didactic

1.1. Evaluarea curentă

O practică des utilizată în sistemul de învățământ românesc este evaluarea curentă sau periodică a dascălilor.

Acest tip de evaluare este realizată de conducerea instituției de învățământ prin asistență la ore, dar și la alte activități organizate de cadrul didactic în manieră non-formală, fie cu elevii: concursuri, excursii, vizite; fie cu adulții (părinții) prin ședințele, orele de consiliere, sau lectoratele cu părinții.

De cele mai multe ori – realitatea din școli o dovedește – conducătorii instituției dau dovadă de pricepere, spirit civic, clarviziune, obiectivitate, comprehensiune, răspundere atunci când, prin observații pertinente, în urma acestor analize constată aspecte pozitive sau negative și formulează judecăți de valoare. Pentru a creiona o imagine de ansamblu, completă și realistă, a valorii dascălului, pentru a putea formula o apreciere corectă asupra activității cadrului didactic e nevoie de analiza întregului ansamblu de activități la care participă dascălul. Numai astfel pot fi atinse toate laturile profesiei de dascăl prin care dascălul își realizează multitudinea de sarcini ce îi revin.

Aprecierea periodică a rezultatelor obținute de cadrele didactice reprezintă punctul de plecare în evaluările de la sfârșitul unui ciclu educațional, de la inspecțiile tematice, de la concursurile de titularizare, sau de la examenele pentru obținerea gradelor didactice. Aceste aprecieri nu pot fi făcute în afara opiniei exprimate de colectivul de muncă al instituției școlare.

Părerea celorlalte cadre didactice se consemnează ritmic, astfel încât constatările să reprezinte realități concrete și puncte de vedere pertinente în aprecierea diferitelor aspecte educaționale. Acestea sunt utilizate de câte ori e nevoie.

O altă modalitate de evaluare curentă o reprezintă rapoartele de analiză prezentate în diferite situații, pe probleme variate și susținute în cadrul consiliilor profesorale periodice, de la sfârșitul unei perioade școlare, sau cele tematice – organizate conform unei planificări prestabilite. În cadrul acestora, frecvent sunt nominalizate experiențele de bună practică, sunt consemnate rezultatele pozitive, dar și aspectele negative, însoțite de numele cadrelor didactice care s-au evidențiat sau a celor care au neajunsuri în activitatea didactică.

De cele mai multe ori rapoartele în care sunt numite anumite cadre didactice cu experiență pozitivă, au o influență benefică asupra evoluției activității și a comportamentului individului în cadrul colectivului de muncă.

1.2. Inspecțiile specifice

Aprecierea muncii cadrului didactic și formare unei opinii asupra profilului său, se realizează și prin inspecțiile specifice. Acestea se constituie într-un sistem mai bine organizat, adaptat nevoilor și evoluției societății fiind supus mereu schimbării și perfectării. Inspecțiile de specialitate cuprind: inspecțiile de îndrumare și control, preinspecții și inspecții pentru prezentarea la susținerea gradelor didactice. În aceeași categorie unitară pot fi incluse și aprecierile anuale, însoțite de calificative. Pentru aceste categorii de aprecieri Ministerul Educației lansează periodic fișe de evaluare, făcute publice și detaliate la nivelul fiecărui inspectorat școlar, în funcție de specialitate, nivel de pregătire, sau domeniul de activitate. Baremele stabilesc punctajele maxime ce pot fi dobândite în vederea obținerii calificativelor cu ocazia diferitelor inspecții.

De exemplu pentru obținerea gradului didactic I, la inspecțiile curente sau speciale se are în vedere:

../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #*Activitatea didactică:*

- ../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #Proiectarea activităţilor (creativitate în conceperea lecţiilor/activităţilor, corelarea dintre componentele actului didactic, strategii didactice şi evaluare) (maximum 9 p.);
- ../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #Desfăşurarea activităţilor (comportamentul cadrului didactic, utilizarea strategiilor didactice, integrarea mijloacelor de învăţământ în lecţie, creativitate în conducerea lecţiilor şi orientarea acţiunilor şi gândirii elevilor, gestionarea timpului didactic, atingerea performanţei etc.) (maximum 51 p.);
- ../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #Evaluarea randamentului şcolar (metode şi tehnici de evaluare a rezultatelor învăţării) (maximum 15 p.);
- ../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #Cunoaşterea elevilor

(strategii de diferenţiere şi individualizare, conţinutul fişelor psihopedagogice) (maximum 8 p.);

- ../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #Competenţe psihorelaţionale (în raporturile cu elevii, cu părinţii, cu cadrele didactice şi cu comunitatea locală) (maximum 2 p.);
- ../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #Autoevaluarea (capacitatea de a raporta propriul comportament didactic la exigenţele unui stil didactic elevat) (maximum 6 p.).

../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #*Activitatea educativă în şcoală şi în afara ei* (maximum 5 p.).

../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #*Activitatea de perfecţionare (metodică şi ştiinţifică)* (maximum 2 p.).

../AppData/Local Settings/My Documents/Downloads/Attachments_2013925/GRADUL I/GRADUL I/SintAct/Engine/ASP/Legislatie/ADMIN/00061252.htm - #*Aprecierea Consiliului de Administraţie a unităţii de învăţământ cu privire la activitatea didactică şi la conduita cadrului didactic* (maximum 2 p.).

Total: 100 de puncte.

Fișa de evaluare poate trezi numeroase comentarii și poate fi supusă dezbaterii, observațiile constructive ducând la îmbunătățirea acesteia. Un prim aspect ce trebuie evidențiat are în vedere faptul că aspectele vizate se referă la modul în care dascălul se raportează la direcțiile, circumstanțele, la mijloacele, modalitățile, formele, metodele utilizate și mai puțin la finalitatea urmărită.

Pe de altă parte, în această fișă de evaluare se fac puține referiri la aspectele formative ale demersului didactic, fără a se ține seama de faptul că stadiul de pregătire instructiv-educativ al elevilor se verifică mai bine prin eforturile lor, prin comportamentul manifestat și mai puțin prin media realizată la diferite discipline. Unele fișe de evaluare fac referire și la profilul moral al cadrului didactic: comportamentul în școală, în societate, modul în care și-a adus contribuția la bunul mers al instituției.

Observațiile care se ridică sunt multiple, dar criteriile aduse în discuție punctează preocuparea factorilor de decizie de a fundamenta științific aprecierea cadrelor didactice, precum și intenția de a asigura evaluării un caracter sistematic, bazat pe principii solide, pe imparțialitate și pe corectitudine. Viziunea unitară care se asigură astfel responsabilizează factorii de decizie și pe toți cei angrenați în procesul de evaluare a cadrelor didactice.

1.3. Aprecierea anuală

Întocmită la nivelul fiecărei unități de învățământ, aprecierea anuală are în vedere, de obicei mai multe criterii:

Proiectarea activităţii – maximum 15 p.:

- Respectarea programei şcolare, a. normelor de elaborare a documentelor de.. proiectare, precum şi adaptarea acesteia la. particularităţile grupei/clasei;

- Implicarea în activităţile de proiectare a ofertei educaţionale la nivelul unităţii;
- Folosirea TIC în activitatea de proiectare;
- Proiectarea unor activităţi extracurriculare corelate cu obiectivele curriculare, nevoile şi interesele educabililor, planul managerial al unităţii.

Realizarea activităţilor didactice – maximum 25 p.:

- Utilizarea unor strategii didactice care asigură caracterul aplicativ al învăţării şi formarea competenţelor specifice;
- Utilizarea eficientă a resurselor materiale din unitatea de învăţământ în vederea optimizării activităţilor didactice inclusiv TIC;
- Diseminarea, evaluarea şi valorizarea activităţilor realizate;
- Organizarea şi desfăşurarea activităţilor extracurriculare, participarea la acţiuni de voluntariat;
- Formarea deprinderilor de studiu individual şi în echipă în vederea formării /dezvoltării competenţei de „a învăţa să înveţi".

Evaluarea rezultatelor învăţării – maximum 20 p.:

- Asigurarea transparenţei criteriilor, a procedurilor de evaluare;
- Aplicarea testelor predictive, interpretarea şi comunicarea rezultatelor;
- Utilizarea diverselor instrumente de evaluare, inclusiv a celor din banca de instrumente de evaluare unică;
- Promovarea autoevaluării şi interevaluării;
- Evaluarea satisfacţiei beneficiarilor educaţionali;
- Coordonarea elaborării portofoliului educaţional ca element central al evaluării rezultatelor învăţării.

Managementul clasei de elevi – maximum 12 p.:

- Stabilirea unui cadru adecvat (reguli de conduită, atitudini, ambient) pentru desfăşurarea activităţilor în conformitate cu particularităţile clasei de elevi;
- Monitorizarea comportamentului elevilor şi gestionarea situaţiei conflictuale;
- Cunoaşterea, consilierea şi tratarea diferenţiată a elevilor;
- Motivarea elevilor prin valorizarea exemplelor de bună practică.

Managementul carierei şi a al dezvoltării profesionale – maximum 8 p.:

- Valorificarea competenţelor ştiinţifice, didactice şi metodice dobândite prin participarea la programele de formare continuă/perfecţionare;
- Implicarea în organizarea activităţilor metodice la nivelul comisiei/ catedrei/ responsabil;
- Realizarea/Actualizarea portofoliului profesional şi dosarului personal;
- Dezvoltarea capacităţii de comunicare şi relaţionare în interiorul şi în afara unităţii cu elevii, personalul şcolii, echipa managerială şi cu beneficiarii din cadrul comunităţii – familiile elevilor.

Contribuţia la dezvoltarea instituţională şi la promovarea imaginii unităţii şcolare – maximum 15 p.:

- Dezvoltarea de parteneriate şi proiecte educaţionale în vederea dezvoltării instituţionale;
- Promovarea ofertei educaţionale;

- Promovarea imaginii şcolii în comunitate prin participare şi rezultatele elevilor la olimpiade, concursuri, competiţii, activităţi extracurriculare şi extraşcolare;
- Realizarea/participarea la programe/ activităţi de prevenire şi combatere a violenţei şi comportamentelor nesănătoase în mediul şcolar, familie şi societate;
- Respectarea normelor, procedurilor de sănătate şi securitatea muncii şi de PSI şi ISUJ pentru toate tipurile de activităţi desfăşurate în cadrul unităţii de învăţământ precum şi a sarcinilor suplimentare;
- Implicarea activă în crearea unei culturi a calităţii în nivelul organizaţiei.

Conduita profesională – maximum 5 p.:

- Manifestarea atitudinii morale și civice (limbaj, comportament);
- Respectarea și promovarea deontologiei profesionale.

Total: 100 de puncte.

În unele instituții aceste criterii generale sunt detaliate în mai multe subcriterii. Aceste fișe pot suscita atât aprecieri, cât și observații critice. În multe cazuri, criteriile menționate sunt formulate lapidar, în termeni generali și din această cauză aprecierile sunt identice, iar calificativele maxime. Nu rareori se întâmplă ca din rutină, în ciuda faptului că sunt inserate observații critice și numeroase recomandări, se acordă calificative maxime, sau din contră – situații în care activitatea cadrului didactic este prezentată la superlativ iar calificativul final este „Bine”. Din acest motiv calificativele nu sunt motivate și argumentate, ele pierzându-și funcția stimulativă.

În ceea ce privește procedura de acordare a calificativelor la sfârșit de an cadrele didactice au opinii diferite: Unii sunt de părere că acordarea calificativelor trebuie să fie făcută în urma unei evaluări de ansamblu a activității dascălului urmărindu-se toate criteriile în general. Alții consideră că trebuie acordat câte un calificativ pentru fiecare criteriu în parte, iar calificativul final să fie media aprecierilor parțiale. Unii conducători de instituții sunt de părere că anumite criterii ar trebui să fie definitorii în stabilirea calificativelor. În rândul acestora un loc prioritar îl ocupă activitatea cadrului didactic în școală și eludând activitatea ce pune școala în lumina statutului ei de factor de cultură și civilizație definitoriu pentru societatea contemporană.

II. Sondaj privind eficacitatea metodelor de apreciere

Sondajul realizat cu 109 de cadre didactice, inclusiv directori de instituții școlare, privind criteriile de apreciere a dascălilor, care în opinia lor ar trebui avute în vedere în evaluarea acestora, au evidențiat o serie de aspecte neașteptate. Majoritatea dascălilor consideră prioritară în apreciere activitatea de la catedră, oglindită în buna pregătire a elevilor. Unele fișe de evaluare propuse specifică faptul că rezultatele trebuie obținute la clasă. Unele răspunsuri oferite fac referire la aspecte generale, particularizarea pentru obținerea punctajului maxim fiind condiționată de trei criterii: pregătire, activitate, rezultate. Alte formulări oferă defalcări și explicații pentru ceea ce înseamnă pregătirea elevilor, sau enumeră doar câteva aspecte: rezultate la olimpiade, concursuri, sau la examenele naționale. Alții au în vedere condițiile, căile, mijloacele utilizate pentru a obține rezultate remarcabile în activitatea didactică. Foarte puțini colegi iau în calcul un criteriu pe care îl considerăm definitoriu pentru obiectivele școlii contemporane: „modul în care un cadru didactic îi învață pe elevi să învețe”.

În al doilea rând se consideră importantă activitatea desfășurată pentru promovarea imaginii școlii și buna colaborare cu celelalte cadre didactice. În ordinea importanței urmează

activitatea extrașcolară și educativă desfășurată fie în calitate de profesor diriginte, fie prin acțiuni de voluntariat.

Au fost colegi care au făcut referire la necesitatea evaluării profilului moral al dascălului. Din păcate criteriile propuse din această perspectivă, criterii obligatorii de altfel, se referă doar la elemente unilaterale ale caracterului dascălului: conștiinciozitate, consecvență, echitate.

Sintetizând răspunsurile oferite de cadrele didactice privind viziunea lor asupra conținutului fișei de evaluare se observă că activitatea de dascăl acoperă o gamă foarte variată de obiective, sarcini și finalități bogate și complexe. Acestea nu pot fi izolate de împrejurările, de metodele și de modul de acțiune presupus de activitatea de dascăl. Din acest motiv, definitivarea unei fișe unitare de evaluare nu este o treabă facilă oricui, nu este o problemă simplă sau ușoară.

Destul de rar, dar în sistemul de învățământ românesc, se întâlnesc situații bizare în care, în unele instituții toate cadre didactice au primit calificativul „foarte bine", deși rezultatele instituției la examenele naționale sunt mediocre, sau chiar slabe. Acest lucru poate determina realizare evaluărilor în mod formal, fără exigență și simț de răspundere. Dacă situația din școlile românești ar fi înregistrată după calificativele obținute de cadrele didactice, înseamnă că în școli există o stare de fapt foarte bună, dar acest lucru nu se adevărește în fiecare instituție.

O altă comparație demn de reținut este cea în care sunt puse față în față aprecierile anuale ale directorilor, realizate de Inspectoratele Școlare Județene și aprecierile realizate în școli de conducerea instituției pentru fiecare cadru didactic. De multe ori, aprecierile realizate de către ISJ sunt mai realiste, explicațiile oferite sunt mai aprofundate și mai motivate. În cadrul acestora un loc important îl ocupă promovarea imaginii școlii, opinia societății și a autorităților față de instituție. Ar fi benefică generalizarea unei astfel de evaluări amănunțite și la nivelul unităților de învățământ, deoarece astfel s-ar elimina o parte din subiectivismul specific evaluărilor instituționale.

O altă problemă întâlnită des în școli se referă la faptul că deseori se întâlnesc situații în care se observă un decalaj inexplicabil între calificativele acordate aceluiași cadru didactic, la interval foarte scurt de timp, în împrejurări diferite. Astfel se întâlnesc situații în care cu o lună înainte de încheierea anului școlar, cu ocazia unei inspecții de îndrumare și control unui cadru didactic i-a fost acordat un calificative, iar la aprecierea anuală a primit altul. Aceeași situația s-a înregistrat și pentru un alt coleg care a primit calificative diferite la inspecția pentru obținerea gradului didactic II și la aprecierea anuală. Această situație naște suspiciuni atât pentru persoana vizată, cât și pentru întregul colectiv de cadre didactice. Diferențele în aprecierea cadrelor didactice, sau opțiunile contradictorii privind aceeași oameni apar uneori între deciziile Inspectoratelor Școlare Județene și conducerea școlilor.

Subiectivismul este înlăturat în situația în care problema evaluării cadrelor didactice este privită cu consecvență și supusă permanent analizei și controlului.

Evaluarea muncii, a conturării profilului moral și profesional al cadrelor didactice este una din problemele de interes major ale învățământului contemporan. Din această perspectivă trebuie înțeles faptul că problema trebuie cunoscută și înțeleasă atât de către cei care realizează evaluarea, cât și de către cei care sunt apreciați. Realizarea unei evaluări corecte are menirea de a dinamiza activitatea școlii în definitivarea obiectivelor, a sarcinilor ce i-au fost încredințate. O prioritate actuală este stabilirea unor criterii de evaluare unice, detaliate și explicate precis și concret, în care să se regăsească obiectivele și sarcinile școlii.

2.1. Evaluarea profesională. Acest tip de evaluare rămâne definitoriu în orice tip de apreciere a activității cadrului didactic, deoarece oricât de amplă ar fi preocuparea și oricât de mari eforturi ar depune, ele nu se justifică pe deplin, dacă nu duc la finalitatea urmărită. Dacă aceste lucruri vor fi înțelese, nu se va aprecia niciodată doar faptul că un dascăl are gradul didactic II, I, sau doctorat, dacă acest lucru nu se va oglindi în rezultatele obținute la clasă.

2.2. Profilul moral. În cazul cadrelor didactice, mai mult decât la alte categorii profesionale, nu poate fi separată latura profesională de cea morală. Nu se poate concepe o adevărată personalitate a cadrului didactic, cu o solidă pregătire profesională, dacă aceasta s-ar restrânge numai la cunoștințele de specialitate și psihopedagogie. Mult mai dificil de măsurat este profilul moral al cadrului didactic, precum și influența comportamentului etic al dascălului. Totuși – modestia, acuratețea morală, altruismul, spiritul de dreptate, spiritul de întrajutorare, sociabilitatea, spiritul de sacrificiu, empatia – nu pot fi neglijate. Tot legat de aspectul moral al cadrului didactic este și modul în care profesorul este preocupat de perfecționarea profesională și psihopedagogică, de pregătirea continuă pentru actul de predare-învățare

2.3. Criterii posibile. Sintetizând propunerile făcute de cadrele didactice participante la sondaj, pentru a evalua profilul profesional și moral al cadrului didactic, ar trebui avute în vedere următoarele aspecte: aportul în obținerea unor rezultate deosebite de către întregul colectiv de muncă al cadrelor didactice; rezultate în instruirea și educarea elevilor, dobândite prin pregătire, preocupare, eforturi proprii; influența pe care o exercită asupra colectivului de muncă prin ținută, atitudine și comportament în școală; influența pe care o exercită asupra mediului de viață social prin atitudine și comportament în societate; influența pe care o exercită asupra familiei, prin atitudine și comportament în familie; rezultate în educarea adulților dobândite prin angajarea activă în activitatea extrașcolară.

Concluzii. Pentru cunoașterea criteriilor evaluării este necesară organizarea unor dezbateri ample la începutul anului școlar, în fiecare colectiv de cadre didactice, asupra celor două aspecte vizate: profilul profesional și moral al cadrului didactic. Numai astfel va fi posibilă concretizarea sarcinilor în raport cu fiecare criteriu general de apreciere, pentru fiecare cadru didactic. Se știe că un plan anual bine realizat stabilește pentru fiecare membru al colectivului didactic, într-o formă concretă întregul ansamblu al sarcinilor școlare și extrașcolare.

O evaluare asupra activității și a personalității cadrului didactic realizată spontan, limitată numai la întocmirea aprecierilor anuale scrise, sau prin redactarea unui proces-verbal de inspecție nu poate fi întotdeauna profundă, completă, obiectivă, corectă și cu efecte educative.

Evaluarea trebuie avută în vedere pe tot parcursul desfășurării anului școlar. Din acest motiv e nevoie ca directorul școlii, întregul colectiv de cadre didactice să întreprindă o activitate permanentă pentru a cunoaște evoluția, rezultatele obținute, preocupările, eforturile fiecărui cadru didactic. Urmărirea evoluției în instruirea și în formarea elevilor nu se va limita doar în a urmări cum răspund elevii la clasă, ce note iau la examenele naționale sau la concursurile școlare. Elevii trebuie urmăriți în devenirea lor.

Referințe bibiografice:

1. CLIPICI, I. *Evaluarea cadrelor didactice*. Timișoara: Editura de Vest, 2010. 256 p. ISBN 973-36-0507-2;
2. CONSTANTIN, T., CONSTANTIN, A. *Managementul resurselor umane*. Iași: Institutul European, 2002. ISBN-10: 9736112144, ISBN-13: 978-9736112140;
3. CRISTEA, S. *Managementul organizației școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003. ISBN 9733027634.

MODALITĂȚI DE REDUCERE A STRESULUI PROFESIONAL GENERAT DE CONFLICTELE INTERCULTURALE
WAYS TO REDUCE THE PROFESSIONAL STRESS GENERATED BY INTERCULTURAL CONFLICTS

Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

***Rezumat**. În acest articol sunt descrise efectele stresului profesional generat de conflictele interculturale. Sunt evidențiate barierele interculturale sesizate în instituțiile de învățământ și sunt descrise mecanismele de prevenire și evitare a problemelor ce pot genera stres profesional.*
***Cuvinte-cheie:** stres, stres profesional, conflict, conflict intercultural.*

***Abstract**: This article describes the effects of professional stress generated by intercultural conflicts. The intercultural barriers perceived in educational institutions are highlighted and the mechanisms for preventing and avoiding problems that can generate professional stress are described.*
***Keywords**: stress, professional stress, conflict, intercultural conflict.*

Globalizarea influențează profund viața pornind de la sfera economică și extinzându-se în cea socială, politică, culturală etc. Prin schimbările produse, ca rezultat al acestui proces, se modifică relațiile interumane, inclusiv cele interetnice, interconfesionale și interculturale, se schimbă valorile naționale și internaționale. Într-un mediu intercultural se evidențiază tot mai frecvent tendințele de subminare a culturilor minoritare, omogenizarea culturală, fiind tot mai frecvent semnalate conflicte de valori și norme între reprezentanți ai diferitelor medii culturale.

Dacă ne referim la mediul educațional, diversitatea culturală poate influența performanța profesională, generând efecte pozitive (succes profesional, creștere în cariera didactică, performanțe profesionale, satisfacție la locul de muncă etc.) dacă este tratată pozitiv sau conflicte interculturale (insecuritate, anxietate, teamă, eșec profesional, eliberare de la serviciu etc.), dacă este ignorată.

Efectele negative ale conflictelor interculturale la locul de muncă pot stresul care reprezintă un fenomen al realității socioprofesionale cu o diversitate de semnificații la nivel personal, interpersonal, organizațional și social.

Stresul ocupațional generat de conflictele interculturale are diverse efecte/consecințe:

- *fiziologice:* creșterea glicemiei, creșterea ritmului cardiac și a tensiunii arteriale, uscăciunea gurii, transpirația abundentă;
- *subiective, psihoindividuale:* anxietate, agresivitate, apatie, plictiseală, depresie, oboseală, frustrare, iritabilitate, scăderea stimei de sine, nervozitate, sentimente de inferioritate;
- *cognitive:* incapacitatea de a lua decizii pertinente, scăderea capacității de concentrare a atenției, hipersensibilitate la critică, blocaje mintale;
- *comportamentale:* predispoziții la accidente, toxicomanie, izbucniri emoționale, bulimie, abuz de alcool sau tutun, râs nervos, plâns zgomotos;
- *psihoorganizaționale:* absenteism, scăderea productivității, reducerea implicării, insatisfacții în muncă, scăderea încrederii și a loialității în organizație [3, pp. 32-33].

În diminuarea stresului cauzat de conflictele interculturale pot fi recomandate modalitățile fundamentale și anume: *copingul centrat pe problemă* și *copingul centrat pe emoție*

Mecanismul *coping centrat pe problemă* presupune acțiuni orientate spre rezolvarea, redefinirea sau minimalizarea situației stresante, fiind o strategie utilizată în cazul situațiilor reversibile. Persoana face o evaluare în plan mintal, evocând eventuale succese avute în aceleași situații, contează pe suportul social, solicitând informații și căutând mijloace, iar în cele din urmă elaborează un plan de acțiune.

Mecanismul *coping centrat pe emoție* are ca obiectiv reducerea tensiunii emoționale, fără a schimba situația, strategie pasivă, evitând confruntarea cu gravitatea situației, subiectul încercând să abandoneze tentativele de rezolvare a problemei, adoptând unele strategii ce constau în *negare, evitare, resemnare, fatalism, agresivitate.* În acest caz, avem de a face cu situații fără ieșire, ireparabile (decese, pierderea unor slujbe etc.).

Generalizăm ideile expuse anterior, menționăm că fiecare dintre formele de *coping* are avantajele și dezavantajele sale și se va dovedi mai mult sau mai puțin adaptată în funcție de factorii de stres, de momentul apariției și de durata evoluției lor. Este demonstrat faptul că persoanele cu gândire pozitivă vor evalua situațiile ambigue ca nefiind *„obligatorii”* amenințătoare, adoptând forme de coping preventiv și activ, menținându-le distresul la un nivel redus, iar cele cu un sistem de cogniții negative evaluează situațiile nocive. Or, subliniem importanța gândirii pozitive în diminuarea stresului generat de conflictele interculturale [Ibidem, pp. 108-109].

Discursul despre *importanța disciplinării emoționale în situațiile de stres ocupațional generat de conflictele interculturale* capătă mai mare valoare praxiologică, dacă conștientizăm faptul că emoțiile asigură:

- *supraviețuirea* (funcționează ca un sistem interior de ghidare);
- *luarea deciziilor* (constituie o valoroasă sursă de informații);
- *stabilirea limitelor* (ajută în trasarea granițelor necesare pentru protejarea sănătății mentale);
- *comunicarea* (exprimând o gamă largă de sentimente și nevoi emoționale);
- *unitatea* (devenind o sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane, sentimentele fiind universale).

Pentru ca managerii, profesorii, elevii, părinții și alți agenți educaționali să se dezvolte și să-și realizeze obiectivele într-un mod cât mai eficace și eficient, iar interacțiunea lor cu persoane din culturi diferite să aibă un impact pozitiv, se evidențiază necesitatea dezvoltării rezistenței la stresul profesional prin identificarea confuziilor, neînțelegerilor și barierelor culturale, prin studierea și valorizarea diversității culturale.

Barierele interculturale sunt blocaje ce solicită efort, timp și convingere că pot fi depășite. Cele mai frecvente *bariere interculturale sesizate în școală sunt*: limba și comunicarea, judecățile de valoare, stereotipurile, etnocentrismul, prejudecățile, discriminarea, șocul intercultural și barierele datorate unor trăsături individuale (capacitatea redusă de ascultare, lipsa de deschidere sau de sinceritate și lipsa abilităților de învățare a unei limbi străine). Aceste bariere pot genera conflicte interpersonale și intrapersonale.

Limba și comunicarea, ca bariere interculturale, sunt condiționate de anumite obstacole:

- *Traducerea sau interpretarea greșită a simbolurilor verbale*

Reprezentanți ai unor culturi diferite, în cadrul activităților lor, comunică în mod normal prin intermediul limbii unor țări terțe. Acest lucru conduce la interpretări diferite ale acelorași expresii verbale, ceea ce reprezintă o problemă destul de frecventă în contextul comunicării într-o limbă străină.

- *Prezența unor norme și roluri comportamentale*

Normele dintr-o cultură determină în situații specifice un comportament strict reglementat. Ele controlează fluxul de interacțiuni sociale, cum ar fi rugămintea și cererea, exprimarea sentimentelor și emoțiilor. În procesul de comunicare interculturală persoanele implicate pot avea „tentația" de a transfera normele culturale proprii într-un context diferit, ceea ce este considerat extrem de nepotrivit. Rolurile comportamentale reprezintă un concept, care are o sferă de aplicare mai largă, și constituie un set de reguli specifice unui anumit grup sau unei părți a acestui. În unele culturi, anumite roluri comportamentale sunt valabile numai pentru bărbați sau pentru femei, pentru generația vârstnică sau pentru cei tineri etc. Încălcarea intenționată sau din neglijență a acestor norme și ignorarea rolurilor comportamentale inerente culturii pot pune bariere serioase în calea procesului de comunicare interculturală.

- *Credințe și valori*

Acestea, de asemenea, pot să afecteze serios înțelegerea în comunicarea interculturală. Unii interlocutori nu vor fi dispuși să ofere informații cu privire la scopurile lor personale, finanțe, și planuri de carieră sau alte informații personale pentru străini.

- *Stereotipurile*

Stereotipizarea este un alt obstacol în calea comunicării interculturale. În scopul de a organiza și clasifica informațiile pe care le primesc, oamenii sunt predispuși la rezumare și generalizare. Stereotipurile reprezintă „convingeri răspândite într-un grup de oameni", fiind o formă de informație generalizată privind o anumită categorie sau un grup de persoane. Stereotipurile pot juca, de asemenea, un rol pozitiv în măsura în care acestea contribuie la predicția unui anumit tip de comportament sau de reacție. Dar, odată stabilite, ele sunt extrem de greu de schimbat, ceea ce se răsfrânge negativ asupra comunicării dintre culturi diferite.

- *Prezența prejudecăților*

Prejudecățile sunt asociate cu atitudinile negative față de un anumit grup de oameni. În timp ce stereotipurile furnizează informații cu privire la caracteristicile grupului de persoane cu care se comunică, prejudecata este, în fond, asociată cu sentimente sau emoții (în cea mai mare parte negative) față de acest grup. Prejudecățile sunt formate, de regulă, la nivel de subconștient și, prin urmare, este dificil să fie modificate. Va fi nevoie de eforturi considerabile și de un nivel ridicat de motivare pentru schimbarea prejudecăților, mai ales în cazurile în care schimbarea pozitivă vizează comportamentul anumitor grupuri de persoane.

- *Etnocentrismul*

În literatura de specialitate, etnocentrismului este definit ca convingerea privind superioritatea culturii proprii față de altele. În pofida atitudinii negative față de persoanele care manifestă etnocentrism, ea are și o latură pozitivă. Cunoașterea și selecția unor anumite convingeri, inerente unei anumite culturi sau unui grup de indivizi, permite identificarea valorilor esențiale, care au de o importanță critică pentru această categorie de persoane. Etnocentrismului este principalul obstacol în calea comunicării interculturale, deoarece

împiedică percepția altui punct de vedere și filtrează înțelegerea celeilalte părți în procesul de comunicare [2, pp. 55-64].

Rezumând conchidem că, în contextul interferențelor culturale, comunicarea interculturală oferă posibilitatea realizării unui schimb de valori, norme, reguli și idei. Comunicarea interculturală are un rol decisiv în situații de criză dintre reprezentanții diferitelor medii culturale, posedând un rol dual: ca sursă stres și ca formă de prevenire, evitare, gestionare, diminuare a stresului [4, p. 51]. Pentru a înțelege mai bine alte culturi este necesar să examinăm nu doar diferențele, dar și asemănările dintre ele. Cercetătorul Geert Hofstede susține că principalele atribute ale culturilor umane pot fi analizate pe baza a 5 dimensiuni, fiecare reprezentând o continuitate, fiind într-o relație de interdependență cu celelalte [5, pp. 11-12].

Prima dimensiune se referă la *deținerea puterii* și presupune compararea culturilor din punctul de vedere al distribuirii puterii sociale între indivizi și instituții. Altfel spus, se analizează ierarhia socială considerată acceptabilă. În unele culturi, o persoană deține o parte enormă din puterea socială (vârful piramidei), față de restul cetățenilor; în altele, puterea este distribuită mai echilibrat, astfel piramida puterii sociale este mai puțin „ascuțită". Un element de maxim interes este modalitatea de luare a deciziilor sociale importante (în mod democratic sau autoritar), dar și faptul cine va fi beneficiarul acestora (nevoile cui vor fi luate în considerație în primul rând) etc.

Cea de-a doua dimensiune ține de *gestionarea riscurilor*. Societățile diferă din punctul de vedere al capacității de a se proteja de situații neplăcute, de a face față amenințărilor și de a asigura protecția membrilor săi. Regulile respective stabilesc acțiunile societății ca întreg, dar și comportamentul fiecărui membru în parte. Putem analiza aici și rigiditatea trăsăturilor culturale, care determină, la rândul său, deschiderea pentru schimbări sociale.

Dimensiunea a treia, având la un pol *„individualismul",* iar la celălalt *„colectivismul",* definește în ce măsură „noi" este mai important decât „eu", precum și care este diferența dintre „noi" și „ei" (alții).

Cea de-a patra dimensiune se referă la percepția rolurilor sociale ale bărbatului și femeii. Acestor două genuri le sunt atribuite diferite roluri și așteptări. Comparând statutul femeii în diferite culturi (accesul pe piața muncii, reprezentare politică etc.), vom determina modul în care puterea se împarte între membrii de sexe diferite**.**

Cea de-a cincea dimensiune compară culturile din punctul de vedere al raportării la istorie sau la timp, solicitând răspunsuri la următoarele întrebări: Cât de mult își respectă tradițiile o societate? Există o viziune clară asupra viitorului? Ce context – trecutul sau viitorul – are o pondere mai mare în luarea unor hotărâri importante?

Este necesar de amintit că examinarea culturilor în funcție de dimensiunile menționate nu presupune clasificarea lor în „bune" sau „rele", *ci doar constatarea caracteristicilor culturilor în baza aceloraşi parametri, pentru a le cunoaște și a le compara.*

Există și alte dimensiuni ce pot fi folosite într-o cercetare mai profundă a culturilor și a caracteristicilor lor. Unii autori sunt de părere că putem observa diferențe și în funcție de *viteza de transmitere a informației* între membrii grupului (cât timp durează până ce anumite hotărâri importante ajung să fie cunoscute și înțelese). Viteza de înțelegere a mesajelor depinde de nivelul de explicitate a acestora, precum și de cunoașterea detaliată a contextului. De exemplu, în cadrul unei familii comunicarea are loc ani în șir, astfel membrii acesteia înțeleg foarte bine mesajul transmis, chiar dacă situația nu este clar definită. Multe lucruri sunt pur și simplu presupuse,

deoarece există deja precondițiile interpretării corecte a mesajului. O situație similară cu privire la comunicare are loc și în societate. Cunoașterea contextului le permite membrilor unei colectivități să înțeleagă mesajul transmis. Probleme apar atunci când mesajul este transmis unor persoane nefamiliarizate cu contextul, deoarece ele nu dețin informații suficiente, care să faciliteze perceperea corectă a mesajului.

Din acest punct de vedere, culturile înalt contextualizate sunt cele în care legăturile dintre membri sunt puternice și profunde. Drept exemplu pot servi culturile japoneză, arabă și mediteraneană. Culturile considerate a fi mai puțin contextualizate (americană, elvețiană, germană, scandinavă) au nevoie ca mesajele de importanță socială să fie mai clare.

Culturile pot fi comparate și în funcție de *spațiul personal* al fiecărui individ, la care ceilalți, în special necunoscuții, nu „au acces". Această trăsătură poate fi observată prin analiza gradului de apropiere a membrilor societății față de persoanele importante. De pildă: La ce distanță se pot apropia de rege/împărat? Cât de departe (fizic) stă profesorul de elevii săi? Catedra este plasată sus, iar profesorul stă în spatele ei, cu fața la audiență, sau se mișcă prin clasă? [Ibidem].

Pentru evitarea sau diminuarea stresului generat de barierele în comunicarea interculturală propunem următoarele sugestii:

- însușirea limbilor străine întru dezvoltarea capacității de comunicare cu persoane din alte spații culturale și lingvistice;
- infuzionarea în cadrul activităților școlare și extrașcolare a conținuturilor cu referire la diferențele dintre culturi și provocările lumii contemporane;
- formarea competenței de comunicare interculturală, care presupune o conștiință interculturală, o sensibilitate interculturală și un comportament intercultural;
- organizarea evenimentelor culturale și științifice, care ar facilita comunicarea între persoane de diferite culturi etc.

Așadar, comunicarea deține un rol important în situații de criză și conflict cultural, fiindcă toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de altele în spiritul fraternității (Art. 1 din „Declarația universală a drepturilor omului"). Eficiente în diminuarea stresului generat de conflictele interculturale sunt următoarele *forme de realizare a activității educative:* atelierele de comunicare interculturală, jocurile de simulare, jocurile de rol, incidentele critice, studiile de caz și asimilatorii culturali [1, pp. 83-90].

În *atelierele de comunicare interculturală*, participanții trec prin 3 faze: se examinează incidentele critice, interacționează cu membrii din alte culturi dintr-un grup mic, completează sarcinile împreună, se sintetizează și evaluează experiența.

Jocurile de simulare nu presupune interacțiunea dintre membrii culturilor diferite. Învățarea are loc doar din postura de membri ai culturii, în timpul perioadei de interogare. Prin această metodă, participanții practică noi comportamente, noi atitudini și puncte noi de vedere, fără ca mediul să prezinte vreun pericol de amenințare sau de critică.

Jocurile de rol au scopul formării de noi deprinderi. Participanții sunt puși în funcții de jocuri de rol: doi participanți preiau caracteristicile altora. În acest mod ei învață cum să interacționeze cu persoane din culturi diferite în situații specifice.

Incidentele critice presupune punerea participanților în situații de conflict care ar putea apărea atunci când interacționează cu persoane din alte culturi. Sunt descrise succint și discutate apoi în grup situațiile în care există probleme, neînțelegeri sau conflicte cauzate de diferențele culturale. Scopul acestui exercițiu este de a se găsi o explicație.

Prin *studiile de caz* are loc descrierea unei situații reale cu suficiente detalii asupra diferitelor tipuri de caractere pe care participanții le analizează pentru a descoperi problemele implicate și pentru a ajunge la posibile soluții. Urmează apoi un set de întrebări concepute pentru a avea o abordare cat mai subtilă asupra unor situații de stres.

Asimilatorii culturali sunt tehnici de învățare prin care participanții dintr-o cultură sunt expuși unor concepte de bază, atitudini, de percepere a rolului, obiceiurilor și valorilor din alte culturi. Fiecare participant este nevoit să citească un scurt episod de întâlnire culturală. Pe baza acesteia, va putea alege o interpretare cu privire la ceea ce sa întâmplat și din ce cauze. O alegere corectă presupune trecerea la următoarea etapă. În caz contrar, participantul va trebui să recitească episodul și să facă altă alegere a unei interpretări. O condiție de bază în diminuarea stresului generat de conflictele interculturale este *deținerea abilităților de comunicare interculturală,* care oferă beneficii nemateriale, cum ar fi:

- capacitatea de a soluționa rapid și eficient problemele apărute;
- siguranță în procesul de luare a deciziilor;
- sporirea productivității;
- stabilirea de relații echilibrate în mediul educațional;
- crearea unei imagini profesionale favorabile.

Pentru a gestiona cu succes diverse activități desfășurate în comun de către persoane din diferite comunități culturale, managerii școlari trebuie să dispună de abilități de comunicare interculturală eficientă. Capacitatea lor de a îmbina propriile abilități de cunoaștere a limbilor străine, înțelegerea și acceptarea diferențelor culturale reprezintă un important avantaj competitiv în managementul instituției de învățământ.

De asemenea, pentru a evita sau a diminua stresul personal la locul de muncă, dar și a angajaților săi, conducătorii trebuie să poată:

- înțelege valoarea diversității culturale, a rolului și impactului culturii;
- respecta cultura personală și punctele de vedere ale celorlalți asupra lumii;
- adapta la un nou mediu cultural;
- asculta și observa comportamentele persoanelor ce activează în instituție;
- demonstra flexibilitate cognitivă, empatie și deschidere spre învățarea unei culturi noi și spre întâlnirea cu persoane din alte culturi;
- implementa o varietate de metode de comunicare interculturală.

Cele enumerate se înscriu în condițiile de formare și dezvoltare a competențelor interculturale, care este un proces aflat în strânsă conexiune cu atitudinile, abilitățile și cultura de sine a persoanei. În funcție de multitudinea interacțiunilor cu alte culturi și de consecvența realizării activităților specifice persoana capătă tot mai multe tipuri de competențe concretizate atât în mediul extern cât și în cel intern. Propria cultură și modul în care vedem lumea ne vor dicta atitudinile și comportamentele din viața personală și profesională. Modul în care percepem culturile diferite și cum reacționăm la acestea demonstrează capacitatea noastră, a cadrelor

didactice și de conducere, de a face față provocărilor lumii contemporane și asigură echilibrul emoțional în activitatea profesională și cea cotidiană.

În concluzie, diminuarea stresului generat de conflictele interculturale este un proces complex și important pentru asigurarea succesului, rațiuni din care menționăm că politicile educației angajate în reforme de substanță privind dezvoltarea potențialului uman includ, între prioritățile agendei sale, reconstrucția permanentă a paradigmelor de formare personală la nivelul dezvoltării unor competențe necesare pentru a răspunde cu eficiență provocărilor mediului educațional.

Referințe bibliografice:

1. PINTILII, R. E.. Formarea competențelor interculturale. In: *ECOSTUDENT. Revistă de cercetare științifică a studenților economiști,* 2014, nr. 3, pp. 83-90;
2. SARKISYAN, Karina. Obstacole în calea procesului de comunicare interculturală. In: *Revista ECONOMICA,* 2013, nr. 2 (84), pp. 55-64 [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Obstacole%20in%20calea%20procesului%20de%20comunicare%20interculturala.pdf];
3. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice.* Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2014. 277 p. ISBN 978-9975-46-196-2;
4. TRIPON, C., DODU, M., PENCIU, G. *Managementul conflictelor și tehnici de negociere*. [online] [citat 27 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/32713151/;
5. ȚURCANU-SPATARI, V., GRÎU, L. ș. a. *Repere ale educației interculturale*. Material elaborat în cadrul proiectului „Dialog Intercultural în Moldova". Chișinău, 2013. 129 p.

CARACTERISTICI PSIHOLOGICE ALE PERSONALITĂŢII DIN SISTEMUL EDUCAŢIONAL
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Ana TARNOVSCHI, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În cadrul acestei cercetări prezentăm unele sinteze teoretice şi practice privind aspectele personalităţii cadrului didactic. Constatăm importanţa relaţiei dintre motivaţie şi interesele personalităţii în procesul educaţional, relaţie ce formează un tot întreg, profesorul fiind acel agent al schimbării, pregătindu-şi elevii în această perspectivă care se constituie, tot mai mult, într-o dimensiune a omului contemporan.*

Cuvinte-cheie: *educaţie, învăţător, motivaţie, interese, elevi, dominante motivaţionale, performanţa, personalitate, sistem educaţional.*

Abstract: *In this research we present some theoretical and practical syntheses regarding aspects of the teacher's personality. We find the importance of the relationship between motivation and personality interests in the educational process, the teacher being that agent of change, preparing his students in this perspective that is increasingly a dimension of the contemporary man.*

Keywords: *education, teacher, motivation, interests, students, dominant motivational, performance, personality, education system.*

Profesorul este astăzi un veritabil agent al schimbării, pregătindu-şi elevii în această perspectivă care se constituie, tot mai mult, într-o dimensiune a omului contemporan. Nu în ultimul rând, profesorul este chemat să se implice în luarea deciziilor de politică educaţională la diferite niveluri, precum şi în procesul complex, dificil, de inserţie profesională şi socială, corespunzătoare noilor condiţii. O seamă de roluri derivă şi din implicaţiile educaţiei permanente

asupra programelor şcolare. Acestea tind să se integreze atât în plan orizontal, cât şi pe verticală, să fie centrate pe valori, atitudini şi motivaţie, să cultive independenţa, propria responsabilitate, flexibilitate, facilitând dezvoltarea oamenilor.

În funcţie de această optică, dar şi de implicaţiile globalizării asupra indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, profesorii din învăţământ urmează să îndeplinească diverse roluri, mai mult sau mai puţin noi. Odată cu extinderea noilor tehnologii ale comunicaţiei şi informaţiei în educaţie şi învăţământ, rolurile tradiţionale ale profesorilor se cer reconsiderate [1].

În concepţia pedagogică modernă, pentru ca profesorul să poată concepe, organiza, proiecta actul educaţional, are neapărată nevoie de: pregătire, tact şi măiestrie psihopedagogică, care sunt cerute, îndeosebi, de ipostaza de educator [3, 4].

Analizând competenţele profesorilor, Marin Calin arată faptul că acestea sunt condiţionate de aptitudinile psihopedagogice şi de nivelul culturii profesionale astfel, încât, putem vorbi despre competenţe:

- Comunicative (relaţia profesor – elev din prisma relaţiilor de transmitere şi decodificare a mesajului informaţiilor);
- Informaţională (câmpul de cunoştinţe, actualitatea şi actualizarea acestora);
- Teleologică (capacitatea de a concepe rezultatele educaţiei din punctul de vedere al unor scopuri plurale nuanţate, raţional gândite şi operaţionalizate);
- Instrumentală (de creare a unor performanţe comportamentale ale elevilor, adecvate scopurilor urmărite printr-un ansamblu de metode şi mijloace pedagogice);
- Decizională (alegerea între cel puţin două variante de acţiune a variantei care este mai optimă, mai valoroasă sau mai utilă);
- Apreciativă (evaluare şi autoevaluare corectă).

Competenţele au o sferă de cuprindere mai mare decât a aptitudinilor, ele presupunând şi rezultatele activităţii, pe lângă cunoaştere şi capacitatea de a efectua un lucru bine, corect. Competenţa didactică implică problematica eficientei predări şi a stabilirii unor criterii de eficienţă [1, 3, 4].

Ca urmare a organizării conţinuturilor educative în abordarea curriculară, apare necesitatea formării unor competenţe didactice, care ţin de managementul curriculum-ului pentru elevi. În contextul creat de reformele educaţionale care se desfăşoară atât în ţara noastră, cât şi în multe alte ţări, context al globalizării şi integrării regionale sau mondiale, au fost acceptate câteva caracteristici dezirabile ale profesorilor, ţinând cont de competenţele specifice profesiunii didactice:

- Profesorii competenţi sunt devotaţi elevilor şi învăţării realizate de aceştia: îi tratează în mod echitabil, înţeleg modul în care elevii se dezvoltă şi învaţă, sunt conştienţi de influenţa contextului şi a culturii asupra comportamentului, încurajează menţinerea stimei de sine, responsabilitatea şi respectul elevilor pentru diferenţele individuale, culturale, religioase, şi rasiale;
- Profesorii competenţi cunosc disciplinele pe care le predau şi modul în care să predea acele disciplini elevilor: cunoaşterea în profunzime a disciplinei, dezvoltă capacităţi analitice şi critice cu privire la acele cunoştinţe, înţeleg unde pot să apară dificultăţi şi adaptează stilul de predare în mod corespunzător, crează trasee multiple pentru

parcurgerea temelor specifice disciplinei, fiind adepţii învăţării elevilor prin formularea unor idei personale;

- Profesorii competenţi sunt responsabili pentru managementul şi monitorizarea modului în care elevii învaţă: crează, menţin şi modifică spaţiul pentru a capta şi susţine interesul elevilor, utilizează eficient resursele temporale, invită alţi adulţi să participe la activităţile de predare organizată, sunt adepţii negocierii unor reguli liber acceptate de interacţiune socială între elevi, elevi-profesori, ştiu să motiveze elevii pentru a învăţa, evaluează obiectiv progresul fiecărui elev;
- Profesorii competenţi se gândesc sistematic la modul în care predau şi învaţă din propria experienţă: inspiră elevilor – curiozitate, toleranţă, onestitate, respect faţă de diversitate; extrag din cunoaşterea dezvoltării umane subiecte de instruire şi educaţie, sunt angajaţi în învăţarea continuă şi îi încurajează pe elevi să aibă o perspectivă asemănătoare, aprofundează cunoaşterea, îşi îndreaptă judecăţile, adaptează predarea la noile descoperiri [3].

Ne întrebăm: ce mecanisme, ce resorturi sunt acelea care să fie în măsură să direcţioneze cadrul didactic la un efort persistent în legătură cu scopul său: un proces instructiv educativ eficient, elevi instruiţi şi motivaţi la rândul lor? Un aparent paradox al acestei situaţii ne este dat de faptul că motivarea pentru cariera didactică este în strânsă legătură cu motivarea altora (cursanţilor – elevi sau studenţi) pentru „ceva”. Mai precis, cadrul didactic trebuie să identifice acele resorturi lăuntrice capabile de-al motiva să motiveze.

Complexitatea problemei devine şi mai evidentă atunci când ne referim la funcţiile motivaţiei, aşa cum se regăsesc ele în literatura de specialitate; astfel, în funcţie de varietatea şi complexitatea motivaţiilor existente la un anumit moment într-un context, putem diferenţia în anumite momente una din funcţiile următoare, urmată apoi poate de una din celelalte.

M. Zlate [6] enumeră următoarele funcţii ale motivaţiei:

a) funcţia de activare difuză şi de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic;
b) funcţia de mobil sau factor declanşator al acţiunilor efective;
c) funcţia de autoreglare şi susţinere a conduitei.

Practic, aceste funcţii exprimă un crescendo al implicării în acţiunile susţinute de motivaţie. Poate acţiunea să se declanşeze în urma unei trebuinţe, care netransformată în motiv nu are forţa să declanşeze o acţiune. Este nevoie de o forţă mai mare motivaţională pentru a trece într-o a doua fază, declanşatoare a acţiunii, corespunzătoare celei de-a doua funcţii. Pe tot parcursul desfăşurării acţiunii va exista o reglare (accentuarea sau diminuarea impulsurilor ce direcţionează conduita). Dacă reglarea funcţionează optim, practic activitatea este susţinută până la atingerea scopului propus [5, 6].

Se ştie că activitatea didactică este marcată de numeroase situaţii neprevăzute, care nu sunt avute în vedere la elaborarea programelor de formare iniţială şi continuă a învățătorilor. Din acest motiv, învățătorii, dincolo de pregătirea lor de bază şi de experienţă, trebuie să aibă şi o mare capacitate de a se adapta la realităţile vieţii şcolare, fiind capabili să rezolve situaţii-problemă dintre cele mai diverse. Tactul, răbdarea, capacitatea de a comunica uşor cu cei din jur, de a soluţiona conflictele sunt caracteristici cu care te naşti sau pe care le dobândeşti printr-un efort personal considerabil, pe parcursul carierei didactice. Motivaţia este necesară oricărui cadru didactic pentru a desfăşura o muncă de calitate.

Atunci, când nu suntem motivaţi lucrăm mai greu, obosim mai repede, performanţele sunt mai slabe şi gradul de satisfacţie este mai scăzut. Izvorul motivaţiei nu se află în nemijlocita apropiere (ca în cazul muncii executive), ci în perspectivă (obiectivele ce trebuie realizate) şi cu cât această perspectivă este mai îndepărtată, cu atât valoarea şi forţa motivaţiei trebuie să fie mai mare. Profesorii determinaţi de motivatori extrinseci (menţinerea în funcţie, promovarea, remunerarea materială) vor urmări succese valabile în prezent, dar mai puţin semnificative pentru problemele de fond ale elevilor.

Concluzionând asupra problemei calităţilor necesare în activitatea didactică se pot evidenţia trei caracteristici importante: 1. O mare putere de muncă; 2. Credinţa în ceva (idee, teorie), adică motivaţie puternică; 3. Capacitatea de a motiva/mobiliza pe alţii.

Pe de altă parte, interesele sunt înclinări şi preocupări pentru anumite situaţii ale mediului. În cursul dezvoltării individuale, interesele devin mai mult sau mai puţin permanente şi dirijează cu predilecţie persoana spre un anume complex de situaţii exterioare, determinând desfăşurarea activităţii în anumite direcţii, mai mult sau mai puţin constante [3, 5, 6].

R. Terman leagă interesele de efortul voluntar atunci când afirmă că voinţa este condusă spre acţiune de puterea dinamică a intereselor. La rândul său, M. Freyer face distincţia între interesele subiective (de exemplu, o persoană poate afirma că îi place cartea pe care a citit-o) şi interesele obiective (de exemplu, o persoană poate stă în faţa unei vitrine cu cărţi pe care le urmăreşte cu atenţie, din această situaţie putându-ne da seama că persoana în cauză manifestă interes pentru o carte anume sau pentru lectură). Ambele categorii de interese implică un proces afectiv în cadrul relaţiei subiectului cu obiectul, a cărei intensitate poate fi reprezentată continuum: la un capăt se află plăcerea, iar la celălalt neplăcerea (aversiunea). Între cele două extreme se poziţionează indiferenţa.

Optimum motivaţional se obţine prin acţiunea asupra celor două variabile care intră în joc: obişnuirea indivizilor de a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii (prin atragerea atenţiei asupra importanţei ei, prin sublinierea momentelor ei mai grele etc.) sau prin manipularea intensităţii motivaţiei în sensul creşterii sau scăderii ei (inducerea unor emoţii puternice, de anxietate sau frică, ar putea creşte intensitatea motivaţiei; anunţarea elevilor sau a subordonaţilor că în curând va avea loc o inspecţie a şefilor se soldează cu acelaşi efect) [1, 3, 4].

Activitatea de învăţare începe pe suportul unei motivaţii extrinseci, care în mod treptat se poate transforma într-o activitate motivată intrinsec.

Pentru crearea motivaţiei este necesar să se prezinte elevilor scopul învăţării, să fie apreciaţi pozitiv şi încurajaţi să-şi realizeze scopurile vieţii, să li se arate progresele făcute, să li se trezească curiozitatea pentru ceea ce trebuie să înveţe, precizându-se sarcinile învăţării individuale în raport cu ritmul de muncă al fiecăruia. Exigenţa ridicată, recompensele şi activităţile extraşcolare sporesc motivaţia.

Mobilitatea succesului, fiind în legatură directă cu factorii dinamici ai motivației, reprezintă în sine modalitatea de a acționa în scopul obținerii unui anumit obiectiv. Obiectivul, la rândul lui, fiind un fenomen al idealismului independent de conștiința umană, prin dezvoltare dă naștere unui conținut real determinat de forma materială și spirituală a acțiunilor umane. Prin procesul respectiv omul acționează ca un factor de producție în crearea bunurilor materiale și spirituale, și pentru obținerea acelui rezultat care să satisfacă necesitățile absolute ale vieții cotidiene.

La acest subiect James Abram Garfield evidenţiază faptul că o motivaţie corectă este mai puternică decât o forța [3]. Deci, în esență putem determina că motivația este acea formă a existenței care stimulează capacitatea omului de a se dezvolta pe sine însuși ca personalitate și de a dezvolta, în același timp, comunitatea ce-i aparține.

Ca în orice investigaţie de tip exploratoriu, am urmarit ca obiectiv general culegerea de informații pentru formularea unor ipoteze ale unor cercetări ulterioare. În acest scop am folosit testul de detreminare a dominantelor motivaţionale (autor T.Constantin, 2004) [5, 2]. Acest chestionar este un instrument standardizat folosit pentru evaluarea psihologică a personalului din cadrul instituţiilor şi urmăreşte măsurarea a patru factori consideraţi importanţi în motivarea angajaţilor.

Alt instrument folosit în cercetare este Testul Holland [Ibidem]. Conform autorului testului, pentru orice tip de personalitate, ocupația care conține caracteristici similare tipului respectiv îi oferă individului o satisfacție mare, deoarece oamenii caută medii profesionale și ocupații care să le permită să-și exercite deprinderile și aptitudinile, să-și exprime opiniile și valorile.

Concluzionând, putem menţiona că în învăţământul actual, în condiţiile actuale, predomină motivația intrinsecă. Motivele intrinseci sunt stimulentele care provin din însăşi activitatea de muncă – ca scop în sine. În acest caz, omul munceşte din proprie conştiinţă sau din plăcere, fără a exista presiuni exterioare. Persoanele motivate intrinsec sunt persoanele care muncesc într-un anumit domeniu pentru că şi-au dorit acest lucru, cunoscând din start posibilele dezavantaje economice. Este ştiut faptul că motivaţia extrinsecă a stabilităţii financiare are o putere motivatoare destul de mare însă aceasta se poate corela cu motivaţii intrinseci de tipul autorealizare. Ambele categorii de motive sunt cvasiindependente, dar şi unele şi altele fac cadrele didactice să se menţină în profesie, pentru a-şi satisface necesităţile.

Totodată, profesorii sunt determinaţi în alegerea profesiei de următoarele interese sociale, artistice şi de întreprinzător. Aceste interese sunt caracterizate prin diferite trăsături:

- *Social*: abilităţi de a stabili relaţii interpersonale, de a se implica în activităţi de ajutorare a altora, este preocupat de starea celorlalţi, responsabil, comunică bine cu oamenii, este sociabil, îi place să i se acorde atenţie, este popular, îi place să fie lider;
- *Întreprinzător*: îi place să domine, are dorinţă de putere şi statut social, se pricepe să vorbească, are energie, este entuziast, încrezător în sine, convingător.

Referințe bibliografice:

1. COLE, G.A. *Managementul personalului*. București: Editura Codecs, 2000;
2. HOWITT, Dennis, CRAMER, Duncan. *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iaşi: Polirom, 2006. ISBN 978-973-46-0294-0;
3. PÂNIŞOARĂ, I.-O., PÂNIŞOARĂ, G. *Motivarea pentru cariera didactică*. București: Editura Universității din București, 2010;
4. SALAVASTRU, D. *Psihologia învăţării*. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1525-4;
5. TICU, C. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: Polirom, 2004. ISBN 973-681-760-1;
6. ZLATE, Z. *Tratat de psihologie organizaţională managerială*. Iaşi: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0452-4.

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE CERCETARE PEDAGOGICĂ LA CADRELE DIDACTICE
WAYS TO DEVELOP PEDAGOGICAL RESEARCH COMPETENCES AT THE TEACHERS

Cristina TAMBUR, profesor de limba și literatura română, grad didactic II,
director adjunct pentru activitatea didactică,
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu" din Fălești, Republica Moldova

Rezumat: *În acest articol este argumentată necesitatea formării continue a cadrelor didactice în aspectul dezvoltării competențelor de cercetare pedagogică. Sunt evidențiate caracteristicile persoanelor care sunt deschise spre implementarea inovațiilor în procesul educațional prin nivelele de competență de cercetare obținute ca rezultat al aplicării unor instrumente de cercetare.*
Cuvinte-cheie: *cercetare, cercetare pedagogică, investigație, inovație, competențe, competențe de cercetare pedagogică.*

Abstract: *This article argues the need for teacher's continuous training to develop the pedagogical research competences. The characteristics of people who are open to the implementation of innovations in the educational process are highlighted by the levels of research competence obtained as a result of the application of some research tools.*
Keywords: *research, pedagogical research, investigation, innovation, competences, pedagogical research competences.*

Învățământul național se confruntă din ce în ce mai mult cu schimbările în domeniul educației, fiind influențat de concurență, de procesul integrării europene și mai ales de necesitatea satisfacerii nevoilor în noile condiții. De aici apare necesitatea studierii ultimelor cercetări în domeniu și asigurarea transferului de inovații în practică.

În acest sens, instituțiile de învățământ solicită cadrelor didactice realizarea unor cercetări științifico-metodice prin care sunt valorificate și dezvoltate competențele de cercetare atât a cadrelor didactice, cât și a celor manageriale. Sistemul de formare continuă a competențelor de cercetare a cadrelor didactice este determinat de obiectivele care stau în fața instituției de învățământ și de necesitățile fiecărui cadru didactic în parte. De asemenea, este necesar de o îmbinare a activității didactice cu cea științifico-metodică, cu accent pe dezvoltarea profesională a profesorilor școlari în concordanță cu propriile interese și capacități [6, pp. 344-349].

După cum menționează O. A. Abdulina [7], activitatea de cercetare științifică favorizează cunoașterea teoretică și însușirea competențelor practice de către cadrele didactice cu aptitudini creatoare, științifice, contribuie la formarea priceperilor de identificare a problemelor actuale pedagogice și de orientare în cadrul acestora, la găsirea căilor de soluționare a acestora în scopul creșterii eficacității procesului instructiv-educativ.

Anume această oportunitate ne-a determinat să răspundem la întrebarea: *Care sunt modalitățile optime de dezvoltare a competențelor de cercetare pedagogică la cadrele didactice?*

Răspunsul a fost identificat ca rezultat al diverselor activități. La inițial am determinat *nivelul de dezvoltare a competențelor de cercetare pedagogică a cadrelor didactice* din Liceul Teoretic „Mihai Eminescu" din orașul Fălești, instituție în care activez în calitate de director adjunct și profesor de limba și literatura română.

Menționăm câteva caracteristici ale personalului didactic din instituție:

- Total activează în liceu 93 cadre didactice, dintre care 99% (92 cadre didactice) au studii superioare și 1% (1 cadru didactic) are studii medii de specialitate;
- 6% (6 cadre didactice) dețin grad didactic superior, 23% (21 cadre didactice) dețin gradul didactic întâi, 49% (46 cadre didactice) dețin gradul didactic doi, 22% (20 cadre didactice) nu dețin grad didactic;
- Majoritatea cadrelor didactice – 88% (82 cadre didactice) au experiență didactică bogată, dar nu sunt de vârstă pensionară, 5% (5 cadre didactice) sunt debutanți în cariera didactică și doar 6% (6 cadre didactice) sunt de vârstă pensionară;
- 29% (27 cadre didactice) au fost încadrate în procesul de atestare în anul curent de învățământ, dintre care: confirmarea gradului didactic superior – 2 cadre didactice, conferirea gradului didactic întâi – 2 cadre didactice, confirmarea gradului didactic întâi – 6 cadre didactice, conferirea gradului didactic doi – 4 cadre didactice, confirmarea gradului didactic doi – 5 cadre didactice, confirmarea gradului didactic deținut în baza art. 131(3): p.18 din Regulamentul de atestare – 8 cadre didactice.

Din discuțiile cu colegii și ca rezultat al observărilor realizate asupra activității științifico-metodice, am identificat circa 45 de cadre didactice care sunt interesați de cercetarea pedagogică. Aceste cadre didactice au fost rugate să completeze *Chestionarul de autoevaluare a competenței de cercetare pedagogică*, care conține 15 itemi cu răspuns închis (foarte bine, bine, deloc) repartizați câte 5 itemi în 3 compartimente, corelate cu elementele structurale ale competenței de cercetare: cunoștințe, capacități, atitudini. Fiecare răspuns a fost cotat cu un anumit punctaj, după cum urmează: foarte bine – 2 puncte; bine – 1 punct; deloc – 0 puncte.

În dependență de punctajul acumulat, fiecare dintre cei care s-au autoevaluat s-a plasat la unul dintre cele 3 *nivele de dezvoltare a competenței de cercetare pedagogică:* nivel înalt (30 – 26 puncte); nivel mediu (25 – 15 puncte); nivel scăzut (14 – 1 puncte).

Prezentăm în figura alăturată rezultatele autoevaluării *nivelului de dezvoltare a competenței de cercetare pedagogică.*

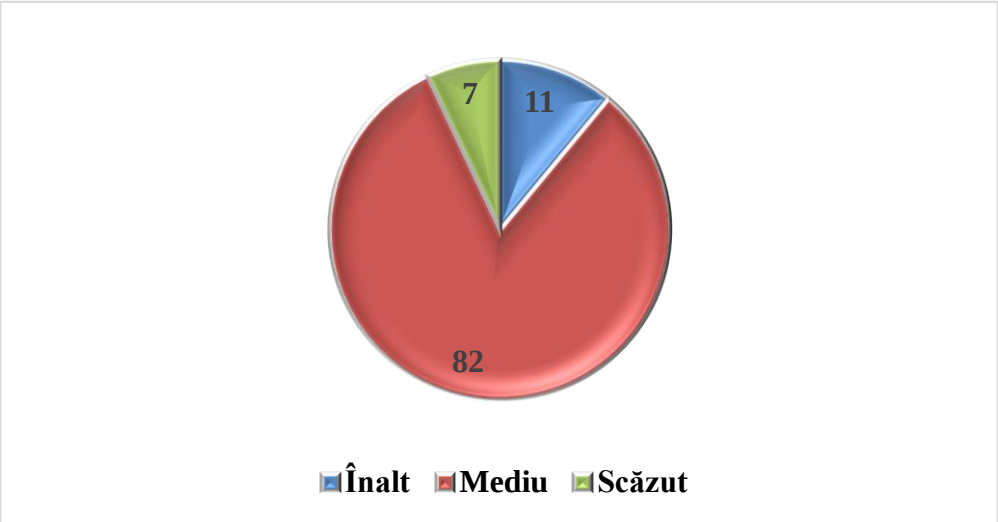


Fig. 1. Autoevaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de cercetare pedagogică

La ***nivel înalt*** de dezvoltare a competenței de cercetare pedagogică s-au autoevaluat 11% (5 cadre didactice). Aceste cadre didactice la compartimentul *cunoștințe:* știu ce înseamnă

cercetare pedagogică, etapele cercetării pedagogice, regulile de formulare a temei de cercetare pedagogică, cerințele față de formularea ipotezei de cercetare, criteriile de selectare a metodelor de cercetare pedagogică; *capacități*: argumentează importanța cercetării pedagogice în dezvoltarea carierei profesionale, fac trimiteri la referințele bibliografice în textul științific, elaborează logica cercetării pedagogice (ipoteză, scop, obiective, metodologie), proiectează și să realizează experimentul pedagogic, formulează concluzii și recomandări pentru cei interesați de rezultatele cercetării; *atitudini:* sunt încrezute în forțele proprii pentru a realiza o activitate de cercetare pedagogică, manifestă comportament etic în cercetarea pedagogică, sunt responsabile pentru proiectarea și desfășurarea cercetării pedagogice, sunt atente la limbajul științific în comunicarea rezultatelor cercetării pedagogice.

La ***nivel mediu*** de dezvoltare a competenței de cercetare pedagogică s-au autoevaluat 82% (37 cadre didactice). Aceste cadre didactice la compartimentul *cunoștințe:* știu ce înseamnă cercetare pedagogică, etapele cercetării pedagogice, parțial știu regulile de formulare a temei de cercetare pedagogică și cerințele față de formularea ipotezei de cercetare, nu știu criteriile de selectare a metodelor de cercetare pedagogică; *capacități*: argumentează simplist importanța cercetării pedagogice în dezvoltarea carierei profesionale, fac parțial trimiteri la referințele bibliografice în textul științific, elaborează logica cercetării pedagogice (ipoteză, scop, obiective, metodologie) cu ajutorul consultantului științifico-metodic, proiectează și să realizează experimentul pedagogic, formulează concluzii și recomandări pentru cei interesați de rezultatele cercetării; *atitudini:* sunt încrezute în forțele proprii pentru a realiza o activitate de cercetare pedagogică, manifestă comportament etic în cercetarea pedagogică, sunt responsabile pentru proiectarea și desfășurarea cercetării pedagogice, sunt atente la limbajul științific în comunicarea rezultatelor cercetării pedagogice.

La ***nivel scăzut*** de dezvoltare a competenței de cercetare pedagogică s-au autoevaluat 7% (3 cadre didactice). Aceste cadre didactice la compartimentul *cunoștințe:* aproape deloc nu știu ce înseamnă cercetare pedagogică, etapele cercetării pedagogice, regulile de formulare a temei de cercetare pedagogică, cerințele față de formularea ipotezei de cercetare, criteriile de selectare a metodelor de cercetare pedagogică; *capacități*: nu argumentează importanța cercetării pedagogice în dezvoltarea carierei profesionale, fac doar unele trimiteri la referințele bibliografice în textul științific, nu au o logică a cercetării pedagogice (ipoteză, scop, obiective, metodologie), realizează experimentul pedagogic doar dacă este susținut de consultantul științific, formulează concluzii vagi fără recomandări pentru cei interesați de rezultatele cercetării; *atitudini:* sunt neîncrezute în forțele proprii pentru a realiza o activitate de cercetare pedagogică, deseori plagiază conținuturi științifico-metodice, nu sunt responsabile pentru proiectarea și desfășurarea cercetării pedagogice. Rezultatele acumulate, precum și discuțiile, interasistențele și observările sistematice ne conduc la concluzia că este necesar de a dezvolta permanent competențele de cercetare pedagogică a cadrelor didactice din instituție. Activitățile formative orientate spre dezvoltarea competențelor pedagogice au fost infuzionate de noi în *Planul de activitate managerială a instituției pentru anul de studii 2019-2020* prin:

- Programul formativ orientat spre dezvoltarea competențelor de cercetare pedagogică a cadrelor didactice;
- Planul de lucru cu persoanele care se atestează în anul de studii 2019-2020;
- Planul de activitate cu tinerii specialiști;

- Planurile de activitate ale Comisiilor metodice;
- Graficul de interasistențe ale directorului, directorilor adjuncți, cadrelor didactice;
- Controalele speciale și tematice;
- Consilierile metodice de grup și individuale.

Programul formativ orientat spre dezvoltarea competențelor de cercetare pedagogică a cadrelor didactice, propus de noi, conține 7 seminare metodice, prezentate sintetic în continuare:

Seminar metodic 1. Activitatea de cercetarea științifico-metodică

Obiective:

- să definească conceptul de cercetare pedagogică;
- să descrie etapele cercetării pedagogice;
- să proiecteze o cercetare pedagogică;
- să formuleze teme, probleme, scopuri, obiective, ipoteze ale cercetării.

Subiecte de conținut:

- Logica cercetării pedagogice;
- Etapele cercetării pedagogice;
- Proiectarea cercetării pedagogice;
- Tema, problema, obiectul, obiectivele, ipotezele, scopul, proiectul cercetării.

Seminar metodic 2. Documentarea științifico-metodică

Obiective:

- să identifice modalități de căutare și selectare a surselor de documentare;
- să descrie procesul de stocare a informației;
- să argumenteze necesitatea respectării normelor de etică a cercetătorului;

Subiecte de conținut:

- Căutarea și selectarea surselor de documentare;
- Tipuri de surse de documentare;
- Stocarea informației obținute;
- Etica cercetării științifice: obligații deontologice;
- Citarea.

Seminar metodic 3. Metodologia cercetării pedagogice

Obiective:

- să recunoască metode de cercetare pedagogică;
- să explice traseul de implementare a metodelor de cercetare.

Subiecte de conținut:

- Metode de cercetare prin studiul documentelor (metoda istorică, metoda monografică, metoda comparativă, metoda analizei documentelor școlare);
- Metode centrate pe analiza conduitei (observația, studiul de caz);
- Metode centrate pe colaborarea persoanei (ancheta, tehnicile anchetei: chestionarul și interviul);
- Metode centrate pe relații din cadrul unui grup (testul sociometric, matricea sociometrică, sociograma);

- Metode de măsurare, prelucrare și interpretare matematico-statistică a datelor cercetării (măsurare, cuantificare, numărare, clasificare, comparare, organizarea și sistematizarea datelor. indici statistici, tendința/ valoarea centrală, media aritmetică, mediana, modul).

Seminar metodic 4. Experimentul pedagogic

Obiective:

- să descrie etapele experimentului pedagogic;
- să proiecteze experimentul pedagogic.

Subiecte de conținut:

- Fazele experimentului pedagogic;
- Etapa de constatare;
- Etapa de formare;
- Etapa de control.

Seminar metodic 5. Prezentarea rezultatelor cercetării pedagogice

Obiective:

- să enumere formele de prezentare a rezultatelor științifico-metodice;
- să elaboreze comunicări orale, prezentări PPT, postere etc. cu rezultatele cercetării.

Subiecte de conținut:

- Forme de prezentare a rezultatelor;
- Expunerea orală;
- Programul Power-Point;
- Posterul;
- Rolul comunicării nonverbal;
- Evaluarea lucrării de cercetare;
- Valorificarea rezultatelor cercetării.

Seminar metodic 6. Scrierea articolelor științifico-metodice

Obiective:

- să descrie tipurile de articole;
- să analizeze structura unui articol științific;
- să elaboreze un articol științifico-metodic.

Subiecte de conținut:

- Pregătirea scrierii articolului;
- Structura articolului: Titlu, Autori, Rezumat, Introducere, Metode, Rezultate, Discuții, Mulțumiri și Bibliografie;
- Revizuire;
- Stil și gramatică.

Seminar metodic 7. Sugestii de elaborare a Lucrărilor metodice și a Rapoartelor de autoevaluare pentru obținerea/confirmarea gradelor didactice

Obiective:

- să analizeze structura Lucrării metodice și a Rapoartelor de autoevaluare pentru conferirea/confirmarea gradelor didactice;
- să elaboreze Lucrări metodice și a Rapoarte de autoevaluare pentru obținerea/confirmarea gradelor didactice.

Subiecte de conținut:

- Structura Lucrării metodice;
- Structura Rapoartelor de autoevaluare pentru conferirea gradelor didactice;
- Structura Rapoartelor de autoevaluare pentru confirmarea gradelor didactice;
- Interviul de performanță.

Activitățile formative realizate au schimbat comportamentul celor implicați, și anume:

- cadre didactice formulează clar tema de cercetare; identifică problema cercetării;
- lansează ipoteze; formulează scopul și obiectivele cercetării în corelare cu problema investigației;
- stabilesc planul complex al cercetării; determină necesitățile informaționale;
- obțin și acumulează informații științifico-metodice; analizează critic rezultatele cercetării; formulează concluzii și recomandări clare, globale;
- apreciază adecvat procesul investigațional; evaluează produsele conform criteriilor și indicatorilor prestabiliți; diseminează rezultatele cercetării.

Una dintre sarcinile cadrelor didactice este de a cultiva comportamentul de cercetare elevilor în procesul educațional. Obiectivul dat poate fi atins planificând modular, infuzionând diferite sarcini creative, integrative. În acest sens, profesorul trebuie să identifice balanța dintre respectarea tradiției științifice și noutate, importanța vitală și originea problemei. Acest fapt reprezintă o dificultate pentru cadrele didactice care sunt mereu în căutarea unor modalități de menținere a interesului pentru cercetare. Motivația intrinsecă și interesul profesorilor pentru cercetare constituie baza succesului obținut de elevi în urma cercetării. În așa mod putem vorbi despre posibilitatea și rațiunea de utilizare a activității de cercetare ca formă de organizare a interacțiunii profesor-elev. Astfel, metoda științifică de instruire se extinde într-o practică de cercetare, îmbogățind personalitatea, prin specificul ei social și profesional, cu noi cunoștințe și abilități. Cu siguranță, realizând aceste scopuri, creăm un nou context pentru renunțarea la stereotipuri, pentru manifestarea unui comportament de cercetare constructiv și o activitate de cercetare bine dirijată.

Rezumând, conchidem că activitatea de cercetare este direcționată spre formarea calităților-cheie ale unei personalități de succes. Un loc aparte în acest proces îl are comportamentul persoanei, care nu este altceva decât un sistem de acțiuni pentru satisfacerea unor necesități de ordin intern sau extern, canalizate spre realizarea anumitor scopuri. Or, una dintre prioritățile sistemului educațional a fost și rămâne a fi integrarea învățământului și cercetării în vederea asigurării calității și dezvoltării acestui sistem, cercetarea fiind indispensabilă de activitatea de instruire.

Referințe bibliografice:

1. CHELCEA, S., MĂRGINEAN, I., CAUC, I. *Cercetarea sociologică. Metode şi tehnici*. Deva: Destin, ISBN 973-9105-30-0;
2. COMAN, Gh. *Managementul cercetării.* Iași: PIM, 2009. 309 p. ISBN 978-606-520-317-4;
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. ISBN 973-9355-51X;
4. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Chișinău: Știința, 2003. 252 p. ISBN 9975-67-320-1;
5. SILISTRARU, N. *Cercetarea pedagogică: ghid metodologic*. Chișinău: Editura Universității de Stat din Tiraspol, 2012. ISBN 978-9975-76-081-2;

6. VOLCU, G. Pregătirea antrenorilor pentru activitatea de cercetare managerială. În: *Evoluția științei managementului culturii fizice în Republica Moldova.* Chișinău: Ed. Valinex, 2012, 360 p., pp. 344-349. ISBN 978-9975-68-183-4;
7. АБДУЛИНА, О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед.спец.высш.учебн.заведений.* Москва: Просвещение, 1990. 141 с. ISBN 5090017387.

GLOBALIZAREA ȘI EFECTELE EI ÎN PLAN SOCIO-EDUCAȚIONAL
GLOBALIZATION AND HER SOCIO-EDUCATIONAL EFFECTS

Nicoleta Alexandra UNGUREANU, educator,
Grădinița cu program normal din Pănătău, Buzău, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Acest articol dorește să prezinte modul în care fenomenul globalizării intervine în plan social și educațional determinând o serie de modificări. Enumererea și prezentarea efectelor globalizării în plan socio-educațional cu referire la sistemul educațional românesc este tema abordată în prezentul studiu.*
Cuvinte-cheie: *globalizare, educație, social, educațional, efecte.*

Abstract: *This article wants to present the way in which the phenomenon of globalization intervenes in the social and educational plan, determining a series of changes. The enumeration and presentation of the effects of globalization in socio-educational plan with reference to the Romanian educational system is the topic addressed in this study.*
Keywords: *globalization, education, social, educational, effects.*

Globalizarea este un termen uzual și cu toate acestea atât de greu de definit.Adeseori a fost sinonimizat cu „americanizarea", fiind prezentat într-un mod desuet ca un fel de „mcdonaldizare" a lumii.

Științele economice se referă la globalizare ca fiind „ansamblul fenomenelor ce rezultă din deschiderea crescândă a economiilor spre mărfuri și capitaluri străine" (Bernard Guillochon). De asemenea, globalizarea cuprinde toate mutațiile în plan social, politic și economic din sociatățile moderne sub impulsul noilor realități impuse de tendințele acestui proces economic. Cu toate că globalizarea este un proces economic, efectele sale apar atât în plan social, cultural, tehnologic, politic sau educațional, adeseori ele corelându-se sau generându-se una pe cealaltă.

În prezentul studiu doresc a prezenta acele efecte sociale ale globalizării care sunt în strânsă legătură cu aspectul educațional. Astfel un efect al globalizării în plan social, odată cu deschiderea granițelor și a integrării europene a României, a fost libertatea circulației forței de muncă. Acest fapt a dus la o migrație a forței de muncă din țara noastră către statele europene occidentale, țări în care nevoia de forță de muncă calificată era în creștere. Plecarea în străinătate a fost generată de condițiile economice precare din țara noastră (șomaj, salarii mici) și a dus la apariția familiilor monoparentale, dar nu în sens clasic, ci la acele familii în care cel puțin un membru al familiei este plecat în străinătate.

Această imigrație a forței de muncă a dus la separarea familiilor, creând o serie de derapaje de ordin emotiv în rândul copiilor. În goana după câștiguri materiale, părinții uită adeseori de dezvoltarea psihoemotivă a copilului, acesta putându-se simți „abandonat". Acest sentiment, prezent mai ales la preadolescenți și adolescenți, poate duce la o stare de frustrare ce

ar genera o atitudine rebelă cu repercursiuni asupra procesului instructiv-educativ (rezultate slabe la învățătură, abandon școlar).

Un alt efect pe plan social ar fi creșterea/scăderea demografică cauzată de factorii socio-economici. Dacă în cazul grupurilor sociale favorizate nivelul demografic e în scădere, fapt justificat de punerea carierei pe primul loc, de stresul cotidian, în cazul grupurilor sociale defavorizate creșterea demografică devine explicabilă prin lipsa unei educații, a unui stil de viață arhaic. În România sporul natural fiind negativ are ca efect imediat apariția procesului de îmbătrânire a populației, fapt ce afectează în ansamblu întreaga societate, inclusiv în domeniul educațional. Astfel, procesul de îmbătrânire a populației duce la scăderea populației școlare și, în viitor, crează în plan economic o penurie a forței de muncă. Dezvoltarea economică, deschiderea piețelor, creșterea consumului, toate generate de fenomenul globalizării duce la nevoia de forță de muncă calificată, iar acest lucru nu poate fi realizat decât în cadrul sistemului educațional, mai exact în învățământul profesional/tehnic.Din nefericire, în țara noastră acest tip de învățământ e considerat unul periferic în viziunea elevilor, a părinților și, din păcate , poate și a autorităților în domeniul educațional.

Astfel, confruntată cu o scădere a populației școlare și cu o creștere a nevoii de forță de muncă calificată, sistemul educațional, în varianta sa profesional-tehnică, se află în fața unei mari provocări, și anume, adaptarea la noile condiții economice. Odată cu integrarea europeană, România a trebuit să se adapteze la o serie de condiții economice, fapt ce a asigurat dezvoltarea unor zone din punct de vedere economic prin investiții, lucru ce a dus la o creștere a nivelului de trai, dar și la apariția unor contraste economice, existând și zone defavorizate economic. Aici rata abandonului școlar prezintă rate mai ridicate, fapt ce influențează negativ atât procesul educațional, dar și domeniul economic, prin lipsa posibilității creării prin intermediul sistemului educațional a unui personal specializat, așa cum cere piața economică. Globalizarea, prin tehnologizarea producției, are nevoie de tehnicieni, de specialiști, iar aceștia nu pot apărea din neant, ei putând fi produsul unui sistem educațional corelat la cerințele pieței muncii. Aici e și marea provocare e sistemului educațional românesc.

Din nefericire „capitalismul sălbatic” promovat de conceptul globalizării, aflat în permanență în căutarea de mână ieftină de lucru, creșterea profiturilor și dezvoltarea piețelor de desfacere afectează țările aflate în curs de dezvoltare precum România și determină apariția unui fenomen caracteristic zonelor sărace: folosirea copiilor în procesul de producție. Spre deosebire de țările slab dezvoltate economic(de exemplu țările africane, unele state asiatice) unde procesul apare de la vârste fragede, în România abandonul școlar, deși apare de la vârste uneori mici, nu e strâns legat de fenomenul folosirii copiilor în activități economice; acest fenomen pare mai degrabă activ în țara noastră mai ales în cadrul adolescenților, și mai puțin în rândul preadolescenților.

Unul din aspectele importante ale globalizării este dezvoltarea tehnologică a societății și informatizarea acesteia. Ținând cont de acest aspect o influență directă a globalizării a fost apariția noilor tipuri de educații precum: educația ecologică, educația pentru democrație și drepturile omului, educația pentru sănătate, educația antreprenorială, educația economică sau educația interculturală/multiculturală.

Abordarea noilor educații vine ca un răspuns al sistemului educațional la imperativele lumii contemporane. Globalizarea impune o corelare a sistemului educațional cu cel al cerințelor

societății în formare. Astfel, în ultimii ani sistemul de învățământ românesc s-a deschis către noul tip de educații, fie prin intermediul ofertei educaționale de tipul CDȘ (curriculum la decizia școlii), fie prin introducerea noilor educații în programa școlară. Dacă în primul caz introducerea noilor educații rămâne la nivelul profesorilor/ școlii/elevilor, în al doilea caz „noile educații"sunt incluse în programa școlară în două moduri:în primul rând includerea „noilor educații" sub forma unor capitole în cadrul materiilor clasice (exemplu: lecții de ecologie în cadrul programei de biologie).și în al doilea rând abordarea „noilor educații" ca discipline școlare distincte (educația ecologică, educația socială, educația pentru sănătate sau T.I.C. – tehnologia informației și comunicării).

Un aspect important al globalizării îl reprezintă „revoluția informațională". Deschiderea către lume se realizează cel mai ușor prin accesul și utilizarea internetului. Astfel, printr-un singur click se asigură legătura între orice colț al planetei și implicit difuzarea informației. Un lucru caracteristic globalizării este dianmismul informației. De aici rezultă nu numai abundența informației ce poate servi procesului instructiveducativ, dar și caracterizarea noii societăți: transformare și dinamism. Așadar, educația trebuie să asigure un absolvent capabil să lucreze cu informația, să o înțeleagă și mai ales să o folosească în mod practic.Rolul educației, sub impulsul transformărilor, uneori radicale, impuse de globalizare trebuie să fie crearea unui sistem educațional bazat pe creativitate. Într-o societate bazată pe evoluția tehnologică devine esențial rolul creativ al educației. Potrivit regulilor globalizării.educația trebuie să ajute dezvoltarea tehnologică a societății.

Așa cum afirmam anterior în România există încă o reticiență fată de învătământul tehnicprofesional, deși această componentă a sistemului educațional românesc ar trebui să fie și cea mai apropiată ramură față de cerințele pieții. Globalizarea presupune în procesul tehnologic apariția noului tip de muncitor, și anume, lucrătorul – cunoașterii. Spre deosebire de clasicul „muncitor – pachet de mușchi" care slujește mașina, noul tipar, „lucrătorul – cunoașterii", presupune deținerea unor competențe digitale care să îi permită să utilizeze calculatorul și diverse programe software, dar și să fie conectat la ultimele noutăți din domeniu. Pentru a veni în întâmpinarea acestor cerințe în ultimii ani s-a luat în calcul și transpus în practică proba competențelor digitale în cadrul examenului de bacalaureat. Scopul acestei probe este de a veni în ajutorul elevului, de a-l familiariza cu cerințele de pe piața muncii, în condițiile erei digitale.

Evident există și o serie de pericole în privința efectelor globalizării în educație. Sensul multicultural aplicat educației poate duce la negarea valorilor tradiționale, a unicității culturale și spirituale sau chiar la o redefinire a trecutului. Din păcate, adoptând necondiționat stilul multicultural al globalizării se poate cădea în capcana negării valorilor autentice; nu de puține ori am asistat la „doleanțe" din partea unor grupuri ce urmăreau negarea caracterului național în programele de literatură română (punerea sub semnul întrebării a necesității studierii lui Mihai Eminescu în gimnaziu fiind un exemplu clasic al acestor tendințe care încearcă minimalizarea sentimentului patriotic în educația elevilor noștrii) sau încercările de a reduce orele de istorie, limbă română, religie sau limbi clasice în programele școlare.

E adevărat că științele umaniste nu produc mărfuri, dar în același timp e cât se poate de real că prin intermediul acestora elevul învață și înțelege frumosul, empatia sau morala. Ar fi o greșeală înlăturarea competențelor ce vizează dezvoltarea simțului artistic sau patriotic din programa școlară, deoarece acest aspect asigură perpetuarea sentimentului național și

continuarea promovării moștenirii culturale autohtone. Orice națiune este unică în felul ei și nu întâmplător deviza Uniunii Europene este „Unitate în diversitate!”.

O altă posibilă capcană în care ar putea cădea educația ar fi înglobarea ei procesului economictehnologic.Un accent pus pe partea practică a educației care să vizeze favorizarea creativității în plan tehnologic ar putea fi o eroare. Spun o eroare deoarece alături de necesitatea ca educația să corespundă nevoilor reale ale economiei e musai necesar ca educația să asigure și dezvoltarea morală și spirituală a elevului.

Dezvoltarea valorilor morale poate fi asigurată prin intermediul științelor umaniste și e binecunoscut că acestea nu produc mărfuri, bunuri ci doar idei, idei ce se contabilizează nu financiar și spiritual. Omul nu poate fi doar un producător și un consumator, un pion al consumerismului, el este o ființă cu sentimente, stări, trăiri și gânduri.Una din dilemele actuale ale educației din România o reprezintă modalitatea prin care se poate reduce decalajul dintre partea teoretică și cea practică.

Școala trebuie să ne învețe a folosi cunoștiințele acumulate pentru a crea răspunsuri la problemele reale ale societății. Actualul proces educațional trebuie să se bazeze nu numai pe însușirea scrisului, cititului, memoratului sau a deprinderilor aritmetice, ci mai ales pe însușirea noțiunilor esențiale din știință, tehnologie și limbi străine. Procesul de învățământ trebuie să pună accentul pe dezvoltarea învățământului profesional, cel care înglobează și se concentrează asupra practicii, și nu neapărat a teoriei. Totuși nu trebuie pierdut din vedere și rolul moral-estetic al educației, esențial în dezvoltarea propice a copilului/adolescentului.Dacă nu ținem cont de acest aspect riscăm o robotizare și o dezumanizare a elevului sub aspect empiric-emoțional.

Astăzi, trăim într-o realitate compusă din noutăți istorice, într-o realitate configurată de infrastructura tehnologică și instituțională modernă; într-un mediu social radical diferit, care a generat o structură mentală diferită, marcată de aceste realități noi, dar și de contradicțiile și tensiunile pe care le-a indus globalizarea. Consecințele problemelor generate, cu deosebire în domeniul social și ecologic, a reprezentat punctul de plecare a unor analize privind evoluția societății moderne, privind sănătatea Pământului și consistența modelelor actuale de dezvoltare.

Globalizarea este un fenomen ale cărui efecte sunt vizibile atât la nivel transnațional și național, cât și la nivel individual. Printer altele, ea se referă la fenomene cu o rază de cuprindere cel puțin intercontinentală. Foarte multă vreme interacțiunea dintre diferite comunități, regiuni, zone nu a existat sau a fost intermitentă și limitată.

Progresul tehnologic a dus la eliminarea distanțelor dintre state și chiar continente prin stabilirea de mijloace tehnice de comunicare a informațiilor. Utilizarea Internetului a dus la răspândirea consumerismului, adică la propagarea unei „mișcări de mase care își propune apărarea intereselor consumatorului față de abuzurile specifice societății de consum, precum și îmbunătățirea calității vieții cetățenilor”, care tinde să creeze o oarecare uniformizare la nivel global.

Oamenii sunt acum capabili să utilizeze dimensiunea virtuală a tranzacțiilor economice prin achiziționarea de produse prin intermediul Internetului și efectuarea plății cu cardul. De asemenea, transferurile de bani se pot efectua acum prin intermediul unor servicii de tip Western Union care colaborează cu instituții financiare din toată lumea. Astfel că, oricine poate trimite în numai câteva minute sume de bani, prin transfer, dintr-un loc al lumii în altul. Tot ceea ce se întâmplă într-o zonă influențează viața și activitatea oamenilor dintr-o cu totul altă regiune,

aparent fără legătură cu prima, viața planetei ne apare mai curând un tot, decât un amalgam de activități, mișcări, evenimente.

După cel de-al Doilea Război Mondial au apărut câteva instituții-cheie în domeniul globalizării: Fondul Monetar International, Banca Mondială, Organizația Mondială a Comerțului, toate având răspunderi de prim ordin în stimularea comerțului mondial, a dezvoltării statelor, a răspândirii valorilor democratice.

Ca orice proces nou, globalizarea prezintă și oportunități, șanse pentru cei care știu să le identifice, să le sesizeze mai din vreme, să le valorifice mai inteligent. Din acest punct de vedere, globalizarea reprezintă o adevărată provocare, iar evoluția unor tari în curs de dezvoltare, ilustrează potențialul de schimbare al globalizării. Introducerea EURO reprezenta o măsură care se înscria în logica de evoluție a Uniunii, mai mult, care avea menirea de a accelera evoluția în direcția unei Federații europene. Pentru a da roade, moneda unică (ceea ce înseamnă o măsură unică, standarde identice – valoare, rate de schimb etc.) trebuie să beneficieze de o realitate economică omogenă. Altminteri, apare riscul enorm ca moneda unică, aplicându-se unor tari cu performante economice diferite să accentueze disparitățile existente,mai mult să creeze altele noi. Globalizarea prezintă diverse aspecte, care afectează lumea în moduri diferite și pe mai multe planuri:

- *În plan industrial*, observăm apariția unor piețe de producție în întreaga lume și acces mai larg la o gamă de produse străine pentru consumatori și companii;
- *În plan financiar,* apariția piețelor financiare la nivel mondial, aduce un acces mai bun la finanțare externă pentru debitori;
- În ceea ce privește *planul economic*, observăm realizarea unei piețe globale comune, bazate pe libertatea de schimb de mărfuri și de capital. Aproape toate companiile importante la nivel mondial de IT sunt acum prezente în România;
- *În domeniul sănătății*, la scară mondială, sănătatea devine o marfă. Rezultatul acestei tranziții este o creștere a gradului de privatizare în sectorul sănătății;
- *În plan politic*, globalizarea își pune amprenta în crearea unui guvern mondial care reglementează relațiile dintre guverne și garantează drepturile care decurg din globalizarea economică și socială;
- *În plan informațional*, globalizarea își aduce aportul în fluxurile de informații între locațiile îndepărtate geografic. Se poate argumenta, că aceasta este o schimbare tehnologică importantă, deoarece apariția comunicațiilor prin fibre optice și sateliți a crescut dependența de telefon, fax si Internet. În ceea ce privește concurenta, supraviețuirea în noua piață globală de afaceri, solicită îmbunătățirea productivității;
- *Pe plan ecologic,* se observă apariția unor provocări globale de mediu care ar putea fi rezolvate cu ajutorul cooperării internaționale, cum ar fi schimbările climatice, poluarea apei si poluarea aerului, pescuitul excesiv și răspândirea speciilor invadatoare;
- *Pe plan cultural*, creșterea de contacte inter-culturale, apariția unor noi categorii de conștiință și identității care întruchipează difuzie culturală duc la o răspândire a multiculturalismului, precum și la un acces individual mai bun la diversitatea culturală.

Globalizarea e adesea asociată cu omogenizarea. Idealul uniformizării culturii într-o formă standardizată, ar fi promovat de companii transnaționale; lumea e în pericol să se „McDonaldizeze”, să se „Coca-colonizeze”.

Internetul descompune granițele culturale din întreaga lume și permite comunicarea ușoară, aproape-instantanee între oameni, oriunde, într-o varietate de forme digitale și media. Internetul este asociat cu procesul de globalizare culturală deoarece permite interacțiunea și comunicarea între oameni cu un stil de viață foarte diferit și din culturi foarte diferite. Site-uri web de fotografie permit interacțiunea, chiar și atunci când limba ar fi o barieră și de asemenea, permit răspândirea de produse de consum local în alte țări, care face posibilă o legătură strânsă între oameni din culturi și civilizații diferite.

Moda la nivel mondial și cultura pop, cum ar fi Pokemon, Sudoku, Origami, YouTube, Orkut, Facebook și MySpace, sunt mult mai accesibile pentru cei care au internet sau televiziune și acoperă un segment important din populația Pământului.

Pe plan religios, se observa răspândirea și creșterea diferitelor grupuri religioase, idei și practici.

În plan social, globalizarea aduce schimbări în ceea ce privește dezvoltarea sistemului de organizații non-guvernamentale, ca agenți principali ai politicii publice globale, inclusiv ajutor umanitar și eforturile de dezvoltare.

Globalizarea este un sistem sau un fenomen complex, uneori ambivalent, chiar contradictoriu. Globalizarea rămâne un fapt real, viu, cu care trebuie să ne confruntăm, independent de voința sau opțiunea noastră. Se consideră că cel mai mare pericol pe care-l poate implica globalizarea este dezumanizarea unora dintre cei pe care valul ei îi înghite pur și simplu.

Cucerită de piață, dopată de televiziune, sport sau Internet, lumea globalizată trăiește în același timp pe fondul unei crize generale a sensurilor vieții, un dezastru cultural și educațional global, simptom îngrijorător, dar sigur, al barbarizării societății viitorului. Cultura tradițională a societăților dispare sau se preface în spectacol și marfă (McDonaldizarea), cultura umanistă e eliminată tot mai mult de tehno-știința invadatoare și transformată într-o pseudo-știință.

Omul mondial sau globalizat, omul centrat doar economic, riscă să devină omul atomizat care trăiește numai pentru producție și consum, golit de cultură, politică, sens, conștiință, religie și orice transcendență. Probabil acesta este ultimul stadiu în evoluția umanității. În ciuda tuturor acestor avertismente nu putem evita sau elimina globalizarea.

Un efect vizibil al globalizării îl reprezintă și tendința de internaționalizare a educației. Acest lucru se poate vedea în mobilitatea elevilor, a stdenților și a profesorilor prin programele Uniunii Europene: Erasmus, Lingua, Petra, Tempus, Alpha, Comenius, Leonardo etc. pe de o parte, iar pe de altă parte prin încercarea cadrelor didactice și a celor care se află în cadrul Ministerului Educației de a împrumuta modele noi de reformă educațională, și care astăzi reprezintă o realitate incontestabilă.

Dimensiunea internațională a curriculumului este apreciată în diferite state ale lumii deoarece Uniunea Europeană a susținut cooperarea în toate domeniile educaționale și bilingvismul, drept răspuns la toate exigențele lumii de astăzi. Schimburile de opinie între decidenții educaționali sunt mereu susținute și încurajate de către unele organizații internaționale, iar acesta este un lucru care ajută reforma educațională.

Toate tehnologiile comunicaționale și informaționale (e-mailul, Internetul, mass-media, videoconferințele, cursurile on-line) au încercat să creeze o alternativă educațională, și anume e-learhingul. Această tehnologie informațională din epoca globalizării a creat oportunitatea ca toate studiile superioare, uneori chiar și cele liceale să nu mai depindă de contextual spațio-

temporalității. Toate modelele de studiu la distanță, în zilele noastre și în contextual globalizării câștigă popularitate, în special în rândul persoanelor nonconformiste și care doresc să evite determinismul spațio-temporal. Pe de altă parte, acest lucru este benefic și pentru acele persoane din rândul studenților care fac studii superioare, dar și muncesc în același timp, iar acest lucru nu le permite să frecventeze cu regularitate cursurile.

Există, printre altele și pericolul dezinstituționalizării, cel puțin la nivelul școlii primare și gimnaziale, sunt de părere unii dintre autorii care studiază efectele globalizării la nivelul educațional, dar acest lucru este prea puțin probabil, în opinia mea, la fel cum este și ipoteza potrivit căreia se urmărește înlocuirea totală sau parțială a cadrului didactic cu învățarea asistată de calculator (IAC) sau cu software-ul educațional, dar și cu înlocuirea școlii tradiționale cu școala virtual etc.

Susținearea școlilor și a tuturor instituțiilor educaționale de către anumite organizații nonguvernamentale sau de către unele organizații confesionale reprezintă o tradiție peste tot în lume. Toate oportunitățile de școlarizare prezintă diversitate, datorită privatizării educației (prin înființarea școlilor și a facultăților private). Țările care permit școlarizarea în sistem privat sunt cele care condiționează acreditarea instituțiilor de învățământ prin respectarea finalităților educației specific, dar și a cucciculum-ului național și a standardelor curricular de performanță dezvoltând în același timp un sistem educațional perfectibil care să controleze și să supravegheze aceste instituții în permanență.

Prin intermediul globalizării în educație se luptă împotriva discriminării, se urmărește acceptarea multiculturalismului, a schimbului intercultural, prin respectarea drepturilor fiecăruia de a avea o existență individuală și o anumită împlinire profesională. În felul acesta, elevii și studenții vor învăța cum să învețe, cum pot să găsească informațiile necesare, să utilizeze Internetul și toate mijloacele moderne de investigare a informației, dar și să-și proiecteze un traseu propriu în viață prin intermediul instituțiilor educaționale.

Referințe bibliografice:

1. DELORS, Jacques (coord.). *Comoara lăuntrică*. *Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI.* Iași: Ed. Polirom, 2000. 240 p. ISBN 973-683-549-9;
2. DOBRESCU, Paul. *Viclenia globalizării*. Iași: Ed. Institutului European, 2010. 328 p. ISBN 978-973-611-696-4;
3. ERHAN, Florin. *Globalizarea. În căutarea echilibrului*. București: Ed. Economică, 2003. 150 p. ISBN 973-590-879-4;
4. ETZIONI, Amitai. *Societatea monocromă*. Iași: Ed. Polirom, 2002. 344 p. ISBN 973-683-995-8;
5. GUILLOCHON, Bernard. *Globalizarea, o singură planetă*. *Proiecte divergente.* București: Ed. Rao, 2003. 128 p. ISBN 978-973-793-217-4;
6. HELD, David, MCGREW, Anthony, GOLDBLATT, David, JONATHAN, Perraton. *Transformări globale*. Iași: Polirom, 2004. 576 p. ISBN 973-681-181-6;
7. NĂSTASE, Adrian. *Bătălia pentru viitor*. București: Editura New Open Media, 2000. 328 p. ISBN 973-99899-0-X;
8. POPA, Nicoleta Laura. Educație și globalizare. Realitate sau speculație? In: *Analele Științifice ale Universității „Al. I. Cuza”,* Iași, 2001-2002, pp. 181-205;
9. www.ro.wikipedia.org;
10. ZYGMUNT, Bauman. *Globalizarea şi efectele ei sociale*. București: Editura Antet, 2005. 128 p. ISBN 973-8203-57-0.

STRATEGII DE STIMULARE A RELAȚIILOR CONSTRUCTIVE LA NIVELUL CLASEI DE ELEVI
STRATEGIES FOR STIMULATING CONSTRUCTIVE RELATIONSHIPS AT THE STUDENT CLASS LEVEL

Ana ULMADĂ, profesor de limba și literatura română, grad didactic II,
Gimnaziul „Singureni" din Singureni, Rîșcani, Republica Moldova

Rezumat: *Necesitatea abordării tematicii relației interpersonale se conturează din faptul că la momentul actual există pe de o parte, contradicţia între importanţa primordială a relaţei interpersonale ca parte componentă a competenţei sociale ce reprezintă un instrument de socializare a elevilor, şi pe de altă parte, deficitul de strategii psihopedagogice de dezvoltare a unei relații interpersonale constructive la nivel de management al clasei de elevi.*

Cuvinte-cheie: *relații constructive, clasă de elevi, strategii de stimulare.*

Abstract: *The need to approach the issue of interpersonal relationship is shaped by the fact that at present there is on the one hand, the contradiction between the paramount importance of interpersonal relationship as a component of social competence as a tool for socialization of students, and on the other hand, the deficit of psycho-pedagogical strategies for developing a constructive interpersonal relationship at the level of student class management.*

Keywords: *constructive relationships, student class, stimulation strategies.*

Relația educațională este o interacțiune ce are loc în ideea atingerii scopurilor educației. Suportul ei este situația pedagogică, „spațiul" fizic și psihologic comun în care se întâlnesc „vectorii" reprezentați de comportamentul profesorului și cel al elevului, în condițiile acțiunii educative; rezultanta ei este „stilul interacțional" din: procese de interacțiune, procese de intercomunicare, procese de intercooperare dintre elev-elev, elev-elevi, elevi-profesori.

Relația educațională include trei aspecte: primul aspect este bazat pe relația de comunicare și se referă la procesul de transmitere și asimilare a cunoștințelor și capacităților intelectuale; al doilea aspect se bazează pe relația socială și se referă la formarea trăsăturilor, capacităților și modalităților de participare socială iar al treilea aspect se bazează pe relația interpersonală și se referă la comportamentele și acțiunile privind dezvoltarea personalității elevilor ca indivizi umani.

Sistemul de relaţii sociale şi interpersonale sunt legăturile ce se stabilesc între copii şi grup în baza intereselor, obiectivelor şi acţiunilor comune. Interesele şi obiectivele comune ale grupului se îmbină cu cele personale. Pedagogul e dator să orienteze grupul de copii astfel ca aceştia să nu se implice în conflicte, să comunice echilibrat, să se completeze reciproc, să denote o conduită civilizată, dobândindu-şi conştiinţa de sine. În baza relaţiilor sociale de intercunoaştere, a activităţii de învăţare, colaborare interpersonală, acţiunilor comune se dezvoltă în grup opinia publică, coeziunea şi unitatea acestuia [5, p. 31].

Ca rezultat al analizei opiniilor mai multor cercetători în domeniu I. A. Dumitru, L. Ezechil, M. Zlate am identificat relaţionarea, ca fiind o componentă a competenţei sociale, relevantă în ansamblul competenţelor profesionale, total dependentă de relaţiile interpersonale în societate şi comportamentele umane. Autorul, la care putem face referinţă directă privind instituirea în literatura din domeniu a termenului „competenţa de relaţionare" este L. Ezechil, definind-o ca un ansamblu de abilităţi care caracterizează facilitatea interacţională şi capacitatea de a menţine raporturi relativ echilibrate cu un interlocutor [2, p. 144]. Pentru L. Ezechil

„competenţa de comunicare se afirmă în exerciţiul curent al relaţionării ca demers interacţional cu caracter psihosocial marcat de performanţă care angajează, din această cauză, unele acţiuni bine conştientizate, raţionalizate” [2, p. 149].

A fi competent din punct de vedere relaţional, autoarea determină următoarele capacităţi şi atitudini: stabilirea unei legături care determină o stare de bine de ambele părţi, care îi provoacă fiecăruia emoţii pozitive şi îi dă sentimentul că e recunoscut în mod pozitiv; stabilirea unei legături ce dă un sentiment de importanţă în ochii proprii şi ai celorlalţi şi are drept rezultat împlinirea atât a propriei persoane, cât şi a celuilalt; stabilirea de legături bazate pe respect reciproc şi respectarea limitelor, codurilor şi valorilor fiecăruia; în sfârşit, a iubi şi a te simţi iubit [2, p. 146].

Educaţia elevului în cadru colectivului şcolar se face prin intermediul relaţiilor interpersonale dezvoltate în cadrul clasei de elevi. Grupul clasei presupune relaţii între membrii săi, tot aşacum la nivelul societăţii există o multitudine de relaţii între oameni. Aceste relaţii între elevii clasei contribuie la crearea climatului clasei şi de cunoaştere mai aprofundata între ei, care poate fi unul pozitiv, propice învăţării, sau dimpotrivă unul tensionat, inhibator al progresului individual.

Este foarte important modul de manageriere a relaţiilor afectiv – simpatetice ale elevilor, manifestarea lor fiind o condiţie principală a dezvoltării personalităţii elevilor. Se ştie că mediul social al clasei de elevi exercită influenţe asupra relaţiilor socio – afective preferenţiale, aşa cum au un rol important ca influenţe şi modalităţile de evaluare a comportamentelor interpersonale.

În clasa de elevi mai apare un tip de relaţii, cunoscute în literatura de specialitate ca relaţii de influenţare, care nu se manifestă doar ca rezultantă a unor afinităţi personale, ci sunt generate şi de poziţia ocupată de fiecare elev în ierarhia subiectivă sau obiectivă a clasei.

Vorbind de influenţă în grupul de elevi, aceasta poate fi de trei feluri:

1. Influenţa exercitată de profesor asupra relaţiilor din clasă;
2. Influenţa exercitată de liderul clasei (care poate fi formal sau informal);
3. Influenţa exercitată de un subgrup al clasei (numit subgrup dominant).

O influenţă pozitivă sau negativă asupra relaţiilor sociale stabilite la acest nivel între elevi o are relaţia afectivă dintre elevi şi profesor. Atunci când această relaţie este una pozitivă, elevii vor prelua modelul, adoptând multe dintre atitudinile profesorului, formându-şi abilităţi de interrelaţionare corespunzătoare. Dacă tipul relaţiei profesor – elevi este unul necorespunzător, aceasta se va transmite în planul relaţiilor „pe orizontală” sub forma: reacţiilor de respingere din partea elevilor, numeroase, severe şi deseori nejustificate; proliferarea atitudinilor „originale”; fixarea lipsurilor şi a defectelor; diminuarea ratei de învăţare.

Anume în clasa de elevi, treptat se formează o reţea consistentă de relaţii importante pentru întregul colectiv, dar şi pentru fiecare individ în parte. Atmosfera/climatul din interiorul clasei reprezintă acea caracteristică care asigură securitatea afectivă a fiecărui membru şi se manifestă ca o forţă atractivă. Grupul şcolar, care este dirijat competent şi eficient de profesorul-diriginte, devine un stimul de formare armonioasă a personalităţii elevului prin faptul că oferă fiecărui individ o poziţie relaţională şi comportamentală sigură şi clară, ajutându-l în dobândirea identităţii psihosociale, a conştiinţei de sine. Am realizat un program de intervenţie la nivelul clasei experimentale compuse din 23 de elevi (7 fete şi 16 băieţi) din clasa a V-a a Gimnaziului Sîngureni, r. Rîșcani.

Obiectivele programului:

- cunoaşterea şi activarea abilităţilor de relaționare constructivă în rândul elevilor şi transformarea acestora în competenţe acţionale care vor contribui la sporirea potenţialului de integrare socială în mediul şcolar şi în afara acestuia;
- formarea atitudinii pozitive faţă de şcoală şi activităţile pe care aceasta le desfăşoară şi motivarea elevilor în plan şcolar;
- înzestrarea elevilor cu deprinderile necesare învăţării şi organizării eficiente a studiului;
- îmbunătăţirea rezultatelor şcolare.

Strategii formative utilizate au fost:

- Metode şi procedee: expunerea, problematizarea, exemplificarea, dezbaterea, sumarizarea, jocul de rol, imaginarea de situaţii de viaţă, punerea în situaţii, reflecţii individuale pe marginea unor situaţii ipotetice, munca independentă, lucrul pe echipe, completarea de fişe de lucru structurate, realizarea de desene, colaje şi postere, aprecierea verbal;
- Materiale: coli de flipchart, markere, coli de scris, coli desen albe sau colorate, hârtie glacé, carioci şi culori, creioane, pixuri, lipici, fişe de lucru, alte materiale;
- Forme de organizare: frontal/individual/grupe.

Programul formativ a fost integrat în cadrul disciplinei „Dezvoltarea personală” și „Limba română”, deasemenea și într-un șir de activități extracurriculare. Modulul „Identitatea personală și relaționarea armonioasă” din cadru disciplinei „Dezvoltarea personală” a propus parcurgerea unui traseu al formării identității prin cunoaşterea şi acceptarea de sine; explorarea, autoevaluarea și valorificarea resurselor personale; cunoașterea diversității; asumarea responsabilității în comunicare și relaționare; soluționarea problemelor și conflictelor; gestionarea sentimentelor și emoțiilor.

Prin realizarea unităților de competență și a unităților de învățare recomandate se urmărește cultivarea la elevi a unei imagini de sine pozitive și autentice, cunoaşterea clară a calităţilor personale şi punctelor slabe; formarea abilităților și deprinderilor de a păstra echilibrul în situații de succes și eșec, de a iniția și menține relații pozitive, de a elabora soluţii alternative; creşterea rezistenţei la frustrare, marginalizare temporară, critică; capacitatea de autoanaliză a erorilor, greşelilor, eşecurilor; asumarea riscurilor, stăpânirea situaţiilor de incertitudine, anticiparea consecinţelor; creșterea capacității de decizie (independent alegerilor personale); adoptarea unei atitudini pozitive faţă mediul înconjurător.

Tabelul 1. Abordarea interdisciplinară a demersului de dezvoltare a competenței de relaționare

Disciplina	**Unitatea de învățare**	**Unități de conținut**	**Activități de învățare**
Dezvoltarea personală	Identitatea personală si relationarea armonioasă	Elevul din perspectiva trecutului, prezentului și viitorului. Realizări, succese, puncte tari, puncte slabe; posibilități de perspectivă	Exerciții de reflectare asupra resurselor personale și sociale, de descriere a caracteristicilor personale pozitive și negative, de completare a fișelor de tipul Ce știu?, Ce pot?, Ce vreau?, Ce-mi place?
		Nevoile, dorințele personale și ale celuilalt. Încrederea în sine și în celălalt	Exerciții de auto-reflecție cu privire la emoțiile personale, de formulare argumentată a opiniei personale
		Comunicarea: ascultarea	Discuții. Exersarea abilității de ascultare

		activă, exprimarea și argumentarea opiniei	activă, exprimării trăirilor afective, abilității de exprimare clară a opiniilor și formulare de argumente pentru susținerea acestora
		Cercul relațional al elevului. Principii ale relaționării pozitive cu semenii, colegii de clasă, profesorii, familia	Vizionarea unor secvențe din filme, exempledin viața reală pentru identificarea și înțelegerea relației dintre emoții, conduite și consecințe
Limba română	Copilul și societatea	Prietenie	Poezia „Prietenie” de G. Vieru (p. 16) Discuții în baza proverbelor (p. 17): „Ceartă-ţi prietenii în taină şi-i laudă în public”, „Fără prietenie nu există viață”, „Omul fără de prieteni e ca stînga fără dreapta”, „Omul fără prieteni e pe jumătate om”
	Copilul și arta. Cultura	Puterea omului	Povestea populară „Doi frați” (p. 52) Discuții în baza proverbului „În unire e puterea”
	Copilul și literatura	Omul și speranța	Legenda „Cutia pandorei” (p. 135)
	Copilul și natura	Prieten credincios	Textul „Leu, sau Un câine care a iubit” (p. 161)

Elaborarea programului formativ a avut la bază Curriculumul pentru disciplina Dezvoltare personală, care este un document normativ-reglator, proiectat în baza Cadrului de referință a Curriculumului Național (2017), reprezintă una dintre modalitățile de implementare a politicilor educaționale vizate de Codul Educației al Republicii Moldova (2014).

Tabelul 2. Activitățile de învățare corelate cu variabilile cercetării

Variabile	**Activitatea de învățare**
Prezentarea de sine	„Povestea prenumelui”, „Vedetele”, „Automobilul”, „Astăzi mă simt ”, „Comoara cu nestemate”
Flexibilitatea în emoţii şi comportamente	„Pătratele emoţiilor”, „Aceeaşi poveste, dar cu detalii diferite”, „Desen la patru mâini”, „Butonul de alarmă”, „Regulile ne aparţin!”, „Situaţiile”
Responsabilitatea în relaţiile sociale	„Turnul din fursecuri”, „De cine este influenţată decizia mea?” , „Presiunea prietenilor”, „Găseşte-ţi semenii”, „Notificarea /Memo”, „Resurse inegale”
Rezolvarea de probleme	„Starul rock”, „Uneşte punctele”, „Poveste umoristică”, „Busola”, „Privirea altcuiva”
Abilitatea de a dezvolta relaţii interpersonale pozitive	„Insula”, „Presiunea prietenilor”, „Regulile ne aparţin!” „Bate palma”
Asertivitatea	„Micul purceluş”, „Desenează”, „Fotograful”, „Turnul Babel” „Limbajul trupului”, „Sunt asertiv?”, „Învaţă tipurile de comunicare”
Cooperarea	„Petrecerea”, „Asta ce este?”, „Contra”, „O poveste unică” „Mascota”
Gestionarea conflictelor	„Atât de multe în comun”, „Naufragiul”, „Urmaţi liderul”, „Până aproape de conflict”, „Despre conflicte”, „Rezolvarea conflictelor”, „Ţinta”

Eficienţa strategiilor de dezvoltare a competenţelor de relaţionare a elevilor în perspectiva asigurării unui management eficient al clasei de elevi a fost propusă pentru evaluare la etapa de control a experimentului pedagogic.

Pentru a estima eficiența intervenției practice a fost identificat nivelul de *apartenență la grup.* Sentimentul de apartenență la grupul de elevi, clasă, școală al elevilor reflectă percepția

climatului școlar favorabil la elev și constituie un indicator important al bunăstării sociale a elevilor. S-a urmărit identificarea în ce măsură sentimentul puternic de apartenență la clasă sprijină învățarea elevilor, implicarea lor în viața școlară și în învățare, precum și bunăstarea. Măsurările sentimentului de apartenență a elevilor după realizarea etapei formative, s-a bazat pe răspunsurile la întrebările la care au fost rugați să selecteze, una din variantele de răspuns „da", „nu": colaborez cu ușurință cu colegii mei în cadrul realizării sarcinilor de grup; la școală, colegii îmi caută compania; prefer mai mult activitățile individuale de învățare; nu am prieteni în clasa mea; am mulți prieteni în clasa mea; mă simt ca un străin(ă) în clasa mea.

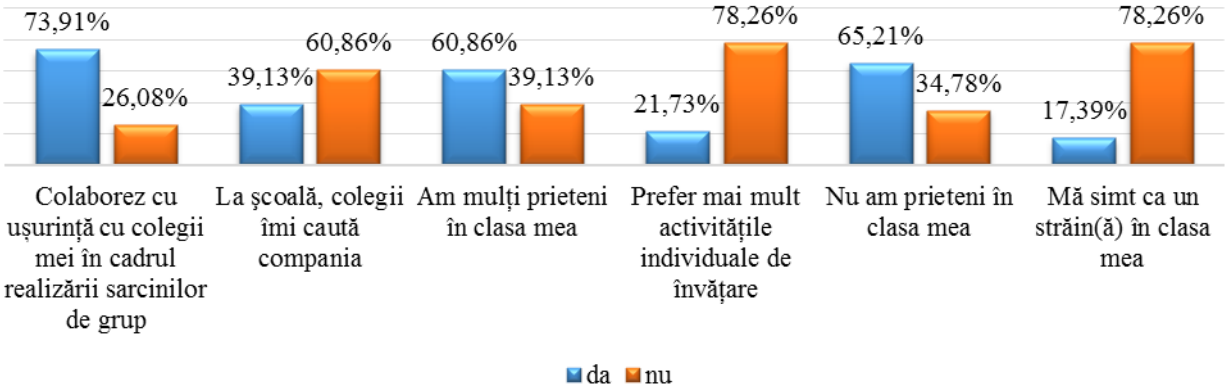


Fig. 1. Sentimentul de apartenență la grup

Elevii își doresc legături sociale puternice și acceptarea, iar grija și suportul din partea altora reprezintă o valoare pentru ei. La școală, sentimentul de apartenență oferă elevilor sentimentul de securitate, identitate și comunitate care, la rândul lor, sprijină dezvoltarea academică, psihologică și socială. 78% din numărul elevi simt că locul lor este în instituția de învățământ, iar circa 22% au raportat că se simt singuri acolo. În medie, elevii au raportat un sentiment puternic de apartenență la clasa de elevi și relații pozitive cu colegii în toate cele șase afirmații care au fost incluse în chestionar.

O altă activitate de control a fost *observarea relaționării constructive.* A fost creată situația în care elevii trebuia să elaboreze un desen în comun. În timpul realizării sarcinii au fost supuse observării comportamentele elevilor. Tendinţa spre izolare a unor elevi s-a observat. Drept rezultat 56,2% dintre subiecţi au manifestat dorinţa de a se izola la începutul probei, ca mai apoi să revină în lucrarea comună cu careva detalii. Deopotrivă, au fost observaţi şi alţi indicatori comportamentali mai constructivi: 71,6% din subiecţi au manifestat acord cu participanţii la activitate, 27,5% din subiecţi încercau să domine în situaţia creată. A fost totuți identificată și lipsa cooperării în unele echipe a dus, bunăoară, la realizarea unor lucrări, în care soarele este reprezentat de două ori sau sunt prezente câteva subiecte într-un singur tablou.

S-a observat că unii elevi care frecventează şcoli de artă au preluat inițitiva, iar ceilalţi membri căutau să realizeze detaliile secundare sau ceea ce indica „expertul". În unele echipe au fost subiecţi care nu au dorit să se supună acestor persoane: sau desenau ceva la dorinţă, sau ignorau, refuzau să coopereze. Acest fapt ne-a ajutat să constatăm că dacă o jumătate din grupul investigat s-a conformat cerinţelor, evident, pe măsura posibilităţilor exprimându-şi individualitatea, pentru alţii Eul propriu a fost mai valoros, deşi, în contradicţie cu sarcina activităţii. Considerăm că alegerea comportamentului, pe lângă influenţele contextuale, depinde

şi de calităţile personale ale elevului, fapt care trebuie luat în calcul atunci când vorbim de antrenarea competenţei sociale.

În concluzie menţionăm că analiza componentei comportamentale a competenţei de relaționare denotă următoarele: mai mult de jumătate dintre elevi manifestă iniţiativă frecvent; respectă regulile de grup, manifestă compasiune faţă de coleg; își corelează propriile interese cu ale celorlalț, oferă ajutor colegilor săi, manifestă amabilitate. În dependenţă de situaţie, s-a observat manifestarea iniţiativei generează un şir de comportamente cu semnificaţii opuse: fie intensifică manifestarea comportamentelor pozitive (la soluţionarea unei sarcini în grup creşte dorinţa de a oferi ajutor colegului etc.), fie apare izolarea în cadrul interacţiunii de grup sau dominarea (la soluţionarea unei sarcini în mod individual). Creşterea respectării regulilor de grup a intensificat colaborarea în cadrul orelor şi în afara lor. S-a observat izolarea manifestată în activităţile de grup denotă nu numai probleme de comunicare, ci şi formarea, promovarea unei poziţii sociale proprii; în cadrul interacţiunii de grup elevii colaborează frecvent cu colegii ce deţin un statut mai înalt în grup şi deseori – cu cei care posedă calităţi pozitive.

Cumulat, rezultatele pe care le-am obţinut au fost considerate ca dovezi pentru confirmarea ipotezei, prin care am presupus că realizarea programului formativ va avea un impact pozitiv în planul conştientizării, activării şi utilizării de către elevi a elementelor competenţei de relaționare care joacă un rol important în construirea, menţinerea şi dezvoltarea relaţiilor interpersonale pozitive, constructive.

Cercetarea aplicată realizată evidenţiază vulnerabilitatea şi nevoile de intervenție educațională la nivelul casei de elevi în vederea dezvoltării relaționării constructive. În baza constatărilor, propunem următoarele recomandări practice:

- Evaluarea cât mai timpurie a particularităţilor cognitive, afectiv-emoţionale, atitudinal-comportamentale şi sociale, în scopul identificării şi monitorizării elevilor care prezintă riscuri la nivelul factorilor individuali, familiali şi şcolari ce condiţionează adaptarea în plan şcolar;
- Gestionarea factorilor implicaţi în stabilirea relațiilor constructive, precum şi elaborarea şi implementarea măsurilor de asistenţă psihopedagogică pentru ajutorarea elevilor respinși de grupul de elevi, prin intervenţia conjugată din partea psihologului şcolar, dirigintelui, profesorilor şi a familiei;
- Organizarea situațiilor de învățare care vor contribui la dezvoltarea competenţelor sociale, în vederea ameliorării relațiilor în cadrul clasei de elevi şi prevenirii marginalizării și excluderii elevilor. Folosind unele strategii activ – participative de predare şi învăţare, profesorul trebuie să îi determine pe elevi să aibă iniţiative, stimulează comunicările dintre ei, acordă sprijin, încurajează şi le apreciază contribuţiile aduse precum şi progresul pe care l-au înregistrat;
- Profesorul trebuie să devină, în raport cu elevul, un partener de dialog. În relaţiile profesor-elev trebuie eliminat caracterul autocratic, specific şcolii tradiţionale, care nu favorizează comunicarea autentică, întreţine anonimatul şi inhibă elevul, care va fi redus la pasivitate;
- Profesorii trebuie să folosească strategii didactice apte să stimuleze participarea elevilor la activităţi, să le sporească independenţa şi posibilităţile de iniţiativă, să le dezvolte simţul responsabilităţii;

- Instituirea unui dialog autentic cu elevii face ca profesorul să manifeste flexibilitate şi deschidere spre pluralitatea modurilor de gândire, confruntarea punctelor de vedere sau ajustarea răspunsurilor. Trebuie urmărite reacţiile de interes sau de plictiseală, de înţelegere sau nu, pe care activitatea didactică le provoacă elevilor;
- Pe parcursul activităţii, elevilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a pune întrebări, ei manifestându-şi, astfel curiozitatea, nedumerirea, interesul, urmând să fie conduşi, în măsura posibilităţilor, să descopere singuri răspunsurile;
- Profesorul trebuie să înţeleagă ce semnificaţie are pentru fiecare elev învăţarea conţinuturilor vehiculate, ce dificultăţi trebuie învinse pentru ca un concept să fie bine însuşit, ce sarcini de activitate liberă, fără ameninţarea notei, sunt necesare pentru a completa pregătirea. Deschis interacţiunii cu elevii, el trebuie să îi asculte şi să le accepte judecăţile, criticile sau contraargumentele. În acest fel, va ajunge să stabilească cu ei, şi între ei, o reţea de comunicare multilaterală;
- Relaţiile dintre profesori şi elevi trebuie să fie un amestec de libertate şi impunere. Uneori ele se stabilesc printr-un joc spontan şi liber al interacţiunilor, care au drept finalitate îndeplinirea sarcinilor şcolare, alteori este necesară intervenţia profesorului pentru a pune în mişcare îndatoriri şi motivaţii, pentru a îndruma şi supraveghea învăţarea;
- Surprinderea şi relevarea particularităţilor structurale ale fenomenelor psiho-sociale ce au loc în grupul clasă de elevi ajută la eliminarea blocajelor în comunicare;
- Trebuie să existe o preocupare permanentă a profesorului de a dinamiza şi multiplica relaţiile interpersonale pozitive, de a concepe şi a organiza activităţi care să intensifice participarea elevilor la declanşarea unor astfel de relaţii cu colegii.

Referinţe bibliografice:

1. BOGORIN, V., TUDOSE, R. *Jocul de-a viaţa: exerciţii pentru orele de dirigenţie*. Cluj-Napoca: Eikon, 2007. 124 p. ISBN 978-973-757-081-9;
2. EZECHIL, L. *Comunicarea educaţională în context şcolar.* Bucureşti: EDP, 2002. 184 p. ISBN 973-30-2317-5;
3. FILLIOZAT, I. *Ceilalţi şi eu. Cum să-şi dezvolţi competenţele sociale*. Bucureşti: Trei, 2011. 209 p. ISBN 973-707-391-4;
4. IUCU, Romiţă B. *Managementul clasei de elevi: aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*. Ed. a 2-a, rev. Iaşi: Polirom, 2006. 270 p. ISBN 973-46-0235-7;
5. IUCU, Romiţă B. *Managementul şi gestiunea clasei de elevi, Fundamente teoretice-metodologice*. Iaşi: Polirom, 2000. 200 p. ISBN 973-683-400-X;
6. JOIŢA, Elena. *Management educaţional. Profesorul-manager:roluri şi metodologie*. Iaşi: Editura Polirom, 2000. 232 p. ISBN 9736835979;
7. MILCU, M. *Psihologia relaţiilor interpersonale. Competiţie şi conflict.* Iaşi: Polirom, 2005. 226 p. ISBN 978-973-46-0947-5;
8. NECULAU, A. *Dinamica grupului şi a echipei*. Iaşi: Polirom, 2007. 342 p. ISBN 978-973-46-0542-2;
9. NEGRUŢI, S. *Relaţionarea. O explorare multidimensională şi interdisciplinară*. Bucureşti: Netkraft Impex SRL, 2000. 338 p.;
10. STAN, Emil. *Managementul clasei*. Bucureşti: Editura Aramis Print, 2006. 94 p. ISBN 976-8473-77-2.

ACADEMIC RIGHTS AND OBLIGATIONS OF STUDENTS OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN AND INTERNATIONAL PROCESSES

DREPTURILE ACADEMICE ȘI OBLIGAȚIILE STUDENȚILOR DIN REPUBLICA UZBEKISTAN ȘI PROCESELE INTERNAȚIONALE

Ozodjon URALOV, Ph.D. student,
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan

Abstract*: Dynamic changes in world higher education have led to further integration processes in higher education. Adaptation to these changes, that is, organizing higher education in line with international processes, is becoming a requirement of the time. This is particularly important for developing countries, including Uzbekistan. This article analyzes the organization of higher education in Uzbekistan and foreign universities and the rights and obligations of participants of higher education in international processes.*
Keywords: *integration, participants of higher education, rights, obligations, charters, requirements*.

Rezumat: *Schimbările dinamice în învățământul superior pe plan mondial au dus la procesele de integrare ulterioară în învățământul superior. Adaptarea la aceste schimbări, adică organizarea învățământului superior în conformitate cu procesele internaționale, devine o cerință a timpului. Acest lucru este deosebit de important pentru țările în curs de dezvoltare, inclusiv și în Republica Uzbekistan. Acest articol analizează organizarea învățământului superior în Uzbekistan și universitățile străine, drepturile și obligațiile participanților la învățământul superior în procesele internaționale.*
Cuvinte-cheie: *integrare, participanți la învățământul superior, drepturi, obligații, statuturi, cerințe*.

Introduction. In the following years, the number of foreign higher education institutions operating in the Republic of Uzbekistan reached 21 (MHSSE 2019, August 3). The Republic of Uzbekistan pays great attention to the preparation of specialists with modern knowledge in cooperation with foreign countries. The increasing number of foreign universities in Uzbekistan contributes to the further development of the integration process in the field of higher education. The deepening of the integration process in higher education requires governments to adapt to the requirements of a new era for establishing higher education. It also leads to the improvement of strategies of local higher education institutions aimed at gaining a proper position in the world higher education area. The internationalization of higher education is important in the deepening of such integration in this regard. In the environment of internationalization of higher education, there is a need to analyze the extent to which the organization of higher education, rights, and obligations of participants of higher education corresponding to international processes. On the first hand, the internationalization of higher education requires the formation of scientific and practical views not only for newly independent states but also for developed countries of the world and the development of the most optimal ways of participation in this process (Uralov O, 2019). On the other hand, there are no comparative studies on the extent to which the rights and obligations of the participants of higher education in Uzbekistan correspond to international processes. This study is dedicated to the analysis of the compatibility of the rights and obligations of participants in the foreign universities operating in Uzbekistan and higher education institutions of Uzbekistan in accordance with international processes. The primary purpose of this study is to provide a comparative analysis of the organization of higher education in Uzbekistan and foreign universities, the academic rights, and the obligations of students and implementations of them.

Materials for research. The legislation of the Republic of Uzbekistan on higher education: Charter of Tashkent State Pedagogical University and Charter of Turin Polytechnic University in Tashkent.

Methodology. The following methods were used in this study: comparative analysis of the organization of higher education in the Republic of Uzbekistan and the rights and obligations of its participants, on the example of Tashkent State Pedagogical University and Turin Polytechnic University in Tashkent.

Results. We conducted a comparative analysis of the organization of higher education at the Tashkent State Pedagogical University and the Turin Polytechnic University in Tashkent and the rights and obligations participants of higher education. Basically, the academic rights and obligations of students were analyzed. According to the law of the Republic of Uzbekistan on education, the educational institution has a legal entity. The educational institution operates according to their charters, developed according to the legislation (Law of the Republic of Uzbekistan on Education, 1997). The analyzes based on charters of Tashkent State Pedagogical University and Turin Polytechnic University in Tashkent (charter of Tashkent State Pedagogical University and Turin Polytechnic Universities 2018).

Representation of students' rights at Tashkent State Pedagogical University and Turin Polytechnic University in Tashkent:

Equality in rights:

- to acquire knowledge corresponding to the achievements of science, technology, modern technology;
- to use of books, periodicals, e-learning resources available in the Information Resource Center of the higher educational institution free in charge;
- to get free advice and suggestions;
- to use of educational-technical types of equipment charge of free in the educational process in the established order;
- to express their suggestions and critical opinions to the management of the educational institution, the dean and the departments in accordance with the established procedure on increasing the effectiveness of the educational process and the quality of education and demand to review them;
- participation in spiritual, educational and sports events held at the university and faculty;
- active participation in scientific research and scientific conferences;
- to become a member of public associations legally operating in a higher educational institution;
- -the students have the right to receive high-quality and high-quality education, to use other rights, not contradicting the legislation, necessary to become a highly qualified specialist in the chosen specialty;
- the students must not abuse his / her rights, not to use these rights for purposes contrary to the interests of other persons.

These rights are reflected in the Charter of Tashkent State Pedagogical University named after Nizami. The Charter of the Turin Polytechnic University in Tashkent does not explicitly state such rights. Nevertheless, the rights above apply to the students of Turin Polytechnic University in Tashkent as it operates in the Republic of Uzbekistan and in accordance with the legislation of the Republic of Uzbekistan.

Differences:

Differences in the rights of students at Turin Polytechnic University in Tashkent:

- students which got a very high mark in the admission test are allowed to skip preliminary year and are enrolled in the first level of the chosen Bachelor of Science, provided that the language requirement discussed in the section below is satisfied. The applicant has the right to refuse this opportunity and continue his/her studies from the preparatory year;
- foreign students who have a relevant language certificate and got very high marks are possibly allowed to skip the preparatory year and enter the first level;
- students have rights to cancel their exam work before the official Announcement by the professor;
- from preparatory year to 1st level: no more than one failure of the study program is allowed for progression;
- students who have two failures are not allowed to progress; they may repeat the preparatory year as repeating students, provided that contract requirements are satisfied;
- students who have more than two failures are not allowed to progress and they cannot repeat the preparatory year as repeating students. In order to be re-admitted to TPU. Tashkent such students must retake the admission test as a new applicant;
- during the regular exam session, graduating students can apply for any exam they have not passed yet;
- students study based on a contract-payment and are not provided with scholarships;
- students are not eligible to receive such state scholarships: scholarships of the president of the Republic of Uzbekistan and scholarships named after Navoi and Ulugbek. They can participate in international grant programs;
- students may apply in written form to the rector for possible re-admission to Turin Polytechnic University in Tashkent.

Differences in the rights of students at the Tashkent State Pedagogical University named after Nizami:

- students are eligible for government scholarships;
- students studying in grant-based and contract-based form of education are provided with scholarships in the order and amount established by the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan;
- students have the right to receive the state scholarship of the president of the Republic of Uzbekistan and the state scholarships named after Navoi and Ulugbek, as well as the scholarships appointed by legal entities and individuals sent to study in accordance with the relevant normative-legal acts;
- a student who has been excluded from the university may be re-enrolled based on the procedure and rules for the transfer, re-enrollee, and exclusion from the study established by the Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan;
- during military service, recovery, pregnancy and childbirth, as well as child care, the student may be granted academic holiday in accordance with the rules approved by the Ministry of Higher and Secondary Special Education.

Equity in Commitments:

Students of both universities must possess the knowledge provided for in the state educational standards, qualification requirements, curricula and programs of higher education,

fulfill all types of assignments within the established deadlines and comply with the Charter of the University, disciplinary rules and ethics.

Differences:

Differences in the obligations of students at the Turin Polytechnic University in Tashkent:

- It is mandatory for the students to attend lectures, practical and laboratory classes in order to be admitted to the exams. A maximum of 25% of absence is allowed;
- Before the announced deadline of each session students must register for Up to six subjects. The list cannot be changed after the deadline. Students who do not register before the deadline will not be admitted to exams;
- It is mandatory for all students to arrive at the Exam venue 15 minutes before the announced exam start time, and respond immediately when their names are called out by invigilators. Students, who arrive late or do not respond to the call of invigilators, may not be allowed into the exam room;
- Students must have their ID-document ready to show to the invigilators during the identification process, before and after entering the Exam room;
- For written examinations, the student name, ID number, the whole work (including calculations, verbal and oral, multiple choice answers, etc.) must be written by a ballpoint pen. Information written by pencil will not be considered;
- From 1st to 2nd level: at least 30 credits of the first level and no failures in the preparatory year. Students must repeat the first level if they do not satisfy the above requirement;
- From 2nd to 3rd level: a total amount of 70 credits is required. Students must repeat the second level if they do not satisfy the above requirement;
- Students who obtained less than 120 credits at the end of the third level must repeat the third level;
- Only graduating students with the 140 credits are allowed to apply for the final project work. Students are asked to prepare a report summarizing their final project and to give a presentation.

In the charter of the Tashkent State Pedagogical University, the obligations of the students are not explicitly stated as in the charter of the Turin Polytechnic University in Tashkent.

Discussion and Conclusion. The comparative analysis revealed that there are distinct differences in the organization and rights and obligations of participants of higher education institutions in Tashkent State Pedagogical University and Turin Polytechnic University in Tashkent. The following main difference can be attributed to the organization of higher education. The undergraduate degree is also 4 years at the Tashkent State Pedagogical University and the Turin Polytechnic University in Tashkent. It is noteworthy that Turin Polytechnic University in the Tashkent structure of studies consists of a Preparatory year followed by the classical three levels. 1st year is the preparatory year, 2nd-year first level, and 3rd-year second level and 4th year third level of Bachelor of Science programs. Preparatory year is a period to establish a common base of knowledge, with emphasis on foundation subjects. Students who have a very high mark in the admission examination and have the required level of language skills can continue their studies directly from the 1st level. As it turns out, talented students can study for 3 years. Bachelor of Science programs at the Tashkent State Pedagogical University

last 4 years. In the first year of study, the basic subjects are taught. The studentқ who got high marks in the admission exam should also start with learning foundation subjects. Organization of higher education, the rights and obligations of the participation of higher education at the Tashkent State Pedagogical University and the Turin Polytechnic University in Tashkent correspond to international processes. However, the charter of the Turin Polytechnic University in Tashkent clearly states the obligations of students. Accurate determination of student obligations in university charters, along with the liberalization of education, is an important factor in the improved quality of education. The differences reflected in the Tashkent State Pedagogical University and the Turin Polytechnic University in Tashkent can be explained by the difference in the education standards. Turin Polytechnic University in Tashkent adheres to European educational standards and requirements. The way students fulfill these requirements is clearly indicated in its charter. Examination and evaluation of the academic progress of students are under the responsibility of Italian professors. The charter of the Tashkent State Pedagogical University outlines the organization of higher education and the rights and obligations of its participants. However, it is advisable to provide more detailed information about the types of assignments and procedures for the University students to acquire the knowledge provided by state educational standards, qualification requirements, curriculum and programs of higher education.

From the 2020 academic year, it is envisaged to organize the educational process in all higher educational institutions of Uzbekistan based on the credit-module system (MHSSE 2019, December 31). As can be seen, there may be changes in the organization and the rights and obligations of participants of higher education. In the transition to such changes, it is desirable to study the activities of foreign universities operating in Uzbekistan and apply their experience in practice.

Bibliographical references:

1. *Charter of Tashkent State Pedagogical University and Turin Polytechnic Universities*, 2018 [online] [citat 23 aprilie 2020]. Disponibil: http://new.tdpu.uz/page/5770;
2. *Charter of Turin Polytechnic University in Tashkent*, 2018;
3. *Law of the Republic of Uzbekistan on Education*, 1997 [online] [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: https://lex.uz/docs/16188;
4. *Official Telegram channel of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the Republic of Uzbekistan*. (MHSSE). August 3, December 31, 2019 [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: https://t.me/s/eduuz;
5. URALOV, O. Integration of higher education of the Republic of Uzbekistan and foreign states. In: *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences.* 2019, Vol. 7, No 12.

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE
ASPECTS OF NONFORMAL EDUCATION

Octavian VASILACHI, lector universitar,
Șef Centru Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În prezentul articol sunt ilucidate unele aspecte de dezvoltare a educației nonformale cu scopul de a forma reprezentări corecte asupra articulării educației formale cu cea nonformală, de a forma abilitatea în proiectarea și coordonarea optimă a activităților de tip nonformal, de a valorifica optim resursele și strategiile educogene ale societății în complexitatea sa.*
Cuvinte-cheie: *educație, educație nonformală, educație formală, complementară, metode de învățare, învățarea pe tot parcursul vieții.*

Abstract: *This article clarifies some aspects of non-formal education development in order to form correct representations on the articulation of formal and non-formal education, to train the ability in designing and optimal coordination of non-formal activities, to make optimal use of educational resources and strategies. of society in its complexity.*
Keywords: *education, non-formal education, formal, complementary education, learning methods, lifelong learning.*

Atunci când vorbim sau executăm activităţi pe placul tuturor, indiferent de vârsta apare și se dizvoltă noțiunea de educație nonformală, de fapt una din cele mai răspândite în societatea contemporană.

De ce punem accentul pe educația nonformală? Pentru a dezvolta această ideie enumerăm câteva dintre caracteristicile educației respective, astfel vom vedea şi avantajele sale.

Conform opiniilor formate caracteristicile educaţiei nonformale sunt următoarele: este variată și flexibilă, opțională și facultativeă, este centrată pe beneficiar şi nevoi reale de învăţare\formare, facilitând totodată şi identificarea acestora; are obiective clare de învăţare şi necesită un management eficient al resurselor; presupune un proces de învăţare, care poate fi încadrat într-un curricula; este adaptată comunităţii, grupului şi/ sau individului, pentru că presupune o învăţare în ritm propriu; conduce la obţinerea de rezultate într-o perioadă determinată de timp (de cele mai multe ori mai scurtă decât în cazul educaţiei formale), conţinuturile pot fi uşor înnoite sau îmbunătăţite; cadrul de învăţare poate fi extins, iar timpul şi spatiul diversificate şi flexibilizate; metodele de învăţare sunt atractive, interactive şi diversificate; beneficiarii acumulează noi cunoștinte, abilităţi şi atitudini; indivizii\grupurile care o practică se dezvoltă în primul rând din punct de vedere personal; permite valorificarea experienței anterioare şi de învăţare prin experiență; competenţele dobândite pot fi recunoscute; beneficiarii au ocazia sa reflecteze asupra celor învăţate și aduce o schimbare în bine la nivelul participantului şi comunităţii [4].

Totodată, educația nonformală diferențiază conținutul, metodele si instrumentele de lucru în funcție de interesele și capacitățile participanților și valorifică întreaga experiență de învățare a participanților. Aceste tipuri de activități se realizează în mediul socio-cultural și sunt considerate ca mijloace de divertisment, petrecere a timpului în mod constructiv sau de odihnă activă. Sunt destinate tuturor categoriilor de vârstă: atât copiilor, tinerilor, cât și adulților.

Prin urmare, constatăm că educaţia nonformală are multe avantaje, atât pentru cei care o practică, cât şi pentru cei care beneficiază de obiectivele de învăţare ale fiecarei metode în parte. Educaţia nonformală este realizată de toți cei care reușesc să identifice nevoile unui grup țintă și să realizeze niște activităţi prin care să atingă aceste nevoi. Totodată, se urmărește ca beneficiarii educației nonformale să-şi dezvolte anumite atitudini, aptitudini şi cunoştinţe pe care să le poată folosi atât în viaţa personală cât şi în cea profesională. Tocmai de aceea lista instituțiilor care pot realiza activităţi în context nonformal este lungă şi diversificată, începând cu ONG-urile, Centre

educaționale, instituții de învățământ preuniversitar și superior, asociații profesionale, angajatori, sindicate, etc.

Astfel, activităţile de educaţie nonformală sunt dezvoltate şi coordonate de surse cu diferite roluri: formatori, facilitatori, consilieri, animatori, oameni care inițiază proiecte proprii sau în parteneriat cu instituțiile şi organizațiile de mai sus. Printre cei mai importanți furnizori de programe şi proiecte de educaţie nonformală sunt organizaţiile neguvernamentale, care prin scopul lor şi activităţile organizate reuşesc să reunească cel mai mare număr de persoane care împărtășesc pasiunea pentru acest tip de educaţie. Acest exemplu este preluat tot mai mult de şcoli şi organizaţii care provin din diferit mediu. Beneficiarii acestor activităţi (cei pentru care se realizează proiectele), pot fi oameni de toate vârstele şi din toate categoriile socio-profesionale, care vor să se dezvolte din punct de vedere personal, să-şi dezvolte intr-un mod plăcut şi în afara matricei educaţiei formale anumite competențe, atitudini şi aptitudini. Ei pot avea difeite statuturi sociale (elevi, studenți, voluntari, angajați etc.) şi pot participa la activităţi nonformale în cadrul a diferite proiecte desfăşurate de instituția în care activează (ONG, universitate, școală, grădiniță etc), cât şi în timpul liber.

Astfel, considerăm că educația nonformală cuprinde totalitatea acțiunilor organizate în mod sistematic, dar în afara sistemului formal al educației. Această formă de educație este una complementară cu educația formală sub raportul finalităților, conținuturilor și a modalităților concrete de realizare. Etimologic, termenul de "nonformal" își are originea în latinescul *„nonformalis”,* ceia ce ar însemna "în afara unor forme speciale/oficiale organizate pentru un anumit gen de activitate". Deci, nonformalul desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată dar cu obținerea eficientă a efectelor normativ-educative.

Educația nonformală a fost definită de catre J. Kleis drept „orice activitate educațională intenționată și sistematică desfasurată de obicei în afara școlii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului și situațiilor speciale, în scopul maximalizării învățării și cunoașterii și al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal (notarea în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor etc.)”.

În acest context, putem constata avantajele utilizarii educației nonformale ca fiind anume: centrată pe procesul de învățare nu pe cel de predare, solicitând în mod diferențiat participanții; dispune de o curricula la alegere, flexibilă și variată propunându-le participanților activități diverse și atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor; contribuie esențial la lărgirea și îmbogățirea culturii generale și de specialitate a participanților, oferind activități de completare a studiilor; asigură o rapidă actualizare a informațiilor din diferite domenii fiind interesată să mențină interesul publicului larg, oferind alternative felxibile tuturor categoriilor de vârstă și pregătirii profesionle, punând accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoștințelor și nu memorarea lor; antrenează noile tehnologii comunicationale, ținând cont de progresul societatii; răspunde cerințelor si necesităților educației permanente.

În viziunea instituţiilor europene tema educaţiei nonformale a rezultat indirect din anumite puncte de plecare sociologice şi economice, dar şi din anumite valori ale Europei moderne. În mai multe documente, rapoarte, seturi de recomandări ale unor instituții ale UE, Consiliului Europei, deseori se pune accentual pe următoarele constatări: economia modernă bazată pe cunoaştere (Knowledge-Based Economy); societatea modernă multiculturală (Multicultural Society); promovarea egalităţii şi tendinţa spre integrarea socială a tuturor părţilor

societăţii – incluziunea socială (Social Equality and Social Inclusion) sau conceptul de educaţie care constă în învăţarea pe tot parcursul vieţii (Lifelong Learning Process) [11].

Cu alte cuvinte, Uniunea Europeană se confruntă cu provocările epocii moderne, care constău în schimbarea conceptului economic, dar şi în schimbarea componenţei societăţii, care acum este multietnică în multe ţări ale Europei. Ca o consecinţă inevitabilă a acestor schimbări, se ajunge la schimbarea și a conceptului de educaţie, care se transformă în unul modern ce presupune „învăţarea pe tot parcursul vieţii". Europa îşi exprimă convingerea că educaţia formală nu mai este capabilă să dea răspunsuri la aceste provocări folosind exclusiv forţele şi valorile proprii, dar are nevoie de „o fortificare în sensul practicării educaţiei nonformale" (Raportul Comitetului de Cultură şi Educaţie din cadrul Consiliului Europei, anul 1999) [12]. Conceptul modern de educaţie priveşte educaţia ca "Lifelong Process", adică învăţarea care se desfăşoară pe tot parcursul vieţii, spre deosebire de conceptul tradiţional, în cadrul căruia educaţia se dobândeşte în cea mai mare parte în timpul şcolarizării formale.

În societatea modernă sunt însă necesare abilităţi noi, cunoştinţe suplimentare, un proces simultan de promovare a valorilor, precum egalitatea socială, accesul la educaţie pentru toţi şi participarea activă la viaţa democratică. Astfel, este asigurat spaţiul pentru apariţia educaţiei nonformale şi informale [6].

Pentru a determina și specificul dezvoltării educației nonformale vom încerca să determinăm importanța și oportunitatea acesteia în raport cu educația formală. În cadrul instituțiilor europene, dar și în alte structuri educaționale s-a format conceptul că educația formală și nonformală sunt complementare, ele coexistă.

Complementaritatea – marchează poziţia europeană dominantă privind relaţia dintre educaţia nonformală (ENF) şi formală (EF) şi arată cât de multă importanţă se acordă astăzi educaţiei nonformale.

Astfel, se evedențiază câteva aspecte ale importanței educației nonformale (ENF): în cadrul conceptului modern de educaţie (învăţarea pe tot parcursul vieţii), educația nonformală este ca o completare importantă a educaţiei formale; având în vedere principiul şanselor egale la educație, educația nonformală (ENF) este considerată "a doua şansă la educaţie" (second chance school), obținerea cunoştinţelor suplimentare pentru minorităţile dezavantajate care nu au posibilitatea să urmeze şcolarizarea formală; educația nonformală (ENF) modifică şi completează cunoştinţele care sunt dobândite în cadrul sistemului de şcolarizare formală luând în considerare atât componenţa multiculturală a societăţii, specificul ţărilor aflate în tranziţie, cerinţele pieţei, cât şi necesitatea de dobândire a abilităţilor practice de viaţă pentru a face faţă provocărilor în contextul social complex [4].

În acest context, oportunitatea de recunoaştere a educaţiei nonformale se transformă în realitate și necesitate educațională în societate. Importanţa educaţiei nonformale, în spațiul european astăzi este incontestabilă și devine o prioritate în procesul educational, racordându-ne la valorile educaționale europene, în Republica Moldova creşte interesul pentru problema recunoaşterii educației nonformale, creşte tendinţa spre un anumit grad de formalizare şi acreditare a acestei căi complementare de dobândire a cunoştinţelor.

În scopul implementării art. 126 din Codul Educaţiei [2] pe 01 martie 2017 membrii cabinetului de miniștri au aprobat Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulţilor. Documentul are rolul de a completa cadrul normativ privind educaţia adulţilor în corespundere

cu prevederile europene în domeniu şi de a asigura corelarea ofertei educaţionale cu necesităţile pieţei muncii.

„La momentul actual pe piața muncii se atestă o mobilitate profesională pronunțată, cetățenii fiind puși în situația de a se recalifica pentru a se angaja în câmpul muncii. Aprobarea Regulamentului permite accesul la învățare continuă și oferă posibilitatea de certificare a competențelor profesionale, funcţionale, sociale dobândite în manieră formală, nonformală sau informală" [7]. Astfel, furnizorii de educaţie care au ca activitate de bază formarea adulţilor sau prestează servicii publice sub formă de cursuri pentru dezvoltarea competenţelor generale sau funcţionale sunt obligaţi să respecte procedura de evaluare externă, realizată de Agenţia Naţională de Asigurare a Calităţii [9], în vederea autorizării provizorii, acreditării sau neacreditării. Regulamentul aprobat, stabilește condițiile pe care trebuie să le îndeplinească prestatorii de servicii în domeniu, modul de organizare a formării profesionale continue și a educației generale a adulților, modalitatea de evaluare și certificare a competențelor obținute de către absolvenți, modalitățile de finanțare a instruirii.

Procesul de implementare a actelor normative va contribui la dezvoltarea programelor de învățare pe tot parcursul vieții și la sporirea calității serviciilor respective.

Oportunitățile de validare a educației nonformale și informale în Republica Moldova, sunt discutate de guvernanță tot mai insistent, acest fapt este plauzibil pentru toți actorii implicați în educația nonformală. În cadrul unei mese rotunde ce s-a desfășurat la 03 octombrie 2019 cu participarea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, reprezentanți ai Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, Organizației Internaționale a Migrației, experți naționali și internaționali s-au accentuat noile oportunități pe care le oferă validarea învățării anterioare. Mesajul adus societății este necesitatea și importanța lansării acestor posibilități pentru recunoașterea cunoștințelor și competențelor dobândite în contexte de educație nonformală și informală, dat fiind caracterul demografic, social și migrațional al Republicii Moldova. Implementarea sistemului de validare a competențelor dobândite în contexte de educație nonformală și informală reprezintă una dintre prioritățile Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, care împreună cu partenerii de dezvoltare și suportul experților străini depune toate diligențele necesare pentru crearea instrumentelor de racordare a necesităților pieței muncii la posibilitățile și condițiile pe care le poate oferi sistemul național de educație în parteneriat cu mediul economic, ținând cont, inclusiv de tendința de raliere la practicile europene. Noi confirmăm faptul că principalul motiv al acestei tendinţe de recunoaştere a educației nonformale constă în necesitatea de a se asigura şi îmbunătăţi calitatea cunoştinţelor dobândite pe această cale.

Recapitularea ideilor și a conceptelor ne permite să concluzionăm că educația nonformală atât la nivel mondial, cât și la nivel regional sau local devine tot mai atractivă pentru societate și sistemele educaționale din lume. Nu excludem faptul, că fiecare regiune, țară își va reconfigura sistemul propriu al educației nonformale și informale, însă aceasta nu înseamnă că totuși nu se va ține cont de principiile universale europene de organizare și dezvoltare a educației nonformale. Rămâne să decidem asupra proiectării și promovării educației nonformale și focusarea asupra necesităților pe care le avem și le solicităm de la acest proces în Republica Moldova. Este cu certitudine că dacă pentru educaţia nonformală stabilim criterii de calitate clare şi cuprinzătoare şi prin acesta o acreditǎm, o recunoaştem ca parte importantă a educaţiei naţionale moderne,

atunci ne asumăm anumite condiții pentru durabilitatea acesteia. Primii pași în asigurarea educației nonformale și informale cu cadrul legislativ și normativ în țară au fost deja efectuați, este important de dezvoltat acest cadru în continuare cu precauție și cunoaștere de cauză. Acest proces necesită o continuitate de acțiuni și analiză sistemică pentru a menține viabilitatea ulterioară a învățării pe parcursul întregii vieți.

Referințe bibliografice:

1. Catalogul programului de perfecţionare profesională a celor angajaţi în sistemul şcolar în anul 2002/2003, Belgrad, Ministerul Educaţiei şi Sportului al Republicii Serbia, 2002;
2. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014, cu modificările și completările ulterioare, Titlul VII, art. 123-127;
3. Council of Europe - Committee of Ministers - Recommendation of the Committee of Ministers to member states on promotion and recognition of Non-Formal education/learning of young people, on 30 April 2003;
4. Council of Europe, Directorate of Youth and Sport: Study on the links between formal and non-formal education, Strasbourg, March 2003;
5. European Steering Committee for Youth (CDEJ), 30th meeting, Strasbourg, 18 and 20 February 2003;
6. European Commission, Directorate - General for Education and Culture: Common European principles for validation of Non-Formal and Informal Learning, 8 May 2003;
7. Hotărârea Guvernului R.M. nr. 193 din 24.03.2017 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților;
8. Hotărârea Guvernului R.M. nr. 616 din 18.05.2016 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare externă a calităţii în vederea autorizării de funcţionare provizorie şi acreditării programelor de studii şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă şi a Regulamentului de calcul al taxelor la serviciile prestate în cadrul evaluării externe a calităţii programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă;
9. Hotărârea Guvernului R.M. nr. 201 din 28.02.2018 cu privire la organizarea și funcționarea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare;
10. Ordinul MECC nr. 70 din 25.01.2019 Cu privire la aprobarea Metodologiei de elaborare a programelot și curriculum-ului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții;
11. Report of working group on Non-Formal Education: The present debate on recognition and quality standards at european level, 2001;
12. Report of Committee on Culture and Education: Non - Formal Education, 15 December 1999.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXT PROFESIONAL
PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHING STAFF IN A PROFESSIONAL CONTEXT

Violeta VRABII, lector universitar, doctor,
Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *În articol sunt analizate condițiile dezvoltării personale în context profesional. Formarea profesională continue este monitorizată de acte normative educaționale, dar și de necesitatea dezvoltării personale. Dezvoltarea personală care se realizează prin consilierea în dezvoltarea personală este ghidată de persoana cu inteligență psihologică. Brandingul profesional prin Modulul D, ca parte componentă a programelor de formare continue a cadrelor didactice, promovează politica educațională și este relevantă cu provocările/nevoile societale, personale.*

Cuvinte-cheie: *branding profesional, dezvoltare personală, inteligență psihologică, consiliere în dezvoltare personală, nevoile de dezvoltare personală.*

Abstract: *In the article are analyzed the conditions of personal development in a professional context. Continuing professional development is monitored by educational normative acts, but also by the necessity for personal development. The personal development that is achieved through counseling in personal development is guided by the person with psychological intelligence. Professional branding through Module D, as a component part of Continuing development programs, promotes educational policy and is relevant to societal, personal challenges/needs.*

Keywords: *professional branding, personal development, psychological intelligence, personal development counseling, personal development needs.*

Personalitatea cadrului didactic reprezintă o structură deschisă de trăsături compensatorii, care permite realizarea sa profesională prin confruntarea continuă cu provocările educaționale, sociale. Raportarea continuă a procesului de dezvoltare personală/profesională la diversele niveluri de manifestare promovează competenţele cadrului didactic, reprezintă o cale profitabilă de dezvoltare a conduitei didactice.

În Standarde de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general se menționează condiţiile *motivării cadrelor didactice pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii*, *creşterea responsabilităţii fiecărui cadru didactic pentru reuşita propriei cariere profesionale.* Astfel, în Domeniul de competenţă 4. *Dezvoltarea profesională, Standard* – cadru didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă, *Indicatorii* 4.3. cadru didactic monitorizează procesul de dezvoltare personală şi profesională prin *Descriptorii*: cadru didactic organizează activitatea educaţională în baza unei teme de cercetare individuală; confirmă participarea şi gradul de implicare la activităţi de dezvoltare profesională în şcoală, în afara şcolii la nivel regional, naţional, internaţional; racordează propria activitate de cerinţele didacticii contemporane prin valorificarea achiziţiilor profesionale inovatoare şi experimentarea bunelor practici educaţionale [Apud 7].

În același context, Modulul D *Branding profesional* ca parte component a programelor de formare continue, promovează politica educațională a statului și este relevant în raport cu structura și tipologia necesităţilor/nevoilor actuale şi de perspectivă ale beneficiarilor direcți și indirecți ai programului de formare.

Brandingul profesional este, de fapt, un cumul al percepţiilor, viziune și misiune despre *brandul* (marca) pe care îl au audienţele cărora te adresezi, statutul profesional al acestora.

Astfel, pentru ca acestea să fie pozitive, corecte și coerente, *imaginea brandului* trebuie să reflecte *identitatea de brand* (logo, slogan, poziţionare) și *esenţa brandului* (care este menirea lui*),* deoarece *valoarea brandului* reflectă valoarea instituției, a produselor și a persoanelor care activează în ea care se valorifică prin promovare și dezvoltare personal/profesională continue.
Prin urmare, actele normative determină rolul învățării pe tot parcursul vieții a dezvoltării personale, profesionale a cadrelor didactice prin care aceștia se vor integra mai ușor, se vor manifesta inovativi, responsabili, motivați, afirmându-se ca persoane individuale în profesia didactică.

Dezvoltarea personală în societatea cunoașterii înr-o viziune personală asupra viitorului realizată pe baza Modelului Creativ Brâncușean, preciza M. Caluschi, reprezintă o strategie eficientă și performantă în pregătirea oamenilor pentru a se adapta și depăși fenomenele și tendințele viitorului extrem, iar proiectarea programelor de dezvoltare personală, susținute pentru

populație de eforturile conjugate ale psihologilor de familie, terapeuților, clinicienilor, psihologilor școlari [3, p. 71].

În același context, I. Mitrofon elucidează faptul că *dezvoltarea personală* este un proces aproape *continuu*, dar repartizat pe cicluri, interese de travaliu optimizator, pe parcursul a mai multor ore şi zile, cu posibile reluări ciclice la intervale de luni şi ani, la solicitările beneficiarului, *în funcţie de nevoile şi obiectivele* de viaţă.

Autoarea menționează, că dezvoltarea personală se desfăşoară sub forma *atelierilor şi seminarilor* în grup de dezvoltare personală, grup de autocunoaştere, grup de stimulare a autoperformanţei sau creativităţii, grup de dezvoltare spirituală prin diverse practici meditative. La fel, prin participări la *workshop-uri tematice, proceduri şi practici asociate* [4, p. 20].

În urma studiului experimenal efectuat în perioada 2017 - 2018 pe un eșantion format din 198 de cadre didactice, am stabilit viziunile cadrelor didactice cu privire la *dezvoltarea personal* ca concept și nevoile/trebuințele dezvoltării personale. Ca urmare, am structurăm un conţinut teoretico-aplicativ în următoarele direcții: Conţinutul legat de conceptul *dezvoltarea personală,* care este perceput de cadrele didactice ca un proces de creştere a persoanei, înţelepciune practică, dar şi ca un proces ce pretinde analiza trăsăturilor proprii în confruntarea cu nevoile procesului educational; Identificarea nevoilor/trebuințelor personale de dezvoltare a cadrului didactic – claritate, înţelegere şi aplicabilitate a conținuturilor cu privire la dezvoltarea personală, comunicare interpersonală cu persoana potrivită, atitudinea pozitivă faţă de sine şi ceilalţi, responsabilitatea personală [8, p. 126].

Astfel, considerăm oportun de a menționa că dezvoltarea personală se realizează în comunicare eficientă cu persoana potrivită și că reprezintă o creșterea, înțelepciunea practică.

De aceea, consilierul pentru dezvoltare personală este specialistul care lucrează cu persoane sănătoase din punct de vedere psihic, care au nevoie să exploreze sau să depăşească diverse stări sau situaţii cu care se confruntă în evoluţia personală şi profesională, valorificând şi dezvoltând resursele şi potenţialul propriu; stimulează identificarea şi alegerea soluţiei optime de către fiecare persoană, pentru sine însuşi, pentru diminuarea nivelului de stres, înlăturarea confuziei, tensiunilor acumulate şi a blocajelor temporare induse în evoluţia personală şi profesională pe unul sau mai multe planuri [1, p. 4].

Prin urmare, specialistul/consilierul/formatorul care va ghida dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice va dispune de inteligența psihologică, deoarece aceasta îi va ajuta să direcționeze eficace dezvoltarea.

În viziunea lui I. Negură *inteligența psihologică* este o structură psihică cognitivă ce formează nucleul aptitudinii psihologice și joacă rolul integrator al elementelor din care ea se constituie ca formațiune psihologică responsabilă de succes în rezolvarea problemelor de natură psihologică. Deci, *inteligența psihologică* e un fenomen psihic ce ține de aptitudinea psihologică și face parte din structura ei în calitate de element de bază. În acest context, autorul precizează că *inteligența psihologică* realizează două funcții: asigură înțelegerea oamenilor și a faptelor pe care ei le săvârșesc; descoperă problemele psihologice „care plutesc în aer” în câmpul psihologic al oamenilor, probleme de modificare a unui comportament, a unei dispoziții, a unei percepții, atitudini și elaborează soluției adecvate problemei.

Strategia, menționează autorul, pe care punem mare preț și o considerăm de maximă eficiență, privind obținerea de fapte relevante problemei identificării esenței și naturii inteligenței

psihologice, se identifică la cei ce posedă inteligență psihologică autentică și sunt maeștrii în arta de a o mânui [Apud 6, p. 8].

Persoanele ce vor monitoriza dezvoltarea personală a cadrelor didactice vor dispune de inteligența psihologică, deoarece ea îi va ajuta să direcționeze eficace dezvoltarea, transformarea corespunzătoare.

Crearea climatului favorabil pentru consiliere este primul contact cu clientul şi condiţiile de colaborare. În acest context, ar fi bine ca consilierul să dea dovadă de calm, neutralitate, grijă pentru client, răbdare, onestitate, obiectivitate, responsabilitate perseverentă, deschidere, receptivitate, gândire pozitivă. Acestea asigură confidenţialitatea privind problemele clienţilor [1, p. 10].

Prin urmare, consilierea în dezvoltare personală reprezintă procesul complex, ce cuprinde o arie foarte largă de intervenţii, care impun o pregătire profesională de specialitate. Deci, este un domeniu mai specific, iar termenii de consiliere în dezvoltare personală descriu relaţii interumane de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul/trainerul, şi o altă persoană, grup care solicită asistenţa de specialitate. Pentru proiectare practică a consilierii, expunem generalizat următoarele etape:

1. Stabilirea contactului şi relaţiei de intercunoaştere;
2. Identificarea, clarificarea obiectivelor și așteptărilor de dezvoltare;
3. Intervenţia specializată;
4. Consolidarea abilităţilor de autosuport/ Implicare activă;
5. Evaluarea / autoevaluarea;
6. Încheierea procesului de consiliere;
7. Follow-up [Apud 1, 5, 2, 8].

În contextul celor expuse anterior, expunem generalizat secvențele unei consilieri de dezvoltare personală, parte componentă a programului de formare continuă, Branding profesional, realizat cu cadrele didactice.

Tema: Viziunea și misiunea dezvoltării personale pentru identitatea profesională a cadrului didactic [Apud 2, 8].

Tipul formării: Consiliere în dezvoltare personală.

Scopul: Determinarea rolului dezvoltării personale în profesia didactică.

Obiective: Actualizarea conceptului dezvoltare personală a cadrului didactic; argumentarea științifică a elementelor constructive ale dezvoltării personale; sintetizarea strategiilor de implementare practică a planului personal de dezvoltare personală; evaluarea/autoevaluarea personală a direcțiilor de creștere.

Metode, tehnici: metoda Focus grup; Tehnica Asocieri libere; Acrostih, exerciții individuale, în grup.

Seturi de materiale: Model de plan de dezvoltare personală; Exerciții Viziunea mea despre DP.

Demersul formative. Stabilirea contact-relații:

- *Prezentare personală/profesională.* Regulile de activitate a grupului vor fi semnate într-un COTRACT, acrostihul ce va înscrie reguli. Se implementează *metoda Focus grup,* se va aplica *Tehnica Asocieri libere; Acrostih.* Membrii grupului se vor ordona în echipe de lucru.

- *Identificarea, clarificarea obiectivelor și așteptărilor de dezvoltare.* Fiecare echipă răspunde la subiecte conform numărului echipei:

- Ce reprezintă în opinia DVS *Dezvoltarea personală*?
- Care sunt elementele constructive ale dezvoltării personale în context profesional?
- Sintetizaţi conţinutul şi deduceţi importanţa dezvoltării personale în cariera didactică.
- Stabiliți Lanțul Nevoilor/trebuințelor dezvoltării personale.

- *Intervenția specializată:* Formatorul expune informații teoretico-aplicative privind dezvoltarea personală. Expunem generalizat unele aspecte ale conceptului *dezvoltare personală:* abordarea istorică prin care se construieşte Eul, ca element central, fundamental, nucleu al personalităţii, care în opinia lui M. Zlate, este determinată de patru puncte nodale:

- *psihofilosofic* (până în a.1900), caracterizat prin practicarea unei psihologii filosofice, în abordarea lui Bergson şi James, care interpretau Eul prin prisma stărilor de conştiinţă şi a părţilor lor constitutive;
- *psihanalitic şi interacţionist* (1900–1940) – conform teoriei psihanalizei lui S. Freud şi interacţionismul lui G. Mead. Contribuţiile majore ale lui G. Mead se circumscriu în următoarele problematici: susţinerea originii sociale a Eului. Eul nu există de la naştere, ci se construieşte progresiv în experienţa şi activităţile sociale, nefiind altceva decât actul internalizat, iar experienţa socială presupune rezultatul asumării şi jucării rolurilor, ca procese integrante în viaţa socială. Eul se naşte ca urmare a „reciprocităţii perspectivelor" dintre Eu şi Altul, dintre Eu şi Mine, dintre Eu şi Altul generalizat, adică societatea. „Structura Eului unei persoane reflectă modul general de comportament al grupului social căruia aparţine individul", scrie G. Mead [Apud 9].

În acelaşi context, G. Mead precizează *mecanismele psihologice* prin care se construieşte Eul, mai important fiind cel al comunicării. Esenţa Eului, arată autorul, este de *ordin cognitiv,* locul central îl ocupă gândirea, procesele intelectual-cognitive. La rândul său, Ch. Cooley, unul dintre fondatorii psihosociologiei moderne, consideră că fundamentul Eului se află în experienţa afectivă, în sentimentul conștiinței de sine. Pentru a avea o imagine completă, importante sunt aspectele motivaţionale de personalitate [Ibidem, p. 89].

Etapa a treia „autonomistă" şi „psihoumanistă" (între 1940-1980): fondatorii teoriei sunt H. Hartman, E. Kriset ș.a., care au formulat caracteristicile Eului: autonomie, independenţă şi adaptare.

Prin anii 1950-1960, se conturează o nouă orientare psihologică – psihologia umanistă, fondată de C. Rogers şi A. Maslow, care redimensionează locul şi rolul Eului în structura personalităţii. Astfel, fondatorii acestei orientări pun accentul pe Eul omului normal, al unui om membru al unei anumite societăţi, care trăieşte în diverse tipuri de grupuri sociale, implicat şi nevoit să facă faţă unei multitudini de relaţii sociale. În esenţă, în ceea ce priveşte Eul, este vorba de accentul pus pe eforturile individuale şi sociale ale omului obişnuit, pentru a ajunge la forma superioară de Euri. De altfel, anume aşa explică A. Maslow autorealizarea Eului şi Eul autoactualizat, Eul autentic, adică aşa cum este el în realitate, netrucat, nemascat sau disimulat, după cum menţiona şi C. Rogers. Atingerea stadiului de Eul autoactualizat sau de Eul autentic se realizează într-o societate, numai astfel s-ar putea ajunge la o deplină realizare a personalităţii [Ibidem].

Etapa a patra – psihosocială (1980 – până în prezent) se caracterizează printr-o expansiune extraordinară de redescoperire a Eului în psihologia socială. De exemplu, D. Wegener, R. Walacher în lucrarea „Eul în psihologia socială", precum și în alte lucrări, descriu comportamentul social, efectul vârstei asupra conceptului de Eu. Autorii prezintă dezvoltarea Eului ca fiind o „constelaţii de atitudini", un organizator al cunoaşterii şi reglator al conduitei, ce dispune de o solidă bază afectiv – motivaţională. În acelaşi context, este studiat şi rolul Eului în procesul de prelucrare a informaţiei, sunt formulate teorii în care locul central îl au emoţiile, sunt analizate procesele Eului, bazate pe implicarea concomitentă a aşteptărilor cognitive, afective şi motivaţionale [Apud 9, p. 97].

Implementarea activă: Propunem cursanților fise individuale prin care se vor expune privind realizarea dezvoltării personale:

Activitatea *Viziune mea despre DP*, reprezintă un set de exerciții, ce reflectă viziunea proprie despre dezvoltarea personală.

Formularea unei viziuni personale:

Viziunea reprezintă ceea ce vrem să fim, să facem, să simțim, să gțmdim, să deținim, să fim asociați cu, sau să avem un impact până la o anumită dată în viitor. Viziunea dvs. trebuie să fie unică și adevărată pentru dezvoltarea personală.

Exercițiul 1. Folosiți instrumentul de mai jos pentru a scrie propria declarație de viziune în următorii pași:

1. Pe baza propriilor analize, ce vă motivează/vă dau satisfacție personală/profesională?
2. Cele mai importante: puncte tari/ trăsături pe care le am.
3. Două lucruri pe care le fac mai des, în care-mi folosesc punctele tari și îmi dau satisfacție.

Reflecții: Aceasta este viziunea mea despre dezvoltarea personală proprie.

Exercițiul 2. A te simţi valoros

Prezentați schematic simbolul/uri ce vă reprezintă (orice formă se acceptă) Acesta sunt eu…	Ultima dată când am fost valoros a fost… M-am simţit…

- Persoanele care mă fac să mă simt bine faţă de mine sunt … pentru că …
- Eu le arăt că sunt fericit prin …

Exercițiul 3. Pentru a organiza cunoașterea și a monitoriza dezvoltarea propunem un Model de Plan de Dezvoltare pe care cadrul didactic îl realizează timp de 6 luni – 1 an, apoi în baza realizării obiectivelor planificate își face sugestiile de dezvoltare.

Model de Plan de Dezvoltare Personală/Profesională:

- Date personale
- Nume, prenume
- Data naşterii
- Vârsta
- Stagiu profesional
- Perioada de implementare
- Planificarea intervenţiilor de DP

Obiective	Acţiuni, activităţi	Perioada desfăşurării	Observaţii

Evaluarea ședinței: Se expun generalizat viziuni despre dezvoltarea personală proprie, pașii în realizarea ei, condițiile facilitatoare, lanțul nevoilor dezvoltării personale.

Încheierea procesului de consiliere: Exclamați percepția personală în enunțul – Sunt valoros deoarece …

Follow – up: Realizați un Planul de dezvoltare personală în raport cu activitatea în familie, ghidativă după el. *Vă expuneți realizările într-un Jurnal de Succes.*

Prin urmare, dezvoltarea personală a cadrului didactic în context profesional este determinată de: conştientizarea propriei valori; identificarea scopurilor personale; deschidere spre schimbare prin identificarea zonei de dezvoltare; planificarea săptămânală, pe tremestre a PDP; elaborarea şi ghidarea după un jurnal de succes; identificarea resurselor autentice de dezvoltare; socializarea cu colegii; echilibrare efectivă, cognitivă; mobilitate, activism spre îndeplinirea nevoilor de dezvoltare, care vor constitui motivatori eficace în menţinerea motivaţiei în profesia didactică; oprimizarea vieţii personale şi în grup; sensibilizare spre schimbări personale, profesionale creative, autentice, coerente.

Referințe bibliografice:

1. ARTENE, G. *Consiliere pentru dezvoltarea personală.* Suport de curs. București, 2015. 109 p. [online] [citat 27 aprilie 2020]. Disponibil: https://ru.scribd.com/doc/252716931/Suport-Curs-Consilier-Dezvoltare-Personala;
2. BOLBOCEANU, A., VRABII, V. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional*. Chișinău: Institutul de Științe ale educației, 2018. 62 p. ISBN 978-9975-48-136-6;
3. CALUSCHI, M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. In: *Psihologie,* 2011. nr. 3, pp. 69-74. ISSN 1857-2502 ISSNe 25337-6276;
4. MITROFAN, I. *Psihoterapie (repere teoretice, metodologice şi aplicative).* București: Editura: ALMA MATER, 2008. 514 p. ISBN 978-973-8383-38-8;
5. *Manual suport disciplina Dezvoltare personală*. Suport de curs. București: Editura Universitatea Politehnică, 2015. 113 p. [online] [citat 28 aprilie 2020]. Disponibil:http://acces.chimie.upb.ro/doc/manual-dezvoltare-personala.pdf;
6. NEGURĂ, I. (coord.) *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă", 2014. 234 p. ISBN 978-9975-46-211-2;
7. *Standarde de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general*, Chişinău, 2016. [online] [citat 29 aprilie 2020]. Disponibil: https://www.edu.md;
8. VRABII, V. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teza de doctorîn psihologie*. Chișină, 2019 [online] [citat 30 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54303/violeta_vrabii_thesis.pdf;
9. ZLATE, M. *Eul și personalitatea.* București: Editura Trei, 2002. ISBN 9738291-30-5.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING AT THE UNIVERSITY

Елена ДВОРНИКОВА, доцент, кандидат наук,
Юлия ЗАРУБИНА, доцент, кандидат наук,
Анна КОШЕЛЕВА, доцент, кандидат наук,
Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова,
Ярославль, Россия

Аннотация: *В статье исследуется социальная креативность как значимый компонент профессиональной компетентности социального работника. В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня социальной креативности студентов направления «Социальная работа», рассмотрены способы активизации инновационного потенциала личности.*
Ключевые слова: *социальная креативность, личность, социальный работник, профессиональная подготовка.*

Abstract: *The article examines social creativity as a significant component of professional competence of a social worker. The article presents the results of an empirical study of the level of social creativity of students in the direction of "Social work", the ways to activate the innovative potential of the individual are considered.*
Keywords: *social creativity, personality, social worker, professional training.*

В основу стратегии модернизации содержания образования в современное время положен компетентностный подход. В связи с этим, в качестве основной цели содержания высшей школы является развитие или формирование у студентов так называемых «ключевых компетентностей» [9, с. 32].

В целом выделяют следующие ключевые компетенции выпускника учебного заведения: учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного самосовершенствования. Все это позволяет выпускнику осмысленно применять комплекс профессиональных знаний, умений и способов деятельности в дальнейшей жизни.

Проектирование подготовки специалистов социальной работы становится в постоянно меняющихся социальных условиях необходимой функцией научных исследований в области высшего образования. Требования к развитию адекватной современным социальным технологиям кадровой инфраструктуры учреждений социальной защиты населения формируют государственный заказ ВУЗовской системе социального образования в плане качественного результата — профессиональной компетентности выпускников, являющихся проводниками социальной политики, способными организовать процесс социальной поддержки населения, эффективно решать спектр социальных проблем и обладающих гуманистической направленностью личности.

Реализации «человеконаправленного» потенциала социальной работы служит Государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «социальная работа».

Структура профессиональной компетентности будущего социального работника может быть раскрыта через социально-педагогические умения, которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность последовательно развивающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач.

Становление каждого компонента, входящего в структуру профессиональной компетентности будущего социального работника, связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы. Каждый компонент имеет свое содержательное наполнение.

Динамику роста профессиональной компетентности будущих специалистов социальной работы можно определить по показателям мотивационного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного развития, выявляющих в свою очередь, обобщенные уровни:

1-й уровень – интуитивный (низкий) – предполагает наличие общих представлений студентов о будущей деятельности социального работника и особенностях общения в процессе трудовой деятельности. Знания основ социальной работы, психолого-педагогических знаний отсутствуют, либо носят поверхностный ситуативный характер. Представители этого уровня отличаются пассивностью, замкнутостью, избегают вести диалог, вступать в дискуссию, выступать перед аудиторией, общаться с гражданами. Потребность в профессиональном общении носит ситуативный характер, стремление к импровизации, творчеству, знания сущности социальной работы поверхностны, отмечается неустойчивость мотивов. Преобладает неадекватная самооценка собственной роли в совместной деятельности, высокий уровень личностной тревожности, пассивность на занятиях, нежелание вступать в диалог, вести беседу, принимать участие в дискуссии. Самооценка собственного участия в совместной работе занижена;

2-й уровень – нормативный (средний) – студенты осознают значимость профессиональной подготовки для их будущей деятельности в сфере социальной работе. Обладают знаниями основ теории социальной работы, психологии, профессиональной педагогики. Проявляют интерес к психолого-педагогическим знаниям. Отличаются способностями к частичной модификации имеющейся системы знаний в зависимости от учебной ситуации; применение педагогических и профессиональных знаний при решении ситуаций социального характера. Самооценка в совместной работе неадекватная, часто завышенная. Способности к продуктивному общению недостаточно сформированы. Толерантность в восприятии партнера слабо выражена, либо не развита. Мотив достижения носит достаточно устойчивый характер;

3-й уровень – активный (высокий) – предполагает сформированность системы профессиональных и специальных знаний в области социальной работы и наличие устойчивого интереса к их пополнению. Студенты осознают необходимость овладения профессиональными знаниями и умениями как условиями успешной будущей профессиональной деятельности специалистов социальной работы. В результате развитой потребности в общении они легко вступают в диалог, включаются в совместную деятельность, принимают участие в дискуссиях, активно включаются в общение и поддерживают его. Адекватно оценивают собственную роль в выполнении совместных заданий. Однако уважение к собеседнику развито недостаточно. Способность к оказанию влияния на мнение партнера носит ситуативный характер. Стремятся к самореализации, самоактуализации в общении;

4-й уровень – креативный (высший). Его представитель без затруднений включается в общение, инициирует и поддерживает его, принимает активное участие в

обсуждении дискуссионных вопросов, включающих профессиональные проблемы, аргументировано отстаивает свою точку зрения, применяет знания педагогики в решении ситуаций социального характера. Вследствие ориентации на собеседника, в процессе общения оказывает влияние на мнения других. Толерантен в восприятии партнера, эрудирован, тактичен. Сознает свою роль в совместной работе. Корректирует собственное поведение в зависимости от ситуации общения.

Так как социальный работник в процессе своей профессиональной деятельности очень часто находится в коммуникативных ситуациях, которые требуют от него креативных решений и нестандартных реакций, то одним из наиболее значимых компонентов профессиональной компетентности социального работника, по нашему мнению, является социальная креативность. Инновационность и нешаблонность мышления, способность не только применять имеющиеся знания на практике, но и предлагать новые подходы – таковы основные требования к современному специалисту по социальной работе.

На способности личности мыслить продуктивно, творчески использовать имеющийся опыт для адекватных ответов на жизненные вызовы основывается поступательный процесс ее развития. Познавательное развитие личности предполагает активное творческое функционирование когнитивных процессов в решении задач.

Э. П. Торренс определил креативность как способность формулировать гипотезы относительно недостающих элементов явления или ситуации, умение осознавать пробелы и противоречия. Дж. Гилфорд приравнивал креативность к дивергентному мышлению, которое связанно с порождением множества решений на основе однозначных данных [4, с. 162]. Дивергентное мышление допускает варьирование путей решения проблемы и приводит к неожиданным выводам и результатам. Некоторые исследователи понимали под креативностью способность получать ценные результаты нестандартным способом [1, с. 35].

Согласно инвестиционной теории креативности Р. Стернберга и Т. Любарта, инициирование оригинальной программы и воплощение ее в жизнь зависят от когнитивных, личностных и мотивационных ресурсов человека, а также от условий среды. Авторы вводят понятие «синдром креативности», указывая на возможность ее катализации при наличии каждого из этих ресурсов [4, с. 156]. Как деятельность с использованием воображения для создания чего-то качественно нового в мире определяли креативность Т. Келли и Д. Келли [7, с. 17].

В отечественной психологии креативность рассматривается как процесс преобразования знаний, с которым связано воображение, фантазии, порождение гипотез [2, с. 18]; потребность в исследовательской деятельности [8, с. 132]; способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения [4, с. 157]; способность продуцировать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем поведения [6, с. 111].

Способность ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности определяется учеными как социальная креативность.

Социальная креативность – многокомпонентное образование, в котором личностные особенности человека особым образом переплетаются с некоторыми характеристиками его когнитивной деятельности. Особую роль при этом играют

собственно мотивационные факторы, такие как, система ценностей, иерархия потребностей, принципиальное значение также приобретают и некоторые особенности личности и мышления. Структуру социальной креативности составляют следующие компоненты: общая способность к самоактуализации; социальная мотивация как потребность индивида в постоянных социальных контактах; коммуникативная сенситивность; социальное воображение, позволяющее моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации [5, с. 15].

Поскольку специалисты в области социальной работы постоянно используют в своей деятельности социально-психологические, педагогические, управленческие методы и технологии, то они практически всегда находятся в ситуациях поиска эффективных средств общения и деятельности. Так как, клиентами социального работника могут быть представители различных социальных групп и слоев населения, то и коммуникативный процесс зачастую носит противоречивый и неопределенный характер. И здесь необходима оригинальность мышления, умение быстро сориентироваться в нестандартной коммуникативной ситуации. Поэтому, размышляя о профессионально-значимых качествах социального работника и его профессиональной компетентности, особо следует выделить социальную креативность.

Социальная креативность является важнейшим ресурсом личности, способной к инновационной деятельности, критическому мышлению, умению работать в команде и самостоятельно принимать ответственные решения в усложняющихся ситуациях социального взаимодействия [3, с. 37]. С целью определения уровня социальной креативности личности будущих социальных работников, нами было проведено исследование. В исследовании приняли участие 159 студентов специальности «Социальная работа» ФСПН ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Для достижения этой цели нами использовалась методика самооценки поведения личности в нестандартных ситуациях жизнедеятельности А.В. Батаршева «Определение социальной креативности личности» [4, с. 362]. Испытуемым предлагалось провести самооценку личностных качеств или частоту их проявления в заданных ситуациях жизнедеятельности по 9-балльной шкале.

На основе суммарного числа набранных баллов определялся уровень творческого потенциала личности в ситуациях социального взаимодействия. Согласно выбранному инструментарию, полученные данные позволили разделить студентов на группы с различным уровнем социальной креативности: низкий уровень, чуть ниже среднего, средний, чуть выше среднего, выше среднего, высокий.

Наименьшее число испытуемых попало в группы с низким и высоким уровнем социальной креативности, – по 2% соответственно. Определяющими в формировании высокого показателя социальной креативности стали максимальные баллы (9) самооценки на вопросы: «В какой степени Вы являетесь генератором идей?», «В какой степени Вы относите себя к людям решительным?», «В какой степени Ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?», «Как часто Вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?», «Как часто Вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?». По остальным вопросам методики баллы также были достаточно высокими (7 и 8). При

низком уровне социальной креативности наименьшими (0 и 1) были баллы самооценки по следующим вопросам: «Какой процент людей в Вашем коллективе чаще всего поддерживают Вас, Ваши инициативы и начинания?» (1 балл – около 10%), «Как часто Вам приходится выступать с критическими суждениями в чей-то адрес?», «Как часто Вам в жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже Вашими друзьями как неожиданность, принципиально новое дело?». По полученным данным можно судить о нерешительности и безынициативности низкокреативной, в социальном плане, личности. Тогда как при высоком уровне социальной креативности, напротив, имеет место оценка себя как генератора идей, человека инициативного, находчивого и умеющего убеждать.

7% студентов по результатам тестирования показали результат, соответствующий уровню развития социальной креативности, который определяется как «чуть ниже среднего», а 22% попали в группу со средним уровнем. Таким образом, практически у трети студентов (29%) выявлен средний или чуть ниже среднего уровень умения творчески подходить к процессу общения, видеть и применять альтернативные варианты в развитии коммуникативных ситуаций, предлагать нестандартные подходы в процессе социального взаимодействия. Эта группа студентов демонстрирует разброс показателей самооценки в интервале от 2 - 7 баллов практически по всем заданным вопросам. Анализ ответов показал, что вопрос «Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристиков, то есть генераторов идей, то в какой степени Вы являетесь генератором идей?» имеет очень низкие баллы самооценки (2 – 4). Среднее значение показателей самооценки по всем вопросам у этой группы составляет от 4 до 5,5 баллов.

Высокие баллы самооценки связываются нами с высоким уровнем креативности. В результате были получены следующие данные: 47% будущих социальных работников обладают уровнем социальной креативности, который, согласно инструментарию исследования, характеризуется как «чуть выше среднего». Как правило, студенты данной подгруппы высоко оценивают свои возможности в сфере решения коммуникативных проблем, настойчивости в доведении до логического конца начатого дела, в умении находить принципиально новые подходы в решении старых проблем.

Например, наибольшая часть опрошенных в данной группе высоко оценила свое умение решать практические задачи и доводить дело до логического конца высокими баллами самооценки на вопросы: «Как часто решение возникающих у Вас проблем зависит от Вашей энергии и напористости?» и «Как часто начатое дело Вам удается довести до логического конца?». Кроме того, вопрос «Как часто у Вас бывает оптимистическое и веселое настроение?» практически все оценили в 8 или 9 баллов. Эта группа студентов обладает определенными коммуникативными знаниями и навыками и способна демонстрировать неожиданное и оригинальное поведение в процессе общения. Для них характерна находчивость и изобретательность в процессе установления и развития коммуникативных отношений, умение видеть нюансы и особенности общения с различными группами и категориями населения, способность брать на себя ответственность за нестандартную позицию в процессе развития взаимодействия.

Показатель развития социальной креативности «выше среднего» и «высокий» характерен для 20% и 2% студентов соответственно. Высокими в этой группе были баллы

самооценки на вопросы: «В какой степени Ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для Вас проблем?» и «Как часто у Вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе Вам приходится брать на себя?». Это означает, что 22% испытуемых обладают способностью тонко чувствовать эмоции и настроение собеседника, предугадывать его дальнейшие коммуникативные действия, демонстрировать нешаблонные реакции, оригинальность и гибкость в ситуациях межличностного взаимодействия.

Такой стиль общения, в большинстве случаев, позволяет избегать конфликтных моментов, прогнозировать и оценивать реальные ситуации общения, анализировать состояние, чувства и намерения собеседника, создавать атмосферу открытости и доверительности. Здесь мы можем предположить наличие у данной группы достаточно высокого уровня социального воображения, то есть способности моделировать ситуации и варианты дальнейшего взаимодействия с человеком на основе вербального и невербального поведения, внешних характеристик, поведенческих особенностей. Предсказать развитие коммуникативной стратегии с клиентом, гибко и грамотно отреагировать на полученные стимулы – важнейшая составляющая профессиональной компетенции социального работника.

Итак, полученные результаты свидетельствуют о том, что у большей части студентов направления «Социальная работа» социальная креативность развита на достаточно высоком уровне, который отвечает требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности специалиста в этой сфере деятельности.

Несмотря на полученные результаты, актуальным будет включение в образовательную программу вуза методов и технологий обучения, способствующих развитию этого профессионально-значимого качества, поскольку в процессе обучения накапливаются полученные, отстоявшиеся в процессе человеческого опыта обществом знания, социально выверенные способы деятельности и поведения, то есть познавательные и поведенческие образцы, шаблоны, стандарты и клише. Таким образом, получается, что при любой системе обучения и воспитания наблюдается некоторое снижение креативности.

Анализ подготовки будущих специалистов по социальной работе на ФСПН ЯрГУ им. П. Г. Демидова показал, что развитие социальной креативности студентов успешно реализуется путём широкого внедрения активных методов обучения в образовательный процесс. Мы считаем, что процесс формирования социальной креативности студентов и развитие дивергентного мышления возможен только при тесном творческом взаимодействии учащегося и преподавателя.

Развитие социальной креативности предполагает развитие продуктивного мышления через применение знаний, умений, опыта решения задач в привычных ситуациях с переходом к усложненным ситуациям задачи (проблемным) и к непосредственно нетиповым задачам (то есть нестандартным).

К числу наиболее эффективных методов развития социальной креативности относятся:

- деловая игра как метод принятия управленческих решений путем проигрывания ролей и ситуаций по заданным правилам;
- ролевая игра как проигрывание совокупности моделей различных сфер человеческой жизни;
- педагогическая игра как имитация реальной профессиональной деятельности в педагогических ситуациях;
- инновационная игра как комплекс мероприятий, направленных на обучение мыслить нестандартно;
- метод кейсов, который призван привить студентам навыки решения практических задач и ситуаций;
- метод групповой дискуссии как коллективное обсуждение актуальной проблемы, конечной целью которого является достижение общего мнения;
- социально-психологический тренинг, ориентированный на использование активных методов групповой работы с целью развития компетентности в общении и социальной креативности.

Преподавание ряда дисциплин у будущих бакалавров и магистров направления «Социальная работа» основано на активном внедрении в образовательный процесс методов, способствующих развитию креативности, социальной креативности и творческой составляющей в решении профессиональных задач. Например, учебный курс «Социальная инноватика» знакомит студентов с инновационными методами в социальной сфере. Познание и осмысление инновационного опыта происходит на теоретических занятиях; практические семинарские занятия посвящены разработке собственных инновационных проектов в социальной сфере, оценке их эффективности и анализу экономических и правовых аспектов инноваций.

Разбор кейсов, посвященных внедрению новшеств в социальной сфере, предшествует выполнению индивидуальных и групповых заданий. Кейсы дают представление об экономических и правовых основаниях инноваций, позволяют не только обозначить возможные области реализации социальных нововведений, но и зачастую иллюстрируют их последствия и ожидаемые эффекты.

Генерирование новых идей, способность вести конструктивный диалог, договариваться, идти на компромисс развивают коммуникативные и креативные навыки и функции будущего профессионала и в целом способствуют достижению более высокого уровня социальной креативности.

Блок занятий посвящен инновационному потенциалу личности, развитию ее креативности, изучению ролей и позиций инноваторов в процессе создания инновационного контента. Теоретические занятия дают студенту представление об инновационной личности, ее отличиях от личности авторитарной, факторах развития инновационного мышления, типах и формах инновационного поведения. Практические занятия включают в себя упражнения на развитие креативности, профессиональной коммуникативности и в целом творческого потенциала студентов. На наш взгляд, одним из наиболее эффективных способов активизации креативности и инновационного потенциала личности является метод фокальных объектов.

Это метод поиска новых идей и характеристик исходного объекта или услуги (в социальной работе) путем присоединения к ним свойств и характеристик других, случайно выбранных объектов или услуг. Впервые метод был предложен в 1926 году и применялся для перенесения характеристик на совершенствуемый объект, который находится в фокусе. В социальной работе также открываются широкие перспективы применения метода фокальных объектов, так как он способствует преодолению инертности мышления, позволяет взглянуть на исходные условия под иным, неочевидным, на первый взгляд, углом.

Метод позволяет не только развивать творческий потенциал у студентов, но и, применяемый для разработки инновационных продуктов и услуг в социальной сфере, напрямую связан с повышением социальной креативности личности. Нередко группа, применяя данный метод, дает неожиданный, нешаблонный, инновационный способ и вариант развития событий в социальной сфере. В завершении блока проводится дискуссия о пользе или вреде группового начала и коллективного поиска.

Инновационные игры как метод генерирования идей и саморазвития творческой личности активно применяются при работе со студентами. Теоретики инновационной игры как метода развития группы или отдельной личности утверждают, что инновационная игра – это работа над будущим, подготовка к нему.

Игра нацелена на создание и продуцирование нового – новых форм деятельности, установок, позиций, умений участников. В игровой работе ведущим принципом является принцип полного равенства участников. Они не ограничены в выборе способов, форм, методов работы и взаимодействия. В инновационной игре допустимо вводить новые правила, если они не ограничивают творческой активности участников и способствуют активизации игры. В ходе игры могут решаться реальные проблемы новыми способами и с применением инновационных технологий и форм деятельности. Создание творческой атмосферы и снятие стереотипов – задача ведущего игры. В такой игре действительно может начаться решение реальных, актуальных для общества проблем.

Дисциплины, включенные в образовательную программу для бакалавров и магистрантов направления «Социальная работа», предоставляют широкие возможности применения активных методов обучения, активизирующих творческую энергию и, в частности, социальную креативность.

Развитие социальной креативности студентов направления «Социальная работа» включает формирование способности и готовности к инновационной деятельности, генерированию идей, к постановке и творческому решению задач в сфере социальной реальности и межличностного взаимодействия. Учебный процесс, опирающийся на использование активных методов обучения, служит достижению целей развития социальной креативности, являющейся важным компонентом профессиональной компетентности социального работника.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности будущего специалиста по социальной работе осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также посредством включения студентов в активную социальную, политическую и культурную

жизнь. Все это в комплексе формирует и развивает личность будущего специалиста по социальной работе таким образом, чтобы она обладала способами саморазвития и самосовершенствования, что обеспечивает эффективное функционирование как субъекта-профессионала в системе «человек-человек».

Библиографические ссылки:

1. ГЭВИН, Х. *Когнитивная психология.* СПб.: Питер, 2003. 272 с. ISBN 0-205-30937-2;
2. ДРУЖИНИН, В. Н. *Психология общих способностей.* СПб.: Питер, 2007. 368 с. ISBN 5-911801-11-6;
3. ЗАРУБИНА, Ю. Н. Развитие социальной креативности студентов направления «Социальная работа» с помощью методов активного обучения. В: *Вестник социально-политических наук*, 2017, № 16, с. 37-39;
4. ИЛЬИН, Е. П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Спб.: Питер, 2009. 390 с. ISBN 978-5-49807-239-5;
5. ИЛЬИНЫХ, А. Е. Социальная креативность личности: психологическая структура. В: *Известия Саратовского университета,* Т. 11, 2011, Вып. 3, с. 74 – 76;
6. КАШАПОВ, М. М. *Психология творческого мышления профессионала*. Монография. М.: ПЭР СЭ, 2006. 688 с. ISBN 5-9292-0161-7;
7. КЕЛЛИ, Т. *Креативная уверенность*. М.: Азбука Бизнес, 2015. 288 с. ISBN 978-5-389-07011-0;
8. КОЗЛЕНКО, В. Н. Проблема креативности личности. В: *Психология творчества*, 1990, с. 131 – 148;
9. Формирование профессиональной компетенции будущих специалистов по социальной работе как основного компонента содержания высшего образования. В: *Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития:* материалы российской науч.-метод. конф. с междунар. участием. Вологда: Вологодский институт бизнеса, 2014, 760 с.

ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

QUESTIONS OF VOCATIONAL ORIENTATION IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATION

Игорь ЗАЙЦЕВ, доцент, кандидат наук,
Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования»,
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: *В материалах на рассмотрения представлены вопросы профессиональной ориентации на современном этапе развития образовательной системы. Рассмотрена заявленная проблема с позиции роли самооценки, самосознания, самоопределения человека. Отдельное внимание уделено значению и месту социального проектирования в структуре профессиональной ориентации.*

Ключевые слова: *профессиональная ориентация, образовательная система, самопознание.*

Abstract: *The materials for consideration are questions of vocational guidance at the present stage of development of the educational system. The stated problem is considered from the position of the role of self-esteem, self-awareness, self-determination of a person. Special attention is paid to the significance and place of social design in the structure of vocational guidance.*

Keywords: *vocational guidance, educational system, self-knowledge.*

Одним из приоритетных направлений современного образования является профессиональная ориентация, направленная на оказание помощи подрастающему поколению в выборе профессионального пути, ориентированного на максимальное удовлетворение личностных социальных запросов.

Профессиональная ориентация не просто позволяет самоопределиться в той или иной профессии, но есть и один из важнейших показателей уровня личностного развития в аспекте социальной адаптации как приспособления человека к требованиям социума [1,

4]. С означенной позиции существенным представляется становление самоидентификации – процесса отождествления человеком себя с коллективом, позволяющего качественно овладевать различными видами социально значимой деятельности. Самоидентификация характеризует целостность и разносторонность осознания индивидом себя, своей способности к самоуправлению, то есть активному участию в решении важных общественных вопросов [7]. Процесс самоидентификации предполагает высокий уровень сформированности самооценки, самосознания, самоопределения человека.

Самооценка бывает общей и парциальной, актуальной и потенциальной. Общая – это оценка себя в целом; парциальная – оценка собственных успехов в отдельных областях деятельности. Актуальная – понимание того, чего человек достиг на данный момент; потенциальная – оценка реальности достижения поставленных перед собой целей или уровень притязаний. В качестве составляющей самооценки выступает осознание индивидом себя как субъекта, то есть самосознание, являющееся фактором становления человека в роли хозяина, но не раба воздействующих на него обстоятельств. У истоков формирования самооценки лежат положительные оценки со стороны окружающих, к которым у самого индивида позитивное отношение. Проживание в коллективе укрепляет связь самооценки с положительной оценкой со стороны других представителей социума.

Полноценное формирование самооценки и самосознания возможно лишь во взаимодействии с окружающими при решении значимых проблем. Это проявляется: в приобретении таких личностных качеств, как целеустремленность, настойчивость в достижении цели, готовность к волевой целенаправленной деятельности; осознании роли положительных межличностных отношений в структуре коллективопроживания. Самооценка и самосознание предполагают четкое понимание широкого круга своих отношений с социальным миром, наличие ответственности за неудачи в решении коллективных задач, принятие коллективных обязанностей в качестве собственных. Такое осознание характеризует межгрупповые отношения.

Межгрупповые отношения детерминируются положением группы как единого социального субъекта в системе отношений с другими группами. Поведение индивидов уже развивается по логике межгруппового и определяется его ценностью и эмоционально насыщенным знанием о принадлежности к конкретной социальной группе, что неразрывно связано с функцией, выполняемой в психологической структуре таким личностным аспектом, как Я-образ, в основе которого – взаимодействие базовых оценочных отношений человека к миру, себе и другим. Функция Я-образа заключается в защите положительной самооценки разнообразными способами: от завышения собственной самооценки до занижения оценки других. Человек, чувствуя к себе симпатии со стороны окружающих, сам относится к ним положительно.

Значимым моментом жизненного самоопределения индивида следует рассматривать его интеграцию в социальную структуру, означающую установление упорядоченных отношений между людьми, группами, организациями. На первый план выходит вопрос межличностного взаимодействия. Под структурой межличностного взаимодействия следует понимать структуру взаимоотношений в малой группе, т.е. немногочисленной по составу, члены которой взаимодействуют друг с другом. Видовым отличием малой группы являются межличностные отношения, непосредственные

контакты. Слабое знание других членов коллектива, нежелание понять их приводят к деструктуризации межличностных отношений. Человек проявляет себя как личность в умении общаться с окружающими, в сформированных межличностных отношениях в коллективе.

Межличностные отношения – необходимое условие бытия, без которого невозможно у человека полноценное формирование ни одной психической функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств личности в целом. Межличностное общение – обязательное условие функционирования общности людей. Для межличностных отношений типична такая ситуация, когда участники общения, вступая в контакты, преследуют более или менее значимые для них цели, которые могут совпадать по своему содержанию, а могут отличаться друг от друга. Эти цели – следствие действия определенных мотивов, достижение которых предполагает использование различных способов поведения. Мотивы изменяются и развиваются в связи с осознанием значения своих поступков для других людей. Изменения в мотивах поведения касаются не только содержательной структуры мотивационной сферы, но и проявляются в появлении новых мотивов. Это приводит к соподчинению мотивов: одни из них приобретают более важное значение, чем другие. Иерархия мотивов придает определенную направленность поведению. Утрачивая равноправие, различные мотивы выстраиваются в систему, представляющую новообразование, оказывающее существенное влияние на дальнейшее личностное становление.

Мотивы у каждого человека формируются по мере развития у него качеств объекта и субъекта общения. Это позволяет сделать вывод о том, что межличностные отношения по основным своим характеристикам являются видом деятельности, суть которого во взаимодействии человека с человеком. Складывающиеся межличностные отношения зависят от характера общения, которое имеет место в отношениях членов того или иного коллектива. Эти межличностные отношения переживаются людьми на различном психологическом фоне. Если по своему характеру психологический фон неблагоприятен, то создается негативный психологический климат для всего коллектива. Следовательно, межличностные отношения как важнейшая форма общения связаны с социально-психологическим климатом, сформировавшимся в коллективе. Уровень сформированности межличностных отношений определяет социально-психологический климат коллектива, как необходимую основу всякой общественной деятельности. Определяющим звеном социально-психологического климата является моральный мотив, как внутренний побудитель деятельности человека: мысль, чувство, в котором проявляется социальная сущность личности. Положительный социально-психологический климат коллектива выдвигает определенный круг требований к каждому его члену, включая его высокий социально-психологический уровень, социально-психологическую компетенцию, которая предполагает как широкую информированность по соответствующим психологическим вопросам, так и целый комплекс умений, обеспечивающих адекватную быструю ориентацию в многочисленных разнородных ситуациях общения.

В системе межличностных связей происходит формирование личности. Человек проявляет себя как личность в многообразии социальных контактов, четко осознавая свою

роль и свое место в общественной деятельности, событиях, достижениях и неудачах. Личность есть субъект активности, посредством которой человек устанавливает собственное господство и над окружающим миром, и над самим собой. Это подразумевает способность к адекватным действиям и поступкам в различных жизненных ситуациях и в осознании места и значимости собственного бытия в череде повседневных событий, в жизни других людей.

Личность – особое качество, характеризующее человека. Личность характеризует человека с позиции его социальных отношений, сотрудничества с другими людьми. Для понимания сущности личности значимым представляется понятие «пространство личности». Пространство личности – это характеристика социального поведения, поступков, в которых человек проявляет свое отношение к другому человеку, самому себе, обществу в целом. Таким образом, личность представлена как субъект активного социального взаимодействия. Социальная активность, являя собой неотъемлемую характеристику личности, подразумевает не только целенаправленное действие при решении возникающих жизненных проблем, но и анализ возникших затруднений.

Решающее значение для социальной интеграции имеют все аспекты жизненного самоопределения и самосознания личности. Коллективистское самоопределение человека осуществляется в коллективе и через коллектив. Данный процесс обусловлен избирательным отношением личности к внушаемым воздействиям членов коллектива, с принятием одних и отвержением других, в зависимости от убеждений, потребностей и интересов. Воздействие со стороны коллектива ставит индивида перед необходимостью выбора того поведения, которого ожидают от него окружающие [6]. Коллективистское самоопределение формирует систему взаимоотношений и в официальной, и неофициальной сфере общения, что определяет состояние процесса социально-психологической адаптации индивида в общественной группе. Означенные взаимоотношения приобретут эффективность исключительно при условии высокой социальной активности и самостоятельности их участников. Готовность к принятию решений, осознание результатов своих поступков, осмысление их значимости для окружающих есть самостоятельность, проявляющаяся в чувстве Я, формирующем качества, обеспечивающие поведение человека в обществе. Процесс становления чувства Я детерминирован самоопределением индивида, представляющим собой самодостаточность в жизнедеятельности [5]. Самоопределение – не просто составление собственного жизненного плана, но и способность осознания его оценки с позиции окружающих. Самоопределение в коллективе предполагает способность реализации собственного статуса, т. е. индивидуально осознанной позиции. С этой точки зрения актуальны взаимоотношения с микросредой, зависящие от мотивационно-побудительных сил человека, от перманентно развивающихся отношений людей друг к другу [Ibidem]. Из сказанного следует, что самоидентификация выражается не только в высоком развитии самооценки, самосознания, самоопределения человека, но и включает адекватное чувство Я.

Адекватная самоидентификация представляет непременное условие профессионального самоопределения, начинающегося задолго до выбора какой-либо конкретной профессии и продолжающегося после него, по мере дальнейшего освоения

этой профессии. Сложность выбора в первую очередь состоит в том, что предпочесть одну профессию – значит отказаться от многих других. Профессиональное самоопределение – осознанный выбор направления дальнейшей трудовой деятельности, ресурс повышения качества образования. Для успешности этого процесса необходимо при подготовке к правильному выбору последующего профессионального пути соотносить развитие знаний и умений в определенных областях деятельности, то есть личностные возможности с требованиями различных профессий. Важность приобретает задача соотнесения собственных профессиональных возможностей с их реальным развитием. Осознание себя как человека с определенным статусом, наделенного правами и обязанностями связано с осознанием собственной индивидуальности, своих интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств, способностей.

Верный выбор профессии как одно из основных условий полноценного социального развития не есть показатель завершенности процесса профессионального самоопределения, продолжающегося непрерывно в виде совершенствования навыков (помимо профессиональных) активной жизни в социуме. Лишь при соблюдении этого условия человек принимает позицию действенного составляющего развития коллектива и общества. В таком ракурсе исключительно важно формирование осознанной ориентировки в профессионально значимых личностных качествах. К таковым следует отнести понимание и осознание социально существенных жизненных целей, самостоятельность в своих суждениях, сформированную мотивацию достижения в выбранной деятельности.

Следует учесть и вероятность возникновения ряда проблем. К типичным психологическим проблемам, связанным с профессиональным самоопределением, следует отнести рассогласование идеального и реального образа выбранной профессии, реальной и идеальной мотивации профессионального выбора. Решение любых психологических проблем связано с осознанием и принятием этих проблем через стремление к самопознанию как желанию разобраться в себе, оценить свои возможности в современном мире. Важно знать, что наибольшей сензитивностью в развитии профессионального самосознания обладают люди юношеского возраста, для которых проблема профессионального и личностного самоопределения наиболее актуальна.

Устранению означенных выше проблем способно помочь использование технологий социального проектирования, ориентированных на обеспечение соответствия сделанного выбора будущему состоянию социальной системы. Чтобы проект был пригоден к реализации, следует обозначить основания для его разработки. В целом выделяют субъективные и объективные основания социального проектирования. Внимание на изучение субъективных оснований акцентировано в субъектно-ориентированном подходе; объективные основания социального проектирования представлены в объектно-ориентированном подходе.

С позиции субъектно-ориентированного подхода научная обоснованность проектируемого предстает как доказуемая лишь в общих положениях и как спорная при реализации конкретного решения. Объектно-ориентированный подход направляет на то, что при абсолютизации требований субъектно-ориентированного подхода появляется вероятность превращения проектов в прожекты, что свидетельствует о необходимости

развития целостного объективно-субъективного подхода в социальном проектировании, в равной мере учитывающего и субъективные основания, и объективные. Именно развитие целостного объективно-субъективного подхода в социальном проектировании обеспечит достижение определенных общественных целей. Обоснованность объективно-субъективного подхода в социальном проектировании обеспечена тем, что детерминация разработки и реализации социального проекта обусловлена как субъективными (учет индивидуальных особенностей), так и объективными факторами (определение объекта). Объект социального проектирования выступает либо как идеальный, либо – реальный.

Реальный объект – данность социальной системы, идеальный – желаемая модель реального объекта. Иначе – реальный есть то, что имеется в настоящий момент, идеальный – желательное для достижения в процессе специальной работы. Реальный объект служит тем образованием, на основании которого в последующем формируются новые социальные достижения, характеризующие идеальный объект. Технологизацию социального пространства как совокупности процессов и отношений в социальной сфере следует рассматривать в виде целостной системы практически значимых средств профессиональной ориентации, гарантирующую планируемый результат. По этой причине необходим адекватный выбор способов для формирования благоприятных условий жизнедеятельности людей. Способ действия есть метод действия. Поэтому технология социального проектирования связана с ее методологией. Методология разработки и реализации проекта обусловлена спецификой предметной области социального проектирования. В рассматриваемом случае актуализировано социально-педагогическое проектирование, предполагающее систему конкретных действий, связанных с применением разнообразных психолого-педагогических методов для решения задач профориентации.

Любая система направленных педагогических действий жизнеспособна в случае соответствия определенному ряду требований. Относительно технологии социально-педагогического проектирования необходим учет следующих требований: ориентир на формирование таких характеристик, которые в ходе психолого-педагогической работы без наличия четкого проекта не возникают; определение параметров, способных обеспечить реализацию социального заказа; очерчивание четкого круга характеристик, поддающихся изменению в течение определенного промежутка времени.

Важна последовательность работы над социальным проектом. Целесообразно очертить этапы: 1) разработка концепции проекта; 2) определение жизнеспособности проекта (предусмотреть успех и не допустить провала проекта); 3) планирование проекта.

При разработке концепции социального проекта следует брать ориентир на учет его актуальности, адекватную формулировку цели и конкретизацию задач, обоснованность реализации. Актуальность определяется значимостью для общества в целом и самого ребенка социальной проблемы, на решение которой актуализирован проект. Цель определяет необходимое достижение через реализацию проекта. Формулировка цели должна быть увязана с выявленной социальной проблемой и соответствовать следующим требованиям: достижимость именно в рамках предложенного проекта; безусловное формулирование проектной цели; ориентир на социальную значимость результата. Обоснование проекта характеризует и его общественную

значимость, и реализацию в организационном отношении. Организационное обоснование включает характеристику предметной среды и определение участников образовательного процесса.

Решение вопроса о жизнеспособности социального проекта ориентирует на успех и предполагает предупреждение фиаско в реализации. Иначе говоря, установление возможной степени риска. Для «обхождения» неудач значим перманентный сбор и анализ информации по вопросам реализации социального проекта. Жизнеспособность оценивается через выяснение особенности социальной среды, в которой планируется реализовать проект, определение проблемы, решению которой поможет конкретная технология социального проектирования. Корректное решение намеченного вопроса опирается на адекватное его описание. Главная задача такого описания – демонстрация принципиальной возможности решения проблемы либо значительного качественного продвижения в её решении. В данном ракурсе актуально определение и причин очерченной для решения проблемы, и следствий, обусловленных этими причинами.

Задачей планирования в использовании технологии социального проектирования является установление перечня и порядка мероприятий по реализации проекта, то есть – объединение концепции и организационных действий: отбор мероприятий в соответствии с задачами; определение этапности при достижении результата; согласование работы с ориентировочными сроками; фиксация качественных изменений на определенных стадиях и конечного результата.

Планирование связано с прогнозированием ситуации развития, позволяющим: 1) дать оценку значимости тех или иных проблем; 2) предусмотреть возможность негативных последствий вмешательств в естественное течение социальных процессов; 3) актуализировать образ желаемого результата. Социальный проект представляет структурное образование, а это определяет необходимость его соответствия пяти основным принципам: однозначности, необходимости, полноты, непротиворечивости, оптимальности. Планирование – регламентированный процесс, строящийся на основе учета положенных в его основу специфических характеристик, требующих осмысления и инициации. Такими характеристиками являются представленных выше и охарактеризованных позиции. В общем же технологизацию социального пространства с позиции совокупности процессов и отношений в социальной сфере следует понимать как целостную систему имеющих несомненную практическую значимость средств образования взрослых, гарантирующую ожидаемый результат. По этой причине необходим адекватный выбор способов для формирования благоприятных условий жизнедеятельности людей. В целом на современном этапе развития образовательной системы актуальны вопросы профессионального самоопределения, предполагающие сформированность самооценки, самосознания, самоопределения человека. Несомненная помощь в данных вопросах может быть оказана через использование социального проектирования. Актуальность мотивирована значимостью социального проекта для общества в целом и самого участника социальной проблемы, на решение которой направлен проект. Цель очерчивает желаемое достижение через реализацию проекта. Формулировка цели должна соответствовать следующим требованиям: достижимость в рамках очерченного проекта; ориентир на социальную значимость результата.

Обоснование проекта определяет не только его социальную значимость, но и реализацию в организационном отношении [8]. Задачей планирования в использовании социального проектирования с позиции технологии является установление перечня и порядка действий по реализации проекта, иначе – объединение концепции и организационных действий: отбор мероприятий в соответствии с задачами; определение этапности при достижении результата; согласование работы с ориентировочными сроками; фиксация качественных изменений на определенных стадиях и фиксация конечного результата.

Вышесказанное определяет подход к вопросу профессиональной ориентации как к своеобразному ориентиру для реализации образовательного процесса в современных условиях.

Библиографические ссылки:

1. АСМОЛОВ, А. Г. Движущие силы и условия развития личности. В: *Психология личности*, 2002, с. 345–384;
2. АСТАПОВ, В. М. *Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии*. М., 2006. 176 с. ISBN5-98549-017-3;
3. БОДАЛЕВ, А. А. *Восприятие и понимание человека человеком*. М., 2012. 198 с. ISBN 978-5-458-36624-3;
4. БОЖОВИЧ, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе I. В: *Психология личности*, 2002. с. 95-144;
5. ЗАЙЦЕВ, И. С. *Профилактика и коррекция дезадаптации детей и подростков*. Минск, 2004. 32 с. ISBN 985-435-807-0;
6. КУМАРИНА, Г. Ф. *Коррекционная педагогика в начальном образовании*. М., 2003. 320 с. ISBN 5-7695-0576-1;
7. *Социологическая энциклопедия*. Минск, 2003. 292 с. ISBN 985-11-0252-0;
8. ЧЕРНЫШЕВ, А. С., ГРЕБЕНЬКОВ, Н. Н., САРЫЧЕВ, С. В., КОРНЕВ, А. В., ДЫМОВ, Е. И. *Технологии в изучении психологии*. М., 2000. 256 с. ISBN 5-93134-178-1.

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ
PROJECT APPROACH IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE SOCIAL WORK SPECIALIST

Татьяна ЗЕЛЕНОВА, доцент, кандидат наук,
Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова, Ярославль, Россия

Аннотация: *В статье автор рассматривает теорию и практику профессионального развития и реализации проектной деятельности студентов направления «Социальная работа» в структуре профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе*.

Ключевые слова: *проектный подход, профессиональное развитие, социальная работа.*

Abstract: *In the article the author considers the theory and practice of professional development and implementation of project activities of students of the direction "Social Work" in the structure of professional training of a future specialist in social work.*

Keywords: *project approach, professional development, social work.*

В Российской Федерации специалистов по социальной работе готовят в системе высшего и среднего профессионального образования. Для успешного профессионального развития специалист должен обладать необходимыми общекультурными и профессиональными компетенциями (Таблица 1).

Таблица 1. Профессиональные компетенции специалиста по социальной работе

Когнитивная	Умение систематически пополнять свои знания путем самообразования, анализировать ситуации социального взаимодействия, формулировать социально-психологические задачи и определять способы их оптимального решения.
Ценностно-мотивационная	Компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями о роли профессии, важности результатов деятельности, профессиональной направленности, ориентированной на человека как на высшую ценность.
Социально-психологическая	Умение устанавливать целесообразные отношения, быстро принимать решение и находить оптимальные средства воздействия, умение эффективно взаимодействовать с другим человеком и позитивно общаться с ним, рефлексивные умения.
Деятельностная	Умение выбирать наиболее рациональные формы социальной работы с различными категориям клиентов, умение прогнозировать конечный результат своей деятельности, умение организовать ситуации социального взаимодействия.

Выделение этих видов компетенций обусловлено особенностями профессиональной деятельности социального работника:

- гуманистический характер профессии;
- уникальность объекта деятельности (люди с ограниченными возможностями, пожилые люди, дети-сироты и др.);
- многофункциональность работы;
- высокая социальная ответственность.

Профессиональное развитие специалиста продолжается в течение всей жизни и является одним из аспектов его общего развития. Профессиональное развитие предусматривает закономерные изменения индивида и личности в процессе осуществления профессиональной деятельности и характеризуется качественными, количественными и структурными преобразованиями, обеспечивающими нормальное функционирование человека как субъекта труда. В своей концепции профессионального развития Л. М. Митина, опираясь на положение С. Л. Рубинштейна о 2 способах жизни, указывает 2 модели становления специалиста (Таблица 2).

Таблица 2. Модели становления специалиста

Модель адаптивного поведения	В самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессионального труда внешним обстоятельствам в виде выполнения алгоритмов, предписаний в решении профессиональных задач, норм и правил. Эта модель отражает становление специалиста, который является носителем профессиональных знаний и умений, накопленного опыта; профессиональное функционирование детерминируется противоречиями между требованиями профессионального сообщества к профессиональной деятельности и возможностями личности.
Модель профессионального	Характеризуется способностью личности выйти за пределы сложившейся практической деятельности, превратить свою работу в предмет практического

развития	преобразования и преодолеть пределы своих профессиональных возможностей. Эта модель характеризует специалиста, владеющего профессиональной деятельностью в целом, а также способного к самосовершенствованию, развитию и самопроектированию.

Исходя из модели профессионального развития специалиста, он должен владеть профессиональной деятельностью, быть готовым к самосовершенствованию, развитию и самопроектированию. Поэтому проектный подход в профессиональном развитии специалиста по социальной работе актуален и необходим.

Как известно, теория и практика проектирования сложились первоначально в технических отраслях знаний в конце XIX – начале XX вв. Однако в начале XXI в. проектный метод начал активно развиваться и в гуманитарной науке: получили развитие проектные научно-исследовательские программы, целевые программы и системы управления хозяйственно-экономическими, производственными, социально-культурными, образовательными и другими процессами.

Автор статьи исследовала возможности проектного подхода в профессиональном развитии будущего специалиста по социальной работе. Прикладные теоретические исследования в области проектирования шли в различных направлениях, что отражено нами в Таблице 3.

Таблица 3. Взгляды ученых на термин «проектирование»

Вид деятельности	Ляхов И. И., Моляко В. А., Сидоренко В. Ф., Щедровицкий Г. П. и др.
Элемент профессиональной деятельности	Генисаретский О. И., Добряков А. А., Джонс Дж. К., Кантор К. М., Нечаев Н. Н., Раппопорт А. Г., Мальдонадо Т., Толд Л. и др.
Вид образовательной практики	Громыко Ю. Г., Дьюи Дж., Исаев Е. И., Килпатрик У. Х., Матяш Н. В., Питт Дж., Павлова М. Б., Рубцов В. В., Симоненко В. Д., Слободчиков В. И., Поливанова К. Н., Полат Е. С., Хохлова М. В. и др.
Средство развития личности	Матяш Н. В., Моляко В. А., Поливанова К. М., Каптерев П. Ф., Шацкий С. Т.
Компонент системы административно-планового управления изменениями в социальной среде, социальное проектирование	Антонюк Г. А., Аитов М. А., Дридзе Т. М., Курбатов В. И., Луков В. А., Розин М. В. и др.

Проектный подход рассматривается автором как одна из форм организации профессиональной деятельности будущего социального работника, которая эффективно способствует его профессиональному развитию. Термин «проект» – (projection - лат. - бросание вперед) – это идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия. Проект – это проявление творческой активности человеческого сознания, «через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию». Процесс создания проекта – проектирование – это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной). Проекты могут быть различных видов (таблица 2), иметь этапы и стадии жизненного цикла (Таблица 4).

Таблица 4. Классификация видов проектов

Признак классификации	Вид проекта
Объем трудовых (трудоемкость), финансовых (стоимость) и материальных (материалоемкость) затрат	Малый проект. Мегапроект (международный, межгосударственный, федеральный, региональный, отраслевой, межотраслевой, местный).
Содержание	Технический, научно-технический, экономический, социальный, социально-экономический, экологический, производственный, маркетинговый, рекламный, инвестиционный, комплексный.
Срок реализации	Краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный.

Для любого вида проекта характерен жизненный цикл, т. е. переход времени с момента его появления до окончания практической реализации. Этот цикл можно разделить на фазы (этапы, стадии), которые представляют собой определенные микроциклы (Таблица 5).

Таблица 5. Этапы и стадии жизненного цикла проекта

Замысел (идеи)	Разработка проекта	Оценка результатов (итогов)
Анализ проблемы (исследование, изучение, диагностика)	Реализация проекта	Подведение итогов (закрытие проекта)

Реализация проекта требует определенной совокупности работ. К основным работам относятся:

- предпроектный анализ (изучение социальной проблемы и ее характеристик);
- определение главных целей;
- планирование социального проекта (кто и в какие сроки будет разрабатывать проект);
- собственно разработка проекта, результатом которой являются определенные документы, решения, сметы и т. д.;
- принятие и утверждение тем или иным субъектом социального проекта;
- его выполнение (реализация) и внесение по ходу необходимых корректив; подведение итогов выполнения проекта (его закрытие).

Проектирование в социальной работе – технология составления, ресурсного обоснования и выполнения социальных проектов. Ключевым понятием проектирования в социальной работе выступает проект.

Проект – это система «проектных» целей, а также создаваемые и улучшаемые для их практической реализации физические объекты, системы социальной защиты и помощи, разрабатываемые и утверждаемые соответствующие документы – программы, планы, расчеты, сметы и др.

Проектную деятельность в структуре профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе автор рассматривает как способ организации социального пространства с функциями управления деятельностью и личностных изменений субъектов данного процесса, а также как средство саморазвития собственных профессиональных качеств и реализации профессиональных планов. Таким образом, проектную деятельность будущего специалиста по социальной работе в нашем исследовании мы трактуем как совокупность действий, заключающихся в достижении

сознательно поставленной цели по исследованию и разрешению социальных задач, направленных на развитие субъектов социального процесса.

Объективной стороной субъекта проектирования (студента – будущего специалиста по социальной работе) является его активность, непосредственное участие в процессе проектной деятельности. Именно от его творчества и профессиональной компетентности, культуры и уровня мышления, знания и умения, от конкретных его способностей анализировать и синтезировать информацию и выдавать оригинальные идеи во многом зависит качество разрабатываемых проектов.

Продуктом проектной деятельности будущего специалиста по социальной работе может быть *решение конкретной социальной проблемы*.

Социальный проект – сконструированное инициатором проекта нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы и воздействие которого на людей считается положительным по своему социальному значению. Субъекты социального проектирования: отдельные личности, организации, трудовые коллективы, социальные институты, специально созданные проектные группы. Неотъемлемая черта субъекта проектирования – его социальная активность. Объекты социального проектирования:

- человек как индивид общества со своими потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом, ролями в системе отношений;
- разнообразные элементы и подсистемы социальной структуры общества (социальные группы, трудовые коллективы);
- разнообразные общественные отношения (управленческие, нравственные, политические, идеологические, семейно-бытовые, межличностные, эстетические).

Современное социальное проектирование – это один из самых эффективных способов развития гражданского общества. Участие населения в выработке и принятии решения по проектам, их корректировке, в недопущении произвольных социальных решений представителей власти или частных лиц – одно из фундаментальных основ практики социального проектирования во многих странах. Включение общества в разных формах в процессы разработки и реализации социальных проектов значительно повышает гражданскую активность населения [1]. Когда команда студентов уже выбрала тему проекта, то начинается анализ предстоящей работы, составляется схема его реализации (Таблица 6).

Таблица 6. Схема реализации проекта

Руководитель проекта знакомит участников с алгоритмом его выполнения	Намечаются временные рамки реализации проекта
Проговариваются возможные трудности, неудачи при выполнении проекта и возможные (запасные) пути его корректировки	Подлежат уточнению сроки и продолжительность проекта
Ведется документация, где отражены особенности этапов проекта	Обсуждается влияние неучтенных факторов внешней среды
На заключительном этапе происходит защита социальных проектов	

Защита проектов подразумевает презентацию индивидуальных заданий; обсуждение положительных и проблемных моментов в разработке и реализации проекта; дальнейшие перспективы по использованию проектной деятельности в работе будущего специалиста по социальной работе.

Мы привлекаем экспертную группу для оценки социальных проектов в лице преподавателей кафедры и магистров 1-2 курсов обучения и используем следующие критерии: научная основа проекта; как проект отражает заданную тему; не противоречит ли этическим принципам; проект внутренне не противоречив; проект эффективен с точки зрения его реализации.

По своей природе социальные проекты имеют дело с подготовкой и осуществлением социальных изменений. В зависимости от того, какой путь избирается для осуществления таких изменений, мы разделяем социальные проекты на *инновационные* и *поддерживающие.* При выделении типа инновационных проектов исходят из их специфического назначения: задача инновационных проектов – *внедрение принципиально новых разработок,* чем и определяется их тесная связь с научно-техническими проектами. В социальной сфере инновация не часто связывается с созданием изобретений и открытий в области науки и техники. Утвердился другой путь – осмысление (и проектирование) социальных последствий при разработке инновационных научно-технических решений. В этом отношении революционное значение имело внедрение маркетинга в сферу производства товаров и услуг.

Поддерживающие проекты решают задачи экологического характера, в том числе в рамках экологии культуры. Мы называем поддерживающие проекты также *реанимационными, реставрационными.* Социальный проект прямо связан с сегодняшними социальными задачами и проблемами (обеспечение занятости, повышение эффективности местной промышленности, развитие туризма, участие населения в принятии решений и т. д.). Практика осуществления поддерживающих проектов в масштабах населенных пунктов относительно молода, и немаловажно, что она сложилась в острой борьбе населения и местных властей как раз вокруг задач социально-проектного характера.

Автор статьи провела исследование и выявила перспективы овладения студентами по направлению «Социальная работа» ФБГОУ ВО Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова разработки и реализации социальных проектов. На занятиях по учебным дисциплинам «Технологии деятельности социально-ориентированных общественных организаций» и «Практика современной социальной работы в России и за рубежом: опыт и проблемы» мы знакомим студентов с теорией, практикой и опытом реализации социальных проектов. Мы успешно проводим профессиональные встречи со специалистами КЦСОНов всех 6 районов г. Ярославля. Социальные проекты КЦСОН г. Ярославля и Ярославской области имеют цель – расширение и внедрение новых форм социального обслуживания населения. Так, в МУ «КЦСОН Кировского района г. Ярославля» реализуются программы и проекты, показаны в Таблице 7.

Внимание студентов привлекли проекты «Активное поколение» и «Связь поколений». Так, *проект «Активное долголетие»* нацелен на оказание помощи в преодолении жизненных трудностей граждан, минимизации негативных последствий,

формировании социально-положительных ориентаций, повышении психологической устойчивости в сферах межличностного общения, реализации себя как человека нужного в обществе, продлении жизни в привычных условиях, побуждении к самореализации посредством предоставления медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи в соответствии с потребностями личности и характера самих проблем, через привлечение к волонтерской деятельности для возможности оказания помощи нуждающимся в ней.

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня социальной интеграции пожилых людей в обществе;
- воспитание молодежи на трудовых традициях, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения;
- удовлетворение образовательных потребностей пенсионеров;
- развитие творческой активности пенсионеров;
- создание возможности общения между получателями социальных услуг разных форм обслуживания;
- ликвидации компьютерной неграмотности и развития коммуникабельности, в том числе получателей социальных услуг обслуживаемых на дому;
- создание спортивных групп здорового образа жизни и активного долголетия пожилых людей, объединений для занятий творчеством;
- создание волонтёрского отряда по оказанию помощи людям пожилого возраста;
- организация досуга и расширение кругозора пожилых людей с ограниченным кругом общения разных форм обслуживания;
- содействие сплоченности лиц старшего поколения;
- повышение личной активности пожилых людей, сохранение его жизненного тонуса.

Таблица 7. Программы и проекты КЦСОН Кировского района

Проект «Активное долголетие»	Программа «Организация летнего отдыха несовершеннолетних в группе дневного пребывания»	Программа досуга пожилых людей «Виртуальный туризм» на 2018 год
Программа занятий по формированию здорового образа жизни «Здоровый ребенок – успешный ребенок»	Программа занятий по коррекции агрессивного поведения детей с использованием арт-терапевтических техник «Лучик добра»	Программа психологического сопровождения «Равновесие»
Программа «Мы вместе» (форма работы отделения социальной помощи семье и детям – детско-родительский клуб)	Программа для граждан пожилого возраста и инвалидов, находящихся на обслуживании в отделении социального обслуживания на дому и отделении специализированного социально-медицинского обслуживания на дому граждан пожилого возраста и инвалидов «Мир позитива»	Программа «Информирование получателей социальных услуг по правильному использованию и применению средств реабилитации»
Программа социальной адаптации детей, попавших в трудную жизненную	Программа работы с детьми асоциального поведения «Все грани успеха»	Программа досуга пожилых людей «Нам года не беда»

ситуацию		
Программа социального патронажа	Программа работы группы дневного пребывания детей	Проект «Связь поколений»

Проект «Связь поколений» имеет цель – создание условий для объединения, укрепления, соединения связей и организации совместной деятельности 2 поколений: старшего (бабушки и дедушки) и младшего (дети) на базе отделения социальной помощи семье и детям и отделения дневного пребывания граждан пожилого возраста и инвалидов МУ «КЦСОН Кировского района г. Ярославля». *Основные этапы проекта*: изучен и проанализирован опыт по проекту; организовано обучение психолога отделения социальной помощи семье и детям по программе «Организационные и психолого-педагогические аспекты деятельности психологов учреждений социального обслуживания; разработана и внедрена первичная документация для обеспечения деятельности проекта; успешно апробируются новые формы работы по проекту. *Ожидаемые результаты для получателей социальных услуг:* передача опыта; повышение самооценки старшего и младшего поколения; появление стремления старшего поколения постоянно совершенствовать свои знания и умения, для передачи опыта; повышение заинтересованности получателей социальных услуг в данной форме работы; наличие положительных отзывов получателей социальных услуг о проекте; увеличение количества получателей социальных услуг, желающих участие в проекте.

Студенты также получают на практических занятиях задание разработать социальный проект, который хотели бы и смогли реализовать в выбранном социальном учреждении. Наши студенты с удовольствием предлагают актуальные темы и работают по созданию проектов. Например, ими предложен *проект «Не оборвется нить, связующая поколения», который* предусматривает взаимодействие между обучающимися школ города и получателями социальных услуг. Изучая историю страны через опыт и судьбы старшего поколения, подрастающее поколение учится уважению к старшим и сохранению связей между поколениями.

В рамках реализации проекта предложены различные акции и мероприятия, такие как «Старость в радость», «День героев», «Волшебный карнавал», в ходе которых дети поздравляют получателей социальных услуг, дарят памятные сувениры, изготовленные своими руками, также организуются телефонные поздравления пожилых граждан. Другой *проект «Эликсир жизни»* предложено осуществить путем проведения занятий с получателями социальных услуг в отделениях социального обслуживания на дому и отделении дневного пребывания.

Проект направлен на сохранение здоровья и физической активности пожилых людей. На занятиях получатели социальных услуг осваивают массаж «Асахи», во время сеанса которого происходит воздействие на мышечную ткань, лимфатическую и кровеносную системы. Кроме этого, на занятиях изучаются комплекс упражнений «Нейробика», регулярное выполнение которого способствует улучшению памяти, дает дополнительную энергию и повышает работоспособность мозга в любом возрасте. *Проект «Ретротерапия»* разработан для отдыхающих отделения дневного пребывания КЦСОН. В рамках проекта в неформальной атмосфере предложены индивидуальные и групповые встречи с чаепитием, ретроспективой и обсуждением фильмов и фотографий,

событий прошлых лет, обменом жизненным опытом. Освежить воспоминания, воссоздать атмосферу советского периода помогают экспонаты «Музея старинных вещей», в создании и пополнении экспозиции которого участвуют как сами члены клуба, так и сотрудники КЦСОН.

Проект «Онлайн – окно в мир неограниченных возможностей» предусматривает проведение дистанционных индивидуальных занятий с маломобильными гражданами по обучению их компьютерной грамотности с помощью программы Skype. На занятиях предложено учитывать личностные особенности обучающихся, разрабатывается персональный график обучения.

В рамках *проекта «Мир цветов и позитива»* отдыхающие отделения дневного пребывания смогли бы заниматься озеленением территории ветеранского дворика. Работа может включать в себя посев семян, выращивание рассады, высадка растений, оформление клумб. Занятия с растениями и природным материалом благотворно повлияют на физическое и психологическое благополучие, повышают интерес к окружающему миру, развивают творческие способности, терпение и трудолюбие.

Проект «Куклотерапия» предлагается для отделения дневного пребывания КЦСОН. На занятиях отдыхающие отделения научатся самостоятельно изготавливать кукол различных видов (обрядовые, театральные, сувенирные и т.д.). После изготовления каждый участник может придумать своей кукле «биографию», проигрывать с ними различные ситуации. Куклотерапия выполняет много функций: способствует снятию эмоционального напряжения, объединяет участников в коллектив, развивает внимание, память, мелкую моторику рук.

В рамках *проекта «Здоровье на кончиках пальцев»* разработан комплекс оздоровительных мероприятий, способствующих восстановлению подвижности верхних конечностей у граждан пожилого возраста и инвалидов, с использованием методик, развивающих мелкую моторику пальцев рук: пальчиковая гимнастика, крупотерапия, а также занятия с применением специальных массажеров. Оздоровительные мероприятия можно проводить в отделении дневного пребывания КЦСОН.

Несмотря на то, что студенты разработали проекты и готовы к их реализации на базе конкретного КЦСОН, для ряда социальных служб проектирование остается еще новым видом деятельности. К проблемам, связанным с разработкой и реализацией социальных проектов, можно отнести следующее:

- недостаточное количество квалифицированных кадров, профессионально осуществляющие деятельность в области проектирования;
- недостаточное финансирование проектов;
- низкая мотивация специалистов в разработке и реализации проектов;
- недостаточное исследование на этапе разработке проекта.

Решение данных проблем поможет развитию социальной сферы в Г. Ярославле. 3/4 специалистов учреждений социальной сферы считают, что проектирование является необходимым элементом при организации социальной поддержки населения, хотя 1/8 утверждает, что проектирование не имеет большого значения для организации системы социальной защиты.

По результатам опроса специалистов выяснилось, что для 1/2 наиболее привлекательными являются социальные (социально-психологические) проекты. Для 1/4 респондентов важны оздоровительные и восстановительные проекты. Для 1/6 специалистов интересны информационно-просветительские и педагогические проекты. Проекты в области профессиональной культуры интересны были для 1/20 от опрошенных.

Таким образом, проектный подход в профессиональном развитии будущих специалистов по социальной работе позволяет распространить опыт реализации социальных проектов в системе социальной поддержки населения через организацию профессиональных встреч, проведения семинаров, тренингов, воспроизведения данной деятельности разными социальными учреждениями. Убеждена, что это поможет улучшить деятельность учреждений социальной сферы и системы социальной защиты населения в целом.

Библиографические ссылки:

1. МОРОЗОВ, А. *Социальное проектирование в социальной работе*. Учебное пособие. Москва: Инфра-М, 2015. 208 с. ISBN 978-5-16-002337-3;
2. *Сайт МУ «КЦСОН Кировского района г. Ярославля»* [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: www. mukcson-kir.ru.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОТИВАЦИИ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ ДЕТСКОГО САДА В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИЙ

MODERN TECHNOLOGIES FOR USING MOTIVATION IN WORK WITH THE KINDERGARTEN PEDAGOGICAL TEAM IN THE FIELD OF INNOVATION

Лариса ЗОРИЛО, доцент, кандидат наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова

Аннотация: *В данной статье рассматривается проблема современных технологий использования мотивации в работе с воспитателями детских садов (инновационный аспект). Рассматривается организационно-методическая деятельность заведующей детским садом по подготовке воспитателей к инновационной деятельности на основе мотивационных технологий.*

Ключевые слова: *инновационная деятельность педагогов, мотивационное управление детским садом, активные методы.*

Abstract: *This study deals with the problem of modern technologies of motivation in working with the kindergarten teacher (the aspect of innovation). Is examined the organizational and methodological activity of the head of the kindergarten to prepare educators for innovative activities based on motivational technologies.*

Keywords: *innovative activities of the educators, the motivational management of the kindergarten, active methods.*

Сложные социально-экономические условия развития молдавского общества обострили проблемы, связанные с мотивацией и стимулированием инновационной деятельности воспитателей в условиях образовательного учреждения. Поэтому мотивационное управление, направленное на активизацию инновационной деятельности воспитателей, становится требованием современного менеджмента в образовании и выделяется как актуальная проблема [1].

Изучение практики управления развитием инновационных процессов, инновационной деятельности воспитателей показало, что оно осуществляется заведующими детским садом на интуитивном уровне, а функция руководства, главной частью которой является мотивационная работа руководителей, хотя и принимается заведующими детских садов, но чаще всего только обсуждается, а не реализуется.

Вместе с тем в образовательных учреждениях республики накоплен немалый теоретический и эмпирический материал касающийся проблемы мотивационного управления инновационной деятельностью педагогов (Cangea P., Guţu V., Darii L., Șușu-Țurcan A.).

Проводимые в Молдове реформы образования направлены на повышение эффективности всей системы образования, в том числе и обучения дошкольников. Они предъявляют новые требования к организации работы детских садов. Применение инновационных подходов к воспитательному и образовательному процессу в дошкольном учреждении является важным условием совершенствования системы дошкольного образования.

Практика показывает, что воспитатели дошкольных образовательных учреждений не всегда готовы к инновационной деятельности, отбору и проектированию ее актуальных проблем, конструированию педагогических инноваций, реализации содержания инновационной деятельности дошкольного образования с помощью современных педагогических технологий, прогнозированию ожидаемого результата, который может быть получен в ходе реализации инновации. Это подтверждает мысль о том, что инновационные процессы необходимы и ими надо управлять [6].

Маслоу доказал, что поведение людей мотивируется неудовлетворенными потребностями разных уровней. И поэтому поведение человека обусловлено наличием положительного или отрицательного подкрепления. Если результат положительный (+), то подчиненный имеет тенденцию к повторению своего поведения в подобной ситуации в будущем. Если результат отрицательный (-), подчиненный будет избегать подобных стимулов или вести себя в будущем по-другому.

Положительное подкрепление – руководитель поощряет определенное поведение, обеспечивая ожидаемые подчиненным последствия.

Отрицательное подкрепление – при нежелательном поведении подчиненного наступают и нежелательные последствия. Это делается для того, чтобы в следующий раз человек избегал вести себя подобным образом.

Существует и эффект «тушения» – руководитель пытается ослабить нежелательное поведение тем, что не обеспечивает желаемого вознаграждения.

Наказание – это попытка устранить нежелательное поведение, обеспечивая нежелательные последствия для подчиненного.

Причины, способствующие снижению мотивации:

- Недостаточно чёткие представления работников об ожидаемых от них результатах и отсутствие уверенности в объективности оценки их работы;
- Отсутствие четко сформулированных критериев оценки достижения высоких показателей;
- Неудовлетворенность справедливостью поощрения;

- Недостаточная информированность о том, какие поощрения, за какие результаты даются;
- Низкая привлекательность используемых форм поощрения;
- Отсутствие признания, публичного поощрения, карьерного роста;
- Скука – работа недостаточно интересна, чтобы стимулировать;
- Персонал не привлекают к участию в принятии решений, осуществлению перемен, обсуждению стратегических проблем развития организации и т. д.;
- Идеи и предложения не поддерживаются, не выслушиваются;
- Отсутствие профессионального развития – ни поручений, ни обучения;
- Практикуется постоянная критика работы без положительной оценки достижений;
- Чрезмерная загрузка работой – люди не в состоянии с ней справиться, ощущаются давление и нетерпеливость со стороны администрации;
- Мотивация всей команды, а не каждого в отдельности;
- Применение похвалы только за исключительные результаты;
- Пренебрежение признаками демотивации.

Мотивацию принято делить на материальную и нематериальную. Управление такими мотивами, как карьерный рост, статус, интерес к работе, ясность цели, может влиять на энтузиазм не меньше, чем зарплата и бонусы.

Какие типы мотивов присущи воспитателям дошкольных учреждений? Заведующему это очень важно знать и учитывать в процессе мотивации сотрудников:

1. *Мотив – социальный статус.* Воспитатель стремиться иметь положение в обществе: кабинет, титул и т. д., ценит всё престижное, стремится, чтобы о нём думали как о профессионале, гордится работой. Право на равные отношения с руководителем.
2. *Мотив – надежность.* Негативно воспринимает нововведения, в организации любит вдаваться в подробности, беспокоен, если его критикуют, защищается в любом случае и до последнего, любит правила, нуждается в точности и ясности инструкций, без инструкций чувствует дискомфорт.
3. *Мотив – чувство принадлежности.* получает удовольствие от работы команды; перед тем, как принять решение, любит делиться своим мнением; выступает против перемен, если это беспокоит группу; стремится быть популярным.
4. *Мотив – соперник.* Поведение: много работает, чтобы достичь цели; рискует, любит испытывать свои силы; организатор игр («жизнь – это состязание»), Ревниво относится к соперникам и хочет всегда побеждать; не умеет проигрывать; плохо работает с командами; «индивидуалист». Такие люди обычно очень ревниво относятся к появлению новых сотрудников, которые подают большие надежды, видя в них соперников и боясь остаться побежденными.
5. *Мотив – признание.* Испытывает потребность в похвале; обращает внимание на успехи; кичится наградами; любит быть в центре внимания; много работает; хочет добиться успеха.

6. *Мотив – власть.* Любит принимать решения; любит организовывать работу других, получает удовольствие; четко мыслит и умеет хорошо выражать свои идеи; любит участвовать в руководстве делами [2, 4].

То есть для заведующего очень знать важно ведущие мотивы воспитателей.

Например, если мотив власть делегировать ему большую часть работы; доверять сложную работу, которая допускает управление другими; вовлекать в обсуждение профессиональных советов и допускать его участие в принятии решений; проводить регулярное обсуждение будущих перспектив.

На основе анализа литературы [исследований Кузьмина, Лаздина и др.] можно выделить следующие положения, которые помогут менеджерам образования успешно мотивировать педагогов:

- Каждое действие требует осмысления, это относится к управляющим и тем, кто требует действия от других;
- Радость от работы связана с причастностью к результатам деятельности, к работе с людьми; исполнители хотят, чтобы их работа была значимой для других лиц;
- Каждый работник хочет показать свою значимость и проявить свои способности, принимать участие в решениях, в которых компетентен именно он;
- Каждый работник хочет выразить себя в труде, узнать себя в результатах, иметь доказательства того, что он может что-то сделать и это «что-то» по возможности должно получить имя своего создателя, это относится как к отдельному работнику, так и к группе;
- Каждый имеет свою точку зрения на то, как можно улучшить работу и её организацию. Он хочет реализовать цели и не боится наказания. Он думает, что им заинтересуются;
- Каждый человек стремится к успеху, успех – это реализованные цели; успех без признания приводит к разочарованию;
- Каждый хорошо работающий сотрудник вправе рассчитывать на признание и поощрение (материальное и моральное);
- Быстрота получения информации сотрудниками является мерилом их значимости в глазах управляющих, затруднения в получении информации принижают их и снижают готовность к труду;
- Сотрудники отрицательно относятся к принятию различных изменений в их работе без их участия;
- Каждый работник хочет получить информацию о качестве своего труда, им это нужно больше, чем руководству; информация должна быть оперативной, чтобы внести необходимые коррективы в действия работника;
- Любая работа будет лучше выполняться при наличии самоконтроля. Контроль со стороны действует неприятным образом;
- Большинство работников стремится в процессе работы получить новые знания;
- К завышенным требованиям работники относятся лучше, чем к заниженным;
- Работники болезненно реагируют, если при получении хороших результатов их еще больше загружают работой; этим способом убивают инициативу.

Учитывая, что дошкольные учреждения работают в условиях инноваций, заведующие сталкиваются с трудностями в мотивировании воспитателей на их внедрение. Поэтому необходимо учитывать следующее:

1) останется часть традиций, норм и ценностей, оберегаемых коллективом;
2) имеющееся отношение к сотрудникам не перейдёт в негативное или более худшее;
3) руководитель начнёт поддерживать и постепенно включать новую специфику организационной культуры и отношений;
4) руководитель найдёт поддержку в лице лидера и «приоритетно уважаемых» сотрудников;
5) руководитель даёт некоторую свободу, возможность персоналу творчески включиться в изменения и доработать для себя элементы организационной культуры (самостоятельно придумать новые традиции, соотнести новые правила, иногда персонал сообща создаёт санкции для сотрудников и сам их принимает);
6) руководитель будет работать не только со всем персоналом, но и отдельными группами (для повышения уровня ответственности в сотрудниках и перехода с коллективного уровня мышления на индивидуальный);
7) проявление личного отношения руководителя к изменениям окрашено позитивно (дополнительным фактором влияния будут отношение сотрудников к руководителю и его авторитет);
8) руководитель будет ссылаться на авторитеты, принимаемые в коллективе;
9) руководитель будет постоянно информировать персонал об изменениях, подчёркивать достижения, перспективы и т. д.

В настоящее время в дошкольных учреждениях внедряется технология, которая называется «мотивационное программно-целевое управление» в образовании, как целенаправленное воздействие руководителя на мотивационную сферу членов коллектива не посредством приказов и санкций, а посредством нормы-образца деятельности и социально-психологических условий ее принятия.

В соответствии с этой технологией заведующий должен осуществить следующий алгоритм действий: аналитико-прогнозирующий (прогностический анализ в соответствии с поставленной целью, а на его основе диагноз и прогноз); моделирующий (оценка конечных результатов достижения программных целей); регулирующий (реализация и оценка конечных результатов достижения программных целей.

В связи с этим выделим факторы-мотиваторы инновационной деятельности педагогов, описанные в научных исследованиях:

- реализация идей самоуправления и соуправления;
- сотрудничество в педагогическом коллективе;
- свободное творчество личности;
- разнообразие используемых моделей содержания и форм организации образовательного процесса с учетом потребностей, интересов и склонностей его субъектов;
- управление процессом самовоспитания и саморазвития педагогов;
- сочетание волевых, социальных, познавательных, эмоциональных методов мотивации и стимулирования (М. М. Поташник, О. М. Симановская, Т. И.

Шамова), методов управления мотивацией самовыражения, самореализации в профессиональной деятельности;

- система аттестации педагогических и руководящих работников (Л. В. Алферова, В. В. Анисимова, Н. К. Зотова и др.), самоконтроль, самоанализ, самооценка уроков учителем (Н. В. Горбунова);
- организация всевозможных тренингов, активно-игровых форм в управлении школой, рефлексивно-проектной деятельности учителей (В. Г. Воровщиков, Г. Г. Габдуллин, В. И. Зверева и др.);
- создание ситуаций критической самооценки, делегированной инициативы, установки и других стимульных ситуаций (Ю. А. Долженко, И. К. Шалаев);
- компетентность руководителя, его личностные качества, умелая реализация функций управления, сформированность проектировочно-прогностической деятельности руководителя (В. И. Андреев).

Таким образом, эффективность мотивационного управления инновационной деятельностью воспитателей на уровне детского сада достигается за счет опоры на сущность инновационной деятельности, ее структурные компоненты и уровни реализации; принципы гуманистической направленности, сочетания управления с развитием инициативы и творчества, взаимосвязи уважения к личности с разумной требовательностью, сотрудничества, аттестации педагогических работников.

Библиографические ссылки:

1. CRISTEI, M. Motivaţia – element esenţial în formarea competenţelor profesionale. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2017, nr. 5(105), pp. 45-50;
2. ŞUŞU-ŢURCAN, A. *Managementul activităţii inovaţionale: concept, probleme, evaluări*. Chişinău, 2014. 348 p.;
3. *Standarde de învăţare şi dezvoltare pentru copilul de la naştere până la 7 ani. Standarde profesionale naţionale pentru cadrele didactice din instituţiile de educaţie timpurie*. Chişinău, 2013. 172 p. ISBN 978-9975-57-075-6;
4. БАКУРАДЗЕ, А. Как преодолеть сопротивление персонала изменениям. *В: Педагогическая мастерская*, 2009, № 2, с. 2-6;
5. *Куррикулум раннего образования*. Кишинэу : Lyceum, 2019. 132 p. ISBN 978-9975-3310-1;
6. ФРОЛОВА, С. Мотивационная сфера педагогов: ориентиры, потребности и способы их удовлетворения. В: *Директор школы*, 2004, № 2, с. 17-20.

УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ
MANAGEMENT OF THE MOTIVATIVE PROCESS OF THE TEACHING STAFF IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMS

Диана КАЛУЦКАЯ, воспитатель, I дидактическая категория,
Дошкольное учреждение №. 5 «Красная Шапочка», Дрокия, Республика Молдова

Аннотация: *В статье рассматривается необходимость мотивации педагогов в условиях постоянных изменений в образовании. Автор выявляет некоторые противоречия в данной области и рассматривает понятия «мотивация», «система мотиваций» и «мотивационный процесс». Также предлагает поэтапную реализацию управления мотивационным процессом дидактического персонала в условиях образовательных реформ.*
Ключевые слова: *управление, мотивационный процесс, образовательная реформа.*

Abstract: *The article discusses the need for motivation of teachers in the face of constant changes in education. The author identifies some contradictions in this area and considers the concepts of "motivation", "system of motivation" and "motivational process". It also offers a phased implementation of the management of the motivational process of didactic personnel in the context of educational reforms.*
Keywords: *management, motivational process, educational reform.*

В условиях перманентных изменений в образовательной системе руководителю образовательной организации необходимы педагоги с достаточно высоким уровнем профессионализма, и для достижения этой цели он должен совершенствовать все существующие управленческие механизмы и средства. Цикл управленческой деятельности составляет непрерывная последовательность основных функций управления: планирования, организации, стимулирования и контроля. Стимулирование и мотивация является одной из основных функций управленческой деятельности современного менеджера, суть которой проявляется в побуждении людей максимально эффективно осуществлять свою деятельность. Этот способ стимулирования повышает эффективность дидактического персонала, что выражается в результативности и качестве выполняемого труда.

Анализ научных источников позволил выявить некоторые противоречия: между растущими требованиями к дидактическим кадрам и понижением мотивации профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений системы образования; между необходимостью мотивации дидактического персонала в условиях образовательных реформ и недостаточной компетентностью руководителя образовательного учреждения в данной области; между наличием теоретической базы мотивации деятельности педагогов и отсутствием механизмов и разработок, помогающих реализации практической деятельности по управлению процессом мотивации.

Проблема управления мотивационным процессом дидактического персонала в условиях образовательных реформ является одной из основных в управлении образовательной организацией. Различные подходы к ее разрешению рассматриваются в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрим основные понятия и их сущность.

Мотива́ция (от лат. movere) – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. Мотивация, рассматриваемая как процесс, теоретически может быть представлена в виде шести следующих одна за другой стадий:

- Первая стадия – возникновение потребностей;
- Вторая стадия – поиск путей удовлетворения потребности;
- Третья стадия – определение целей (направления) действия;
- Четвертая стадия – осуществление действия;

- Пятая стадия – получение вознаграждения за осуществление действия;
- Шестая стадия – устранение потребности.

По мнению Леонтьева В.Г., система мотиваций – это совокупность мотивов и стимулов, интегральный, целостный способ побуждения и регуляции деятельности человека. Мотивирование дидактического персонала не может быть хаотичным, одиночным и от случая к случаю, руководителю следует продумать систему мотиваций, работающую на постоянной основе, однако гибкую, позволяющую своевременно вносить необходимые коррективы. Разработанная и используемая на практике система мотиваций должна оказывать влияние не только на творческую составляющую и социальную деятельность каждого отдельного сотрудника, но и на результаты деятельности всего образовательного учреждения, удовлетворяя тем самым запросы основных потребителей: родителей и государства. На сегодняшний день многие образовательные учреждения сталкиваются с кадровым голодом. Это говорит о том, что система мотиваций не должна быть сфокусирована лишь на удовлетворении личных материальных потребностей человека (которые были частично удовлетворены посредством повышения заработных плат сотрудникам системы образования), но и выходить за эти рамки, чтобы сформировать заинтересованность дидактических кадров в процессе содержания их деятельности, саморазвития и т.д. Особенно актуально это в отношении молодых специалистов, которые, в отличие от своих более опытных коллег, быстрее решаются поменять место или даже профиль работы, если они не могут обеспечить удовлетворение своих потребностей [1]. Для педагогов более чем для других профессиональных групп характерны альтруистические ценности, такие как желание быть полезным обществу, внимание к проблемам окружающих. Нематериальное стимулирование – вручение наград, грамот, публичные поощрения – те инструменты, которые также нередко приносят свои плоды [5]. Порой соответствовать новым требованиям возможно только с помощью моральных, социально-психологических стимулов и поощрений, которые в большей степени, чем заработная плата, могут выполнять мотивационную функцию [4].

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что управление мотивационным процессом дидактического персонала в условиях образовательных реформ возможно лишь в системе. При создании системы мотиваций руководителю современным образовательным учреждением необходимо координировать усилия персонала, учитывая потенциальные возможности сотрудников и побудительные силы каждого. В современных образовательных учреждениях, где требования к работе и само содержание работы меняются очень динамично и стремительно, система мотивации должна соответствовать сложности и ответственности деятельности педагога, обладать гибкостью и стимулировать самореализацию каждого педагога.

Итак, управление мотивационным процессом дидактического персонала в условиях образовательных реформ, будет более эффективным при:

1. ***Внимательном рассмотрении сущности реформы, ее причин и механизмов.*** Каждый педагог должен понять факторы, повлиявшие на необходимость внесения определенных изменений в образовательной системе и принять их как свои личные потребности. Только в этом случае педагог будет направлен на поиск возможностей для их устранения. Немаловажно на данном этапе формировать у

дидактического персонала гибкость и готовность к инновациям и изменениям, а также продумывать механизмы борьбы с последствиями психологического восприятия перемен;

2. ***Интеграции общих целей реформы с целями образовательной организации.*** Правильно обозначенная цель, к тому же если она близка каждому члену педагогического коллектива, профессионально выстроенная стратегия, грамотно обозначенные задачи могут служить мотивирующим фактором;
3. ***Мониторинге побудительных сил каждого дидактического кадра для реализации каждой поставленной цели.*** Необходимо длительное и скрупулезное выявление ведущих мотивов для того, чтобы попытаться с достаточной степенью достоверности сказать о том, какие мотивы являются движущими в мотивационном процессе человека. Формируя мотивационное воздействие на дидактический персонал, необходимо определить тип мотивации каждого дидактического кадра с учетом его принадлежности к определенной группе, выстроив поэтапную систему изучения мотивационных предпочтений педагогов. Однако, знание ведущих мотивов является недостаточным основанием для надежного выбора правильных мотивирующих воздействий на подчиненного. Необходимо еще знание ситуации, в которой он находится на данный момент. Также, для выявления побудительных сил каждого, считаю важным обращение к концепции иерархии потребностей А. Маслоу. Маслоу считал, что потребности высших уровней не могут активизировать людей, пока не будут удовлетворены их первичные потребности [2];
4. ***Разработке системы мотиваций.*** Разработка системы мотивации — это длительный и довольно сложный процесс. Учитывая результаты предыдущего пункта (проведение социально-психологических исследований с целью определения наиболее эффективных и приемлемых мотивирующих факторов для каждого дидактического кадра) следует разработать систему мотивации дидактического персонала: выбрать инструментарий (мотивирующие факторы), определить периодичность и последовательность внедрения каждого мотивирующего фактора [3];
5. ***Внедрении системы мотиваций.*** Поэтапное и последовательное внедрение заранее разработанных мотивирующих факторов;

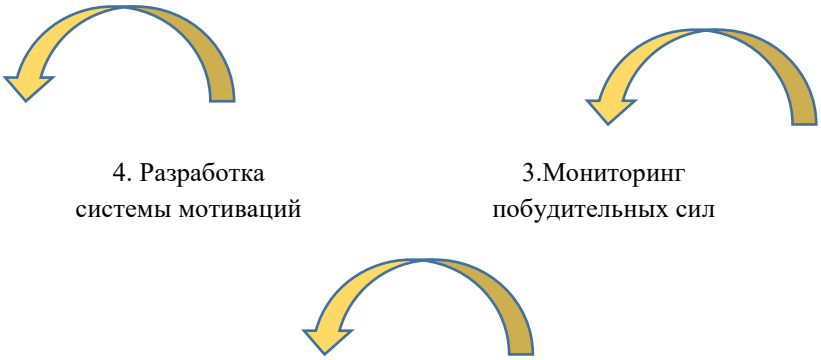


Рис. 1. Процесс мотивации дидактического персонала в условиях образовательных реформ

6. ***Анализе эффективности, своевременной корректировке системы мотиваций и вознаграждении дидактического персонала.*** Формы стимулирования могут быть разными, неизменна лишь цель – повышение заинтересованности работников в результате труда. Однако, рано или поздно любая модель перестанет быть эффективной, поэтому руководитель образовательного учреждения должен вовремя:

- замечать изменения в отношении к работе дидактических кадров;
- вносить необходимые изменения в существующую систему мотиваций. Вознаграждение должно быть конкретным и ориентировать работника на точную дату выполнения задания. Важно, чтобы оно было безотлагательным, ибо сотрудника нужно поощрять сразу после успешного выполнения работы. Вознаграждение должно быть достижимым, то есть поощрять следует любые успехи, даже самые малые. Также, каждому руководителю следует помнить, что отсутствие объективности в оценке педагогической деятельности, порождает психологическое напряжение.

Эффективная система стимулирования работников организаций способствует расширению и актуализации способности руководства оптимально воздействовать стимулами для достижения выбранной цели.

Именно благодаря компетентному управлению мотивационным процессом дидактического персонала, деятельность образовательной организации в условиях постоянных изменений, будет успешной.

При этом процесс управления должен быть целенаправленным, систематичным, вариативным, с объективной системой вознаграждений и включающим в себя осознанное стимулирование деятельности дидактических кадров для достижения максимального результата [2].

Библиографические ссылки:
1. АТЯШКИНА, М. Б. *Управление развитием мотивации педагогического коллектива в условиях системных изменений* [online] [citat 10 aprilie 2020]. Disponibil: file:///C:/Users/Администратор/Desktop/pip_16_05_2019_03_05_04.pdf;
2. ВОЛКОВ, А.А. *Стимулирование деятельности работников как условие повышения эффективности управления образовательными организациями* [online] [citat 14 aprilie 2020]. Disponibil:http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/4441/%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2_%D0%9C%D0%90%D0%93.pdf?sequence=1&isAllowed=y;
3. ГНАТЫШИНА, Е. В. *Разработка системы мотивации персонала* [online] [citat 10 aprilie 2020]. Disponibil: https://moluch.ru/archive/94/21071/;
4. КУЗИБЕЦКАЯ, Г.В. *Мотивация персонала образовательного учреждения: факторы и модели* [online] [citat 02 aprilie 2020]. Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-personala-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya-faktory-i-modeli;
5. НОВИКОВА, О. И., РЕМЕННИКОВ, В. Б. Особенности мотивации деятельности педагогических работников. В: *Молодой ученый*, 2019, № 17, с. 228-229.

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
TO THE GUESTION OF IMPROVING THE INFORMATION COMPETENCE OF DIDACTIC STAFF OF HIGH SCHOOL

Людмила КЁР, доцент, кандидат наук,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова

Аннотация: *В статье автором обосновывается необходимость в совершенствовании информационной компетентности дидактических кадров высшей школы в целях модернизации образовательного процесса, активного вовлечения студентов в учебную, научно-исследовательскую и самостоятельную работу, созданию интерактивной образовательной среды. Приводится пример реализации программ непрерывного образования дидактических кадров вуза, направленных на совершенствование профессиональной компетентности, в частности, информационной, в контексте профессиональной системы обучения.*
Ключевые слова: *информационные технологии, профессиональная компетентность, информационная компетентность, непрерывное образование.*

Abstract: *In the article the authors substantiate the need to improve the informational competence of didactic staff of higher education in order to modernize the educational process, actively involve students in academic, research and independent work, and create an interactive educational environment.An example of the implementation of the program of continuing education of didactic personnel of the university, aimed at improving professional competence, in particular informational, in the context of a professional education system is given.*
Keywords: *information technologies, competence, professional competence, information competence, didactic staff, continuing education.*

Развитие общества на современном этапе характеризуется стремительно возрастающей ролью информационных и телекоммуникационных технологий, значение которых трудно переоценить.

Фактически, сейчас мы переживаем глобальную информационную революцию, которая вносит огромные изменения во все сферы жизнедеятельности социума – образование, экономику, политику и многие другие.

Так, например, реалиями нашей жизни стало массовое применение дистанционного обучения при помощи средств электронных коммуникаций, то есть обучения, не ограниченного ни возрастными рамками, ни расстоянием между преподавателем и обучаемым. При этом Интернет обеспечивает пользователям доступ к огромному количеству источников информации, существенно расширяя кругозор обучающихся и их контакты с учетом индивидуальных особенностей и потребностей, создает возможности усвоения ими самых современных знаний и умений.

Современный период жизни характеризуется тем, что система образования приводится в соответствие с запросами общества, переходящего к новому этапу своего развития - информационному. В этой связи, современное образование «призвано стать «развлекательным», поэтому выступает как процесс и результат такой образовательной деятельности, которая при сохранении установившихся академических традиций, стимулирует стремление у специалистов внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику и т. д. с целью создания нового, конкурентоспособного продукта, доведения его до потребителя и, как следствие, ведет к улучшению качества жизни» [7, с. 409].

Если ещё несколько лет назад использование педагогом в учебном процессе информационных технологий поощрялось, однако не являлось обязательным. Сегодня ситуация существенно изменилась.

В условиях непрерывного роста потока информации возникает необходимость внедрения в образовательный процесс информационных технологий, применения электронных образовательных ресурсов с целью подготовки высококвалифицированных специалистов и повышения их конкурентоспособности.

Возрастающие требования к качеству подготовки специалистов обуславливают необходимость в повышении квалификации преподавателей высшей школы.

Перед системой высшего профессионального образования стоит задача в систематическом и планомерном совершенствовании профессиональных компетенций дидактических кадров, в частности, в формировании высокого уровня информационной компетентности педагогов, как одного из структурных единиц профессиональной компетентности.

В сегодняшних реалиях информационная компетентность педагога может быть отнесена к ключевой профессиональной компетенции, которая предполагает готовность и умение целенаправленно работать с информацией, способность использовать информационные и коммуникационные технологии для получения, обработки и передачи ее различными средствами и методами [6].

Информационная компетентность представляет собой сложную систему взаимосвязанных составляющих, представленных следующими ключевыми элементами:

- мотивационным – наличие мотива достижения цели, готовность и интерес к работе, постановка и осознание целей информационной деятельности;

- когнитивным – наличие знаний, умений и способности применять их в профессиональной деятельности, анализировать, классифицировать и систематизировать программные средства;
- операционно-деятельностным – демонстрирует эффективность и продуктивность информационной деятельности, применение информационных технологий на практике;
- рефлексивным – обеспечивает готовность к поиску решения возникающих проблем, их творческому преобразованию на основе анализа своей профессиональной деятельности. Умение критически оценивать свои возможности является необходимым условием для саморазвития и самореализации педагога [2, с. 7].

Таким образом, информационная компетентность педагога – это не только сумма общепользовательских и профессиональных знаний и умений, но и установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней.

Для современного педагога данный вид компетентности является показателем его профессионализма, значимым фактором успешной профессиональной деятельности и необходимым условием повышения качества педагогического процесса, в целом.

Уровень функциональной грамотности педагога в сфере информационно-коммуникационных технологий предполагает:

- быструю ориентацию педагога в информационном потоке и умение оперативного анализа этого потока с точки зрения содержания образования;
- знание о дидактических возможностях различных информационных технологий и их возможных функциях в учебно-воспитательном процессе;
- умение применять информационные технологии для решения педагогических задач в условиях информационного воздействия [1].

Становясь компонентой успешного преподавания, информационная компетентность приобретает особое значение в качестве важной составляющей системы высшего образования.

В этой связи, становится актуальной проблема реализации в вузах, в контексте непрерывного образования дидактических кадров, новых программ и инновационных технологий, которые дают возможность систематически и планомерно повышать профессиональные качества педагогов, непрерывно улучшать, обновлять, актуализировать их знания, навыки, профессиональные компетенции.

В процессе непрерывного педагогического образования педагог удовлетворяет свои растущие образовательные потребности, а система образования реализует потребность в дидактических кадрах все более высокой квалификации [5].

Примером предоставления возможности для развития и совершенствования информационной компетентности дидактических кадров университета стала реализация проекта Erasmus+ Capacity Building project 561820-EPP-1-2015-1- DE-EPPKA2-CBHE-JP «Creating Moldovan E-network for promoting e-teaching in the continuing professional education (TEACH ME), партнером которого, наряду с другими молдавскими и европейскими вузами, являлся и Комратский государственный университет.

Данный проект был направлен на совершенствование профессиональной компетентности, в частности, информационной, педагогических кадров вуза в контексте профессиональной системы обучения.

В рамках данного проекта, в Комратском государственном университете, были разработаны и внедрены 2 программы по непрерывному образованию профессорско-преподавательского состава: по инновационной педагогике - «Innovativ elearning approaches» и по электронному обучению - «E-teaching». Каждая из программ включала 10 кредитов (300 часов).

Темы, представленных модулей в обеих программах, своим содержанием предусматривали актуальную информацию из области инновационной педагогики и информационных технологий, а также интерактивные формы и методы организации процесса преподавания-учения-оценивания. К примеру, программа E-teaching (tehnologii avansate de instruire prin utilizarea TIC) включала в себя 3 модуля. Каждый модуль охватывал определённых круг вопросов, направленных на освоение педагогами возможности применения различных информационно-коммуникационных технологий для решения широкого аспекта педагогических задач.

В процессе изучения данных модулей рассматривались общедоступные интернет-сервисы, позволяющие педагогам создавать электронные образовательные ресурсы от этапа их планирования, до реализации в качестве средства для организации E-learning и Blended Learning.

Также слушатели были ознакомлены с основами работы и с системой управления обучением Moodle, с методикой разработки и размещения электронных курсов и возможностью управления курсом, с использованием различных инструментов данной платформы.

Овладение содержанием программ позволит преподавателям:

- повысить уровень информационной грамотности и компетентности;
- уверенно владеть информационно-коммуникационными технологиями;
- грамотно и эффективно использовать компьютерное и проекционное оборудование, цифровые образовательные ресурсы;
- внести вариативность в методах, приёмах и формах работы;
- разрабатывать и использовать в процессе преподавания и оценивания релевантные электронные учебные материалы и, в целом, повысит эффективность и качество предоставляемых образовательных услуг.

Следует подчеркнуть, что в современном обществе с динамично меняющимися социально-экономическими отношениями, всеобщей информатизацией и компьютеризацией, профессорско-преподавательскому составу необходимо постоянно развиваться, совершенствовать свои профессиональные компетенции, и в первую очередь, информационные.

Но, несмотря на столь широкое распространение и уникальные возможности для обучения, данные технологии часто подвергаются критике или игнорируются. Этот потенциал нельзя не использовать. Не являясь панацеей, вместе с тем, информационные технологии помогут решить некоторые насущные проблемы образования за счет

использования нового и эффективного подхода, позволять сделать образовательный процесс увлекательным и интересным [1].

Педагогу высшей школы необходимо учитывать тот факт, что студент, который «вчера» выступал объектом воздействия, сегодня, является одновременно и субъектом, т.е. личностью, от интересов и воли которой зависит ее деятельность. Для того чтобы студент по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебно-профессиональной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели внутреннюю значимость для обучающегося [4, с. 167].

Применение информационных технологий дидактическими кадрами будет способствовать модернизации образовательного процесса, организации продуктивной совместной деятельности, созданию интерактивной образовательной среды.

В заключение, хотелось бы отметить, что миссией высшего образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий.

В связи с чем, дидактические кадры должны не только быть компетентными в области своей специальности и готовыми поделиться глубоким знанием изучаемого предмета, но и владеть информационными технологиями, обеспечивающими активное вовлечение студентов в учебную, научно-исследовательскую и самостоятельную деятельность.

Библиографические ссылки:

1. АБАЙДУЛЛАЕВА, Р. П. Развитие информационно-коммуникационной компетентности преподавателей. В: *Молодой ученый*. 2016, № 12.1 (116.1), с. 10-13 [online] [citat 07 aprilie 2020]. Disponibil: https://moluch.ru/archive/116/31473/;
2. ЕРМАКОВ, Д. С. Информационная компетентность: получение знаний из информации. В: *Открытое образование*. 2011, № 1, с. 4-8;
3. КАМЕНЕВ, К. В., Мовчан, И. Н. Структура информационной компетентности. В: Гуманитарные научные исследования. 2015, № 7, Ч. 1 [online] [citat 07 aprilie 2020]. Disponibil: http://human.snauka.ru;
4. КЁР, Л. С. Применение электронных образовательных ресурсов в поликультурной среде вуза с целью повышения качества обучения. В: *Цифровая трансформация в этнокультурном образовании: Ц752 вызовы современности: сборник материалов*. Международного научно-педагогического форума. Йошкар-Ола: МарГУ, 2019. с. 165-170;
5. ТРИШИНА, С. В., ХУТОРСКОЙ, А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования. В: *Интернет-журнал «Эйдос»,* 2004 [online] [citat 08 aprilie 2020]. Disponibil: http://www.eidos.ru/journal;
6. ХУТОРСКОЙ, А. В. *Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения.* М.: Российская Академия образования, 2006;
7. ЯНИОГЛО, М. А. Непрерывное профессиональное образование – непременное условие обеспечения конкурентоспособности педагога. В: *Цифровая трансформация в этнокультурном образовании: Ц752 вызовы современности: сборник материалов*. Международного научно-педагогического форума. Йошкар-Ола: МарГУ, 2019. с. 406-411.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПЕДАГОГОВ ПО ГУМАНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

THE PROGRAM FOR THE TEACHE ' S PERSONAL COMPETECE DEVELOPMMENT FOR HUMANIZATION OF RELATIONSHIPS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Елена КОВАЛЁВА, доцент, кандидат наук,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова

Аннотация: *Современный образовательный процесс должен носить гуманистический характер. Необходимо развивать личностные качества педагогов по реализации гумманистических отношений со школьниками. Такое взаимодействие педагога в образовательной среде связаны с развитием педагогической рефлексии, педагогической направленности, «Я-концепции» педагога. Педагогический такт, педагогическая эмпатия, педагогическая наблюдательность – необходимые качества педагогического общения. Педагогическое общение и личность учителя являются важнейшими компонентами педагогической компетентности, в которых проявляются гуманистические отношения.*

Ключевые слова: *рефлексия, Я-концепция, самооценка, педагогическая компетентность в педагогической деятельности, саморегуляция, направленность личности, гуманистическое отношение.*

Abstract: *The modern educational process should be humanistic in its nature. It is necessary to develop the teachers' personal qualities in the implementation of humanistic relations with schoolchildren. Such interaction of the teacher in the educational environment is associated with the development of pedagogical reflection and orientation, and the teacher "I-concept" as well. Pedagogical tact, empathy, and observation are qualities necessary for successful pedagogical communication. The pedagogical communication and the teacher's personality are the most important components of pedagogical competence in which humanistic relationships are manifested.*

Keywords: *reflection, I-concept, self-esteem, pedagogical competence in pedagogical activity, self-regulation, personality's orientation, humanistic attitude.*

Программа разработана и направлена на социально-психологическую оптимизацию и совершенствование профессионализма педагогов во взаимодействии с школьниками в целях развития гуманистических отношений, профилактике насилия и агрессии в профессиональном общении.

Программа разработана на основе наблюдения за деятельностью педагогов, анкетирования учителей, школьной администрации, тестирования учащихся.

Последствиями проявления неадекватных агрессивных тенденций в педагогической деятельности являются снижение самооценки личности учащихся, школьная тревожность, эскалация конфликтных отношений, низкая эмоциональная саморегуляция педагогов, ухудшение функциональных и психологических состояний. Отрицательным результатом недостаточной социально-психологической компетенции у педагогов является замедление личностного развития учащихся, эмоциональные выгорания самих педагогов, дискредитация репутации и снижение авторитета педагогов, приводящие к снижению воспитательных воздействий.

Методологической основой программы является взгляды психологов (А. К. Маркова, А. А. Реан, И. А. Зимняя, Л. Д. Столяренко, Л. А. Петровская и др.) о многоуровневой структуре компетентности педагогов и педагогического взаимодействия [2, 4, 5, 6, 7].

Программа представляет социально-психологический семинар с элементами тренинга, содержащего упражнения, игровые ситуации, самоанализ, коллективный анализ педагогических ситуаций, освоение психологических техник и приемов саморегуляции.

Цели программы реализованы в двух взаимосвязанных блоках:

- Блок профессиональной компетенции – «Личность учителя» (I – V);
- Блок профессиональной компетенции – «Педагогическое общение» (VI – XII).

В блоке компетентности «Личность учителя» выделены психологические знания и умения, на основе усвоения понятий: рефлексия, педагогическое самосознание, целостность Я-концепции, функциональное состояние, саморегуляция, устойчивая направленность личности.

В блоке компетентности «Педагогическое общение» выделены социально-психологические знания, на основе усвоения понятий: профессиональное поведение, перцептивные способности, педагогические роли и позиции в общении, разрешение конфликтных ситуаций, эмпатия, коллективная атмосфера, манипуляции в общении.

Программа ориентирована на внедрение усвоенных знаний и умений в практику педагогической деятельности.

В нынешних социально-экономических условиях для любого учебного заведения способность педагогического коллектива к осуществлению деятельности рефлексивного характера стала одним из важнейших критериев его выживания, продуктивности и успешности. Проблемы и задачи, с которыми в последнее время приходится сталкиваться педагогическим коллективам, являются в большей степени творческими и не имеют шаблонного и однозначного пути решения. Чтобы овладеть педагогическим мастерством, учителю необходимо не только хорошо знать свой предмет, но и владеть этикой межличностного общения, культурой педагогического труда. Профессия преподавателя – это профессия, включающая в себя элементы профессии врача, психотерапевта, психолога, актера, инженера, скульптора, художника, артиста. В современных условиях преподавателю необходимо не только выбирать в конкретных условиях соответствующие методы и методики обучения, но и создавать собственные их модификации. Это возможно в том случае, если преподаватель получил соответствующую подготовку, овладел средствами и способами рефлексии по отношению к своей деятельности, освоил средства перехода от описания деятельности к ее критике и нормированию, а также к сопоставлению разработанных им методов с уже имеющимися.

Задача программы – помочь психологам и педагогам научиться уважать ребенка, разбираться в психологических особенностях детского поведения: поддерживать здоровую настойчивость, усилия в достижении цели, концентрировать энергию ребенка для получения желаемого результата; или, напротив, помогать избавляться от ненужной враждебности к другим, к себе самому, к обществу. Для этого нужно проанализировать рефлексию педагога, его педагогическое самосознание, целостность Я-концепции, направленность личности, профессиональное поведение, перцептивные способности, педагогические роли и позиции в общении, разрешение конфликтных ситуаций, эмпатия, коллективная атмосфера, манипуляции в общении и многие другие компоненты педагогического мастерства.

«Я-концепция» - это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит осознание человеком своих качеств физических, эмоциональных и интеллектуальных, самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Она возникает в процессе развития человека как итог трех процессов: *самовосприятия,* то есть своих эмоций, чувств, ощущений, представлений и

самонаблюдения – своей внешности, своего поведения и *самоанализа* – своих мыслей, поступков, взаимоотношений с другими людьми и сравнения с ними.

В ходе исследований М. Н. Швецова установила, что самооценка учителя влияет на самооценку учащихся и стиль взаимодействия с ними, так как определяет способы оценивания и интерпретации действий учащихся, ожидания учителя, целеполагание [9].

Было установлено, что для учителей с низкой самооценкой характерно отрицательное реагирование на учащихся, которые их не любят; использование любой возможности, чтобы не позволить детям расслабиться; стимулирование к учебе с помощью чувства вины; построение учебной деятельности на основе конкуренции; стремление к жесткой дисциплине; увеличение степени наказания пропорционально вине. Для учителя с позитивной Я-концепцией характерны:

- стремление к максимальной гибкости;
- способность к эмпатии, чувствительность к потребностям учащихся;
- эмоциональная уравновешенность;
- владение стилем неформального общения с учащимися;
- предпочтение устных контактов на уроке письменным.

Учителя с устойчиво высокой самооценкой (с взаимосвязанным и с рассогласованным Я-реальным и Я-идеальным) стремятся поддержать самооценочный баланс на должном уровне, что приводит к опоре на сильных учащихся в работе с классом.

У учителя, позитивно воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации. Особенно важно то, что положительная Я-концепция учителя способствует и развитию положительной Я-концепции учеников. Чувствуя себя спокойно и уверенно, учитель благожелателен и ровен к ученикам. Понимание слабых сторон своего труда, намерения их исправить не разрушают общей положительной самооценки. И напротив, учитель с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающих через призму своих стрессов и тревог, обращается к авторитарному стилю как к средству психологической самозащиты.

Исследования Л. М. Митиной [3], показали, что у учителей в ряде случаев наблюдаются низкие показатели интереса к себе, сосредоточения усилий на защите своего Я, предъявление повышенных требований к окружающим. Поэтому стимулирование учителем позитивных мыслей о себе, о возможности роста, укрепление в себе намерений выразить и воплотить себя в учительской профессии, стать значимым для своих учеников, способствовать их и своему развитию, упрочение в связи с этим самоуважения и достоинства - все это важные черты позитивной Я-концепции учителя как интегральной характеристики его личности. Позитивная Я-концепция придает учителю устойчивость в условиях все расширяющейся оценки его извне (присвоение категории, выбор учителей на конкурсной основе). Первичная Я-концепция и оценка себя как профессионала складывается у учителя в первые несколько лет работы, затем шлифуется и даже может пересматриваться.

Все чаще в последние годы встречается в школах феномен насильственных взаимоотношений между педагогом и учениками. В Молдове в 2017 году выявлено 275 актов агрессии в школах в отношении несовершеннолетних. Большинство педагогов указывают среди причин возникновения раздражения, гнева и других негативных эмоциональных реакций социально-экономические причины, такие как общая неудовлетворенность реализацией жизненных планов, недовольство заработной платой и условиями труда, межличностное взаимодействие в педагогическом коллективе, проблемы с администрацией.

В. Д. Шадриков [8] связывает агрессию с реализацией фундаментальных мотивов личности - стремлением к доминированию и лидерству. Агрессивное поведение, по его мнению, направлено на самоутверждение и соперничество. Реализация, равно как и депривация этих потребностей, может приводить к агрессии в поведении и деятельности человека. Само стремление к доминированию обусловлено широкими социальными возможностями для самореализации личности в условиях современного этапа развития общества: возникновения новых профессий, повышения значимости общественной деятельности, жесткой конкуренции на рынке труда. В таких обстоятельствах проявление доминирующих и агрессивных тенденций в поведении человека давно стали нормой борьбы за выживание и достижение более привлекательною положения или статуса. В. Д. Шадриков отмечает значение социальной роли как модели поведения, задаваемой социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений. Он пишет: «От субъекта, занимающего определенную социальную позицию, окружающие ожидают вполне конкретного поведения, независимо от его индивидуальных особенностей. Поведение субъекта должно соответствовать принятым социальным нормам, связываемым с конкретной социальной функцией. При принятии субъектом социальной роли как личностью значимой последняя становится источником активности личности, одним из существенных факторов, определяющих ее поведение».

С. П. Безносов также предлагает использовать для анализа деформации понятие «профессиональная роль» и соответствующую концепцию личности [1]. В качестве причины деформации им рассматривается соотношение между субъектом профессиональной деятельности и его пониманием, принятием профессиональной роли. Особенно это касается тех случаев, когда профессия учителя является вынужденным занятием, средством заработка либо другим видом деятельности, не имеющим истинную профессиональную педагогическую мотивацию. Несоответствие внутреннего содержания личности требованиям деятельности, длительная неудовлетворенность выполняемой ролью, занимаемым положением в коллективе и обществе могут стать причиной, обуславливающей деформацию, а также инициирующей профессиональный кризис. Такой подход вносит ясность в значение, которое играет социальная роль в формировании агрессии. Несомненно, играя роль учителя, человек должен соответствовать конкретному образу и осуществлять свои функции в соответствии с должностными инструкциями, предписаниями и нормами, например, регулировать дисциплину в классе, предъявлять требования к поведению и деятельности учащихся. Тем не менее «симптомом» деформации является перенос содержательных признаков роли учителя на обыденное поведение, а также гипертрофированное, избыточное исполнение своих обязанностей. К

примеру, учитель продолжает играть свою роль и вне педагогического процесса, что в свою очередь сказывается на качестве его взаимоотношений и в других сферах жизнедеятельности, например, в семье.

Характер стратегии профессионального поведения тесно связан с эмоциональным состоянием учителя в момент осуществления педагогической деятельности. Негативные эмоции, переживаемые учителем, часто отражают само отношение к профессиональной деятельности, ее мотивационно-ценностный, социально-профессиональный и другие аспекты, влияющие на продуктивность труда и последующее развитие специалиста.

Можно выделить ситуации, провоцирующие конфликт учителя с учениками, и связывает их возникновение, прежде всего, с личностными особенностями и поведением педагогов. К ним относится:

- неумение педагога прогнозировать поведение учащихся на уроках, нетерпимость к «помехам» (неожиданным поступкам), нарушающим запланированный ход урока (это вызывает раздражение и затрудняет выбор оптимального поведения и тона обращения);
- стремление педагога сохранить свой социальный статус любой ценой;
- оценивание педагогом не отдельного поступка учащегося, а его личности (эта оценка может определить дальнейшее отношение к учащемуся других учителей и сверстников, особенно в начальной школе);
- оценка учащегося с опорой на субъективное восприятие его поступка и без учета мотивов, особенностей личности, условий жизни в семье;
- неумение педагога анализировать ситуацию и стремление наказать провинившегося учащегося;
- нетерпимость педагога к определенным личностным качествам и поведению;
- личностные качества педагога (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.);
- отсутствие у учителя педагогических способностей, интереса к педагогической деятельности;
- неблагоприятный психологический климат и плохая организация работы в педагогическом коллективе.

Специфической причиной конфликтов «педагог-учащийся» является недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя, проявляющийся в неумении организовать познавательный интерес у учащихся к своему предмету, манипулировании отметками, навешивании на ученика ярлыка неуспевающего и т. п.

Со стороны учащихся конфликт может быть спровоцирован нарушением школьных требований: не подготовкой домашнего задания, умышленным нарушением дисциплины, пропусками уроков без уважительной причины. Самым частым способом решения конфликта между учеником и педагогом являются наказания.

Наказание – это метод педагогического воздействия, которое должно предупреждать нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми. Наказание рассчитано на постепенное превращение внешних стимулов в стимулы внутренние.

Основные виды наказания связаны, чаще всего, с наложением дополнительных обязанностей, лишением или ограничением определенных прав, выражением морального порицания, осуждения.

В нынешней школе практикуются разнообразные формы наказаний:

- неодобрение;
- замечание;
- порицание;
- предупреждение;
- обсуждение на собрании;
- взыскание;
- отстранение от занятий;
- исключение из школы и др.

Однако мастерство педагога выражается, прежде всего, в способности так организовать свою учебную деятельность, чтобы при всех даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний воспитанников. Компетентный педагог обязан найти нестандартный ответ на любой вопрос, суметь по – особому подойти к воспитаннику, зажечь мысль, взволновать его. Задача педагога найти путь к выработке положительных эмоций в самом педагогическом процессе сделать отношения гуманистическими направленными на развитие и уважение личности ребенка. Эта программа разработана в помощь развития личностных качеств педагога по совершенствованию его компетентности и гуманизации образовательного процесса.

I. Рефлексия, как способ совершенствования педагогического взаимодействия.

Цель: развитие рефлексивных умений у педагога.

Понятие рефлексия. Самоанализ и самодиагностика. Социально-психологические умения и уровень овладения ими. Свойства личности педагога: способности, характер, психические состояния, уровень развития отдельных функций (речь, воля, эмоции), способы эмоционального реагирования в стрессовых ситуациях. Отношение к агрессивным и насильственным действиям в качестве воспитательного воздействия.

Педагогические ситуации и поведение педагога в них.

Тренинговые упражнения.

II. Направленность личности педагога.

Цель: осмысление профессиональной направленности как интегральной характеристики деятельности педагога.

Ценности и цели педагогической деятельности. Гуманистическая позиция педагога. Мотивация и центрация: эгоистическая, бюрократическая, конфликтная, авторитарная, альтруистическая, познавательная и гуманистическая. Доминирование и виды мотива власти. Причины агрессии педагога. Наказание и его мера. Педагогическая позиция (человек, психолог, партнер и др.). Самопрезентация.

Диагностика направленности личности учителей.

III. Целостность Я – концепции педагога.

Цель: развитие самосознания педагога и понимания причин своих поступков.

Понятие Я-концепции, как интегральной характеристики личности. Положительная и отрицательная «Я-концепция». Влияние Я – концепции учителя на учащихся и

формирование их Я-концепции. Психологические концепции: гештальт-психология, трансактный анализ в понимании целостности личности. Нарушение целостности Я-концепции и деструктивные последствия. Внутриличностный конфликт и его влияние на социальные взаимодействия. Понятие о зрелости личности. Самодиагностика.

Педагогические ситуации и их анализ.

Тренинговые упражнения.

IV. Педагогическое самосознание и его развитие.

Цель: развитие умения адекватного самооценивания личности; преодоление барьеров развития личности.

Самооценка и ее основания. Критика и самокритика. Конструктивность и действенность самооценки педагогов. Проявление агрессии, как защита личности. Проекция и другие виды личностной защиты. Стереотипы, их отрицательные последствия: снижение критичности, неадекватная самооценка, импульсивность реакций. Угрозы «Я» и их преодоление адекватными способами. Связь самооценки и рефлексии.

Тренинговые упражнения.

Анализ педагогических ситуаций.

V. Эмоции в педагогической деятельности.

Цель: развитие умений эмоциональной саморегуляции и самовыражения.

Позитивное и негативное влияние эмоций на учебный процесс. Связь негативных эмоций с внутриличностными противоречиями. Умения точно выражать свои эмоции (слово, невербальные средства). Связь проявления эмоциональных реакций с темпераментом, мотивационной сферой. Средства предупреждения аффекта и негативных состояний. Включение и «раскачка» нужных эмоций.

Тренинговые упражнения.

Самонаблюдение.

VI. Гармоничное взаимодействие педагогов и учащихся.

Цель: выработать оптимальные навыки педагогического взаимодействия.

Специфика педагогического общения. Нарушение коммуникации и деструктивные последствия. Владение средствами общения (кинесика). Речи педагога. Вербальная агрессия и ее последствия. Невербальные способы передачи эмоций. Общение – дистанция, общение – устрашение. Проявление жестокости в общении.

Самоанализ ситуаций общения.

Тренинговые упражнения.

VII. Педагогический такт.

Цель: выработать умения гармоничного соотнесения задач, условий и возможностей участников общения.

Соотношение понятия «такт» и «педагогический такт». Педагогический такт, как основы дружелюбного общения. Педагогическая этика. Оптимизм и позитивное отношение к личности школьника. Развитие гибкости в общении. Эмпатия в контакте (рациональная, эмоциональная, действенная, опережающая). Ролевые позиции в общении. Условия овладения педагогическим тактом. Функции и принципы педагогического такта. Качества личности, как предпосылки проявления педагогического такта.

Анализ педагогических ситуаций.

VIII. Оптимальный эмоционально-психологический фон педагогического взаимодействия.

Цель: выработать умения поддерживать благополучную психологическую атмосферу в педагогическом взаимодействии.

Психологическая безопасность в контакте. Психологический климат. Влияние эмоций на познавательную сферу. Творческое самочувствие учителя и его компоненты. Заражение, как психологический феномен передачи эмоционального состояния. Установка на оптимизацию эмоционального состояния. Регуляция эмоционального состояния учащихся. «Децентрация» позиции учителя. Темперамент и предпосылки к проявлению определенных эмоций. Сигналы – стимуляторы эмоций. Раппорт как эмпатическое сопереживание и душевного резонанса.

Тренинговые упражнения.

Анализ педагогических ситуаций.

Обмен опытом взаимодействия с учащимися.

IX. Перцепция как основа гармоничного общения.

Цель: развитие перцептивных способностей педагогов.

Восприятие партнеров по общению. Искажение и деформация перцепции. Источники изменения объективного восприятия. Эффекты перцепции (ореол, новизна). Каузальная атрибуция и выбор способов поведения. Имидж учителя, как способ управления восприятием. Антипатия и ее причины. Кинесика и невербальное выражение дружелюбия и враждебности. Позитивный и отрицательный трансфер.

Тренинговые упражнения.

Анализ педагогических ситуаций.

X. Развивающее и манипулирующее педагогическое общение.

Цель: снижение уровня манипулятивных воздействий в педагогическом процессе.

Манипуляции в общении и их причины. Манипулятивное поведение. Педагогическая оценка, как способ манипуляции. Реакции на манипуляции. Статусно - ролевые позиции в манипулятивном поведении. Авторитарный стиль («разящие стрелы»), правоцирующий жесткое обращение. Авторитарно – манипулятивная и гуманистическая модели взаимодействия. Выведение из стереотипов жесткого контроля и власти. Обвинения и угрозы, как приемы манипулирования школьником.

Тренинговые упражнения. Обмен опытом взаимодействия.

XI. Конфликт в педагогическом общении.

Цель: приобретение навыков поведения в конфликте и перевода его в конструктивную фазу.

Педагогический конфликт. Конфликт: конструктивные и деструктивные последствия. Социально – психологические причины конфликта. Конфликтная ситуация и ее оценка. Способы и приемы преодоления противоречия. Неблагоприятные факторы развития конфликта. Снижение эмоционального напряжения в конфликте. Учет потребностей участников конфликта (индивидуальные,возрастные). Анализ личных качеств субъектов конфликтов. Типы конфликтных личностей. Изменение установок и поведенческих стереотипов, стратегий и приемы разрешения конфликтов.

Анализ педагогических ситуаций.

Тренинговые упражнения.

XII. Психолого-педагогические трудности и их преодоление.

Цель: умение справляться с трудностями педагогической деятельности.

Социально-психологические барьеры взаимодействия. Негативные функциональные состояния. Неудовлетворительные трансакции в общение. Оптимизация трансакций и психологические подстройки. Самоконтроль за психологическими и функциональными состояниями (телесные ощущения, дыхание, усталость, неудовлетворенность). Проявления эмоционального выгорания. Способы преодоления неблагоприятных состояний. Техники саморегуляции (НЛП, медитации). Развитие оптимальных качеств коммуникатора. Умение работать с различными психотипами детей, возрастные особенности и задачи развития в гуманистической парадигме образования.

Тренинговые упражнения.

Элементы микропреподавания.

Библиографические ссылки:

1. БЕЗНОСОВ, С. П. *Профессиональная деформация личности*. «Речь», 2004. 272 с. ISBN 5-9268-0258-X;
2. МАРКОВА, А. К. *Психология труда учителя.* М.: Просвещение, 1998. 192 с. ISBN 5-09-003639-X;
3. МИТИНА, Л. М. *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*. СПб, 2018. 456 с. ISBN 978-5-4469-1432-6;
4. ПЕТРОВСКАЯ, Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи. В: *Введение в практическую социальную психологию*. М.: Смысл, 1999. 373 с.
5. РЕАН, А. А. *Психология познания педагогом личности учащихся*. М., 1990. 321 с. ISBN 978-5-93878-723-0;
6. СТОЛЯРЕНКО, Л. Д. *Педагогическая психология*. Ростов н/Д.: Издательский центр «Феникс», 2006. 542 с. ISBN 5-222-01226-3;
7. СТОЛЯРЕНКО, Л .Д. *Психология делового общения.* Ростов н/Д.: Издательский центр «Феникс», 2006. 416 с. ISBN 5-222-07020-4;
8. ШАДРИКОВ, В. Д. *Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие*, 2-е изд. «Логос», 1996. 320 с. ISBN 5-89570-005-5;
9. ШВЕЦОВА, М. Н. *Социально – психологическое сопровождение замещающей семьи*. «Прометей», 2013. 230 с. ISBN 978-5-7042-2410-5.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕТОДИСТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL RESPONSABILITY OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS INTERACTION OF DIRECTOR OF GUIDANCE WITH TEACHING STAFF

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, доцент, кандидат наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова
Мария КАЛИСТРУ, директор,
Дошкольное учреждение № 28 «Deceluş», Бэлць, Республика Молдова

Аннотация: *Статья посвящена проблеме формирования экологической культуры педагогов на методологическом уровне. Автор раскрывает содержание экологической культуры, описывает метод экспериментальной организации – методические работы по развитию экологических и профессиональных навыков педагогов. В статье приведены результаты педагогического эксперимента, который демонстрирует эффективность природоохранной и методической работы в образовательных учреждениях.*

Ключевые слова: *экологическая культура, эколого-методические навыки педагогов, интерактивные игры, взаимоотношения методистов и преподавателей.*

Abstract: *The article is focused on the formation of the ecological culture of teachers at the scientific and methodological level; disclosed the content of the ecological culture of teachers, the experimental and pedagogical work on the development of the ecological and professional competence of teachers is presented; are given the results of experiments, proving the effectiveness of the application of the developed methodology in preschool institutions.*

Keywords: *ecological culture of the educator, ecological and pedagogical competence, scientific and methodical work, technology of environmental education, methodological guidance.*

Экологическое состояние на планете Земля в 21 веке, названном «столетием окружающей среды», требует срочных мер по сохранению благоприятных условий для конструктивного взаимодействия в системе «Человек – Общество – Природа», переосмысления взгляда на природу, места человека в мире, перестройку системы ценностей. Это в полной мере относится и к Молдове, где одной из важных причин экологического неблагополучия признана низкая экологическая культура людей, отсутствие экологического самосознания и четкой направленности на активную природоохранную деятельность.

Проблема экологического просвещения в Республике Молдова как одного из приоритетных направлений государственной политики отражена в следующих документах: «Законе об охране окружающей среды» (1993), «Кодексе об образовании» (2014), «Законе об оценке воздействия на окружающую среду» (2014) и др. В связи с этим вопросы экологического просвещения населения, экологического образа жизни человека, экологического самосознания приобретают особую актуальность в условиях пандемии, связанной с распространением короновируса в мире.

В русле нашей работы важно выявить разные подходы ученых к определению понятия «экологическая культура». По мнению И. Д. Зверева «экологическая культура отражает целостность понимания мира, синтез многообразных видов деятельности человека, основанных на знаниях уникальных свойств биосферы, доминирующего положения человека в ней» [2, с. 29].

В исследовании В. А. Игнатовой [4] высказана такая позиция : экологическая культура – часть общечеловеческой культуры, отдельная ее грань, отражающая взаимосвязи человека и всего общества с природой во всех видах деятельности.

С. Н. Глазычев определяет экологическую культуру как «меру и способ реализации и развития сущностных сил человека, экологического сознания и мышления в процессе духовного и материального освоения природы и поддержания ее целостности» [1, с. 15].

Как видим, экологическая культура рассматривается учеными как культура единения человека с природой, гармоничного слияния социальных нужд с нормальным существованием и развитием природной среды. В научно-методических работах известного ученого С. Н. Николаевой предлагается следующее определение этого

понятия: «Экологическая культура – это сложная категория, которая развивается на протяжении всей жизни человека; начало она берет в дошкольном детстве, ее становление происходит при участии и под руководством взрослого» [8, с. 27].

В эколого-педагогическом процессе ДОУ носителем экологической культуры является личность воспитателя, который понимает экологическую ситуацию планеты, Республики Молдова, осознает свою гражданскую ответственность за сложившуюся ситуацию и проявляет практическую готовность ее изменить, владеет методикой – профессиональными навыками развития у дошкольников начал экологической культуры.

Исследователями (О. А. Зыкова [3], Т. Ю. Макашина [7], Т. В. Котылевская [5], С. Н. Николаева [8] и др.) доказана необходимость целенаправленного формирования у воспитателей экологического сознания как важнейшего условия успешной реализации экологического образования в своей профессиональной деятельности. Так, О. А. Зыкова [3] отмечает, что у воспитателей экологическая культура носит интегративный характер и проявляется в единстве трех позиций: гражданской, родительской и профессионально-педагогической. В условиях усиления экологического кризиса в глобальных масштабах актуализируется необходимость повышения экологической культуры педагогов. Поэтому особое значение приобретает организация эколого-методической службы в свете реализации нового «Куррикулума раннего образования» [6].

Цель нашего исследования: совершенствование методической работы по формированию экологической культуры воспитателей, которые понимают всеобщие проблемы на Земле и в родном крае, единство природных процессов и их взаимосвязь, помогают наладить гуманные взаимоотношения между детьми и природой.

База исследования – ДОУ № 28 мун. Бэлць. В процессе опытно-педагогического исследования была апробирована система методического руководства экологическим образованием воспитателей, которая решала следующие задачи:

- развитие экологической культуры;
- совершенствование эколого-профессиональной компетентности воспитателей.

На начальном этапе эксперимента был выявлен уровень развития экологической культуры воспитателей. Анализ результатов анкетирования позволяет отметить, что у большинства педагогов (90%) проявляется гражданская позиция: отзывчивость по отношению к природному окружению (особенно к животному миру), знание и понимание экологических проблем (загрязнение окружающей среды и т. д.). Однако ответственность за их решение они перекладывают на государственные структуры.

В процессе изучения профессиональной компетентности был выявлен уровень готовности воспитателей к экологическому воспитанию детей. Мы установили, что воспитатели (43%) осознают себя как уникальную, духовно-природную, саморазвивающуюся личность; 63% испытуемых считают экологическое воспитание средством профессионального саморазвития; 80% опрошенных выделяют экологическое образование как важное звено образовательной системы.

Мы изучали отношение воспитателей к природе относительно четырех миров человека (духовного, интеллектуального, сенсорного. физического). Анализ анкет показал, что 46% респондентов выделяют по отношению к природе качества сенсорного мира (радость, чувства, бережное отношение к природе); 22% – качества духовного мира

(вера, любовь, надежда, ценностная ориентация, уважение, терпимость); 19% респондентов считают качества интеллектуального мира необходимыми при взаимодействии с природой; 13% испытуемых заявляют о важности качеств физического мира (питание, движение, закаливание, очищение).

Мы установили, что большинство испытуемых (65%) не осознают свое отношение к природе как природосообразную деятельность; природа не воспринимается как полноправный «партнер»; отсутствует баланс нравственного и прагматического во взаимодействии с природой.

Достаточно важным для нас явилось изучение знаний воспитателей в области «Куррикулума раннего образования» (учебная единица по разделу деятельности 4.4.2. Экологическое воспитание). Анализ заданий, выполненных воспитателями, показал, что они недостаточно глубоко осознали единицы компетенций в разных возрастных группах и затрудняются в описании приемов учебной деятельности. Это касается, в первую очередь, реализации специфической компетенции «Применение методов и инструментов для изучения-исследования окружающей среды и сбора результатов».

Деятельность воспитателя многогранна по своим функциям и содержанию. Она предполагает овладение педагогом операциональной сферой профессионализма (гностической, проектировочной, коммуникативной, организационной и исследовательской). Мы предложили воспитателям заполнить анкету, где применили 10-балльную шкалу. В этом задании они должны были обвести балл, соответствующий, по их мнению, данным операциональным компонентам. Экспертная комиссия (директор, методист и опытный воспитатель) проверяла самооценивание воспитателей.

Таблица 1. Результаты самооценивания воспитателями операционального компонента экологического воспитания (в %)

№	Операциональный компонент	Уровни развития операциональных умений воспитателей		
		высокий	средний	низкий
1	Организационные умения	21	32	47
2	Коммуникативные умения	28	34	38
3	Гностические умения	20	32	48
4	Исследовательские умения	15	20	65

Как видно из таблицы у воспитателей слабо развиты организационные (21%) и исследовательские умения (15%). Эти данные подтверждаются результатами наблюдений методиста за организацией эколого-педагогичесой деятельностью детей.

Обобщив полученные данные, мы определили уровень экологической культуры воспитателей и их готовность к экологическому образованию детей: высокий уровень проявили лишь 21%, средний – 36%, а низкий – 43%. Это свидетельствует о том, что необходимо улучшить методический аспект деятельности в ДОУ с учетом профессионального опыта, возрастных особенностей воспитателей, активного внедрения в практику инновационных технологий, повышающих эколого-педагогическую компетентность дидактических кадров.

На формирующем этапе была поставлена основная цель: повышение экологической культуры воспитателей в процессе научно-методической работы, которая

строилась с учетом содержания экологических знаний, отраженных в «Куррикулуме раннего образования», изучения инновационных технологий экологического воспитания детей, их творческого осмысления, организации активной деятельности педагогов по созданию и поддержанию развивающей экологической среды.

В течение года была реализована следующая методическая система работы:

- проведение педагогических советов, где обсуждались цели, задачи и конечные результаты экологического воспитания детей;
- организация практических работ по созданию полноценной эколого-развивающей среды («экологического пространства»);
- введение ежемесячных семинаров-практикумов, на которых обсуждались инновационные технологии экологического образования дошкольников;
- организация работы в мини-группах с целью выполнения заданий на эколого-педагогическую тематику.

При изучении темы «Природа как самоценность» воспитателям предлагалось выполнить экологическую зарисовку «Путешествие в детство», на листе бумаги нарисовав образ природы, запечатленный с детства и дать к рисунку краткий комментарий.

Тема «Создание эколого-развивающей среды в дошкольном учреждении» предполагала подбор и изучение методической литературы по этой проблеме и ответов на вопросы «Каковы общие принципы организации развивающей экологической среды?». На основе изученной методической литературы составлялась таблица по теме «Экологизация развивающей среды в детском саду» по следующей схеме:

№	Элементы развивающей среды	Функциональная роль	Формы и методы работы
1			

В этой таблице воспитатели выделяли элементы эколого-развивающей среды (комната природы, экологическая тропинка, сад, огород, экологическая среда в группах, корридоры, уголки природы и т. д.), описывали их функциональную роль, предлагали инновационные формы и методы работы с детьми.

В мини-группах воспитатели выполняли задания, связанные с разработкой паспортов комнатных растений и растений на участке ДОУ (деревьев и декоративных цветов). В паспорте указывались: название (русское и латинское), фото, родина, анатомо-морфологические особенности растений и уход за ними. Выполненные воспитателями задания помогли составить экологический паспорт детского сада, что способствовало решению вопросов мониторинга окружающей среды.

На интерактивном занятии по теме «Особенности организации метода экологических проектов в дошкольном учреждении» воспитатели в мини-группах разрабатывали экологические проекты для разных возрастных групп (в совместной деятельности детей и взрослых) в соответствии с Международным календарем экологических дат:

- День Воды (22 марта);
- День Птиц (1 апреля);

- День Земли (22 апреля).

Особое внимание уделялось разработке проектов, связанных с экологическими датами в Республике Молдова: День Днестра (26 мая), День озеленения родного края (31 октября).

Анализ экологических проектов показал, что воспитатели опираются на международную и национальную нормативную базу, выдвигают авторские идеи, предлагают актуальные экологические технологии, используют исследовательские методы, направленные на активизацию познавательной деятельности детей, учитывают куррикулярную модель подхода к экологическому образованию.

Реализация опытно-экспериментальной работы по повышению экологической культуры воспитателей была связана с широким использованием активных методов обучения: имитационных (моделирующих профессиональную деятельность обучаемых) и неимитационных (групповая дискуссия, групповые решения проблем – брейнсторминг).

Приведем пример реализации интерактивного метода «Слоеный пирог». В рамках одного проблемного поля воспитателям предлагались пронумерованные тематические блоки. Участники выбирали значимые для них аспекты деятельности. В зависимости от количества воспитателей делим «пирог» на куски/слои, отмечая их соответствующими цифрами из предложенного списка. Отдельные слои «пирога» вырезались, сортировались по темам и на плакате создавали новый «пирог». Так, мы предложили проблемное поле «Экологическая культура воспитателя». Тематические блоки:

- Экологическое образование в контексте устойчивого развития;
- Создание эколого-развивающей среды в ДОУ;
- Озеленение и дизайн участка детского сада;
- Деятельностный подход к реализации содержания экологического воспитания;
- Педагогическая технология и ее системообразующая роль в экологическом образовании.

Итог работы мини-групп: на плакате они изобразили «эко-пирог», отражающий актуальные проблемы экологического воспитания детей с учетом краеведческого подхода.

Контрольный «срез» показал повышение уровня всех параметров экологической культуры воспитателей. Они усвоили содержание экологического воспитания с учетом специфики природного окружения, свободно ориентировались в современных технологиях экологического образования на основе деятельностного подхода, творчески осваивали новые технологии, проявляли интерес и участвовали в социально значимых экологических акциях. Количественный анализ данных выявил высокий уровень экологической культуры у 75% педагогов, а средний – у 25%.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу: исследовательская работа определила положительную динамику в развитии экологической культуры воспитателей; высокие показатели явились результатом реализации на научно-методическом уровне нового подхода, в основе которого лежат инновационные технологии экологической деятельности с учетом природных условий, активное включение педагогов в природоохранную деятельность в местном сообществе. Такая система научно-методической работы оказала влияние на повышение эколого-профессиональной компетенции педагогов.

Библиографические ссылки:

1. ГЛАЗАЧЕВ, С. Н. *Экологическая культура учителя: Исследования и разработки экогуманитарной парадигмы*: Монография. Москва: Совр. писатель, 1998. 431 с. ISBN 5-265-03570-2;
2. ЗВЕРЕВ, И. Д. О приоритетах экологического образования. В: *Экологическое образование в России: теоретические аспекты*,1997, с. 27-36;
3. ЗЫКОВА, О. А. Экологическая культура воспитателей детского сада. В: *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2011, № 3, с. 62-65. ISSN 1997-9657;
4. ИГНАТОВА, В. А. *Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика.* Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1998. 195 с. ISBN 5-88081-121-2;
5. КОТЫЛЕВСКАЯ, Т. В. Формирование экологической культуры педагогов дошкольных учреждений. В: *Актуальные проблемы образования и общества*: сб. науч. тр. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 16 мая, 2019. Ярославль: Изд-во ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА, 2019, с. 148-153. ISBN 978-5-98914-204-0;
6. *Куррикулум раннего образования*. Кишинэу: Lyceum, 2019. 132 с. ISBN 978-9975-3310-1-2;
7. МАКАШИНА, Т. Ю. Формирование экологической культуры воспитателя в рамках программы повышения квалификации. В: *Перспективы науки и образования.* 2018, № 2, с. 241-245. ISSN 2307-2334;
8. НИКОЛАЕВА, С. Н. *Теория и методика экологического образования детей*: Учебное пособие. Москва: Академия, 2002. 336 с. ISBN 5-7695-0849-3.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION IN THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL SCIENCES

Варвара КУРДОГЛО, мастеранд,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова
Мария ЯНИОГЛО, доцент, кандидат наук,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова

Аннотация: *В статье рассматриваются различные подходы к понятиям в сфере непрерывного образования: дополнительное профессиональное образование, образование взрослых, образование на протяжении всей жизни и др. Делается попытка обобщить существующие подходы и сформулировать предложения по выработке единого понятийного аппарата в данной сфере.*

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное образование, профессиональное развитие, образование взрослых, образование на протяжении всей жизни.*

Abstract: *The article discusses various approaches to concepts in the field of continuing education: additional professional education, adult education, lifelong education, etc. An attempt is made to generalize existing approaches and formulate proposals for the development of a unified conceptual framework in this area.*

Keywords*: continuing professional education, professional development, adult education, lifelong education.*

В настоящее время, в связи со сложившейся социокультурной и социально-экономической ситуацией, объективно возрастает потребность в переосмыслении и переоценке целого ряда психолого-дидактических проблем. Сегодня, все актуальнее вместо получения базового образования, служившего человеку фундаментом будущей профессиональной деятельности, становится непрерывное личностное развитие, профессиональный брендинг и карьерный рост, базирующиеся на непрерывном образовании. В этой связи, система непрерывного образования рассматривается как

процесс и результат реализации конкретно-исторических потребностей человека в образовательных услугах, которые позволят обеспечить реализацию жизненных устремлений развивающейся личности, и, как следствие, поступательное развитие всего социума.

Непрерывность выражает единство и взаимообусловленность структурных элементов, составляющих определенную систему, которая основывается на относительной устойчивости и неделимости конкретного феномена как единого целого. Единство непрерывности и прерывности характеризует процесс личностного и профессионального развития личности.

Систематическое совершенствование и реформирование начальной профессиональной подготовки и непрерывного образования дидактических кадров выступают объективной необходимостью, а выдвигаемые жизнью принципиально новые задачи постоянно требуют пересмотра традиционного подхода к изменению содержания и методики подготовки педагогов в соответствии с «парадигмой куррикулума в контексте постмодернизма»; осуществления их подготовки на подлинно-научной основе с учетом всех трансформационных, инновационных и информационных преобразований, произошедших в последнее десятилетие в образовательном пространстве с позиции гуманистической педагогики, личностно-центрированной концепции воспитания, интеркультурности, открытости и межкультурного диалога [9, с. 408].

Конкретизируя понимание сущности профессиональной подготовки применительно к профессионально-педагогической деятельности, А. К. Маркова определяла профессионала-педагога как человека, хорошо понимающего общие тенденции развития образовательного процесса, своего места в нем и обладающего особым видением человека в процессе развития, понимающего направленность и результативность психологических действий и воздействий; превращающего любую учебную ситуацию в пространство для развития ребенка, способного к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя [4].

Идеи о необходимости обучения человека на протяжении всей жизни высказывались многими известными людьми с древних времен. Они встречаются у древних ученых Индии и Китая, у Сократа и Платона. О целесообразности непрерывного обучения человека пишет и известный деятель образования, немецкий педагог XIX века А.В. Дистерверг, который считал, что обучение, воздействуя на ум, чувства и волю, гармонически воспитывает целостного человека. В психолого-педагогической литературе непрерывный характер образования трактуется как стадийный целостный процесс, состоящий из элементов поступательного развития творческого потенциала личности.

В. Н. Турченко рассматривает непрерывное образование в широком социально-экономическом плане. По его мнению, «непрерывное образование – система пожизненного обучения и воспитания населения, изменяющаяся в соответствии с требованиями научно-технического и социального прогресса, основанная на соединении производственной, учебной, научно-поисковой и общественной деятельности, имеющая основной целью всестороннее и гармоническое развитие всех членов общества» [8, с. 18]. Это определение в полной мере отражает важность образования в формировании личности.

Данный аспект непрерывного образования отразил в своем определении В. С. Готт, который считал, что «непрерывное образование – это деятельность индивидуума, направленная на систематическое наполнение знаний в связи с развитием науки, техники и культуры, а также связанная с совершенствованием профессиональной подготовки и удовлетворением возрастных духовных потребностей человека».

Не отрицая значимости непрерывного образования для развития производства и других сфер общественной жизни, мы полагаем, что его главный момент заключается во всестороннем развитии личности, так как, в конечном счете, от уровня ее общекультурной и профессиональной подготовки зависят социально-экономический прогресс общества и качество жизни самого человека.

Наиболее широко понятие «непрерывное образование» сформулировал С.П. Бреев, который определяет его «как один из видов социального общения, связанный с удовлетворением ряда потребностей» [1, с. 82].

В этой связи особый интерес представляет высказывание В. Г. Онушкина и Ю. Н. Кулюткина. Они отмечают, что «непрерывное образование - это реально функционирующая система государственных и общественных учреждений, обеспечивающих возможность общеобразовательной и профессиональной подготовки человека с учетом общественных потребностей и личных его запросов. В этом смысле вся система и ее звенья выступают как объект организации и управления. Рассматриваемый феномен предстает и как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения образования как целостной системы, направленной на развитие личности и составляющей условие социального прогресса» [6, с. 88].

В контексте глобализации, массовой трудовой миграции, академической мобильности и межкультурного взаимодействия, важнейшие глубокие изменения социальной и экономической ситуации в мире предъявляют особые требования к уровню профессионализма специалистов всех сфер, и, в первую очередь, сферы образования [9].

Современная система непрерывного образования ориентируется на обеспечение поддержки, сопровождение и развитие человеческого потенциала общества. В различных системах непрерывного образования решаются разные задачи, выделенные М. В. Клариным:

- создание инновационной творческой среды для социальной активности специалистов;
- стимулирование их профессиональной деятельности через осмысление и перестройку профессионально-личностного опыта на основе рефлексивно творческой деятельности;
- поддержка этой деятельности через «обучение инновационного типа», непрерывно-образовательную деятельность на основе целостного личностного опыта [3].

В условиях стремительного накопления знаний и обновления технологий это означает, что одной из наиболее важных задач становится обеспечение непрерывности образования. В связи с этим представляется необходимым разобраться с основными понятиями, используемыми в этой сфере.

Считается, что термин «непрерывное образование» был впервые употреблен в 1968 г. в материалах генеральной конференции (ЮНЕСКО). После опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972г.) ЮНЕСКО было принято решение, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира. С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится доминирующим вектором образовательных реформ.

В Кодексе об Образовании в Республике Молдова существуют такие понятия как формальное, неформальное и информальное образование:

- формальное образование – комплекс дидактических и педагогических действий, институционально осуществляемых посредством системно организованных – по уровням и циклам обучения – структур в рамках строго структурированного во времени и пространстве учебного процесса;
- неформальное образование – комплекс обучающих действий, планируемых и осуществляемых в рамках внешкольных структур, представляющий собой «мост» между знаниями, усвоенными на уроках, и знаниями, полученными неформальным путем;
- информальное образование – комплекс обучающее педагогических воздействий, спонтанно и постоянно оказываемых на личность в семье. В поселении, квартале, на улице, в социальных (микро) группах, социальной среде сообществом средствами массовой информации [4].

Непрерывное образование в США называемое учением длиною в жизнь или «пожизненным образованием», в Англии - «продолжающимся образованием», в Швеции - «возобновляющимся образованием» сопоставимо с другими аналогами этого термина в мировой педагогической практике: применимы понятия: перманентное образование (permanent education), дальнейшее (продвинутое) образование (further education) и др.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе, посвященной проблематике непрерывного образования, встречается несколько различающихся между собой понятий непрерывного образования. Среди существующих определений можно выделить три основных направления: *образование на протяжении всей жизни; образование взрослых; непрерывное профессиональное образование.*

Непрерывное образование взрослых выступает составной частью обучения в течение всей жизни, обеспечивающей «непрерывный доступ личности к науке, информации, культуре в целях гибкого приспособления к новым, динамично меняющимся социально-экономическим условиям и развития необходимых для профессиональной и социальной деятельности компетенций», в том числе, посредством цифровых технологий в соответствии с запросом общества и установленными требованиями [4, с. 19].

В зависимости от трактовки непрерывного образования оно будет иметь свою специфику. Рассмотрим каждое из этих понятий подробнее. Концепция понятия непрерывного образования базируется на следующих принципах: обучение длиною в жизнь; образование шириною в жизнь; самомотивация к образованию.

Обучение длиною в жизнь может рассматриваться как обучение, продолжительность которого равна продолжительности жизни человека. Обучение в

течение жизни предполагает, что людям необходимо продолжать учиться, возобновлять свое обучение в течение всей жизни, и не только посредством информальных методов, что делает каждый гражданин в любом случае, но и путем неоднократного получения формального образования, обновления знаний, умений и навыков, присущих уже имеющемуся у человека уровню образования.

Обучение шириною в жизнь предполагает расширение охвата обучением различных сторон жизнедеятельности человека, обучение его не только профессиональным навыкам, но и другим жизненно важным, необходимым, нужным и просто интересным для него компетенциям. Причем это обучение не должно ограничиваться, только предоставлением возможности получения новых знаний, умений и компетенций. В рамках «обучения шириною в жизнь» должна быть создана система признания полученного образования независимо от форм и объемов его получения.

Самомотивация к обучению подразумевает, что человек сознательно стремится повысить уровень своих знаний, что, несомненно, окажет влияние как на его общее интеллектуальное развитие, так и на возможность занять конкурентоспособную позицию на рынке труда.

Понимание непрерывного образования как образования взрослых делает акцент на специфике контингента обучающихся, особенностях его запросов и технологий обучения, разнящихся с потребностями молодого поколения.

Главное отличие непрерывного образования взрослого населения связано с тем, что взрослые, как правило, имеют уже как опыт образовательной деятельности, так и навыки практической работы. Их запросы более конкретны и прагматичны, когда речь идет о программах профессионального образования. Кроме того, в отличие от образования детей и молодежи, образование взрослых имеет особые требования к организации обучения. Очень часто оно имеет жесткие временные рамки, поскольку либо протекает одновременно с трудовой деятельностью, либо отрыв от нее предельно сжат по срокам. Вместе с тем, образование взрослых обычно имеет более выраженную мотивацию по сравнению с образованием молодежи.

Непрерывное образование взрослых выступает составной частью обучения в течение всей жизни, обеспечивающей «непрерывный доступ личности к науке, информации, культуре» [9, с. 409]. В целях гибкого приспособления к новым, динамично меняющимся социально-экономическим условиям и развития необходимых для профессиональной и социальной деятельности компетенций», в том числе, посредством цифровых технологий в соответствии с запросом общества и установленными требованиями.

Образование взрослых во всем мире начинает рассматриваться в качестве «ведущего образовательного направления», а основное образование рассматривается как необходимое условие для его получения. Это можно объяснить скоростными изменениями, происходящими в области технологий, социальной сфере, в целом в обществе. Образование взрослых – это не подготовка к жизни, а сама часть жизни человека. Во многом такое понимание непрерывного образования совпадает с дополнительным профессиональным образованием (ДПО), поскольку также включает в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

Отличие состоит в том, что ДПО, согласно принятому определению, это образование, получаемое на базе высшего или среднего профессионального образования, осуществляемое в учреждениях дополнительного профессионального образования. И в том числе в структурных подразделениях образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования по дополнительным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным государственным стандартом, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей слушателю соответствующего документа.

Оно должно соотноситься с основным, в то время как непрерывное профессиональное образование делает акцент на постоянстве процесса обучения в профессиональной сфере, но никак не связывает его с характером базового образования.

Под категорией взрослых понимается, прежде всего, люди в возрасте от 24 до 60 лет. Именно это возрастная группа попадает под определение одного из исследований этой проблемы, автором которой является С.И. Змеев: взрослый человек- это «лицо, обладающее физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения» [2, с. 135]. В специальной литературе утверждается, что в профессии учителя не менее важно знать новые тенденции, т.к. это одна из профессий, которая нацелена на будущее: на свое будущее как профессионала; на будущее своих учеников, которым предстоит адаптироваться в жизни. Не случайно, важным требованием в профессиональном развитии педагога является его профессиональное саморазвитие. Педагог должен стремиться к постоянному совершенствованию, как личностных качеств, так и профессиональных. По сути дела профессиональное развитие учителя/преподавателя – это когда он осознает ответственность и свое участие за все, что происходит с ним и его учениками. Когда он пытается активно способствовать или противостоять внешним обстоятельствам; когда он планирует и ставит цель своей профессиональной деятельности; когда он изменяет самого себя для достижения желаемого результата [5].

М. М. Поташник отмечает, что как бы педагог сам не заботился о своём профессиональном развитии, сколько бы ни думал о нём, как бы тщательно сам ни проектировал его, он не сможет не воспользоваться внешними источниками, которые ему предлагает школа [7]. Таким образом, управление в школе, руководство педагогическим коллективом является необходимым фактором профессионального развития любого педагога. Непрерывное накопление новых знаний и умений, новых способов ориентировки в мире приводит к появлению новых возможностей человека, новых психологических способностей. Возникающее при этом у личности переживание своих возросших возможностей выступает как мотиватор, движущая сила особой активности человека.

По мнению исследователей, существенное влияние на обучаемость взрослого оказывает не его психофизиологическая специфичность, связанная с тем или иным возрастным периодом, а наличие перерыва в учении. Не только у детей, но и у взрослых, учение связано с развитием, с интеллектуальным прогрессом. Чем дольше был перерыв в учении, тем труднее взрослому человеку входить в позабытый вид деятельности. Кроме

этого, на характер и темп обучаемости взрослого влияет его опыт – жизненный, профессиональный, предыдущий опыт учебной деятельности.

Задача преподавателя – помочь взрослым, вступающим в процесс обучения после перерыва, преодолеть психологическое напряжение, неуверенность, нервозность, стеснительность, которые являются специфическими особенностями характера взрослых в тех ситуациях, где проявляются пробелы в их знаниях, умениях, навыках. Практика свидетельствует о том, что даже лучшие вузы не могут обеспечить подготовку высококвалифицированных работников «на все времена». Знания значительной части специалистов серьезно отстают от уровня стремительно развивающейся науки и техники, а также не отражают в достаточной мере динамичные изменения в социальной сфере.

Обучение взрослых в системе непрерывного образования, постоянное овладение профессиональными знаниями и умениями становится необходимым условием сохранения высокого уровня квалификации специалиста. Послевузовская стажировка/докторантура и дополнительное профессиональное образование/повышение квалификации и/или переподготовка кадров в настоящее время стали основной сферой реализации идеи непрерывного образования.

Важно понимать, что образование взрослых является особой областью с особыми отношениями участников образовательного процесса, особой образовательной мотивацией. Такой подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся и, следовательно, изменяется схема взаимодействия преподавателя и обучающегося. Эта должна быть схема реального субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества.

В самой общей форме индивидуализированный подход к обучению взрослых означает интерпретацию этого процесса как совместной организации целенаправленной учебной деятельности обучающегося в общем контексте жизнедеятельности - направленность интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимание смысла обучения для развития творческого потенциала личности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, касающиеся обучения взрослых в системе непрерывного образования: человек способен успешно обучаться практически до глубокой старости, используя огромные резервные возможности организма и его свойства, необходимые для обучения; добровольное включение взрослого человека в учение представляет собой двусторонний процесс:

- с одной стороны, у взрослого возникают внутренние побуждения к получению образования;
- с другой, они либо затухают, либо активно развиваются в зависимости от особенностей организации образования, степени удовлетворения этим образованием самого обучающегося и от мотивации его учебной деятельности.

Вхождение взрослого человека в сферу учебно-образовательной деятельности формирует и обогащает его личность – вырабатывается новая многоуровневая позиция личности по отношению ко всему окружающему: к природе, людям, обществу, культуре.

Библиографические ссылки:

1. БРЕЕВ, С. П. Об уровнях и формах непрерывного образования. В: *Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и научно-технической революции*. М.: Педагогика, 1981, Ч. 2, с. 82-84;
2. ЗМЕЕВ, С. И. *Основы андрагогики*: *учебное пособие для вузов.* М.: Флинта «Наука», 1999. ISBN 5-89349-210-2;
3. КЛАРИН, М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. В: *Педагогика*. 1996, № 2, с. 11-14;
4. Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17 июля 2014. В: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, № 319-324;
5. МАРКОВА, А. К. *Психология профессионализма*. Москва, 1995. 312 с. ISBN 5-7695-1506-6;
6. ОНУШКИН, В. Г., КУЛЮТКИН, Ю. Н. Непрерывное образование – приоритетное направление науки. В: *Советская педагогика*, 1989, № 2, с. 88-102;
7. ПОТАШНИК, М. М. *Управление качеством образования*. Москва, 2000. ISBN 5-7301-0007-8;
8. ТУРЧЕНКО, В. Н. Непрерывное образование как система. В: *Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и научно-технической революции*. М.: Педагогика, 1981, Ч. 1, с. 12-25;
9. ЯНИОГЛО, М. А. Непрерывное профессиональное образование – непременное условие обеспечения конкурентоспособности педагога. В: *Цифровые трансформации в этнокультурном образовании: вызовы современности: сборник материалов* Международного научно-педагогического форума. Йошкар-Ола: МарГУ, 2019, с. 407-412.

АТТЕСТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
PRIMARY SCHOOL TEACHER CERTIFICATION AS A MEANS OF IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCIES

Оксана КУРТЕВА, доцент, кандидат наук,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова

Аннотация: *Непрерывное приобретение знаний и навыков, формирование профессиональных навыков является основой конкурентоспособности современного учителя. Одним из важных аспектов успеха этого процесса является необходимость прохождения аттестации учителей. Основная цель аттестации учителей – повысить качество образовательных услуг, внедрить современные механизмы стимулирования поощрения учителей и создать условия для профессионального и личностного роста.*
Ключевые слова: *образование, профессиональная компетентность, сертификация учителя, самообразование.*

Abstract: *The continuous acquisition of knowledge and skills, the formation of professional skills is the basis of the competitiveness of a modern teacher. One of the important aspects of the success of this process is the need to pass the certification of teachers. The main goal of teacher certification is to improve the quality of educational services, introduce modern incentive mechanisms to encourage teachers and create conditions for the professional and personal growth of teachers.*
Keywords: *education, professional competence, teacher certification, self-education.*

Социально-экономические преобразования, происходящие в настоящее время в стране и модернизация образования, которая появляется в ответ на эти изменения, неизбежно приводят к повышению требований к профессиональной компетентности педагогических кадров современной школы.

Подготовка и переподготовка, непрерывное приобретение знаний и умений, формирование профессиональных навыков – все это составляет основу

конкурентоспособности современного специалиста. Понятие «профессиональная компетентность», применительно к педагогу, относительно недавно сформировавшееся, активно вошло в педагогическую терминологию с 90-х годов XX века. Оно часто используется как синоним понятий «профессионализм», «педагогическое мастерство» и рассматривается как совокупность общих и профессиональных знаний, практических умений, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность специалиста в профессиональной сфере.

В начале XX века П.Ф. Каптерев определил понятие профессиональной компетентности, назвав ее «специальными учительскими свойствами». К этим свойствам он отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант» [5, с. 595]. «Первое свойство объективного характера заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом - в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство - субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве» [Ibidem].

Т. Г. Браже характеризуя профессиональную компетентность, подчеркивает многофакторность данного явления, включающего в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания), через проверку всего перечисленного на привычном для учителя уровне практической методологии, через привычные для него виды деятельности [3].

Профессиональная компетентность определяет качество деятельности педагога. Она, прежде всего, выражается в устойчивом эффективном характере труда, в способности в условиях нестабильности, различных трудностей объективного и субъективного характера находить адекватное, рациональное решение возникающей педагогической проблемы, которое обеспечивает целенаправленное педагогической действие, учитывающее широкий спектр социальных, нравственных последствий [1]. Профессиональная компетентность, как условие успешности профессиональной деятельности педагога, является также показателем его возможностей. Меняющаяся парадигма образования, модернизация современной школы предполагают умения педагога перестраиваться, осваивать новое содержание, овладевать новыми технологиями обучения, создавать свои варианты организации методики обучения и воспитания. Полученное педагогическое образование в определенной степени обеспечивает учителю уровень профессиональных знаний, достаточный для того, чтобы сделать возможным его последующее самосовершенствование, повышение педагогического мастерства, саморазвитие. Однако реально существующая подготовка педагога не в полной мере обеспечивает его необходимым квалификационным резервом для решения педагогических задач в быстро меняющейся социокультурной и образовательной ситуации. Это обуславливает необходимость включения педагога в систему непрерывного педагогического образования.

Таким образом, под профессиональной компетентностью применительно к педагогической деятельности понимается интегральная характеристика личности и профессионализма учителя, определяющая его способность результативно решать профессиональные задачи, возникающие в педагогической деятельности в конкретных реальных ситуациях. При этом учителю приходится использовать свои знания, умения, опыт, жизненные ценности и нравственные ориентиры, свои интересы и наклонности.

В контексте рассмотрения проблемы формирования профессиональных компетенций дидактических кадров одним из важных аспектов успешности данного процесса является необходимость прохождения аттестации педагогов. Аттестация (от лат. *attestation* - *свидетельство*), как управленческое явление, возникло в теории и практике педагогики сравнительно недавно, ему предшествовало другое управленческое явление - инспектирование. Главная цель аттестации педагогов состоит в том, чтобы повысить качество оказания образовательных услуг, внедрить современные механизмы стимулирования учителей, а также – создание условий для профессионального и личностного роста учителей.

В соответствии с Положением об аттестации педагогических кадров общего и профессионально-технического образования и службы психопедагогической помощи, утвержденного Приказом МОКИ РМ № 62 от 23 января 2018 г., установлена периодичность повышения квалификации педагогических работников - не реже 1 раза в 5 лет. Цели аттестации педагогических кадров:

- определение уровня профессиональной компетенции педагогических кадров в соответствии с профессиональными стандартами;
- создание мотивационной базы для профессионального развития педагогических кадров, для максимальной реализации их интеллектуального и творческого потенциала;
- увеличение личной ответственности педагога за успешность своей педагогической карьеры;
- стимулирование педагогов к достижению высоких результатов в исследовательской и практической работе;
- обеспечение социальной защиты педагогических кадров посредством установления соответствия между качеством труда и его оплатой [2].

Итак, аттестация педагогов играет важную роль в образовании, т.к. в результате аттестации определяется соответствие уровня профессиональной компетентности и результативности деятельности педагогических работников.

В соответствии с регламентирующими документами аттестация работников образования проводится на основе экспертной оценки уровня профессиональной компетентности и результативности педагогической деятельности. Экспертиза представляет собой комплексную оценку деятельности педагога на основании представленных материалов и документов, собранных в индивидуальной папке аттестуемого (портфолио). В портфолио накапливаются документально зафиксированные результаты, подтверждающие компетентность и эффективность труда учителя, его индивидуальные достижения в разнообразных видах деятельности.

Таким образом, портфолио педагога служит не только инструментом, облегчающим внешнюю экспертизу деятельности учителя и ее результатов, но и обеспечивается возможность рефлексии и самооценки, а главное служит средством, поддерживающим профессиональный рост.

Каждый аттестующийся педагог систематизирует итоги своей профессиональной деятельности на протяжении меж аттестационного периода в специальном отчете о самооценке, в котором отражает соответствующие сведения в следующих разделах [4]: аргументы в пользу соискателя дидактической степени (работа по профессиональному развитию; участие в деятельности образовательного заведения); личное содействие престижу и положительному облику учебного заведения; непрерывное улучшение профессиональных компетенций; перспективные направления; результаты учащихся.

Способами повышения квалификации, результаты которых находят отражение в отчете по самооценке, являются целенаправленное обучение на базе учреждений дополнительного профессионального образования, самообразование, стажировка в образовательных учреждениях, консультирование у ученых и более опытных педагогов, участие в методической работе образовательного учреждения, а также современные, активизируемые в последнее время способы – разработка образовательных проектов, участие в создании региональных образовательных программ, программ развития образовательного учреждения, участие в организуемых лекциях, семинаров, практикумов, тренингов и т.п., где учителя выступают в роли слушателей.

Вместе с тем, анализ нормативно-правовых документов, научно-методических материалов и практики проведения аттестации позволил сделать вывод, что в рамках существующей модели аттестации производится оценка профессиональной компетентности и продуктивности (результативности) деятельности учителя по итогам прошлого периода.

После присвоения квалификационной категории учителю, процесс повышения его квалификации прерывается до следующего аттестационного периода. Как верно отмечает С.Г. Молчанов, «аттестация вне процесса и системы повышения квалификации перестает быть инструментом управления, а становится инструментом администрирования, инструментом констатации предусмотренного тарификацией разделения педагогического персонала по разрядам оплаты в рамках ЕТС, а не инструментом оценивания профессиональной компетентности» [7, с. 32].

Для нас же важно не просто оценивание профессиональной компетентности в ходе аттестации, а использование потенциальных возможностей аттестации для обеспечения непрерывности развития профессиональной компетентности учителя. Таким образом, часто наблюдается отсутствие взаимосвязи и взаимообусловленности развития профессиональной компетентности и аттестации учителя. В контексте данной проблемы особенно актуальным становится осознания педагогом необходимости в постоянном самообразовании.

Под самообразованием следует понимать специально организованную, самодеятельную, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно и общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных

запросов и повышение квалификации. В процессе обсуждения с педагогами проблемы самообразования мы выявили некоторые мотивы, побуждающие учителя к самообразованию. Так, на вопрос: «Чем обусловлена необходимость в самообразовании педагога?» были получены следующие аргументы:

Ежедневная работа с информацией. Готовясь к уроку, выступлению, родительскому собранию, общешкольному мероприятию, олимпиаде и др. у учителя возникает необходимость поиска и анализа новой информации.

Желание творчества. Учитель – профессия творческая. Творческий человек не сможет из года в год работать по одним и тем же дидактическим проектам. Должно появляться новое, работа должна вызывать интерес и доставлять удовольствие.

Стремительный рост современной науки, особенно психологии и педагогики. Изменения, происходящие в жизни общества, в первую очередь отражаются на учениках, формируют их мировоззрение. Если не усваивать новую информацию, может сложиться образ учителя как несовременного человека.

Конкуренция. Не секрет, что многие родители, приводя ребёнка в школу, просят определить его в класс к «лучшему» учителю, предметнику или классному руководителю. Квалифицированный педагог в условиях описанной конкуренции имеет больше возможностей в отборе учащихся, определении нагрузки.

Общественное мнение. Учителю не безразлично, считают его «хорошим» или «плохим». Никто не хочет быть плохим учителем!

Материальное стимулирование. Наличие категории, премии, надбавки зависит от квалификации и мастерства учителя. Без постоянного усвоения новых знаний не добиться более продуктивной работы, которая, естественно, оплачивается выше.

Итак, смысл самообразования выражается в удовлетворении познавательной активности, растущей потребности педагога в самореализации путём непрерывного образования. Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, в умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать над собственным совершенствованием, в том числе профессиональным.

Таким образом, отличительными чертами современного педагога, педагога-мастера являются постоянное самосовершенствование, самокритичность, эрудиция и высокая культура труда. Профессиональный рост учителя невозможен без самообразовательной потребности. Для современного учителя очень важно никогда не останавливаться на достигнутом, а обязательно идти вперед, ведь труд учителя – это великолепный источник для безграничного творчества.

Библиографические ссылки:

1. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Aprobat: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016.Chișinău, 2016;
2. Аттестация педагогических кадров общего и профессионально-технического образования и службы психопедагогической помощи. Утверждено Приказом МОКИ РМ № 62 от 23 января 2018;
3. БРАЖЕ, Т. Г. *Аттестация учителей: концепция, методика, результаты эксперимента*. СПб., 1994. 108 с.;
4. КУРАЧИЦКИ, А. *Интервью о достижениях: В помощь учителю при аттестации*. Кишинэу, 2013. ISBN 978-9975-4445-4-5;
5. КАРАПЕТОВА, М. Н. *Формирование педагогической компетентности преподавателя общеобразовательного учреждения*: автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 2000;

6. КУРАЧИЦКИ, А. *Отчет о профессиональном росте.* Рекомендации по написанию и оформлению. Кишинэу, 2014. ISBN 978-9975-49-188-4;
7. МОЛЧАНОВ, С. Г. *Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений*: дис. д-ра пед. наук. Челябинск, 1998.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ДЕТСКИМ САДОМ В ПЕРИОД COVID-19
FEATURES OF KINDERGARTEN MANAGEMENT DURING COVID-19

Ирина ПАЮЛ, мастеранд,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова

Аннотация: *В данной статье рассматривается проблема изменения механизма управленческой деятельности директора детского сада в период пандемии в Республике Молдова. Автор предлагает рассмотреть аспекты управления детским садом, которые требуют внимания менеджера в связи с происходящими изменениями, как на национальном уровне, так и в мире.*
Ключевые слова: *COVID-19, особенности управления детским садом, меры защиты от коронавируса.*

Abstract: *This article examines the problem of changing the mechanism of managerial activity of the director of a kindergarten during pandemic in the Republic of Moldova. The author suggests for consideration aspects of kindergarten management that requires manager's attention in connection with the changes that are taking place, both at the national level and in the world.*
Keywords: *COVID-19, features of the kindergarten management, protective measures against coronavirus.*

В контексте COVID-19, когда ВОЗ в этой связи объявила чрезвычайную ситуацию в мире, рассмотрение проблем образования в дошкольном учреждении приобретает особую актуальность.

Это связано с тем, что период пандемии предъявляет новые требования к включению ребенка в учебно-воспитательный процесс детского сада. Это касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров, так как COVID-19 продолжает распространяться и для дошкольных учреждений важно принять необходимые меры для предотвращения дальнейшей передачи, уменьшения воздействия вспышки и поддержки контролирующих мер.

В этой связи очень актуальны сегодня идеи Cojocaru, V. Gh, который в своей книге «Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială» называет аспекты, которые требуют внимания менеджера в связи с изменениями, которые происходят, как на национальном уровне, так и в мире [1].

В то же время, внося изменения в работу детского сада, необходимо позаботиться о том, чтобы не подвергать полному отстранению от жизнедеятельности среды детей и работников, которые могли подвергнуться воздействию вируса. Дошкольные образовательные учреждения должны продолжать обеспечивать гостеприимную, инклюзивную среду, которая уважает и поддерживает всех.

То есть речь идёт о том, чтобы наряду с мерами по защите от короновируса, снижении его разрушительных воздействий предотвратить дискриминацию сотрудников, детей и родителей, которые могли быть подвержены воздействию вируса.

Исследователи утверждают, что любое решение об открытии учреждений, предоставляющих услуги раннего образования в период пандемии, должно учитывать количество случаев инфицирования в стране, а также способность выявлять и реагировать на неотложные медицинские ситуации.

Это подтверждается приказом Министерства образования, культуры и исследований № 292 от 10.03.20, где указано, что «В городских и сельских населенных пунктах рекомендуется постепенное открытие учреждений в зависимости от уровня их соответствия требуемым санитарно-гигиеническим требованиям, укомплектования медицинским, педагогическим, вспомогательным персоналом и в зависимости от трудовой занятости родителей; можно также запросить справки с места работы у родителей/законных представителей ребенка о том, что их физическое присутствие на работе является обязательным» [4].

Сегодня существует много аргументов в пользу их открытия, чтобы позволить родителям перезапустить экономику, улучшить материальное благосостояние семьи. Это аргументируется тем, что данные по количеству заболевших короновирусом показывают низкое количество заболеваний среди детей. Важен также показатель низкого уровня передачи этого вируса от детей.

Но если отдать предпочтение этой позиции, детские сады должны иметь четкие, простые в применении правила и руководства по безопасным мерам для предотвращения, раннего обнаружения и контроля COVID-19 в конкретном образовательном учреждении. Имеется ввиду создание мер предосторожности, которые необходимо предпринять для борьбы с распространением COVID-19, и которые должны содействовать созданию условий в детском саду, чтобы он был безопасным местом для детей и педагогического персонала.

При правильном применении эти меры могут способствовать укреплению здоровья детей и населения республики в целом. Прежде всего, директор детского сада должен оценить, что можно сделать в разумных пределах для ограничения прямого физического контакта между детьми, принимая во внимание принципы развития и тот факт, что по своей природе дети являются физическими и социальными существами.

В настоящее время Министерство образования, культуры и исследований республики Молдова рассматривает несколько вариантов функционирования детских садов в период пандемии. Это и открытие детских садов посменно, чтобы ограничить количество детей в группе. Также предлагается вариант, когда половина детей может посещать детский сад в первой половине дня, а другая половина – после обеда, или половина детей посещают в четные дни, половина - в нечетные дни.

В этот период очень остро встаёт вопрос возможности увеличения числа дидактических кадров, работающих с группой детей одновременно или в параллельных помещениях, чтобы в каждой группе было как можно меньше детей. Но это при условии, что в детском саду есть свободные помещения.

Были чётко обозначены условия, при которых дошкольные учреждения могут быть вновь открыты после отмены чрезвычайного положения в области общественного здравоохранения:

- Начнут с открытия двух или трех групп и первоначальным отбором детей, родители которых работают;
- Все дети и работники этих учреждений должны будут проходить ежедневное медицинское обследование;
- Только дети, прошедшие вакцинацию, будут допущены в детский сад;
- Учреждения будут оснащены цифровыми термометрами и другим необходимым оборудованием;
- В каждой группе будет по два воспитателя и максимум десять детей;
- Работникам учреждений не будет больше 63 лет.

Учитывая эти требования, руководителю детского сада надо, прежде всего, оценить возможность соблюдения расстояния не менее 1 метра между всеми лицами, присутствующими в дошкольном учреждении, в том числе между воспитателем и ребенком и между детьми. Но очень важным в этой связи является то, что дети нуждаются в уходе так же, как они нуждаются в обучении. Например, помощь ребенку в переодевании и приеме пищи или обеспечение эмоционального комфорта, когда ребенок находится в затруднительном положении может быть невозможным при соблюдении физической и социальной дистанции. Поэтому заведующему детским садом в данной ситуации следует решить, как сохранить разумную дистанцию между сотрудниками и детьми, соблюдая принципы развития ребенка.

Особого внимания требует прогулка, где дети привыкли усиленно двигаться и тесно взаимодействовать. Поэтому когда дети выходят на прогулку, они должны строго контролироваться воспитателем, медсестрой и помощником воспитателя, чтобы обеспечить их эффективную социальную дистанцию. Учитывая это, в подвижных играх следует ограничивать количество играющих, сократить его до трёх человек. Очень важно понимать, что соблюдение безопасной дистанции между детьми не должно препятствовать их социальной вовлеченности, практическому обучению и играм, которые способствуют развитию детей во всех областях. Маленькие дети не изменились, но изменились многие аспекты жизни в условиях пандемии.

В процессе образовательно-воспитательной работы надо дать детям понять, почему в их окружении принимаются определенные меры и какую роль они играют в обеспечении их здоровья. Следует доступно объяснить, почему некоторые игрушки больше нельзя использовать, почему окна часто открываются, в какие игры можно безопасно играть на улице и почему. Здесь очень важно умение воспитателя найти способы помочь детям почувствовать, что они имеют некоторый контроль над своим окружением.

Сейчас больше, чем когда-либо, детские сады должны контролировать ситуацию, чтобы дискриминация и отчуждение детей с интеллектуальными нарушениями не дошли до точки невозврата и ситуация не стала безвыходной. Они должны усилить предпринимаемые меры и постараться, чтобы права детей с интеллектуальными нарушениями не ущемлялись еще больше. Никакие варианты продолжительного онлайн-обучения не подойдут детям с нарушениями развития и интеллекта, поэтому какую бы форму ни приняло сейчас образование, надо продумать методы, чтобы все дети получали образование вместе.

Но в Молдове, существует целый ряд объективных препятствий для реализации в полном объёме идей инклюзивного образования, среди которых значимое место занимают неприспособленность среды дошкольного учреждения, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования. Несмотря на то, что была принята правительственная программа «Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020», сегодня эта актуальная проблема решается недостаточно, хотя некоторые детские сады действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы. Нормативы организации инклюзивного образования представляют трудность в данный период в связи с невозможностью предоставить детям с особыми образовательными потребностями качественного реабилитационного сопровождения [2].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что инклюзивная образовательная среда формируется корпоративно, коллективом единомышленников. В ее создании участвуют воспитатели, психологи, логопеды, социальные педагоги, а также администрация и медицинский персонал учреждения. Системообразующую роль в процессе создания инклюзивной образовательной среды должен выполнять психолого - педагогический консилиум детского сада, который может определить эффективные меры работы с особыми детьми в период COVID-19. Важность подхода к организации среды ребёнка дошкольника подчёркивается в работах многих исследований, по мнению которых, именно среда приводит к действительным переменам в развитии ребенка, способствует его личностному развитию, то есть, обеспечивая взаимодействие целенаправленного воспитания и средового влияния, можно расширить сферу воздействий на развитие детей.

Проблема построения содержания образовательной среды на протяжении веков привлекала внимание ученых и практиков. Анализ педагогической литературы показывает, что идеи Я. А. Коменского, Я. Корчака, Д. Локка, А. С. Макаренко, И. Песталоцци и других педагогов, освещающих понятие «образовательная среда», утверждают неразрывность процессов обучения, воспитания и развития.

Современные исследователи под образовательной средой понимают естественное или искусственно созданное социокультурное окружение ребенка, включающее содержание и различные виды средств образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность обучаемого, управляя процессом развития личности посредством создания благоприятных для этого условий.

Отсюда мы можем сделать вывод о том, что в ситуации пандемии, среда детского сада является понятием интегративным. Поэтому прежде, чем открыть детский сад надо учесть основные вопросы, касающиеся обучения воспитателей относительно ожиданий от них и способа внедрения адаптированного учебного плана, а также четкое общение с родителями.

Но необходимо сделать так, чтобы детский сад не выглядел, как больница. Задача руководителя детского сада – сделать максимально возможным возврат к нормальности и распорядку, обеспечивая при этом необходимую защиту в среде, в которой дети играют и учатся. Для этого воспитатели должны проявить творчество и своё педагогическое мастерство. Так например, можно обсудить с детьми и персоналом введение

бесконтактного приветствия. Можно сделать приветствие веселым и интересным для детей. Например, сказать «привет» на языке жестов, помахать рукой, подмигнуть и т.д., что даст возможность детям держаться на расстоянии друг от друга и не касаться тех, с кем они общаются. Или же можно использовать кукол для демонстрации симптомов (чихание, кашель, температура), показать детям каково это чувствовать себя плохо (например, у них болит голова, живот, у них жар или они чувствуют себя очень уставшими), что делать, если они чувствуют себя плохо (сообщить взрослому) и как успокоить кого-то, когда он чувствует себя плохо (воспитание эмпатии и безопасного заботливого поведения).

Во многих исследованиях, касающихся создания эффективной образовательной среды в детском саду подчеркивается необходимость партнёрских отношений с родителями [4]. В условиях пандемии это приобретает особую актуальность. Поэтому необходимо проинформировать родителей о мерах, принятых в детском саду, и попросить их сотрудничать и сообщать обо всех случаях COVID-19, зарегистрированных в семье. Важно, чтобы у сотрудников детского сада был хороший диалог с родителями. Кроме того, родители должны активно содействовать осуществлению мер по предупреждению инфекций.

Исходя из этого, мы делаем вывод о том, что приняв во внимание данные факты, в период пандемии необходимо изменить систему воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях. Необходимо соблюдать инструкции Министерства образования, культуры и исследований, которые разрабатываются в сотрудничестве с Министерством здравоохранения, труда и социальной защиты, а также особые Рамочные положения по выполнению положений инструкциий, для обеспечения необходимых условий для ухода и обучения детей в условиях максимальной безопасности.

Библиографические ссылки:

1. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială*. Chişinău: Tipografia Centrală, 2004. 335 p. ISBN 9975-65-205-0;
2. Hotărîre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educaţiei incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. In: *Monitorul Oficial*. 2011, nr. 114-116, pp. 49-59;
3. *«О праве на образование во время пандемии короновируса». El derecho a la Educación durante el COVID-19* [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: www.plenainclusion.org;
4. Приказ Министерства образования, культуры и исследований о возобновлении дистационного обучения № 292 от 10.03.20 [online] [citat 26 aprilie 2020]. Disponibil: https://kdu.md/ru/obyavleniya/item/1215-prikaz-ministerstva-obrazovaniya-kultury-i-issledovanij-respubliki;
5. *Специальное и инклюзивное образование в современном детском саду*: сб. материалов из опыта работы. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2015, Вып. 1, 238 с. ISBN 978-5-906750-82-2.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ
VOCATIONAL GUIDANCE OF STUDENTS AS ONE OF THE ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Галина ШАМАТОНОВА, доцент, кандидат наук,

Ярославский Государственный Университет имени П. Г. Демидова,
Ярославль, Россия

Аннотация: *В статье рассматривается профориентационная работа со школьниками как ведущее направление деятельности высшего учебного заведения. Обоснована актуальность данной деятельности в современных условиях цифровизации общества. Представлен опыт Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (ЯрГУ).*
Ключевые слова: *профориентация, деятельность, профориентационная работа.*

Abstract: *The article considers career guidance work with schoolchildren as the leading direction of higher education institutions. The relevance of this activity in the modern conditions of digital society is proved. The experience P. G. Demidov Yaroslavl State University is presented.*
Keywords: *career guidance, activity, career guidance work.*

В педагогической литературе понятие «профориентация» – это ориентация школьников на те или иные профессии, оказание помощи молодым людям в выборе профессии. Под профориентацией нередко понимают систему мероприятий, помогающих человеку, вступающему в жизнь, научно обоснованно выбрать профессию в целях развития профессиональной направленности, помощи учащимся в профессиональном самоопределении. Таким образом, определений данного понятия много и произошло это вследствие развития деятельности по профориентации. Уточним представления о трех основных составляющих: «деятельность», «профессия», «ориентация».

В энциклопедическом словаре *деятельность* определяется как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Введение категории «деятельность» в рассматриваемое понятие «профессиональная ориентация» позволяет представить профориентацию не только как практику, но и как теоретическую деятельность, а точнее междисциплинарное научное направление, представляющее собой не только определенную сумму знаний, но и деятельность по получению этих знаний. Возникнув как практическая деятельность, профориентация постепенно обогащается теорией, что позволяет рассматривать её в единстве теоретической и практической деятельности.

Профессия – род трудовой деятельности, занятий, требующих определенной подготовки и являющихся источником существования. Какие бы определения ни давались понятию «*ориентация*», ясно, что все они связаны с деятельностью по выбору основного направления, в рассматриваемом случае по выбору профессии. Если школьник пытается ориентироваться в мире профессий и начинает активно выяснять, насколько та или иная конкретная профессия соответствует его жизненным устремлениям, то в этом случае лучше судить о его ориентации на профессию. Если же он становится объектом педагогического или иного воздействия с целью выбора подходящей для него и для общества профессии, то здесь следует подразумевать ориентацию в смысле ориентирования его на профессию.

Отсутствие единой точки зрения на понятие профориентации объясняется еще и другими причинами. Например, тем, что это комплексная проблема, а поэтому подходы к её определению могут быть различными. Если профессиональная ориентация рассматривается через призму педагогической практики, протекающей под

преобладающим влиянием учителей школ, преподавателей и мастеров УПК и др., то принятие этой точки зрения в качестве единственной и главной создает педагогический образ профориентации (Е. А. Климов) Если же на этот процесс посмотреть через призму психологической науки, то на первый план выступят психологические понятия и концепция, объясняющие особенности того или иного выбора. В рамках этого подхода формируется и соответствующий образ профориентации как психологического процесса, состоящего из 2 взаимосвязанных сторон:

- воздействия на психику обучающегося с целью формирования профессиональных намерений, осуществления такого выбора профессии, который бы соответствовал интересам и способностям личности и одновременно находился бы в соответствии с общественными потребностями;
- принятие обучающимися решения о своем профессиональном выборе.

При социологическом подходе процесс профессиональной ориентации рассматривается как часть общего процесса социальной ориентации молодежи. Соответственно и выбор профессии рассматривается как акт, обусловленный общей жизненной ориентацией, стремлением личности занять определенное место в социальной структуре общества, в социальной группе (Ф. Райс) [3]. Отсюда следует необходимость осуществления междисциплинарного подхода как в вопросах понимания сущности профориентации, так и в практической работе по ориентированию молодежи на те или иные профессии. Изложенное выше понимание профориентации как единства практической работы и теории позволяет дать следующее её определение: «Профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными интересами, склонностями, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах различных профессий и разного уровня квалификации. Она представляет собой единство практической деятельности в развивающейся междисциплинарной теории и реализуется не только в учебно-воспитательном процессе с учащимися» (Н.С. Пряжников) [2].

Профориентационая работа – это целый комплекс мероприятий, направленных на помощь в самоопределении и выборе профессиональной деятельности молодых людей, вступающих во взрослую жизнь (выпускников общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и средне-профессиональных заведений), а также в их дальнейшем личностном и профессиональном росте. Благодаря целенаправленной профориентационной работе у учащихся формируются компетентности, позволяющие им адаптироваться на рынке труда [1]. В научной литературе методы профориентационной работы подразделяют на пассивные и эффективные [4]. К пассивным методам относятся:

- беседы о направлениях и профилях, организуемых преподавателями образовательного учреждения;
- приглашение профессионалов на тематические вечера;
- организация лекториев;
- оформление информационных стендов о направлениях и профилях вуза;
- посещения предполагаемыми абитуриентами образовательных учреждений;
- организация «Дня открытых дверей»;

- подготовка и распространение полиграфической продукции о направлениях и профилях вуза;
- выступление ученых вуза в СМИ.

Активные методы профориентационной деятельности образовательного учреждения требуют более тщательной подготовки и направлены на косвенное вовлечение предполагаемых абитуриентов в мир науки и студенчества. В качестве активных методов профориентации можно отметить, например, организуемые в вузах различные лагеря (спортивные, трудовые, научные), клубы (юных экономистов, маркетологов, менеджеров, юристов и т.п.); организацию олимпиад для школьников и др. С целью усиления профориентационной работы Правительством Российской Федерации утвержден план мероприятий, направленных на популяризацию инженерных профессий. Согласно плану проводится Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся по профессиям и специальностям среднего профессионального образования, кроме того проводится ежегодный Всероссийский конкурс студентов и аспирантов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, обучающихся по инженерным специальностям и направлениям подготовки высшего образования, Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Лучший по профессии». Вовлечение молодежи в данные мероприятия является главным стимулом в выборе именно инженерных специальностей для дальнейшего профессионального развития. Школьники активно включаются в эту деятельность, они готовы участвовать в конкурсах, обсуждениях, полны сил и творческих идей.

Развитие цифрового общества внесло существенные коррективы во все сферы общественной жизни, в том числе и в профессиональную. Так, согласно прогнозу Агентства стратегических инициатив, через 10-15 лет 57 современных профессий перестанут быть востребованы на рынке труда, их заменят 186 новых профессий, требующих овладения новыми профессиональными навыками и умениями будущего. Это профессии, связанные с использованием нано-, био-, информационных технологий, прикладного программирования, методов проектирования новых видов транспорта, организации связи и обеспечения безопасности, и многие другие. В сложившейся ситуации необходимо с раннего возраста ориентировать школьников на «профессии будущего».

В Ярославском государственном университете им. П. Г. Демидова реализован стратегический проект «Демидовский профессиональный навигатор», который направлен на модернизацию и совершенствование образовательной среды региона через создание сетевой распределенной структуры дополнительного образования и профессиональной ориентации и направлен на решение задач комплексного развития региона в соответствии со Стратегией социально-экономического развития Ярославской области до 2025 года в приоритетных секторах экономики и социальной сферы.

Проект реализуется через комплекс подпроектов и мероприятий по направлениям: развитие системы профориентации и первичное создание ключевых компетенций у школьников 6-11 классов; дополнительного профессионального образования для приоритетных отраслей экономики региона и для региональной системы образования; развитие компетенций студентов и трудоустройства студентов и выпускников.

Разработано и реализуется несколько социально-значимых проектов. Реализация проекта позволила скоординировать процессы и функции, обеспечивающие эффективное решение задач профориентации школьников и трудоустройства выпускников. Так, в рамках реализации данного стратегического проекта успешно стартовал и развивается проект «Артек Ярославии».

Этот проект реализуется в рамках соглашения между Правительством Ярославской области, Ярославским государственным университетом им. П. Г. Демидова, Ярославским государственным педагогическим университетом им. К. Д. Ушинского, Ярославским государственным техническим университетом и Международным детским центром «Артек».

В 2019 году в рамках проекта ЯрГУ реализовал 4 образовательных модуля:

- «Россия»;
- «Иностранные языки»;
- «Робоклуб»;
- «BigData».

Мероприятия проекта направлены на обучение программированию мобильных роботов, расширяют знания в области иностранных языков и страноведения, знакомят с малоизвестными историческими местами Ярославля. Школьники знакомятся с искусством ведения политических дебатов, узнают, что такое BigData и как их можно использовать в биотехнологии, биологии, химии, психологии, социологии, компьютерных науках. За четыре смены в образовательных программах ЯрГУ приняли участие более 400 школьников.

В ЯрГУ успешно работает межрегиональная школа по радиотехнике «Гигагерц», которая направлена на формирование у школьников базовых знаний и навыков по изготовлению радиоэлектронных устройств. Целевая аудитория – школьники старших классов и студенты младших курсов, которые интересуются или хотят заняться радиотехникой и электроникой. Программа школы включает теоретические и практические занятия по технологиям изготовления радиоэлектронных устройств. Занятия ведут специалисты ЯрГУ в области радиоэлектроники.

Создан и активно функционирует региональный штаб «Кружкового движения» в «Точке кипения ЯрГУ». Кружковое движение – это всероссийское сообщество энтузиастов технического творчества, построенное на принципе горизонтальных связей людей, идей и ресурсов. Цель Кружкового движения – вырастить в России экосистему, которая объединит технологических энтузиастов, крупные компании, госкорпорации, проекты на стыке образования, науки и технологического бизнеса.

Такая экосистема позволит создавать работающие форматы для взаимодействия между всеми участниками Кружкового движения. Мероприятия проекта направлены на координацию кружковой работы, профориентационную работу, объединение талантливых школьников. Это площадка проведения федеральных и региональных мероприятий научно-технической инициативы (НТИ).

Активно развивается проект «Университетская школа». Цель проекта – выстраивание эффективных партнерских отношений между опорным вузом и школами в самых разных направлениях: организация дополнительных образовательных программ,

дистанционных курсов, проведение совместных профориентационных мероприятий и семинаров. Статус «Университетская школа» позволяет объединить усилия вуза и школ в развитии талантов школьников.

Школьники получают возможность приоритетного участия в проектах ЯрГУ, педагоги – возможность бесплатного повышения квалификации в ЯрГУ. Реализуется комплексный профориентационный проект для школьников «Каникулы с ЯрГУ». Этот образовательно-познавательный проект направлен на профориентационную работу и выявление талантливых школьников.

Программа включает в себя открытые лекции, экскурсии в лаборатории, на кафедры и факультеты, интеллектуальные игры, тренинги, дни открытых дверей и многое другое. Для будущих абитуриентов и их родителей это уникальная возможность познакомиться с вузом, направлениями подготовки, особенностями той или иной профессии. В рамках проекта проходят мероприятия различного характера: лектории, мастер-классы, экскурсии на факультеты ЯрГУ им. П. Г. Демидова, практические занятия и др.

Школьники Ярославской области и соседних регионов знакомятся с ведущим вузом региона, направлениями подготовки, особенностями той или иной профессии, основными моментами приемной компании. Проект реализуется как на базе ЯрГУ, так и в образовательных организациях – местах проведения школьных каникул (мероприятия выездного характера). Например, в период с 23 по 31 марта 2019 прошло 21 мероприятие с охватом 970 школьников Ярославской области, а также г. Кострома, г. Углич. 30 июля 2019 года студенты и преподаватели ЯрГУ им. П. Г. Демидова посетили МОУ ДООЦ им. А. Матросова. Ребятам из старших отрядов была предоставлена возможность участвовать в семинарах "История Ярославского края" и "Сила нейросетей", проявить свое мастерство в игре "Классик", а также поучаствовать в ролевой игре "Выборы президента". В мероприятии приняли участие более 200 школьников.

Бизнес-тренинг «Я строю международный бизнес» провел для ребят экономический факультет. Школьники познакомились с основами построения международного бизнеса, поработали в команде, подготовили проекты по экологии, переработке отходов, созданию новых лекарств от ВИЧ и интернационализации образования. По результатам презентации лучшие работы были отмечены наградами.

Интерактивную игру «В мире английского языка» и лекцию на английском языке, посвященную известной британской актрисе Одри Хепберн, провели для школьников специалисты кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов. Старшеклассники с удовольствием участвовали в дискуссиях, составляли и решали кроссворды – на английском языке. Лекция познакомила ребят с интересными фактами из жизни Одри Хепберн, которую Американский институт киноискусства поставил на третье место в списке величайших актрис в истории кино.

«День профориентации» прошел в коворкинге ЯрГУ – ребята провели в студенческом пространстве для нетворкинга целый день. Студенты факультета психологии протестировали школьников и даже провели индивидуальные консультации, в ходе которых дали каждому личностную характеристику и советы по выбору карьеры и

пути продвижения к выбранной цели. Ребята также узнали о том, как стать успешными, какие навыки soft skills необходимы для построения стратегии развития.

Завершила «день профориентации» встреча с первокурсниками факультетов ЯрГУ, которые рассказали ребятам о своих впечатлениях от учебы в вузе. Студенты отметили сильный преподавательский состав, практико-ориентированное обучение. Не умолчали и о сложностях, с которыми пришлось столкнуться на первом курсе: адаптация к новым условиям, большая учебная нагрузка и т.п. Все мероприятия «Каникул с ЯрГУ» высоко оценены участниками: школьники отмечают, что такие мероприятия полезны, особенно сейчас, когда они, абитуриенты, стоят перед выбором вуза и жизненного пути.

«Базовые школы РАН» - это совместный проект Российской академии наук и Министерства просвещения Российской Федерации. Его цель – создать максимально благоприятные условия для выявления и обучения талантливых детей, их ориентации на построение успешной карьеры в области науки и высоких технологий. Базовые школы РАН будут работать над повышением качества образования и его доступности для учеников, которые ориентированы на освоение научных знаний и достижений науки, повышением профессиональной квалификации педагогических работников и укреплением материально-технической базы. В г. Ярославле три школы вошли в проект. ЯрГУ является координатором проекта в Ярославской области.

Проект «Дом научной коллаборации» (ДНК) реализуется на базе ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Главная задача «Дома научной коллаборации» - увеличить в регионе долю программ дополнительного образования технической и естественнонаучной направленности. Для выполнения этой задачи будет создана научно-образовательная среда, где будут реализованы перспективные, практико-ориентированные образовательные программы с привлечением вузовских преподавателей и представителей реального сектора экономики. Планируется, что за год в центре будут проходить обучение не менее 400 детей от 10 до 18 лет.

Школьники будут готовиться к участию в проектных олимпиадах, хакатонах, соревнованиях, конференциях, фестивалях, конкурсах разного уровня, а также работать над технологическими кейсами промышленных предприятий и организаций реального сектора экономики. Направления работы «Дома научной коллаборации» включают математику, космическую связь и радиолокацию, робототехнику, IT, биологию, химию.

Проект «Яндекс Лицей» направлен на выявление и реализацию творческого потенциала школьников в области программирования. В ЯрГУ проводятся бесплатные курсы по обучению программированию на примере Python – простого в освоении языка программирования. Программа Яндекс.Лицея рассчитана на два года. На занятиях ребята знакомятся с теорией и освоят технологии на практике.

В Яндекс Лицее школьники учатся промышленному программированию – начиная с простых программ и заканчивая сложными групповыми проектами. Проект рекомендован АНО «Цифровая экономика» и способствует развитию новых технологий. Несколько лет на базе Ярославского государственного университета проводится Городской интеллектуальный марафон «ЭКОшкольник». Марафон проводится с целью воспитания у учащихся ценностного отношения к природе, направлен на формирование

экологического мировоззрения и культуру у подрастающего поколения. Марафон является социально значимым, направлен на решение следующих задач:

- экологическое просвещение учащихся, формирование у них активной жизненной позиции в вопросах охраны окружающей среды и нравственного отношения к миру природы;
- привлечение внимания учащихся к комплексному изучению и сохранению природного наследия, развитие патриотизма, любви к родной земле;
- выявление и поощрение интереса учащихся к биологии, эклоги, географии;
- профессиональное самоопределение учащихся.

Марафон проходит в форме командных соревнований для школьников 9-11 классов по разработке решений экологических проблем. Включает: предварительную методическую подготовку учителей школ силами вуза, научно-популярные лекции ученых ЯрГУ и привлекаемых специалистов-практиков, командные решения теоретических и практических задач командами школьниками, оценка предложенных решений жюри, в состав которого входят преподаватели вуза и учителя школ. Победители и призеры получают дополнительны баллы при приеме на обучение по программам бакалавриата по направлению биологии и экологии.

На базе ЯрГУ постоянно действует «Ярославская математическая школа», в рамках которой проводится комплекс мероприятий по математике и информатике с акцентом на работу с мотивированными и успешными школьниками, не являющимися активными участниками олимпиадного движения. Включает занятия по математике и информатике, научно-популярные лекции, фестивали науки и творчества, кинопросмотры, экскурсии в ведущие технологические компании региона, серию воскресных лекций по основным разделам школьного курса математики и информатики. Лекторы – ведущие преподаватели математического факультета и факультета информатики и вычислительной техники ЯрГУ.

Таким образом, университет становится актором, оказывающим существенное влияние на формирование нового образовательного ландшафта региона, координатором сетевой распределенной структуры дополнительного образования и профессиональной ориентации, обеспечивающей вклад в решение приоритетных задач социально-экономического развития региона.

Библиографические ссылки:

1. ПАСКАРЬ, В. С. Современные формы профориентационной работы в ВУЗах. В: *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 2017, Т. 27, с. 64–68;
2. ПРЯЖНИКОВА, Е. Ю., ПРЯЖНИКОВ, Н.С. *Профориентация*. М.: Академия, 2010. 496 с. ISBN 978-5-7695-7058-2;
3. РАЙС, Ф., ДОЛДЖИН, К. *Психология подросткового и юношеского возраста*. СПб.: Питер, 2012. 816 с.;
4. ТИТОВА, С. В. Эффективный метод профориентационной деятельности вуза. В*: Мир современной науки,* 2011, № 6, с. 59-61.

Secţiunea IV. COMUNITATE ŞI PARTENERIATE

MODALITĂȚI DE IMPLICARE A PĂRINȚILOR ÎN DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE
WAYS TO INVOLVE PARENTS IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Cristina BUZILA, învățătoare, grad didactic I,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga" din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *În acest articol este argumentată necesitatea realizării educației pentru dezvoltarea emoțională în clasele primare. Sunt descrise modalitățile de implicare a părinților în dezvoltarea emoțională a copiilor.*
Cuvinte-cheie: *emoție, emotivitate, afectivitate, dezvoltare emoțională, educație pentru dezvoltarea emoțională.*

Abstract: *This article argues the need for emotional development education in primary school. It describes how to involve parents in the emotional development of children.*
Keywords: *emotion, emotivity, affectivity, emotional development, education for emotional development.*

În viața de zi cu zi, deținerea inteligenței emoționale este considerată factorul de succes în realizarea unor scopuri inedite, oferind șanse de manifestare competentă în diverse domenii sociale. În literatura de specialitate, termenul general de inteligență emoțională presupune un set de abilități în baza cărora un individ poate monitoriza emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și capacitatea acestuia de a utiliza informațiile deținute pentru a-și ghida propria gândire și comportamentul, în ideea atingerii scopurilor propuse [5].

Perioada școlară (clasele primare) constituie o etapa cu însemnate transformări în viața afectivă a elevului, care se diversifică și se îmbogățește; apar schimbări complexe în plan cognitiv, afectiv și relațional. Or, intrarea în școală este o deschidere formidabilă spre viață, dar experiența trebuie gestionată și pregătită din timp, pentru a evita eventualele reacții de respingere din partea copilului. Am amintit despre rolul școlii pentru că dezvoltarea emoțională a elevului claselor primare este în strânsă legătură cu stimulările, influențele educative pe care le poate trăi copilul ce frecventează constant și susținut programul instituționalizat.

În lucrările sale, specialiștii în domeniu [1], [4], [6] evidențiază necesitatea de a spori calitatea strategiilor de dezvoltarea a abilităților emoționale la nivelul claselor primare. Pentru aceasta, este nevoie de includerea în organizarea și desfășurarea activităților de dezvoltare emoțională a majorității agenților educaționali implicați în formarea/educarea elevilor. În viziunea multor cadre didactice, rolul major al sistemului educațional este dezvoltarea abilităților academice ale copiilor, precum scrisul, cititul, socotitul. Pe când educația emoțională a fost, de cele mai multe ori, considerată în afara finalităților activității educative. Acest fapt este motivat de complexitatea conținuturilor curriculare și, respectiv, persistă nevoia cadrelor didactice de a-și concentra efortul pe formarea/dezvoltarea abilităților intelectuale, deoarece timpul prevăzut pentru însușirea conținuturilor este limitat și insuficient pentru a se adresa altor probleme, cum ar fi inteligența emoțională, în pofida meritului ei.

Surprinzător, s-a stabilit că multe dintre procesele care erau sesizate ca fiind pur cognitive sau intelectuale, au la bază fenomene în care aspectele intelectuale și cele emoționale interacționează, influențându-se reciproc. Or, programele de formare/dezvoltare a inteligenței emoționale realizează concomitent și obiective care vizează competențele emoționale, și obiective cognitive cum ar fi: dezvoltarea abilităților de ascultare activă, de concentrare a atenției, de evitare/diminuare a situațiilor de conflict etc. Din lucrările oamenilor de știință despre inteligență se observă interesul special acordat inteligenței emoționale care se referă la abilitatea de a te înțelege pe tine și de a-i înțelege pe ceilalți. Un număr tot mai mare de cadre didactice și cercetători în domeniul educației recunosc faptul că la sfârșitul anilor de școală, absolvenții sunt nepregătiți să facă față provocărilor vieții de fiecare zi, atât la nivel personal, cât și ca membrii ai societății. Abordarea prin excelență cognitivă a demersurilor curriculare și didactice nu este suficientă pentru a avea succes și a fi fericit. În consecință, la ora actuală, aria învățării emoționale se dezvoltă pe baza cercetărilor în domeniu, respectiv, al noilor teorii privind natura emoțiilor și a inteligenței în relație cu succesul și fericirea.

În viziunea autorului D. Goleman, prin învățare socială și emoțională, inteligența emoțională a indivizilor este dezvoltată, constituind un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional [5].

Cel mai important element al inteligenței emoționale îl constituie emoțiile. J. Cosnier, în lucrarea „Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor” (2007), susține că emoțiile sunt foarte importante în dezvoltarea personalității, deoarece asigură:

- *Supraviețuirea* – emoțiile noastre ne atenționează atunci când ne lipsește impulsul natural; când ne simțim singuri, ne lipsește nevoia de a comunica cu alți oameni; când ne este frică ne simțim respinși, lipsește nevoia de a fi acceptați;
- *Luarea deciziilor* – sentimentele și emoțiile reprezintă o valoroasă sursă de informații, ajutându-ne să luăm hotărâri;

- *Stabilirea limitelor* – sentimentele noastre ne ajută să tragem niște semnale de alarmă atunci când ne deranjează comportamentul unei persoane. Dacă învățăm să ne încredem în ceea ce simțim și să fim fermi în a exprima acest lucru, putem înștiința persoana respectivă de faptul că ne simțim incomod, de îndată ce devenim conștienți de acest fenomen. Acest lucru ne va ajuta în trasarea granițelor care sunt necesare pentru protejarea sănătății noastre mintale;
- *Comunicarea* – sentimentele noastre ne ajută să comunicăm cu ceilalți. În cadrul comunicării dintre oameni, comunicarea nonverbală reprezintă cel puțin 60%, iar adevărul în privința emoțiilor se află mai mult în „cum" spune persoana decât în „ceea ce" spune ea. De exemplu, expresia feței noastre poate exprima o gamă largă de sentimente: teamă, bucurie, surpriză, supărare, dezgust, furie etc. Dacă suntem mai abili în arta comunicării verbale, vom fi în stare să exprimăm mai mult din nevoile noastre emoționale, având, astfel, posibilitatea de a le simți mai bine. Suntem capabili să-i facem să se simtă importanți, înțeleși și iubiți, dacă reușim să fim cât se poate de receptivi la problemele emoționale ale celorlalți oameni. Parafrazându-l pe marele filozof Constantin Noica, înțelegerea este completată de ceea ce nu este exprimat prin cuvinte. Comunicarea îl conține pe om, iar omul se înfățișează sau se ascunde prin comunicare. Din testele efectuate asupra a peste 7000 de persoane din SUA și 18000 din alte țări s-au constatat avantajele capacității de a interpreta sentimentele prin indicii nonverbali, inclusiv o mai bună adaptare emoțională, o mai mare popularitate și deschidere;
- *Unitatea* – sentimentele noastre sunt cea mai mare sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane. Sentimentele sunt universale trecând peste granițele religioase, politice și culturale, cum ar fi sentimentele de empatie, compasiune, cooperare și iertare [2].

Dezvoltarea inteligenței emoționale ne permite să ne punem în valoare aptitudinile intelectuale, creativitatea. În acest sens, cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan propune implementarea în cadrul activităților educative a următoarelor acțiuni [1]:

- *Cunoașterea emoțiilor personale*. Această acțiune presupune identificarea și exprimarea coerentă a emoțiilor personale, într-un context dat. În orice relație exprimăm informații, sentimente, fapte, amintiri. Uneori, însă, ne este greu să exprimăm clar ceea ce vrem să spunem sau simțim – nu suntem coerenți, iar alteori ne este greu să înțelegem ceea ce ni se spune – intenția care se ascunde în spatele cuvintelor. Aceste situații sunt generatoare de conflict. Pentru a le evita, este important să putem codifica și decodifica mesajele transmise, la nivelul verbal sau non-verbal, astfel încât să transmitem și să înțelegem corect sensul mesajelor;
- *Gestionarea emoțiilor*. Această acțiune se referă la capacitatea noastră de a alege modalitatea prin care ne vom exprima într-o anumită situație. Pentru a ne gestiona emoțiile este important să ținem cont de: Ce exprimăm? Cum exprimăm? Când exprimăm? Unde exprimăm? Cui exprimăm?
- *Direcționarea emoțiilor către scop*. Scopul este criteriul după care ne gestionăm emoțiile. Este important să ținem cont de ceea ce vrem să facem sau să obținem, în mod concret:

- Durata în timp – când vrem să atingem scopul;
- Participanți – de cine avem nevoie;
- Strategie – ce pași trebuie urmați;

- Resurse – de ce avem nevoie;
- Empatia – este capacitatea de a intui sau de a recunoaște emoțiile celorlalți. Empatia nu înseamnă să trăim emoțiile altor persoane, ci să le înțelegem pornind de la experiențele noastre.

- *Capacitatea de a construi relații interpersonale pozitive*. Arta inteligenței emoționale se rezumă în cadrul acestei componente. Astfel avem posibilitatea de a ne crea propriile relații folosind elementele menționate până acum: ne fixăm scopurile, ne canalizăm energia și emoțiile în funcție de scop (folosind empatia ca instrument), ne exprimăm și identificăm emoțiile într-un mod coerent. Vom fi conștienți de responsabilitatea noastră și a celorlalți în relațiile interpersonale. Acest lucru ne va ajuta să reducem conflictele și să comunicăm eficient.
- *Dezvoltarea încrederii de sine*. Reușita în activitatea profesională este strâns legată de încrederea pe care ne-o acordăm nouă, dar și celorlalți, atunci când relaționăm. Încrederea de sine presupune cunoașterea propriilor resurse, exprimarea clară a nevoilor și dorințelor, acceptarea limitelor și formularea corectă a scopurilor. Conștientizarea acestor elemente ne permite să acționăm adecvat în situațiile importante din activitatea profesională. Multe persoane par pline de încredere. De multe ori, însă în spatele acestor măști dezvoltate în timp se ascund frici care influențează direct performanța profesională.

Potrivit Federației Internaționale a Comunităților Educative, reforma sistemului de învățământ trebuie orientată către copii, iar educația în spiritul democrației și al respectării drepturilor copilului trebuie să implice și familia.

Cadrul didactic, ca formator, are o influență puternică în acest sens, în special la vârstele mici, când comportamentul imitativ este dominant; dacă el dovedește nediscriminare în respectarea drepturilor și stabilirea îndatoririlor, iar în clasa de elevi este un climat democratic, afectiv, copilul își formează mai ușor deprinderi de comportament în sensul respectării drepturilor reciproce. Curiozitatea și receptivitatea specifice primelor etape în educația copilului constituie factori favorizanți în asumarea acestor valori și atitudini [3, p. 130].

Cele enunțate conduc la următoarele concluzii prin care susținem că situațiile favorabile în clasa de elevi se datorează mediului fizic și afectiv creat: dacă un copil trăiește între cei care-l aprobă, învață să se placă pe sine însuși; dacă cei din preajmă îi acordă recunoașterea, copilul învață că este bine să ai un scop; dacă trăiește într-un mediu care dăruiește, copilul învață ce este generozitatea; dacă un copil trăiește între cei cinstiți și sinceri, învață ce înseamnă adevărul și dreptatea.

Mediul școlii primare creează o atmosferă prielnică, stimulatoare pentru toți elevii. Flexibilitatea curriculumului școlar este determinată de competențele specifice disciplinelor școlare, de unitățile de competență, de varietatea conținuturilor, de activitățile transdisciplinare care se realizează pe întreaga perioadă a claselor primare. De asemenea, în școală există posibilitatea varierii cadrului educațional și asigurarea funcționalității prin amenajarea spațiului școlar și prin natura relațiilor cadru didactic-elevi, elevi-elevi.

În ideea dezvoltării inteligenței emoționale C. Zagaevschi consideră că acest proces are mai multe arii distribuite de la simplu la complex [7]:

- *Identificarea emoțiilor:* abilitatea de a recunoaște propriile emoții, sentimente dar și pe ale celor din jurul nostru, precum și identificarea lor în diferite persoane, obiecte, artă, povești, muzică sau alți stimuli;
- *Utilitatea emoțiilor:* abilitatea de a genera, folosi și simți o emoție ca necesară în comunicarea sentimentelor sau angajarea ei în alte procese cognitive (gândire, decizii). Implică abilitatea de a pune în relație emoțiile cu alte senzații mentale, de exemplu gust și culoare (angajarea în munca artistică) și folosirea emoțiilor în rezolvarea de probleme. (integrarea emoțiilor în gânduri);
- *Înțelegerea emoțiilor:* abilitatea de a înțelege informațiile despre emoții, de a înțelege „combinatorica" emoțiilor, progresul prin tranzițiile relaționale. Implică rezolvarea problemelor emoționale prin cunoașterea emoțiilor asemănătoare sau diferite, dar mai ales prin ceea ce acestea transmit sau semnifică.

Vârsta școlară constituie perioada structurii viitoarei personalități; în această perioadă asistăm la progrese remarcabile ale sensibilității tuturor organelor de simț. Spectacolul emoțiilor produce un interes considerabil. Cel ce trăiește o emoție se grăbește să vorbească despre ea. Cei apropiați îl ascultă și transmit mai departe această povestire. Astfel, epizoadele emoționale individuale se propagă în grup. Reprezentând un conținut pedagogic specific ce răspunde problematicii afective a lumii contemporane, *educația pentru dezvoltare emoțională,* în opinia lui D. Goleman, apare ca soluție socială în condițiile multiplicării efectelor negative ale emoțiilor distructive asupra rațiunii și sănătății personalității umane [4, pp. 145-206].

B. Rime susține că emoțiile examinate, canalizate și adecvat valorificate facilitează creșterea performanței, relațiile interumane, reduc efectele stresului cotidian. Inteligența emoțională unește câmpul trăirilor emoționale cu cel al inteligenței prin considerarea emoțiilor drept o viabilă sursă de informații care ajută persoana să exploreze mediul social [6, p. 122].

Educația pentru dezvoltare emoțională, în opinia C. Zagaievschi (2013), este o nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile fața de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mentală și integrarea socio-profesională [7].

Învățământul în clasele primare aduce schimbări importante atât în planul dezvoltării somatice, a celei psihice, cât și în planul vieții relaționale. Apar diferențe de solicitări față de cele ale mediului familial, din partea învățământului primar, diferențe ce presupun noi conduite de adaptare, precum și adâncirea contradicțiilor dintre solicitările externe și posibilitățile interne ale elevului de a le satisface. Vârsta claselor primare constituie o perioadă destul de lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a elevului. Emoțiile și sentimentele însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de lecții, de jocuri, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Stadiul are specific o imensă nevoie de afecțiune, prin preferințele constante sau variabile față de anumite persoane. Îndată cu dragostea apare și gelozia.

Apar fenomene de transfer afectiv și de identificare afectivă. Identificarea se realizează cu modelele umane cele mai apropiate. Apar stări de vinovăție, stări afective de mândrie, crize de prestigiu, mai ales dacă este mustrat în public, unele sentimente morale (rușine, atașament, prietenie), sentimente intelectuale (mirare, curiozitate, satisfacție după ce a aflat ce l-a interesat).

Este un debut al învățării afective prin învățarea pericolelor și a posibilităților de a le depăși, a modului de a reacționa în împrejurări curente, dar și festive (bucuria de a revedea o persoană cunoscută, de a participa la manifestări, de a fi apreciat de public).

Deoarece abilitățile emoționale și sociale au un rol așa de important în viața noastră, părinții și celelalte persoane implicate în educarea copiilor trebuie să fie informați despre problematica afectivă. Părinții sunt agenții-cheie ai socializării și copiii sunt expuși zilnic la emoțiile părinților. Emoțiile negative și pozitive exprimate de adulți (în special părinți) și modul de reglare al acestor emoții sunt relaționate cu competența emoțională a copiilor. Adulții (părinți, cadre didactice) sunt cei care contribuie la dezvoltarea competenței emoționale a copiilor prin ceea ce se numește socializarea emoțiilor. Această socializare a emoțiilor copiilor se face prin trei modalități: prin reacțiile avute la emoțiile exprimate de copil; prin discuțiile despre emoții; prin exprimarea emoțiilor propriilor emoții.

Experimentarea unor situații emoționale diferite în relațiile cu părinții oferă copiilor posibilitatea unei practicări eficiente a acestora ceea ce contribuie la înțelegerea situațiilor emoționale și la reacționarea adecvată în astfel de situații. Cadrele didactice și părinții pot utiliza o serie de *metode pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor* și anume:

- *Învățarea contingentă* este o metodă de socializare a emoțiilor prin care copiii învață că anumite comportamente ale adulților sunt dependente de modul în care ei își exprimă emoțiile specifice. Reacția adulților la exprimarea emoțiilor, mai ales a celor negative, reprezintă un aspect foarte important în formarea repertoriului emoțional al copiilor;
- *Atenția acordată de adulți atât propriilor emoții cât și celor ale copiilor.* Modul în care adulții discută problemele legate de emoții poate transmite sprijinul și acceptarea lor și poate contribui la conștientizarea de către copii a diferitelor stări emoționale pe care le experimentează. Exemplu: copiii crescuți de părinți ce promovează discuții despre experiențele relaționate cu emoții este mai probabil că își vor comunica propriile emoții și vor manifesta o mai bună înțelegere a emoțiilor celorlalți;
- *Ignorarea emoțiilor* copiilor și a celor proprii de către adulții care nu consideră că trăirea sau exprimarea emoțiilor reprezintă un avantaj sau ocazie de intimidare sau învățare pentru copii. Exemplu: Copiii crescuți de părinți care sunt adepții ideii că emoțiile, în special cele negative, nu trebuie discutate deschis pot induce copiilor ideea că emoțiile nu trebuie exprimate, ceea ce afectează capacitatea de reglare emoțională a acestora.

Concluzionând, putem spune că dezvoltarea emoțională se produce odată cu creșterea, datorită maturizării. Abilitatea copiilor de a-și identifica și monitoriza propriilor emoții sporește nivelul de (auto)conștientizare a emoțiilor.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8;
2. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2007. 200 p. ISBN 978-973-46-0681-8;
3. ELIAS, M. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Curtea veche, 2002. 268 p. ISBN 9738356695;
4. GOLEMAN, D. *Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate.* București: Curtea Veche, 2008. 304 p. ISBN 9789736695568;
5. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2007. 432 p. ISBN 9789736695209;
6. RIME, B. *Comunicarea socială a emoțiilor.* București: Trei, 2007. 533 p. ISBN 978-9737071552;

7. ZAGAIEVSCHI, C. *Dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților prin comunicare.* Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013. 208 p. ISBN 978-9975-160-3.

STRATEGII DE CONSILIERE PSIHO-EDUCAȚIONALĂ SPRE ATENUAREA CONFLICTELOR MARITALE
PSYCHO-EDUCATIONAL COUNSELING STRATEGIES FOR MITIGATION OF MARITIME CONFLICTS

Maria CORCEVOI, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova

Rezumat: *La prima vedere, conflictul dintre două persoane care se iubesc se pare de neînțeles. Conflictul este considerat o forță importantă care produce schimbări în relație, fie schimbări pozitive, fie negative. Acest studiu evidențiază câteva strategii de consiliere pentru ameliorarea conflictelor conjugale și îmbunătățirea funcționalității relațiilor interpersonale.*
Cuvinte-cheie: *familie, consiliere familială, conflicte conjugale.*

Abstract: *At first glance, the conflict between two people who love each other seems incomprehensible. Conflict is considered an important force that produces change in the relationship, either positive or negative change. This study highlights some counseling strategies to alleviate marital conflicts and improve the functionality of interpersonal relationships.*
Keywords: *family, family counseling, marital conflicts.*

Conflictul conjugal este o iminență în evoluția interacțională conjugală, având în esență o valoare *dinamogenă* și *cathartică* în procesul evolutiv al sistemului familial. În situațiile în care intensitatea, conținutul, forma de manifestare și frecvența conflictelor cresc însă semnificativ, în microgrupul familial, se alterează progresiv relațiile dintre soți, dintre părinți și copii. Un anume tip de conflict conjugal poate deveni astfel un simptom al unei patologii interacționale, potențând recurent sistemul disfuncțional instituit.

Conflictul marital patogen se caracterizează prin capacitate de penetrație distructivă la nivelul personalității consorților, dezorganizând reacțiile, patternurile și habitusurile adaptative, mutilându-le afectiv și uneori chiar moral, împiedicând realizarea funcțiilor firești ale familiei [7, p. 285].

L. Coser definește conflictul ca o lupta între valori și revendicări de statusuri, puteri și resurse în care scopurile oponenților sunt de a neutraliza, și/sau a elimina rivalii.

Conflictul se definește prin următoarele elemente constitutive:

- existența a doua sau mai multe părți/persoane sau sisteme;
- prezența unor trebuințe, scopuri sau valori incompatibile;
- manifestarea emoțiilor distructive (invidie, agresivitate, ura).

În opțiunea unor autori, conflictul este o relație în care fiecare parte percepe scopurile, interesele și valorile celuilalt ca opuse și contradictorii pentru sine [Apud 1, p. 10].

Dacă judecăm după abundența de cereri de reglare a conflictelor familiale și după creșterea ratei divorțurilor, sunt mai numeroase cuplurile care prezintă conflicte decât cuplurile fericite, afirma I. Mitrofan (1989) într-o lucrare dedicată analizei disfuncționalității maritale. La

peste 20 de ani de la această constatare, lucrurile nu s-au schimbat cu nimic. Cauzele fiind următoarele [Apud 2, p. 100]:

a. redefinirea rolurilor masculine și feminine, astfel încât rolurile să fie construite și nu preluate, adaptate la cerințele societății actuale și nu trecute. De aceea, cu cât aderențele la rolurile preluate prin imitație sunt mai mari, cu atât conflictele din noua familie sunt mai multe;
b. divergențele motivaționale, care sunt cauzate de neînțelegerea ideii că un cuplu funcțional este acela în care fiecare dintre parteneri contribuie la satisfacerea, atât a propriilor trebuințe, cât și ale celuilalt;
c. discrepanța mare între dorințe și așteptări, cu cât este mai mare distanța dintre rolul sperat și cel realizat, cu atât crește probabilitatea de apariție a conflictelor și tensiunilor conjugale;
d. insatisfacția sexuală, incapacitatea individului de a-și conduce partenerul la orgasm provoacă stări de nemulțumire, latente într-o primă perioadă, dar acut manifeste dacă insatisfacția sexuală se menține timp mai îndelungat;
e. Relațiile cu familia de origine, unde este prezența unor modele diferite de rol conjugal, imixtiunea psihologică, socială și locativă a părinților în spațiul interpersonal conjugal al nucleului nou creat, creează condiții propice unei interacomodări deficitare a soților;
f. structura de autoritate și putere, unde problema este că nimeni nu mai acceptă să fie dominat. Femeia s-a săturat și, emancipată fiind, vrea să conducă. Bărbatul s-a obișnuit să domine și, orgolios fiind, nu vrea să fie condus. Acestea ar fi, în esență, principalele motive care stau la baza apariției stărilor conflictuale. Practic, conflictele au devenit atât de frecvente, încât tindem să ne obișnuim cu ele, tindem să le considerăm... normale. Atât de normale, încât uneori le tratăm cu indiferență.

Distorsiunile cognitive, care provoacă dereglări comportamentale și conflicte familiale sunt [1, p. 41]:

- Radicalizarea: văd totul în alb și negru;
- Suprageneralizarea: se dramatizează o dificultate obișnuită, generalizând-o în mod excesiv;
- Deformarea selectivă: este reținută și expusă de persoană numai partea negativă a lucrurilor, se minimalizează tot ce este pozitiv;
- Autodepreciere: toate calitățile personale și succesele nu au nici o valoare;
- Inferența: citesc gândurile altora, ghicesc viitorul, fac deducții pripite;
- Emotivitatea: își proiectează stările sufletești asupra realității;
- Prezența și utilizarea lui „a trebui”: viața trebuie să îndeplinească numai anumite norme;
- Etichetarea: este identificată persoana cu comportamentul său;
- Personalizarea: întreaga răspundere pentru o problemă este pusă pe umerii aceleiași persoane.

În studiul *Factori ce afectează stabilitatea cuplului marital* este realizată o vastă cercetare pe doua eșantioane: persoane căsătorite și persoane divorțate. Rezultatele cu referire la motivele de dezacord între soți sunt că:

1. Neînțelegeri există în toate familiile, însă nu toate familiile ajung la disoluție;

2. Dezacordul dintre soți, cu privire la tot felul de probleme de viață cu care se confruntă o familie, este o sursă de tensiune, care, dacă nu este controlată, poate determina decizia de a nu mai trăi împreună;
3. Cuplurile stabile sunt mai unite, au o comunitate de opinii referitoare la situațiile ce apar în viața lor și reușesc să evite dezacordurile majore;
4. Cuplurile care au sfârșit prin a divorța sunt conflictuale și dezacorduri grave însoțesc aproape orice decizie sau domeniu al vieții de familie;
5. În cuplurile stabile, neînțelegerile pornesc de la aspecte obișnuite ale vieții domestice: cum să fie gospodărit bugetul familial, cum să fie educați copiii, cum să fie îndeplinite sarcinile gospodărești;
6. Și în viața cuplurilor dizolvate au fost prezente aceste motive. Aici accentul cade însă asupra unor factori care perturbă grav echilibrul cuplului, factori care, în cuplurile stabile sunt mult mai puțin frecvenți: gelozia, adulterul, alcoolul, relațiile tensionate cu socrii.

Frecvența mare a acestor situații în rândul divorțaților subliniază o dată mai mult două concluzii:

- Importanța acceptării de către familia de origine a partenerului (și viceversa). Relațiile de animozitate cu familia soțului reprezintă un factor de mare nocivitate pentru viața cuplului. Pentru ca echilibrul să fie menținut, sunt necesare: fie ameliorarea acestor relații, fie acordul comun al celor doi soți pentru limitarea ingerințelor din partea părinților în viața lor intimă;
- Importanța comunicării dintre cei doi soți. Gelozia este, de obicei, un simptom al lipsei de încredere (sau de înțelegere reciprocă) dintre soți. Adulterul este urmarea unor experiențe de viață în care relațiile sexuale premaritale au fost mai dezvoltate sau a unei experiențe de muncă într-un mediu stimulativ din acest punct de vedere. Pentru rezolvarea acestor situații, comunicarea sinceră și deschisă dintre parteneri, lămurirea tuturor neînțelegerilor, reconstruirea încrederii reciproce – sunt esențiale [6, p. 30].

În concluzie putem menționa faptul că odată cu îmbunătățirea comunicării constructive va deveni preponderentă în raport cu cea distructivă; atunci comunicarea își dobândește adevărata valoare, permițând buna funcționare a cuplului, familiei și obținerea funcționalității familiale.

Consilierea de cuplu și familiei explorează: structura sistemului familial și substructurile acestuia (relațiile ierarhice dintre membrii familiei, respectiv, distanțele fizică și emoțională; tiparele de comunicare și relaționare etc.), modul în care apar, se mențin și/sau se agravează dificultățile, situațiile de criză.

În centrul atenției consilierii de familie este analiza și orientarea spre transformare a sistemului de convingeri al familiei prin:

- identificarea scopurilor, ipotetizarea problemelor, analiza și căutarea, deseori, experimentarea soluțiilor;
- dezvoltarea unor noi semnificații, diluarea dificultăților prin dialog/conversație și resemnificare, exersarea colaborării, reflecției;
- elaborarea și analiza perspectivelor existențiale optime, luarea și monitorizarea deciziilor de către membrii acesteia, inclusiv, axarea pe autoajutorare și autoconsiliere [3, p. 37].

Bowlby definește psihointervenția familială ca pe o formă de intervenție care se centrează pe relațiile dintre membrii familiei și interacțiunile lor cu sistemele în care funcționează cum ar fi cuplul, familia, școala, comunitatea, cultura. Premisele care au creat cadrul dezvoltării acestor idei noi au fost prilejuite de constatarea faptului că de cele mai multe ori problema clienților trataţi prin metode individuale (psihanalitice) revenea la întoarcerea acestora în familie. Cu atât mai mult, în cazul copiilor, problema nu se rezolvă prin terapia individuală a copilului, ci prin abordarea conflictelor dintre membrii familiei [Apud 8, p. 74].

Pentru a obține rezultate bune în activitatea lor, consilierii trebuie să fie conștienți de faptul că adulții: deseori sunt robi ale unor stereotipuri/tipare eronate sau învechite; învață în alt mod decât copilul; sunt preocupați, în special, de evoluția în carieră și de ascensiunea socială; doresc să-și asigure o viață demnă și confortabilă pentru ei și familiile lor; sunt sensibili la faptul ce imagine și/sau reputație au în societate etc. [3, p. 119].

Specialiștii propun câteva strategii pentru soluționarea problemelor din familie [1, p. 42]:

1. Cuplurile sunt învățate să se exprime în mod clar, prin descrieri comportamentale, pentru a depăși modul vag, prin plângeri critice;
2. Cuplurile învață proceduri noi de schimbare a comportamentului, subliniind controlul pozitiv, în locul celui agresiv;
3. Stabilirea mijloacelor clare și eficiente de împărțire a puterii și a responsabilităților familiale, inclusiv de luare a deciziilor;
4. Cuplurile vor aplica acasă abilitățile învățate în ședințele de consiliere.

Strategiile de învățare se încadrează în două categorii de competențe:

- pe de o parte, abilitățile de comunicare eficientă, care vizează ameliorarea exprimării și receptării informațiilor schimbate de către soți: sunt învățate diverse reguli pentru a amplifica probabilitatea ca opinia fiecăruia să fie ascultată fără a fi criticată sau atacată;
- pe de altă parte, comportamentele de rezolvare a problemei, care vizează definirea operațională și identificarea de soluții specifice conflictelor conjugale: studiile de cercetare indică, într-adevăr, prezența unor deficite cognitive și comportamentale substanțiale în stilul de comunicare și de rezolvare a problemelor în cazul cuplurilor cu probleme [5, p. 695].

Consilierul face un triplu efort, în ceea ce-i privește pe cei doi parteneri și în legătură cu relația acestora. În cea mai mare parte a timpului, soții nu au aceeași opinie cu privire la natura și gravitatea neînțelegerilor, la cauzele sau sursele dificultăților și la mandatul pe care trebuie să-l acorde consilierului și nici chiar la obiectivele prioritare ale intervenției care trebuie atinse. Aceste divergențe de puncte de vedere și numărul mare de evenimente critice din viața cuplurilor constituie uneori cauza pentru care ședințele sunt animate, intense în plan emotiv și imprevizibile. Consilierii trebuie să controleze un ansamblu de competențe profesionale complexe. Apelarea repetată la un ansamblu de strategii a căror eficacitate este bine documentată în ghidurile practice facilitează munca sa [Apud 5, p. 709]:

- definire și clarificare a rolurilor;
- stabilire și negociere a unui mandat de consiliere comun și clar;
- însușirea de abilități de reformulare și de recadrare necompromițătoare;
- capacitate de a stopa rapid orice proces de escaladare negativă în timpul ședințelor;
- repartiție echitabilă a timpului acordat fiecăruia dintre cei doi parteneri;

- crearea unei alianțe terapeutice favorabile cu cei doi soți;
- utilizarea unor întrebări care amplifică experiența emotivă;
- depășirea aspectelor explicite ale comunicării pentru a favoriza exprimarea lucrurilor nespuse și insinuate;
- utilizarea metaforelor și a imaginilor pentru a oferi amploare reacțiilor emotive.

Referințe bibliografice:

1. CALARAȘ, Carolina. *Conflictologie familială.* Suport de curs pentru Masterat. Specialitatea: Consiliere și educația familiei. Chișinău: Ed. Primex-Com SRL, 2014. 57 p. ISBN 978-9975-110-05-1;
2. CIUPERCĂ, C. *Tratat de psihosociologia familiei*. Craiov: Sitech, 2012. 304 p. ISBN 606-11-2940-9;
3. CUZNEȚOV, Larisa. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex corn SRL, 2014. 489 p. ISBN 978-9975-110-20-4;
4. ENACHE, R. *Elemente de psihodiagnostică, consiliere și terapia familiei*. Constanța: Ovidius University Press, 2011. 229 p. ISBN 978-973-614-635-0;
5. FONTAINE, O., FONTAINE, P. (trad.coord. Dafinoiu G.L.) *Ghid clinic de terapie comportamentală și cognitivă.* Iași: Ed. Polirom, 2008. 814 p. ISBN 978-973-46-0442-5;
6. GHEBREA, G. Factori ce afectează stabilitatea cuplului marital. In: *Probleme și politici sociale. Calitatea Vieții, anul 10*. 1999, nr. 1-2, pp. 3-41;
7. MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C. *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*. București: Edit Press Mihaela S.R.L., 390 p. ISBN 973-9415-00-8;
8. RIZEANU, S. (coord.) *Psihoterapie și consiliere*. Studii de caz. București: Ed. Universitară, 2014. ISBN 978-606-28-0071-0.

ADAPTAREA FAMILIEI LA DIAGNOSTICUL DE RETARD MINTAL SEVER
FAMILY ADAPTATION TO THE SEVERE MENTAL DISORDER DIAGNOSIS

Nicoleta-Mădălina HÎRLEA, profesor psihopedagogie specială, grad definitivat, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 din Comănești, Bacău, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Acest articol analizează date din literatura de specialitate cu privire la identificarea factorilor ce pot influența o bună/rea adaptare a părinților la dizabilitatea severă a unui copil. Acest lucru se realizează prin studierea articolelor care au abordat stresul parental în familia copilului cu dizabilități. Principalele rezultate indică faptul că familia se adaptează în funcție de suportul parental, urmat de suportul social coeziune și adaptabilitate [12]. Se concluzionează că sprijinul parental este cel mai important factor în ceea ce privește adaptarea familiei la deficiența unui copil. Aceste date confirmă utilitatea abordărilor multifactoriale și pot fi sprijinul unor programe de intervenție pentru părinți pe diferite niveluri.*
Cuvinte-cheie: *familie, copil, dizabilitate, stres, adaptare.*

Abstract: *This article aims to analyze data to identify that factors that can affect a good/poor parent`s adaptation to a severe disability of their child by studying articles that are addressed to parental stres in families with an dizability child. The main results indicate that family adapts to parental support, followed by social cohesion and adaptability [12]. It is concluded that parental support is the most important factor in adapting the family to the deciciency of a child. These data confirm the usefulness of multifactorial approaches and may be the support of parental intervention programsat different levels.*
Keywords: *family, child, disability, stress, adaptation.*

Conform lui McCubbin adaptarea familială se definește prin „strategii familiale, modele și comportamente menite să mențină sau să consolideze organizarea și stabilitatea familiei ca

unitate, de a promova stabilitatea emoțională și bunăstarea membrilor familiei, să obțină și/sau să utilizeze resurse familiale și comunitare pentru a gestiona situația și să inițieze eforturile de rezolvare a dificultăților familiale create de un stresor/tranziție" [10].

Analizând modelul rezilienței familiale realizat de McCubbin putem identifica următoarele dimensiuni ale funcționării familiei: relațiile interpersonale, bunăstarea și spiritualitatea, relațiile cu comunitatea, structura și funcționarea familiei [Ibidem].

Modelul contextual al familiei elaborat de Boss include două niveluri de analiză:

- contextul extern care cuprinde elemente ce nu pot fi contolate cum ar fi cele istorice, economice, de dezvoltare și ereditare și care inflențează adaptarea familiei la stres;
- contextul intern ce cuprinde aspecte structurale, credințe și valori ale familiilor. Cel intern poate fi prioritar deoarece este util în înțelegerea diferențelor culturale, fiind aproape de abordarea lui McCubbin [1].

Însă primele studii asupra stresului parental au fost realizate de Hill (1949,1958). În consecință, Hill propune modelul ABCX în care: factorul A (evenimentul stresor) interacționează cu factorul B (resurse) și C (conștientizarea familiei) ceea ce contribuie la apariția factorului X (criza) [14]. Principala contribuție a acestui model constă în ideea că o criză poate fi influențată de anumite variabile ce acționează ca moderatori; așadar criza este rezultatul modului în care familia definește circumstanțele exigente și resursele pe care aceasta le are pentru a face față acestora. Analizând teoriile anterioare, modelul lui Hill reprezintă baza teoretică a tuturor modelelor, după cum subliniază Boss.

De asemenea, Olson este unul dintre cei mai relevanți teoreticeni a cărui activitate integrează concepte despre funcționarea familiei și care are în prezent o mare importanță în studierea stresului familial [12]. Una dintre marile contribuții ale acestui cercetător a fost elaborarea Modelului Circumplex al Funcționării Conjugale și Familiale. Analizând acest model deducem că acesta este interesat de aspectele pozitive ale familiilor – pe care le ajută să se confrunte si să trateze în mod eficient stresul pe parcursul întregului ciclu de viață [13].

Coeziunea reprezintă dimensiunea centrală în modelul lui Olson. Făcând o sinteză a literaturii cu privire la acest concept putem concluziona că această dimenisune este recunoscută de diferite științe sociale, fiind numită uneori și „validare încrucișată". Conform autorului, coeziunea reprezintă gradul de separare sau de legătură pe care persoana îl are vis-a-vis de sistemul familial. Această dimensiune cuprinde legătura emoțională între membrii unei familii și nivelul autonomiei personale. Unele variabile utilizate pentru a stabili coeziunea familiei sunt – independența, legătura emoțională, limitele familiei, timpul, spațiu, prieteni, etc.

Adaptabilitatea este importantă deoarece conține în sine noțiunea de schimbare în familie. Drept urmare, familiile se modifică în ceea ce privește forma și funcția lor pe tot parcursul procesului de dezvoltare unde membrii familiei ocupă și dezvoltă diferite roluri și funcții [3]. Reprezintă o măsură a capacității familiei de a se schimba atunci când este necesar. Ipoteza care susține această dimensiune este aceea conform căreia un sistem de familie adaptabil necesită un echilibru între schimbare și stabilitate.

Așadar, deducem că în familie există patru tipuri de adaptabilitate [13]:

- adaptabilitate maximă – corespunde unei adaptabilități haotice;
- adaptabilitate redusă – corespunde unei adaptabilități rigide;
- adaptabilitate structurată;

- adaptabilitate flexibilă.

Având în vedere importanța evidentă a coeziunii și adaptabilității, în familia copilului cu dizabilități modelul lui Olson este cel mai potrivit. Prin urmare, pentru a asigura coerența între teorie și măsurile utilizate pentru operaționalizarea constructelor, se folosesc scale de evaluare a Modelului Circumplex [12].

Pentru Karasavvidis [9] conceptul de sprijin social face referire la noțiunea de intermediere între mediu și realitate în fața unei situații stresante. Se disting două niveluri de sprijin: unul informal, obținut din partea membrilor familiei, rude, vecini, prieteni, grupuri de sprijin și unul formal, obținut din partea instituțiilor publice sau private. Cobb, unul dintre cei mai reprezentativi teoreticieni din domeniul asistenței sociale, consideră că persoanele care suferă de stres acompaniate de alte persoane, prezintă mai puține consecințe negative. Însă, este necesar să existe un schimb de informații între persoanele implicate. Într-un studiu realizat de Tsai și Wang în anul 2009, rezultatele au arătat că familiile copiilor cu dizabilități primesc mai mult sprijin din partea zonei sociale informale, în special din partea familiei și a prietenilor. Cu toate acestea, se evidențiază că sprijinul bunicilorreprezintă un factor important pentru scăderea nivelului de stres al mamelor [16].

Interesul pentru a înțelege modul în care familiile răspund cu succes factorilor stresanți cu care se confruntă, mai mult decât analizarea stresului în sine – considerat deja un factor normal al vieții de zi cu zi – generează numeroase studii în care sunt evidențiate o varietate de strategii de coping prin care se afirmă că nu există un consens cu privire la o singură tipologie specifică privind copingul [2]. În literatura de specialitate există o mare varietate de conceptualizări despre coping, nivelul individual fiind unul spre care mulți cercetători și-au îndreptat atenția. Însă în ciuda importanței declarate, în domeniul adaptării familiei la diagnosticul de dizabilitate [6] există puține studii care raportează rezultate utilizând ca unitate de analiză familia.

Cu toate acestea, cercetările realizate atât la nivel individual, cât și la nivel familial reușesc că ofere un proces complex care facilitează înțelegerea a ceea ce fac familiile pentru rezolvarea situațiilor stresante generate de prezența unui copil cu dizabilități. De exemplu, multe studii relevă ineficiența strategiei de evitare a evadării, care este deja asociată cu un nivel ridicat de stres, anxietate, depresie și probleme psihice la părinți [11], spre deosebire de cei ce folosesc strategii pozitive de coping [5].

Coping-ul pozitiv este o strategie recunoscută pe care părinții copiilor cu dizabilități o pot folosi pentru ca familia să se adapteze noii situații la care aceasta este expusă [4] și să susțină eforturile acestora pe o perioadă îndelungată de timp. Scorgie și colaboratorii săi au intervievat 15 părinți care aveau în îngrijire copii cu dizabilități despre experiența lor ca părinți. Analiza acestor interviuri a dus la identificarea a ceea ce autorii numesc „transformări” – experiențe care schimbă viața părinților copiilor cu dizabilități. Ulterior, au cercetat alți 80 de părinți unde au analizat opiniile acestora referitor la datele din prima fază. Rezultatele au arătat că majoritatea părinților au raportat multe schimbări pozitive în viața lor , ca rezultat al situației de a fi părintele unui copil cu dizabilități [15].

Odată cu trecerea timpului, părinții acceptă sensul și implicațiile pe care la implică deficiența copilului și se adaptează la diagnosticul acestuia. În studiul realizat de Heiman în anul 2002 [7] rezultatele au arătat că aproape toți părinții (93,5%) au folosit o combinație de diferite

tipuri de suport și servicii psihologice, consultații psihiatrice, grupuri de sprijin, consilieri educaționali, sprijin acordat de organizațiile de voluntariat sau învățământul special.

Căutând sprijin, părinții se pot lămuri de modul în care se exprimă reziliența, adică prin a face ceva real sau practic cu privire la situația în care aceștia se află. Singure sau împreună, aceste tipuri de suport pot ajuta la adaptarea părinților și construirea rezilienței lor.

Referințe bibliografice:

1. BOSS, P. *Family stress management: a contextual approach*. USA: Sage Publications Inc., 2002;
2. DYK, P., SCHVANEVELDT, J. Coping as a concept in family theory. In: *Family Science Review*, 1987, nr. 1, pp. 23-40;
3. FALICOV, C. *Transiciones de la familia: continuidad y cambio en el ciclo de vida*. Argentina: Amorrortu, 1988;
4. HASTINGS, R., TAUNT, H. Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. In: *American Journal Mental Retard*, 2002, nr. 107 (2), pp. 116-127;
5. HASTINGS, R., BECK, A., HILL, Ch. Positive contributions made by children with an intllectual disability in the family. In: *Journal of Intellectual Disabilities*, 2005, nr. 9 (2), pp. 155-165;
6. HASTINGS, R., KOVSHOFF, H., WARD, N., DEGLI ESPINOSA, F., BROWN, T., REMINGTON, B. Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with Autism. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005, nr. 35, pp. 635-644;
7. HEIMAN, T. Parents of Children With Disabilities: Resilience, Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations. In: *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2002, nr. 14(2), pp. 159-171. Doi:1056-263X/02/0600-0159/0;
8. HUANG, Y., KELLET, U., JOHN, W. Cerebral palsy: experiences of mothers after learning their child's diagnosis. In: *Journal of Advanced Nursing*, 2010, nr. 66 (6), pp. 1213-1221;
9. KARASAVVIDIS, S., AVGERINOU, Ch., LIANOU, E., PRIFTIS, D., LIANOU, A., SIAMAGA, E. Mental retardation and parenting stress. In: *International Journal of Caring Sciences*, 2011, nr. 4 (3), pp. 21-31;
10. MCCUBBIN, H., PATTERSON, J. The family stress process: the double ABCX model of adjustment and adaptation. In: *Social stress and the family: advances and developments en family stress theory and research* Haworth: New York, 1983, pp. 7-37;
11. OLSSON, B., HWANG, C. P. Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, 2001, Volume 45, part 6, pp. 535-543;
12. OLSON, D. Circumplex model of marital and family sistems. In: *Journal of Family Therapy*, 2000, nr. 22, pp. 144-167;
13. OLSON, D., WILSON, M. Family Satisfaction. In: *Family Inventories. Inventories used in a national survey of families across the family life cycle*, University of Minnesota. USA: St. Paul, 1982;
14. PILAR, P. *Estres en madres de personas con trastornos del espectro autista*. Psichotema, 2006;
15. SCORGIE, K., SOBSEY, D. Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. In: *Mental Retardation*, 2000, nr. 38, pp. 195-206;
16. TSAI, S., WANG, H. The relationship between caregiver's strain and social support among mothers with intellectually disabled children. In: *Journal of Clinical Nursing*, 2009, nr. 18 (4), pp. 539-548;
17. WIELAND, N., BAKER, L. The role of marital quality and spousal support in behaviour problems of children with and without intellectual disability. In: *Journal of Intellectual Disability Research*, 2010, nr. 54 (7), pp. 620-633.

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ȘI ADULTUL DE MÂINE
TECHNOLOGICAL EDUCATION AND TOMORROW'S ADULT

Ioana Corina ROTARU, metodist, grad didactic I,
Colegiul Național „E. Racoviță" din Iași, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Educația tehnologică este o disciplină de cultură generală, pe care o considerăm o componentă a culturii de bază și o coordonată de acțiune pentru educația permanentă. Prin introducerea disciplinei educație tehnologică în societatea supertehnologizată conduce la cultivarea umanismului tehnologic și formarea unei atitudini de responsabilitate și moralitate înaltă. Din punct de vedere calitativ, educația tehnologică contribuie la formarea unei generații cu înclinații reale spre inițiativă, creativitate, cooperare care conduc către a învăța să faci bine.*

Cuvinte-cheie: *curriculumul educație tehnologică, educația pentru a deveni adult.*

Abstract: *Technological education is a general culture discipline, which we consider a component of the basic culture and an action coordinate for lifelong learning. By introducing the technological education discipline into the super-technological society, it leads to the cultivation of technological humanism and the formation of an attitude of responsibility and high morality. From a qualitative point of view, technological education contributes to the formation of a generation with real inclinations towards initiative, creativity, cooperation that lead to learning to do well.*

Keywords: *technology education curriculum, education to become an adult.*

Educația tehnologică este o disciplină din trunchiul comun, componentă a ariei curriculare Tehnologii. Disciplina are conținutul organizat modular și constituie o componentă de bază a culturii generale a tinerei generații. Are un caracter dual: teoretic și practic, științific și tehnologic, urmărind dezvoltarea gândirii centrată pe tehnică, formarea gândirii sistematice și a abilităților practice critice. Toate acestea determină și stimulează inițiativa și creativitatea elevului.

Prin studierea educației tehnologice se pune accent pe tânărul de astăzi, căruia trebuie să i se întărească puterea de gândire și de acțiune prin oferirea unui orizont cât mai larg prin structura sa modulară. Prin intermediul modulelor i se prezintă diferite domenii de activitate având posibilitatea să opteze după dorința sa.

Educația tehnologică este o disciplină de cultură generală, pe care o considerăm o componentă a culturii de bază și o coordonată de acțiune pentru educația permanentă, nu este învățământ profesional și nici teoretico-științific, nu se reduce la instruire practică, la inițiere într-un meșteșug tradițional, ci are rolul de a cultiva credința în frumusețile științei, ține pasul cu dezvoltarea tehnicii [1, pp. 1-4].

În Anglia, la orele de educație tehnologică se utilizează foarte mult calculatorul. Elevii sunt dirijați în inițierea de dialoguri în care să-și prezinte ideile și planurile pe care le derulează, vor lucra individual și în echipă folosind materile textile, materiale grafice (vopsele, hârtie, fotografii), materiale de construcții (clei, lemn, plastic, metal), alimente, etc.

În Franța, se realizează înțelegerea teoretică și practică în diferite domenii prin intermediul unei broșuri din colecția *Carte în slujba meseriei* care se constituie în ghiduri tehnologice. În Spania și Italia se fac exemplificări folosind imagini cu construcții celebre. Elevilor li se prezintă informații ce asigură înțelegerea lor. Toate activitățile propuse au în vedere observarea și analiza activităților de sinteză și tehnicile specifice utilizate, sunt introduse în mod gradat. Conținutul manualului cuprinde scheme tehnologice pentru a realiza produse finite începând cu materia primă și sfârșind cu produsele. Ordinea cu privire la studierea capitolelor este aleasă în funcție de dorințele și oportunitățile elevilor. Ritmul de lucru va fi impus de posibilitatea înțelegerii copiilor. Toate produsele finite realizate vor fi gândite și proiectate înainte de execuție.

Începând cu anul 1992, în cadru sistemului de învățământ românesc, educația tehnologică a cunoscut o evoluție ascendentă, dificilă și sinuoasă. Aceasta a determinat o autentică și

reconsiderare pedagogică a problematicii educației profesionale și o inițiere a procesului de introducere a educației tehnologică propriu-zise, într-un context nu prea favorabil [3, p. 150].

Conform International Tehnology Education Association, educația tehnologică se referă la studiul tehnologiei, care furnizează elevilor o oportunitate de a învăța despre procese și cunoaștere în legătură cu tehnologia, care este necesară rezolvării problemelor și extinderii competențelor umane.

Aceasta disciplină are ca scop fundamental dezvoltarea gândirii centrate pe tehnică și dirijate spre înțelegerea marilor principii, care explică descoperirile științei, urmărește să dezvolte curiozitatea intelectuală, înclinată spre cercetarea personală, să provoace o atitudine/reacție față de mediul tehnic și tehnologic, să stimuleze spiritul pozitiv, critic și creativ pentru sporirea calității vieții, să alimenteze creativitatea [6]. Prin introducerea disciplinei educație tehnologică în societatea supertehnologizată conduce la cultivarea umanismului tehnologic, cât și formarea unei atitudini de responsabilitate și moralitate înaltă [13].

Obiectivele disciplinei sunt concepute încât misiunile educației, eficiența și eficacitatea să corespundă provocărilor prezentului cât și viitorului. Din punct de vedere calitativ, educația tehnologică contribuie la formarea unei generații cu înclinații reale spre inițiativă, creativitate, cooperare care conduc către *a învăța să faci bine*.

UNESCO a promovat următorii piloni ai învățării: *a învăța să știi/să cunoști; a învăța să faci; a învăța să muncești și să trăiești împreună cu alții; a învăța să fii; a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea.* Elevul de azi va fi un bun creator și tot ceea ce vor fi aplicate în viața cotidiană (V. Marcu).

Dezvoltarea explozivă a științelor și tehnologiilor a determinat o altă formă a educației tehnologice, care a fost privită ca pe o schimbare substanțială datorită computerului care a devenit suportul indispensabil pentru modernizarea celorlalte educații într-un viitor apropiat. Învățarea modulară îi deschide preadolescenților noi perspective, putând să-și aleagă un itinerar propriu pentru continuarea modulelor, adaptat în funcție de propriile interese [11, pp. 8-11]. În anul 1998 au fost editate prime trei titluri de manuale, continuând cu alte titluri în anul 2000 ca fiind manuale de bază. Conceperea manualelor și a ghidurilor au avut la bază curriculumul național al disciplinei educație tehnologică. Termenul de „curriculum" derivă din latină și înseamnă "drum către", în cazul acestei discipline acest drum evidențiază corelația dintre profesor și elev care susține funcționarea activității de instruire în cadrul procesului de învățământ. Curriculumul reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece un elev pe parcursul anilor de studiu [2, p. 4].

În etapa postmodernă, în cea de-a doua jumătate a secolului XX, și anume în perioada 1950-1960 au fost elaborate principii ce definesc activitatea de instruire în termeni de *comportamente cognitive;* în perioada 1960-1970 se aplica taxonomia obiectivelor cognitive (B.S. Bloom) unde activitățile, competențele transdisciplinare pot fi observabile și realizabile în contextul unei lecții (cunoaștere, înțelegere, aplicație, analiză, sinteză, evaluare critică); în perioada 1970-1990- dezvoltarea curriculumului angajează toate conținuturile generale ale educației morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihologice și formale generale ale educației (formală-nonformală-informală). La granița dintre secolele XX și XXI a fost lansat modelul de reconceptualizare a curriculumului centrat pe reconstrucție în care se definește și analizează conceptul de curriculum tehnologic [5, pp. 132-139].

Curriculumul reprezintă un proiect educativ care definește: a) țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educative; b) căile, mijloacele și activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri; c) metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade [9]. Acesta desemnează ansamblul coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare a performanțelor școlare, organizate în vederea atingerii unor obiective clar precizate.

Perspectiva curriculară asupra procesului instructiv-educativ propune termenul de conținut curricular. Termenul de *conținut curricular* se referă la fapte, principii, probleme, idei ce sunt incuse într-un program de studii [14]. Curriculumul disciplinei educație tehnologică este elaborat pe competențe, utilizat și la nivelul învățământului primar. Acesta reflectă caracterul profund interdisciplinar și practic-aplicativ al disciplinei, asigură continuarea abordărilor studiate în clasele primare și vizează competențele de bază din profilul de formare al preadolescentului pentru viața de zi cu zi. Acesta oferă un conținut orientativ care asigură realizarea obiectivelor formative, plasate în prim planul procesului instructiv. Procesul instructiv educativ este o artă prin care se valorifică creativitatea profesorului.

Dintre competențele care definesc formarea preadolescenților se pune accent pe competențele matematice și mai ales competențele de bază în științe și tehnologii, pe inițiativă și antreprenoriat. Competențele se formează în timp și sunt achiziții și abilități rezultate din procesul de învățare și încorporează capacități, cunoștințe, atitudini care se pot vedea în practic. Competențele sunt considerate drept contextualizări a achizițiilor: cunoștințe, priceperi și deprinderi; sunt formate prin activități de integrare-activitate didactică care are ca funcție principală încurajarea elevului să-și integreze cunoștințele. Activitatea de integrare trebuie înțeleasă în sensul de *situație didactică în care preadolescentul este chemat să-și armonizeze cunoștințele, priceperile și achizițiile*. Preadolescentul trebuie învățat să aplice deprinderile și priceperile formate la ore, să-și mobilizeze resursele în condiții noi, să creeze un produs, să rezolve o situație-problemă din viața cotidiană, etc. Prin studierea disciplinei educație tehnologică, preadolescentul își va descoperi înclinația, își va dezvolta anumite *capacități,* chemarea către un anumit domeniu, meserie, stimularea creativității pentru sporirea calității vieții.

Capacitatea constituie aptitudinea de a face ceva. Capacitățile dezvoltate preadolescentului în școală sunt cele cognitive, psihomotrice, socio-afective (Gerard,1998). A identifica, a compara, a memora, a analiza, a sintetiza, a clarifica, a observa, a ierarhiza sunt capacități formate preadolescenților. Pot fi corelate cu diferite forme de inteligență: inteligență lingvistică, inteligență logică, matematică, științifică; inteligență vizuală, spațială; inteligență muzicală; inteligență corporală, fizică, kinestezică; inteligență interpesonală; inteligență intrapersonală (Gardner 1984). Toate aceste capacități au următoarele caracteristici principale:

- ***transversalitatea****:* au posibilitatea de a fi mobilizate într-un ansamblu de discipline, la niveluri diferite;
- ***evolutivitatea****:* se dezvoltă pe parcursul întregii vieți;
- ***transformarea:*** capacitatea de a deosebi esențialul de secundar, de a compara, de a analiza și de a ierarhiza. Oricât de operațional ar fi, capacitățile nu se transformă niciodată în competențe;
- ***neevaluabile****:* capacitățile nu pot fi evaluate, ar putea fi evaluate numai utilizarea lor în diferite contexte.

În conformitate cu curriculumul, conținutul disciplinei educație tehnologică este abordat din trei perspective:

- ***perspectiva teoretică:*** selecția și organizarea conținuturilor se face pe criterii și prin circumscrierea unui cadru referențial valoric, structurat științific, estetic, vocațional;
- ***perspectiva practică, concret-acțională:*** esențializează practicile sociale de referință cum ar fi practicile tehnice, științifice, civice;
- ***perspectiva „culturilor școlare":*** școala ține seama de vârsta copiilor, de disciplinele care se studiază, de tradițiile școlilor precum și de preferințele cadrelor didactice.

În funcție de aceste perspective, conținuturile curriculare sunt definite ca reprezentând un sistem de valori selecționate din practicile sociale și din cultura școlară acumulate de societate până la un moment de referință și sunt transmise în cunoștințe, capacități și atitudini și sunt integrate în sistemul curricular preșcolar și școlar.

Obiectivele educației tehnologice prin prisma personalităților C. Cucoș, E. Macavei, V. Marcu, M. Marinescu sunt împărțite în obiective cognitive, obiective afective și obiective psihomotorii.

Obiectivele cognitive sunt:

- formarea și consolidarea capacităților senzitivo-motorii fundamentale;
- asimilarea fundamentelor conceptuale ale tehnicii contemporane-bază a producției moderne;
- cunoașterea interdependențelor normale, dintre teorie și practică;
- formarea și consolidarea unei gândiri tehnice, creative, inventive, critice.

Obiectivele afective sunt:

- formarea unor atitudini față de știință, de tehnică;
- dezvoltarea intereselor tehnico-profesionale ale elevilor, a creativității tehnologice;
- formularea unei atitudini de respect pentru descoperirea adevărului, pentru valorile culturii și civilizației;
- formarea atitudinilor și convingerilor de responsabilitate morală față de folosirea științei și tehnicii în favoarea omului, a raporturilor echilibrate om-natură;
- cultivarea spiritului de organizare și inițiativă, a curajului de a întreprinde ceva, asumarea riscului.

Obiectivele psihomotorii sunt:

- formarea de priceperi și abilități practice de bază;
- consolidarea abilităților într-un cadru acțional și interacțional;
- accentuarea transferabilității gesticulațiilor psihomotorii în situații noi;
- calitatea dispozitivelor de evaluare în concordanță cu obiectivele instructiv-educative și cu căile de realizare a acestora;
- acecesul liber și permanent al elevilor la computer.

Toate aceste obiective rezidă din oferta curriculară existentă aflată în concordanță cu prevederile Parlamentului European și a Consiliului Europei, fiind valorificate documente naționale cât și documente la nivel european și internațional:

- Strategia Națională de Dezvoltare Durabilă;
- Orizonturi 2013-2020-2030;

- Stategia Națională de Cercetare, Dezvoltare și inovare 2014-2020;
- Programul Național pentru Reformă 2016, „Europa 2020”;
- Comunicarea Comisiei Europene – o inițiativă de eliberare a potențialului tinerilor de a realiza o creștere inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii în Uniunea Europeană (2010);
- Agenda 2030 pentru Dezvoltarea Durabilă.

În întreaga Europă, responsabilii învățământului caută să atenueze discrepanțele dintre educația primită și viața profesională viitoare.

Programul curricular propune o ofertă flexibilă care permite cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitatea de învățare, astfel încât acestea să asigure un demers didactic adecvat situației concrete a clasei.

Prin formarea competențelor de bază, preadolescenții vor ști să gestioneze eficient consumul de resurse, să gestioneze timpul, să devină competitiv pe piața muncii, să abordeze un stil de viață sănătos, să promoveze tehnologiile ecoeficiente. Toate acestea îi sunt necesare preadolescentului și atunci când va deveni părinte li se adaugă:

- formarea de abilități practice în urma desfășurării unei activități individuale sau în echipă prin utilizarea sculelor, uneltelor, materialelor, instrumentelor și dispozitivelor în aplicarea unor tehnologii (metalice, lemnoase, ceramice, textile, etc);
- crearea abilităților pentru realizarea unui produs/serviciu prin folosirea resurselor umane, materiale, de timp, financiare;
- formarea de atitudini responsabile față de mediu, muncă sănătoasă prin aplicarea măsurilor de securitatea muncii a normelor de prevenire și stingere a incendiilor, a normelor de igienă, prin reducerea consumului de energie;
- utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare (educația digitală) pentru documentare, proiectare, învățare.

Conținutul curriculumului este modular. Organizarea modulară a conținuturilor are în vedere centrarea pe elev și pe activități, abordările sunt de tip inter și transdisciplinar. Perspectiva interdisciplinară presupune abordarea fenomenelor și proceselor complexe contribuie la „formarea unei imagini unitare a realității”, precum și a ”însușirea unei metodologii unitare de abordare a realității” (L. Antonesei, 2002) [Apud 12, pp. 6-7].

Interdisciplinaritatea reprezintă coordonarea și cooperarea conținuturilor mai multor discipline, care au ca scop formarea unei concepții generale, unitare asupra lumii, a naturii, a societății și a gândirii. Educația tehnologică contribuie la corelarea, întrepătrunderea, condiționarea reciprocă a cunoștințelor, eliminându-se barierele dintre acestea.

Activitatea tehnologică este desemnată să răspundă nevoilor omului și este dependentă de unii factori ca timp, surse financiare, spații ergonomice și de protecție a muncii și a mediului înconjurător.

Este cunoscut faptul că știință investighează și explică diverse fenomene, pe când *tehnologia* le pune în practică. Fenomenul poate fi și invers, adică noțiunile tehnice, tehnologice o dată aplicate în viață sunt folosite de știință pentru studiul ei în viitor.

Profilul viitor al preadolescentului va fi un profil modern al omului, deoarece acesta trebuie să aibă atât o formațiune umanistă, cât și un format moral. Toate acestea, deoarece este o epocă a informatizării și munca se va desfășura numai cu oameni pregătiți intelectual.

ISTORIE
Istoria dezvoltării tehnicii

FIZICĂ
Conceptele fizicii aplicate

BIOLOGIE
Relația om-mediu -tehnologie

MATEMATICĂ
Desfășurarea corpurilor geometrice. Formule de calcul

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
Meserii oglindite în literatură

EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ INTERDISCIPLINARITATE

GEOGRAFIE
Meserii/ocupații/profesii adecvate zonelor geografice

CHIMIE
Proprietățile chimice ale materialelor necesare tehnicii

ECONOMIE
Management și tehnologie

LIMBI MODERNE
Expresii/denumiri tehnice

SPORT
Mobilitate fizică necesară desfășurării activităților

Transdisciplinaritatea oferă o nouă viziune și interpretare despre educație și cunoaștere, despre cultură și lume, realizează punți de legătură între disciplinele la ceea ce au în comun. Modularitatea este o perspectivă în care modulul flexibil și combinațiile permite o culegere a cunoștințelor relevante, având la bază informații/cunoștințe din mai multe discipline în jurul unui subiect bine stabilit.

Unele module conțin numeroase scheme tehnologice, fișe de analiză în care sunt prezentate operații tehnologice, pentru a realiza un produs finit pornind de la materia primă. Obiectivul acestor module indiferent că produsul este realizat din lemn, metal, material plastic, împletituri din resturi vegetale, din materiale textile, etc. pe lângă obținerea unui produs finit, este și acela de a înțelege un fenomen de a pătrunde în interiorul problemelor tehnologice. Pe preadolescent îl va determina să-și formeze un anumit ritm de lucru, să parcurgă într-o logică etapele de lucru, să realizeze totul după un plan de muncă.

Prin intermediul disciplinei educație tehnologică nu se vor realiza numai produse/obiecte finite, ci se vor studia diferite probleme tehnologice, se va influența mobilitatea în gândire a elevilor, se va dezvolta curiozitatea, plăcerea și nevoia de a învăța, aptitudinea de a înțelege și rezolva probleme tehnologice de a îi observa neajunsurile, de a-i găsi soluția de rezolvare, de a structura și ordona cunoștințele, de a stimula gândirea divergentă, de a deveni responsabil, de a lua diferite decizii, de a se angaja în rezolvarea diferitelor probleme, de a explora, de a cuceri, a construi mediul. Toate aceste scopuri ale disciplinei educație tehnologică îi sunt necesare formării preadolescentului pentru rolul său de părinte responsabil.

Tot ceea ce-și însușește/învață preadolescentul, îi vor fi necesare vieții de zi cu zi atât în rezolvarea/repararea/înlocuirea/realizarea de produse finite în propria sa familie. Prin modul de expunere, explicare, demonstrare în viitor își va instrui și proprii copii,va contribui și a formarea unei culturi de bază în domeniul tehnologiilor, atunci când preadolescentul va deveni părinte.

Educația tehnologică este o disciplină obligatorie pentru clasele I - a IX a. În România, în învățământul primar, disciplina se numește *Abilități practice* în clasele I-II, *Arte vizuale și abilități practice* clasele III-IV, câte două ore pe săptămână respectiv o oră în clasa a IV a. Activitatea este coordonată de Ministerul Educației Naționale, respectiv Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.

Curriculumul reconceptualizat al disciplinei educație tehnologică a fost determinat de noi concepții cu privire la pregătirea elevilor, concepții care trebuie să asigure:

- alfabetizarea tehnologică în contextul societății bazate pe cunoaștere;
- formarea unei culturi de bază în domeniul tehnologiilor;
- cultivarea unei viziuni de ansamblu asupra tehnicii, formarea unei atitudini morale active și responsabile în raport cu dezvoltarea și exploatarea acestuia;
- promovarea cunoașterii contextuui tehnologic din care fac parte și abilitățile practice.

Acest curriculum prin componența sa realizează două funcții principale: funcție reglatoare: vizată prin componența teleologică și funcția strategică: vizată prin componentele conținutală și procesuală. Are următoarele compartimente:

- ***repere conceptuale*** pentru învățământul gimnazial, sunt descrise în componentele teleologică, conținutală și procesuală;
- ***administrarea disciplinei*** prezintă aspectul managerial a disciplinei și modul de alocare a resurselor de timp necesar pentru studierea disciplinei - competențe specifice și unități de învățare;
- ***sugestii metodologice*** sugerează modul de aplicare a curriculei, de realizarea demersului didactic în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor;
- ***sugestii de evaluare*** încurajează cadrele didactice să aplice curricula la nivelul de proiectare și realizare a procesului de evaluare [7] .

Viziunea pedagogică promovată prin intermediul disciplinei educație tehnologică, atât la nivel primar cât și gimnazial, abordează subiecte în mai multe module cu un grad de complexitate ridicat de la o clasă la alta. Această complexitate determină capabilitatea cadrelor didactice de a răspunde la așteptările membrilor societății cu privire la pregătirea generațiilor în creștere pentru viață și pentru a se integra din punct de vedere social.

Condițiile necesare implementării eficiente a curriculumului reconceptualizat sunt:

- promovarea unui management eficient al implementării curriculumului în învățământul primar și gimnazial;
- crearea unui climat psihologic favorabil;
- existența unei relații deficiente între elev – cadru didactic;
- crearea unui cadru educațional motivațional;
- acceptarea conștiență de către membrii procesului educațional a schimburilor în cadru curricular;
- parteneriat eficient cu părinții în cheia *Strategiei intersectoriale de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022;*
- parteneriatul eficient cu reprezentanții comunității.

Finalitățile proiectate pentru sfârșitul anului școlar să contribuie la formarea proprie a elevilor, proiecte care contribuie la formarea sa și pentru atunci când va fi adult. Vor aplica cunoștințele și abilitățile dobândite prin intermediul curriculei în afara școlii-în viața de zi cu zi. Programul curricular are o ofertă flexibilă permițându-i cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare, astfel încât acestea să asigure un demers didactic adecvat clasei [8].

Se constată punerea în evidență a caracterului și tradițiilor populare. Ca părinte responsabil există obligația morală de a o transmite culturile moștenite și noilor generații-propriilor copii, precum și extinderea actului educativ la nivelul întregii vieți a individului.

Preadolescenții vor fi încurajați în punerea de întrebări referitoare la:

- funcționarea, componența și modul de întreținere a diferitelor obiecte create de om, în remedierea unor defecțiuni, precum și în rezolvarea unor disfuncționalități;
- exprimarea propriilor păreri despre impactul tehnologiilor asupra mediului, individului și societății;
- folosirea de scheme, grafice, schițe care îl ghidează pe preadolescent în experiențele de învățare;
- orientarea pe rezolvarea de sarcini de lucru, ce vor contribui la formarea deprinderilor prin realizarea unor game cât mai variate de aplicații practice, se va pune accent pe realizarea cu exactitate și la timp a cerințelor de lucru.

Curriculumul actual pentru formarea preadolescentului pentru rolul de părinte are următoarele caracteristici:

- formarea obiectivelor este realizată în termeni de competențe specifice și capacități;
- respectă principiul egalității șanselor în educație;
- timpul acordat abordării conținutului este stabilit de cadrul didactic în funcție de necesitățile de timp ale elevilor;
- activitățile de învățare sunt organizate pe proceduri standard în rezolvarea de produse practice;
- conținuturile oferă o paletă largă de activități în funcție de interesul elevului, de materialele de care dispune, de economia locului de trai; sunt adaptate la resursele locale;
- activitățile realizate au la bază necesitățile acestora și se finalizează cu promovarea și valorificarea produsului finit;
- produsele se realizează în grup, fiecare copilul își asumă rolul în grup;
- se realizează corelări cu noțiunile învățate la alte discipline;
- se utilizează produsele de soft educațional pentru diverse domenii de activitate;
- stimularea inițiativei antreprenoriale.

Este cunoscut faptul că trăim într-o permanentă revoluție științifică, însă preadolescenții trebuie să aibă suficiente cunoștințe de ordin tehnic, să știe cum funcționează diferite aparate electrice/electrocasnice și pe care le integrează eficient și să le utilizeze zi de zi. Aceștia trebuie să beneficieze de progresul tehnic și să aibă o abordare responsabilă a tehnicii în determinarea sensului evoluției umane. Această alfabetizare tehnologică nu este liniară, ci are loc prin îmbinarea mijloacelor cu diverse procedee tehnologice, ceea ce va face ca viitorul adult să aibă un om liber.

Totodată, preadolescenții își vor dezvolta abilitățile de lucru în echipă. Abilitățile practice se vor dezvolta prin metoda descoperirii, a demonstrației și a conversației euristice. Preadolescenții își vor cunoaște propriile capacități, propria vocație, ceea ce le va întări motivația pentru îmbunătățirea performanțelor școlare, își vor asimila un algoritm de lucru în funcție de particularitățile sale [10].

Tot ceea ce învață preadolescenții la educație tehnologică vor folosi când vor fi adulți, adulți informați, cu capacități, abilități și competențe formate necesare zilei de mâine.

Referințe bibliografice:

1. CONSTANTIN, Rodica. Argumente în favoarea disciplinei educație tehnologică. In: *Educație Tehnologică*. 2006, nr. 1, vol. 6, pp. 1-4;
2. CONSTANTIN, Rodica. *Didactica Educației tehnologice*. București: Didactică și pedagogică, 2005;
3. COJOCARIU, Valentina. Educația tehnologică: Dilema și deschideri actuale privind strategiile centrării pe elev în învățământul preuniversitar românesc. In: *STUDIA UNIVERSITATIS*, 2007, nr. 5, p. 150;
4. CRISTEA, Sorin. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. București: Didactica Publishing House, vol.1, 2015. 741 p. ISBN 978-606-683-275-3;
5. CRISTEA, Sorin. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. ISBN-10: 9734615629, ISBN-13: 978-9734615629;
6. [citat 24 aprilie 2020]. Disponibil: http//.www.edu.ro/index.php?module=upload&func=dowload=1809;
7. *Curriculum disciplinar, Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău, 2018;
8. *Curriculum Național, Aria curriculară Tehnologii, Disciplina educație tehnologică,* clasele V-IX. Chișinău, 2018;
9. HAINAUT, L. D. coordonator, traducere, 1981. 83 p.;
10. JINGA, Ioan, Negreț-Dobridor, I. *Inspecția școlară și design-ul instituțional*. București: Editura Aramis, 2004. ISBN 9789736791025;
11. MARCU, Vasile. *O introducere în deontologia profesiunii didactice*. Oradea: Universitatea din Oradea, 2002. ISBN 978-973-671-143-5;
12. MARCU, M. Implementarea tehnologiilor în educație sau educație tehnologică. In: *Resurse pentru furnizorii de educație*, pp. 6-7 [online] [citat 25 aprilie 2020]. Disponibil: www.1educat.ro;
13. TOFFLER, Alfred. *Șocul viitorului*. București: Politică, 1974. 89 p. ISBN 0-394-42586-3;
14. TORSTEN, H. *The International Encyclopedia of Education.* Oxford: Pergamon, 1994. ISBN 0080410464, ISBN 9780080410463.

MODALITATI DE INTERVENȚIE ÎN CAMERA MULTISENZORIALĂ ÎN TERAPIA COPIILOR CU CES

METHODS OF INTERVENTION IN THE MULTI SENSORY ROOM IN THE THERAPY OF CHILDREN WITH SEN

Iuliana STAMATE, profesor psihopedagog, grad didactic I,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 din Comănești, Bacău, România
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat: *Dezvoltarea compensatorie nu poate fi decât consecinţa unor influenţe pozitive multiple, exercitate asupra întregului organism, a întregii personalităţi. În virtutea acestui principiu, în activitatea cu elevii cu deficienţă mintală, nu se organizează de regulă activităţi de educaţie senzorială, de educaţie psihomotorie, de antrenare a capacităţilor mnezice etc., fără legătură între ele. Exerciţiile vizând distinct obiectivele respective sunt integrate în activităţi terapeutice complexe, aşa cum de altfel, se preconizează în Programa de „Terapie educaţională complexă şi integrată”, elaborată pentru activităţile din învăţământul special.*

Cuvinte-cheie*: deficienţă mintală, procese psihice, dezvoltare compensatorie, terapie educaţională, cerințe educaționale speciale.*

Abstract: *Compensatory development can only be the consequence of multiple positive influences, exerted on the whole organism, of the whole personality. By virtue of this principle, activities of sensory education, psychomotor education, mental capacity training, etc. are not usually organized in the activity with the mentally disabled students, without any connection between them. Exercises targeting these objectives distinctly are integrated into complex therapeutic activities, as envisaged in the "Complex and Integrated Learning Therapy" Program developed for special education activities.*

Keywords*: intellectual disability, mental processes, compensatory development, educational therapy, special educational needs.*

Introducere. Terapia realizată în camera multisenzorială, are rolul de a crea un echilibru între sistemul nervos central si cel periferic.

Stimularea senzorială are un rol important în dezvoltarea personalității copilului cu deficiență de intelect și nu numai. Simțurile îi ajută pe aceștia să descopere lumea dar și să se descopere pe ei înșiși. Simțurile sunt așadar, mijloacele prin care mediul înconjurător contribuie la dezvoltarea personalității copilului mic dar și a copilului cu deficiență de intelect, indiferent de vârstă.Stimularea lor, realizată conform vârstei și nevoilor acestora este benefică pentru dezvoltarea lor intr-un mod natural și firesc. Cunoașterea dinamicii dezvoltării compensatorie la copii cu deficienţă mintală în condiţii propice, deschide noi căi în crearea condiţiilor optime pentru instruire şi educaţie.

Acest aspect a fost reliefat şi în cercetările întreprinse de N. Bucun, E. Verza, D. V. Popovici, Gh. Radu, I. Străchinaru – România; A. Racu, C. Maraquin, V. Rusnac, B. Monfroy, N. Rousseau – Franţa; S. A. Kirk, A.-A. Strauss – SUA; В. И. Лубовский, А. Р. Маллер, А. М. Прихожан, Н. Я. Семаго.

Tema de cercetare răspunde exigenţelor politicilor naţionale educaţionale, dezvoltate mai cu seamă în ultimii ani, şi anume: Care este rolul dezvoltării compensatorie proceselor psihice la deficientul mintal. Pentru a realiza acest studiu, a fost necesară parcurgerea literaturii de specialitate în cercetarea particularităţilor sistemului psihic la deficientul mintal. În cadrul sistemului psihic uman, interacţiunea tuturor elementelor sale componente este o conditie obligatorie, pentru activitatea umana, pentru adaptarea la mediu, crearea de valori etc.
Referindu-se la gândire, dar și la celelalte procese psihice la copiii cu dizabilități mintale ușoare, Gh. Radu folosește sintagma „inerție patologică”, termen utilizat și de A.R. Luria.

El descrie inerția patologică drept stereotipie atât în gândirea lor, cât şi la nivelul proceselor psihice. Sunt prezentate stereotipii în comportament şi în vorbire, şablonisme, dificultăţi de aplicare în practică şi de transfer a achiziţiilor realizate anterior. Imaginația, ca şi gândirea, este puternic afectată. Imaginaţia face apel la operaţiile gândirii (analiză, sinteză, comparaţie etc.), având, în acelaşi timp, şi procedee proprii, cum ar fi anticiparea, substituirea, aglutinarea etc.

Produsele imaginaţiei depind de mobilitatea gândirii. Din cauza concretismului și a inerției sale, gândirea își pierde rolul de coordonare a activităților desfășurate (pus în fața unei sarcini, copilul, de cele mai multe ori, nu o analizează în prealabil, ci trece direct, impulsiv la rezolvarea ei, orientându-se după situații aleatorii și după asemănări de formă). Orice activitate de învăţare, preponderant cea şcolară, este realizată prin interrelaţia funcţiilor şi proceselor psihice pe baza procesele psihice cognitive. Aşadar, în cunoaşterea elementară se evidenţiază îndeosebi rolul senzaţiilor, percepţiei, atenţiei şi memoriei. Aprofundarea cunoaşterii accentuează rolul reprezentărilor, imaginaţiei şi gândirii, iar motivaţia şi comunicarea elev – profesor acţionează în permanenţă ca motor al activităţii psihice [3, 4]. Contopirea celor trei fenomene (gândire, limbaj, memorie) reiese mai întâi din apartenenţa lor la ceea ce numim intelect, acel ansamblu de elemente ale psihismului care permite cunoaşterea prin detaşarea de experienţa nemijlocită şi care se constituie treptat, în ontogeneză, prin interacţiunea cu mediul sociocultural.

Atenţia apare ca o condiţie primară, de fond, pentru desfăşurarea proceselor de cunoaştere, de autoanaliză şi autoevaluare, precum şi a comportamentelor motorii. Ea nu dispune

de un conţinut informaţional specific ci asigură declanşarea, menţinerea şi optimizarea proceselor psihice cognitive. Se poate spune ca atenţia este un nod-releu al vieţii şi activităţii psihice [6, 14].

Imaginația este puternic afectată din pricina sărăciei și structurii lacunare a bagajului de reprezentări, a caracterului rudimentar funcției semiotice, subdezvoltării limbajului, cauzate de capacitatea mnezică limitată, inerția și rigiditatea reacțiilor adaptive. În consecință, sunt aproape inexistente fantezia, creativitatea, inițiativa, previziunea etc.

Druţu I. menționează că tulburările mai frecvente de atenţie ale copiilor cu dizabilități mintale uşoare se pot manifesta prin hiperprosexia, manifestată prin sesizarea exagerată a noului, scăderea capacităţii de concentrare pentru un timp mai îndelungat, instabilitate şi exitaţie psihomotorie. Unii autori ruși – Е. В. Леонова, Е. М. Калинина, О. В. Клезович, А. А. Кольцова, Ж. М. Глозман, Е. Н. Емельянова, О. К. Авагелян – evidențiază o problemă aparte, care reprezintă necesitatea prevenirii formelor pseudocompensatorii ale imaginației la persoanele cu dizabilități mintale, manifestate adesea prin tendința unora de a ocoli realitatea, refugiul într-o reverie pasivă, demobilizare. De asemenea, trebuie combătute manifestările de pseudocreativitate concretizate în minciună, confabulație și tendințele de supraapreciere, care conduc la ruperea contactului cu realitatea și apariția unor dificultăți suplimentare de adaptare și integrare socială.

Fl. Verza, M. Rotaru menţionează că, în timp ce la copilul obișnuit actul vorbirii este însuşit în mod spontan, iar dezvoltarea psihică se realizează progresiv, la copilul cu dizabilități mintale se manifestă stagnări în evoluţia limbajului, nu numai din cauza frecventelor tulburări de limbaj, dar şi pentru faptul că persoanele din jur nu-i încadrează vorbirea într-un sistem de comunicare permanent, care să stimuleze activitatea verbală. Comparativ cu copilul cu dezvoltare normală, arată E. Verza, vocabularul copiilor cu dizabilități mintale uşoare este redus la mai puţin de jumătate, iar decalajul între dezvoltarea limbajului şi celelalte funcţii psihice este foarte evident, datorită faptului că posibilităţile de înţelegere rămân limitate.

După M. Rotaru, cea mai dificilă activitate pe care o desfăşoară copilul cu dizabilități mintale uşoare este aceea de citire şi scriere. Dificultatea este generată de diferite grade de tulburări funcţionale sau structurale ale activităţii neuropsihice implicate în procesul de învăţare. Motivaţia la copiii cu dizabilități mintale uşoare apare ca fiind superficială, iar capacitatea de autocontrol voluntar este foarte redusă. Şcolarii cu dizabilități mintale uşoare nu reuşesc să se detaşeze de factorii perturbatori şi să-şi propună scopuri, nu ştiu să ia hotărâri şi nu-şi finalizează activitatea, nu-şi propun un plan de acţiune şi nu ştiu să revină asupra lui, dacă acesta s-a dovedit a fi ineficient. Motivaţia lor este predominant extrinsecă şi imediată, iar capacitatea de control voluntar, conştient este foarte scăzută.

Cercetările autorilor ruşi В. В. Воронкова, Б. В. Зейгарник, Ю. Г. Демьянов, Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева evidenţiază dificultatea generală a copiilor cu dizabilități mintale uşoare de a recurge la strategii precum repetiţia şi regruparea itemilor în activităţile mnezice şi de învăţare, o sursă importantă a diferenţelor faţă de semenii cu o dezvoltare normală. O caracteristică esenţială a copiilor cu dizabilități mintale uşoare este lipsa sau insuficienta capacitate de a elabora planuri mnezice şi planuri de învăţare, fapt evidenţiat mai ales în rezolvarea de probleme.

Pe baza unor experimente psihopedagogice şi observaţii sistematice, M. Bratu, I. Cerghit, M. Popa, И. Г. Еременко, Х. С. Замский, И. А. Конева evidenţiază cauzele şi caracteristicile subfuncţionării cognitive în condiţiile dizabilității mintale. Se evidenţiază un deficit al capacităţilor de bază ale sistemelor perceptive, mnezice, ale operativităţii gândirii şi deficitele energetice, demonstrând că persoanele cu dizabilități mintale au dificultăţi.

Gh. Radu afirmă că copiii cu dizabilităţi au şi ei aceleeaşi necesităţi de bază în creştere şi dezvoltare ca toţi copiii. Astfel, abilitatea de a relaţiona cu alţii, încrederea de a se adapta la noi situaţii şi la schimbări, nevoia de afecţiune şi de securitate, de apreciere şi de întărire pozitivă, de responsabilitate şi independenţă – toate acestea produc un spectru de trăsături unice pentru fiecare copil [11, p. 54]. Se știe că mediul este reprezentat de totalitatea elementelor și condițiilor de viață cu care interacționează individul, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale, în diverse etape de evoluție.

Mai mulți autori – P. Golu, V. Preda, M. Secui, A. Moisin, D. Gînu, A. Verdeș, A. Ciobanu, I. Racu – subliniază că acțiunea mediului asupra unui individ poate fi, în egală măsură, favorabilă unei dezvoltări normale, dar poate constitui și o frână, un blocaj în dezvoltarea sa. Într-un model de învățare, factorul ereditar generează un anumit tip de conduită, aceasta având o mare importanță în procesul de structurare a personalității, dar faptul nu se poate explica independent de acțiunea factorilor de mediu și de influențele educației.

Compensaţia – lege a dezvoltării personalităţii. Mihai Golu (1976) consideră compensaţia o „Lege a dezvoltării personalităţii”, în general, şi o defineşte ca pe un „mecanism biologic de menţinere şi redresare a funcţiilor vitale ale organismului...” [6, p. 85]. Prin urmare, este vorba nu numai de redresare, ci, în primul rând, de menţinerea funcţiilor vitale, ceea ce însemnă că disponibilitatea de a reacţiona compensator este o trăsătură comună a tuturor organismelor, adică nu numai a celor cu deficienţe, ci a oricărui individ aflat -la un moment dat sau permanent – în dificultate.

Ca „lege” a procesului dezvoltării, compensaţia acţionează în direcţia reechilibrării acestui proces, ori de câte ori intervine un factor perturbator, de exemplu, o deficienţă, o disfuncţie, o incapacitate etc. [Ibidem].

Fenomenul dezvoltării compensatorii este prezent la toate categoriile de copii cu deficienţe, la fiecare categorie având, însă, un anume specific şi anumite limite. În condiţii defavorabile, rezultatele procesului compensator se pierd, adesea, prin decompensare. Acest fenomen, invers dezvoltării compensatorii, se produce frecvent la copiii cu deficienţe. Atunci, când, dintr-un motiv sau altul, aceştia întrerup programul terapeutic specific sau îl parcurg superficial, înregistrează regrese şi dezadaptări. La copiii cu deficienţe mintale, fenomenul decompensării este deosebit de frecvent şi poate fi pus în legătură cu ceea ce B. Inhelder numeşte „vâscozitate genetică” [6].

De asemenea, la copiii cu deficienţe, inclusiv mintale, apar frecvent fenomene pseudocompensatorii, constând în reacţii adaptative neadecvate, ca răspuns la condiţii ambientale sau educative defavorabile. De exemplu, în condiţiile unor relaţii familiale tensionate, ale unor grupuri neglijate educativ, ale unor insuccese repetate, mai ales în planul performanţelor intelectuale, unii elevi (cu capacitatea de efort scăzută sau cu alte dezechilibre) vor reacţiona pseudocompensator prin manifestări negative în plan comportamental, prin obrăznicii, bufonerii, vagabondaj etc.

Compensarea se poate realiza, după cum se ştie, sub trei forme de bază:

- *regenerarea organică* – de pildă, refacerea cozii ruptă la şopârlă – proces nesemnificativ, însă, pentru problema care ne interesează;
- *vicarierea* – adică, suplinirea unei funcţii pierdute, de exemplu, funcţia unui analizator (a unui organ de simţ) prin activitatea altor analizatori; această formă este implicată masiv în dezvoltarea compensatorie la copiii cu deficienţe senzoriale;
- *restructurarea funcţionala* sau dinamică a activităţii vitale a oricărui organism lezat, în condiţiile specifice, neobişnuite, pe care le creează prezenţa oricărei deficienţe sau incapacităţi, în perspectiva (re)adaptării la condiţiile respective [Ibidem].

Referindu-se la acest fenomen de manifestare a mecanismelor compensatorii la persoanele cu deficienţe, Dorin Damaschin (1973) considera a fi important de văzut „cum anume, în condiţiile activităţii, ale educaţiei şi muncii se pot crea noi căi şi noi mijloace compensatorii, atât pe calea vicarierii (a suplinirii), cât şi pe calea restructurării schemei funcţionale” [2].

Procesul dirijat al adaptării compensatorii, trebuie avute în vedere următoarele principii:

- *Principiul integrării şi al ierarhizării,* care presupune raporturi dinamice de subordonare, comutare, succesiune, substituţie, sincronizare între diferite componente ale comportamentului. Această ierarhizare a planurilor, a componentelor dezvoltării sau a adaptării compensatorii la om este condiţionată de raporturile sale cu mediul social, în afara relaţiilor sociale, dezvoltarea individului uman – inclusiv dezvoltarea compensatorie şi procesul adaptării la persoanele cu handicap – sunt de neconceput. De aici, rezultă că dezvoltarea compensatorie în plan biologic şi psihic, la persoanele cu afecţiuni şi abateri de la traseele normale ale procesului dezvoltării, nu se poate realiza optim decât în condiţii favorabile de mediu social şi cultural, inclusiv sub aspectul educaţiei organizate. Ideea «normalizării», dar într-un sens mai larg, este astăzi promovată, după cum se ştie, cu multă insistenţă, în legătură cu problematica educaţiei integrate a şcolarilor cu handicap, dar şi a celor cu nevoi speciale doar în planul educaţiei;
- *Principiul determinismului* presupune acţiunea cauzelor externe asupra dezvoltării (compensatorii) individuale, prin intermediul condiţiilor interne. De exemplu, oricât de bine ar fi organizată educaţia terapeutică, ea nu va acţiona egal asupra dezvoltării tuturor elevilor cu handicap, ci diferit, în raport cu particularităţile intrinseci ale fiecăruia, adică în raport cu: natura şi gradul afecţiunii suferite; cu potenţialul adaptativ ereditar, în plan biologic şi psihic; cu vârsta, gradul de cultură, nivelul de elaborare a mecanismelor compensatorii etc. [6];
- *Principiul activismului* este fundamental pentru restructurarea compensatorie a schemelor funcţionale ale organismului afectat. El întăreşte şi subliniază, o dată în plus, importanţa hotărâtoare a participării active şi conştiente a acestor elevi la toate activităţile şcolare;
- *Principiul unităţii* vizează echilibrarea organismului afectat, integrarea şi armonia stărilor sale fizice, psihice şi morale. Nu poate exista "compensaţie pe felii", pe paliere sau pe sectoare ale personalităţii. Dezvoltarea compensatorie nu poate fi decât consecinţa unor influenţe pozitive multiple, exercitate asupra întregului organism, a întregii personalităţi, în virtutea acestui principiu, în activitatea cu deficienţii mintal nu

vom organiza, de regulă, activităţi de educaţie senzorială, de educaţie psihomotorie, de antrenare a capacităţilor mnezice etc., fără legătură între ele. Exerciţiile vizând distinct obiectivele respective vor fi integrate în activităţi terapeutice complexe, aşa cum, de altfel, se preconizează în Programul de „Terapie educaţională complexă şi integrată", elaborat pentru activităţile din învăţământul special [6,11];

- *Principiul analizei sintezei.* Capacitatea analitico-sintetică este frecvent afectată la copiii cu deficienţe, îndeosebi la cei cu deficienţe mintale. De aceea, orice acţiune vizând stimularea dezvoltării compensatorii trebuie să-şi propună depăşirea dificultăţilor în realizarea operaţiilor de analiză şi sinteză, pe care le întâmpină cei în cauză. Aceasta cu atât mai mult, cu cât mobilitatea şi coordonarea, în procesul de restructurare compensatorie, a funcţiilor mai bine păstrate, depind, în mare măsură, de calitatea prelucrării analitico-sintetice, în scoarţa cerebrală, a impulsurilor venite de la diferiţi analizatori. Procesul se află în strânsă legătură cu «pârghia» ce stă la baza mecanismelor compensatorii, adică cu fenomenul de feed-back sau aferentaţie inversă.

Treptat, prin exersarea unor modele pozitive, se formează, în cortex, scheme de acţiune corectă, eficientă. Devenind „acceptori ai acţiunii" (după expresia lui P. K. Anohiri), aceste scheme vor servi drept puncte de sprijin în autoreglajul comportamentului adaptativ al persoanei supuse restructurării compensatorii [2, 6, 11, 14].

În concluzie, iniţierea unui curriculum pentru copiii cu deficienţă mentală în care să fie introdusă Terapia Snoezelen ar răspunde unei cerinţe imperative a educaţiei comprehensive şi integrative pe care şcoala românească şi societatea se străduiesc să o implementeze în ultimii ani. Pentru reuşita unor programe educaţionale în vederea dezvoltării compensatorii la copii cu deficienţă mintală ar fi necesar să se realizeze un curriculum deschis, *centrat pe copil* şi respectând principiile educaţiei integrate: *principiul normalizării, principiul drepturilor egale, principiul diversităţii* şi *principiul unicităţii şi al individualizării.*

Este evident că, în afara activităţii – inclusiv sub forma sa de joc, de învăţare, de muncă - nu poate exista compensaţie, îndeosebi compensaţie prin restructurarea schemelor funcţionale, acest proces bazându-se pe interiorizarea treptată (uneori deosebit de dificilă, mai ales la persoanele cu deficienţe mintale) a unor modele de acţiune, pe care cei în cauză le exersează în procesul adaptării, fie spontan, fie dirijat.

Procesul de învăţământ dintr-o şcoală specială trebuie să vizeze, pe lângă componenta instructiv-educativă, şi o componentă compensator-recuperatorie. Aceasta din urmă poate fi realizată prin intermediul activităţilor din cadrul ariilor curriculare *„Terapii specifice şi de compensare" şi „Terapia educaţională complexă şi integrată".* Se respectă, astfel, unul dintre principiile fundamentale ale educaţiei speciale: *principiul asigurării unităţii instrucţiei, educaţiei, compensării, recuperării şi/ sau reeducării.*

Aria curriculară „Terapia educaţională complexă şi integrată" cuprinde următoarele discipline: *Formarea autonomiei personale, Socializarea, Terapia ocupaţională, Stimularea cognitivă* şi *Ludoterapia.*

În ultimul timp se invoca frecvent metodele activ participative utilizate în practica instructiv-educativă deoarece permit elevului satisfacerea cerinţelor educaţionale prin efort personal sau în colaborare cu alţi colegi. Specific acestor metode este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaştere şi se facilitează contactul cu realitatea înconjurătoare. Aceste metode,

pe lângă eficienţa lor în activitatea didactică, dezvolta o serie de aptitudini şi capacităţi de toleranţă, ascultare activă, luare de decizii, autonomie personală, responsabilitate şi participare socială, formare de opinii şi înţelegerea corectă a realităţii [4, 5, 7].

Referinţe bibliografice:

1. BODORIN, C. *Surdopsihologia*. Chişinău: Ed. Valinex, 2010. ISBN 978-9975-9948-7-3;
2. DAMASCHIN, Dorin. *Teoria şi practica compensaţiei: Nevăzători, ambliopi, orbi, surdomuţi*. București: E.D.P., 1973. 278 p.;
3. FURDUI, E. *Recuperarea psihologică a copiilor deficienţi auditiv prin intermediul Terapiei Snoezelen*. Chişinău, 2012. ISBN 978-9975-48-081-9;
4. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Ed. Polirom, 2005. ISBN 973-681-887-X;
5. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*, editia a III. Iași: Ed. Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-3386-9;
6. GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E. *Psihologia copilului*. București: E.D.P., 1994. ISBN 9733038911, ISBN 9789733038917;
7. MUȘU, I., TAFLAN, A. *Terapia educațională integrată*. București: Editura Pro Humanitate, 1997;
8. PĂUNESCU, C., MUSU, I. *Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal*. București: Ed. Medicală, 1990;
9. POPESCU-NEVEANU, P. *Curs de psihologie generală*. București: Tipografia Universității, 1976. 366 p. ISBN 978-9975-95284-2;
10. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de Psihologie*. București: Editura „Albatros", 1978. 784 p. ISBN 973-31-2276-9;
11. RADU, Gheorghe. *Psihopedagogia scolarilor cu handicap mintal*. București: Editura Pro Humanitate, 2000. 230 p. ISBN 978-606-16-0675-7;
12. ROȘCA, Alexandru. *Tratat de psihologie experimentală*. București: Editura Academiei, 1973;
13. SIF, J. I. *Particularități ale dezvoltării mintale la elevii școlii ajutatoare*. Moskva: Ed. Prosvescene, 1965;
14. VERZA, Emil. *Psihopedagogia specială. Manual pentru școli normale*. București: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1999. ISBN 973-30-5952-8.

PROIECT EDUCAȚIONAL – ACTIVITATEA PREFECTURII MUREȘ ÎN ZIARUL „ORAȘUL" (1923-1925)

EDUCATIONAL PROJECT – THE ACTIVITY OF THE MUREȘ PREFECTURE IN THE NEWSPAPER „ORAȘUL" (1923-1925)

Adrian-Gheorghe STANDAVID, doctor,
profesor de istorie, grad didactic I,
Liceul Vocațional de Artă din Târgu Mureș, România

Rezumat*: Proiectul educațional contribuie la dezvoltarea elevilor. Este o modalitate de învățare colaborativă, în care elevii sunt participanți activi la propria formare. Proiectul „Activitatea prefecturii Mureș în ziarul Orașul – (1923-1925)" a fost realizat în parteneriat cu Arhivele Naționale, Serviciul Județean Mureș și cu Muzeul Județean de Istorie, Biblioteca Județeană. S-a adresat elevilor din clasa a XII-a urmărind familiarizarea elevilor cu studiu direct al documentelor istorice și al presei interbelice.*

Cuvinte cheie*: proiect educațional, elevi, parteneriat, documente.*

Abstract*: The educational project contributes to the development of the students. It is a way of collaborative learning, in which students are active participants in their own training. The project "The activity of the Mureș prefecture in the newspaper Orasul – (1923-1925)" was carried out in partnership with the National Archives, the Mureș County Service and with the County Museum of History, the County Library. It was addressed to the students of the 12th grade, aiming to familiarize the students with direct study of the historical documents and of the inter-war press.*

Keywords: *educational project, students, partnership, documents.*

I. Preliminarii conceptuale. Orice proiect este caracterizat prin câteva elemente definitorii, cum ar fi: proiectul e realizat cu scopul îndeplinirii unor obiective clar conturate; este

constituit dintr-un sistem de resurse umane, materiale, financiare, procedurale, gestionate astfel încât să se producă schimbările dezirabile; finalitățile sunt stabilite cu claritate; toate categoriile de proiecte au un ciclu de viaţă ce include faze, etape şi operaţii de elaborare, implementare şi evaluare [1, pp. 118-119].

Proiectul educaţional are diferite accepțiuni: poate fi o investigaţie amănunţită realizată de către elevi, focalizată pe o temă generală, pe un subiect de interes pentru copii, pe care îl vor dezvolta, sau o acţiune de cunoaştere de natură practică, având caracter de învăţare prin descoperire, dintr-o dublă perspectivă: efort deliberat de cercetare realizat de către copii, abordând subiectul în mod amplu şi o investigare extinsă a unui subiect din sfera idealului, sau practicului către care copilul îşi canalizează toată atenţia şi energia.

În egală măsură proiectul educațional poate face referire la un instrument de sprijinire a dezvoltării comportamentului elevilor de la experienţa instinctivă la cea reflexivă, sau la o modalitate de învăţare şi dezvoltare colaborativă, care abordează educabilii ca participanţi activi la propria formare. În sensul managerial al termenului, proiectul educaţional se constituie într-un ansamblu de activităţi corelate, organizate, ancorate în scopuri şi obiective bine delimitate, cu strategii şi resurse specifice, evidenţiind caracterul de instrument al schimbării și al dezvoltării instituţiei [6, p. 7].

În altă accepțiune programul educaţional cuprinde un set de intenţii generale vizând dezvoltarea individuală, a unui colectiv de elevi, a unei organizaţii şcolare, reţele instituţionale, reprezentând un sistem unitar de activităţi orientate spre atingerea unor obiective clar definite, în funcţie de obiectivele dezvoltării instituţionale, de analiza de nevoi educaţională şi de resursele disponibile. Programul educaţional reprezintă o suită de activităţi şi modalităţi organizatorice, clar definite şi descrise, care urmăresc atingerea finalităţilor stabilite prin program [5, p. 52]. Emil Păun, e de părere că proiectul educaţional, ca activitate de interes general, e configurat în jurul orientărilor şi valorile fundamentale ale educaţiei (concepţia despre om, idealul educaţiei) [13, p. 1].

Pentru realizarea unui parteneriat viabil e nevoie de încheierea unor parteneriate cu alți factori educaționali. Parteneriatele inter-instituționale facilitează aplicarea proiectelor educaționale. Termenul de parteneriat este definit ca „asocierea a doi sau mai mulţi parteneri, iar în literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părţi decid să acţioneze împreună pentru atingerea unui scop comun.” [7, p. 76].

II. Proiect educațional destinat elevilor din clasa a XII-a la disciplina istorie. Pornind de la premiza lansată de Nicolae Bălcescu: „Istoria este cea dintâi carte a unei naţii”, ne-am propus realizarea unui proiect educațional în parteneriat cu Arhivele Naționale, Serviciul *Județean Mureș*, Muzeul Județean de Istorie, Biblioteca județeană.

Proiectul propus invită elevii, care conştientizează necesitatea unei cunoaşteri autentice a trecutului, să parcurgă un drum inițiatic prin tainele cercetării arhivelor, a jurnalelor din perioada interbelică și corelarea acestor informații cu imaginile păstrate în Muzeul Județean de Istorie. Orice zonă îşi are istoria ei, având o întindere în timp şi spaţiu, are oameni, locuri şi fapte care o reprezintă şi cu care se poate mândri, are elitele ei din diferite domenii de activitate.

E bine cunoscută importanţa istoriei în formarea tinerei generaţii, nevoia acesteia de a se informa din surse sigure și curiozitatea de a compara relatările din diverse filoane. Proiectul îşi

propune valorificarea formativă a istoriei în vedere antrenării gândirii critice, a participării active şi conştiente la promovarea şi ocrotirea valorilor politice, sociale, culturale, ce aparţin individului, comunităţii şi umanităţii în egală măsură. Prin acest proiect ne-am propus, de asemenea, dezvoltarea capacităţii de comunicare a elevilor, în vederea stimulării potenţialului creativ al acestora şi dezvoltării unor atitudini pozitive faţă de sine şi de ceilalţi.

2.1. Aspecte organizatorice. Scopul proiectului educaţional propus a fost acela de îmbogățire a cunoştinţelor şi noţiunilor despre activitatea Prefecturii județului Mureș, implicit atragerea publicului tânăr către patrimoniul cultural şi obiectivele Muzeului Județean de Istorie, a Arhivelor Naționale, a Bibliotecii Județene, prin stimularea interacțiunii între Arhive, muzeu, bibliotecă şi şcoli.

Obiectivele urmărite prin acest proiect au fost:

- dezvoltarea componentei afective a personalităţii elevilor, prin acţiuni desfăşurate în şcoală şi în afara acesteia;
- cultivarea la elevi a sensibilităţii faţă de valorile morale;
- încurajarea şi stimularea interesului elevilor pentru lumea miraculoasă a istoriei;
- îmbogăţirea orizontului cultural şi spiritual al elevilor;
- sensibilizarea elevilor faţă de evenimentele naţionale;
- formarea și dezvoltarea capacităților de comunicare utilizând limbajul istoric;
- dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea istoriei în contexte variate;
- dezvoltarea competențelor de comunicare, civice și de prelucrare a informațiilor provenite din mai multe surse;
- descoperirea unor oportunități în cercetarea istoriei ca sursă a învățării permanente;
- stimularea spiritului de competiție;
- antrenarea colegilor, cadre didactice, în organizarea activităţilor extra-curriculare desfăşurate cu participarea elevilor.

Grupul țintă căruia i s-a adresat proiectul a vizat ca beneficiari direcți elevii din clasa a XII-a de la Liceul Vocațional de Artă, iar ca beneficiari indirecţi: ceilalţi elevi ai şcolii, comunitatea locală prin Muzeul Județean de Istorie, Biblioteca Județeană, Arhivele Statului.

2.2. Activități propuse. Având în vedere faptul că acest proiect urmărea în primul rând familiarizarea elevilor cu actul cercetării directe a documentelor istorice și realizarea comparației prin utilizarea diferitelor surse, an selectat spre cercetare 4 domenii de activitate a Prefecturii Mureș și modul în care acestea se oglindesc în ziarul „Orașul”, apărut în Târgu Mureș în perioada interbelică. Principalele activități propuse au fost:

I. Stabilirea parteneriatelor și verificarea existenței fondurilor vizate;

II. Activitate teoretică la clasă:

- A fost prezentat contextual istoric și social al perioadei interbelice;
- Au fost ilustrate principalele publicații locale din perioada interbelică;
- S-au ilustrat accepțiunile teoretice ale termenilor prefectură/prefect și sensurile acestora în diferite perioade istorice;

- Elevii au fost împărțiți în 10 grupe, fiecare având sarcina de a studia un aspect relevant al activității Prefecturii Mureș din perioada interbelică, oglindit în documentele de la Arhive și în presa indicată.

  III. Activitatea de documentare propriu-zisă și definitivarea materialelor de prezentare; Fiecare grupă a avut o tematică:
- Prezentarea ziarului „Orașul";
- Activitatea prefecților și a Prefecturii în general;
- Viața economică;
- Situația învățământului.

  IV Prezentarea materialelor și formularea concluziilor.

III. Rezultatele proiectului educațional

3.1. „Orașul. Gazeta oficială a orașului Târgu-Mureș" – prezentare generală. Revista „Orașul" apărea în 1923, sub îngrijirea primarului dr. Emil Aurel Dandea. Pe frontispiciu, deasupra titlului „ORAȘUL", era scris cu majuscule „Gazeta oficială a orașului Târgu-Mureș", iar sub titlu, tot cu litere de tipar „foaie pentru interesele sociale și financiare ale administrației urbane", cu o apariție bilunară, redactor responsabil fiind primarul, iar sediul redacției aflându-se în Primăria Tîrgu Mureș. Abonamentul pentru un an costa 75 de lei, iar pe jumătate de an 38 de lei, costul unui exemplar fiind de 4 lei. Cu o apariție bilingvă, publicația își propunea să reflecte principalele evenimente, dar și aspecte cotidiene din viața orașului Tîrgu Mureș, așa cum arăta în editorialul numărului inaugural intitulat „Scopul nostru", semnat chiar de primarul orașului [8, pp. 1-5].

Cu privire la aspectul bilingv al redactării gazetei, acesta a fost sistat pe parcurs, publicația apărând o lungă perioadă de timp numai în limba română. În articolul „În ce limbă să apărem?" [Ibidem, p. 43], primarul Emil Dandea explica motivele sistării apariției bilingve, printre acestea fiind cele de ordin economic și financiar dar și o dispoziție încă în vigoare în Ardeal care stipula în mod imperativ ca gazeta oficială să fie redactată numai în limba statului. În fine mai era amintită, o ingerință a ziarelor românești de a nu mai apărea și în limba maghiară deoarece pe cetățenii de naționalitate maghiară nu-i interesa actuala administrație. Cu toate acestea, în urma numeroaselor solicitări venite din partea concetățenilor maghiari și în urma autorizației primite, se anunța că din următorul număr, în limita posibilităților, ziarul va avea din nou o apariție bilingvă: „Anunțăm că în baza autorizației primite, începând cu nr-ul viitor-în marginile posibilității vom satisface dezideratul sus-amintit, adesea repetat de cetățenii noștri maghiari, care-contrar celor scrise de gazete-se vede că totuși se mai interesează și de actuala administrație comunală".

3.2. Activitatea prefecților. În perioada dată, din documentele de arhivă, reiese că Mureșul a avut 6 prefecți: Nicolae Popoviciu 1922-1923, Iulian Peter 1923, Victor G. Maior 1923-1925, Petru Roșca 1925, Nicolae S. Ionescu 1925.

1. Popoviciu Nicolae (1880-?):

- A fost prefect al județului Mureș-Turda între 10 august 1922 – 3 aprilie 1923 [12, p. 2];
- A desfășurat o amplă activitate culturală în cadrul despărțământului Astra, care vor constitui „adevărate cetăţi ale naţionalului şi culturii noastre" [11, p. 9].

2. Septimiu Mureșanu (1874-1926):

- A fost prefect al județului Mureș-Turda între 4 aprilie 1923 – 26 iulie 1923;

- La sfârșitul lunii iulie, în 1923, Septimiu Mureşanu, inspector general administrativ şi prefect al judeţului Mureş-Turda, va fi transferat în funcţia de prefect al judeţului, Bistrița-Năsăud, unde se va și stinge din viață, în februarie 1926. a fost prefect al județului între [12, p. 2].

3. Iulian Peter:

- A fost prefect al județului Mureș-Turda între 26 iulie 1923 – 19 noiembrie 1923;
- A mai îndeplinit funcția de prefect al județului Mureș-Turda între 14 aprilie–mai 1925 și a județului Mureș între 6 februarie – aprilie 1926 [Ibidem, p. 2];
- Imaginea prefectului Iulian Peter reflectată în paginile publicațiilor românești interbelice nu a fost una pozitivă. În acest sens, ziarul „Orașul", publica pe prima pagină un articol critic față de hotărârea prefectului Iulian Peter de a-și stabili biroul în sediul primăriei [10, p. 1].

4. Victor Gheorghe Maior (1878-1959):

- A fost prefect al județului Mureș-Turda între 19 noiembrie 1923 – 30 septembrie 1925 [12, p. 2];
- A fost delegat la Marea Adunare Naţională de la Alba Iulia, reprezentând Comitatul Tîrnava Mică, din cercul electoral Bălăuşeri [14, pp. 256-257];
- În primii ani ai regimului comunist, în condițiile prigoanei elitei românești interbelice, Victor Gheorghe Maior a avut domiciliu forţat în Tîrgu Mureş, unde a și murit în 5 septembrie 1959.

5. Petru Roşca:

- A fost prefect al județului Mureș-Turda între 25 septembrie 1925 – 28 noiembrie 1925;
- A fost prefect al județului Mureș câteva luni din aprilie 1926 până în ianuarie 1927 [12, p. 2].

6. Nicolae S. Ionescu: A fost prefect al județului Mureș-Turda între 25 septembrie 1925 – 28 noiembrie 1925 și al județului Mureș de două ori, între 1933-1934 și 1937-1938 [Ibidem].

În ziarul „Orașul" apar 3 articole referitoare la activitatea prefecților, precum și câteva informații despre implicarea Prefecturii în viața socială.

În articolul „Vorbirea de instalare a noului primar" [16, pp. 1-5] din numărul inaugural al gazetei, era reprodusă alocuțiunea Dr. Emil A. Dandea cu ocazia instalării în funcția de primar al municipiului Tîrgu Mureș, eveniment ce avusese loc la data de 31 decembrie 1922: „La invitarea ce mi s-a făcut, să viu la frumosul dar greul post de primar al acestui oraș, mi-am dat bine seama de toate dificultățile, care în mod necesar le voi întâmpina aici". Mulțumind foștilor colegi de la Cluj pentru sprijinul și buna colaborare care a permis dezvoltarea și buna orânduială a orașului de pe Someș, noul primar târgumureșean își dorea aceeași fructuoasă relație instituțională și cu forurile administrative de aici: „Dacă Clujul e azi în toate privințele mai bine administrat ca înainte de a face parte din România, dacă gospodăria și finanțele lui sunt azi așa de bine consolidate, cum abia mai sunt în alt oraș, această operă s-a putut săvârși numai prin sprijinul dat administrației orășenești, de forurile ei superioare. De aceea îmi este un bun augur prețioasa declarație a D-voastră D-le Prefect, prin care asigurați sprijinul D-voastră acțiunii administrației orășenești și pentru care declarație încurajatoare Vă mulțumesc din inimă, ca și pentru cuvintele de caldă binevenire". Era astfel reliefată în mod elocvent atât necesitatea unei bune cooperări a

forurilor administrative ale orașului și județului ca o condiție *sine qua non* a bunăstării cetățenilor, cât și apelul personal al primarului către prefect ca reprezentanți și giranți ai celor două instituții publice. Această colaborare permanentă între primar și prefect a fost în general fructuoasă, cu toată instabilitatea conducerii instituției prefecturii, datorate deselor schimbări de prefect, fapt ce a caracterizat perioada interbelică.

Anul 1925 se încheia cu o nouă numire în fruntea administrației județene, în persoana lui Nicolae S. Ionescu, în 3 decembrie acesta adresând un ordin circular tuturor autorităților din județ în care se preciza: „Prin aceasta aduc la cunoștința tuturor autorităților comunale, precum și celor (de)pendente de Prefectura județului Mureș, că fiind numit prin Înaltul Decret Regal Nr. 3432 din 28 Nov. 1925, în postul de Prefect al județului Mureș, am preluat de astăzi funcția ce mi s-a încredințat. Aduc tuturor salutul meu, rugând pe toți funcționarii din județ să continue serviciul cu aceeași râvnă și corectitudine ca până acum". Era o altă schimbare din multele schimbări ce a caracterizat instituția prefecturii după anul 1920, afectând activitatea și eficiența acesteia prin lipsa de continuitate și cursivitate a acțiunilor, cu efecte negative asupra tuturor instituțiilor administrative și publice din oraș și județ, dar și asupra cetățenilor a căror încredere și deschidere nu s-au mai manifestat cu atâta putere din lipsa efectivă de timp, în cunoașterea și consolidarea legăturilor interumane și instituționale, a exercitării funcției de către prefect.

3.3. Viața economică. Viața economică a județului viza mai multe aspecte. Un loc important îl ocupa agricultura.

Prima împroprietărire oficială din județul Mureș-Turda s-a realizat în comuna Breaza, plasa Reghinului de Jos, în data de 18 septembrie 1923 Arhivele Naționale, Serviciul *Județean Mureș,* [2] eveniment organizat cu mult fast și solemnitate de prefectul Popovici.

Starea generală de spirit a țărănimii față de împroprietărirea efectivă a continuat să fie una de nemulțumire pentru întârzierile și modul greoi al derulării reformei.

Într-o adresă a prefectului către Ministerul de Interne din 17 ianuarie 1924, era descrisă starea de nemulțumire a țărănimii față de mersul reformei, printre cauzele indicate regăsindu-se atât cele birocratice cât și cele umane. Concret, în cazul județului Mureș-Turda, prefectul arăta că absentarea pe motiv de concediu a secretarului delegat a se ocupa de împroprietărire, întârzia foarte mult mersul reformei agrare, cerând ca acesta să fie înlocuit de o persoană care să se ocupe cu cea mai mare responsabilitate de această problemă [4, p. 1].

Documentul relevă de asemenea, complexitatea vieții socio-economice românești, fiind o parte a dificultăților pe care aceasta le întâmpina la începutul perioadei interbelice, situație pe care autoritățile încercau și în genere au reușit să o gestioneze cu precauție, evitând radicalizarea nemulțumirilor și transformarea lor în focare de revoltă, de instabilitate. Asta mai ales în contextul extern tensionat și rău-prevestitor al revoluției bolșevice din Rusia, care amenința să înlăture toate valorile și principiile democrațiilor parlamentare.

Viața muncitorilor era o altă preocupare a prefecturii Mureș între 1923-1925, Primpretorul plasei Reghinul de Sus îl informa pe prefect de greva muncitorilor din sectorul de cherestea din ziua de 23 martie. În textul remis se specifica faptul că: „Muncitorii de la toate fabricile de cherestea au intrat în grevă în ziua de 23 Martie" [3, p. 21].

Viața economică a județului era bine reprezentată în paginile ziarului „Orașul", în cursul anului 1923 funcționând un număr de 12 uzine și întreprinderi. Dintre mijloacele de recreație foarte apreciat era cinematograful, care în cursul anului 1923, în cele 318 zile de funcționare, a

rulat 147 de filme, vizionate de circa 189530 de persoane. Suma încasărilor brute a fost de 2001373 lei, cu un beneficiu de 524995 lei și 63 de bani. Producția agricolă a anului 1923 realizase un beneficiu cu 40% mai mare decât în anul precedent, cu toate că suprafața cultivabilă fusese redusă cu 73 de jugăre, realizându-se un câștig net de 912408 lei. Lucru îmbucurător era faptul că nu au fost semnalate cazuri de epidemii între animale, situație care dăduse mult de furcă autorităților în anii precedenți, așa cum a reieșit și din documentele prefecturii cercetate în arhivă.

Serviciul de grădinărit a decorat parcurile orașului cu flori în cuantum de 142000 de lei, iar din comercializarea către particulari s-a obținut un profit de 206856 lei, bani care au intrat în vistieria municipalității. La rândul său, Tipografia a asigurat cu materialele necesare administrația și întreprinderile orașului, realizându-se un venit de 15000 de lei, în timp ce depozitul de lemne a vândut 5290910 kg lemne de foc, rulând cca 3 mil. de lei și obținând un câștig de 530000 de lei. Baia de vară (Ștrandul), deși se inaugurase mai târziu din cauza timpului nefavorabil reușise în primul an de funcționare, în numai 30 de zile, un venit de 70000 de lei, fiind vizitat de circa 15000 de persoane. Amenajarea lui a costat 617663 de lei, fiind dotat cu 135 de cabine.

3. 4. Situația învățământului. Întreținerea unităților școlare, asigurarea salarizării, a finanțării și reparațiilor curente, reprezenta un efort important pentru autorități, atât din punct de vedere financiar cât și logistic dar fiind un efort asumat ca o condiție obligatorie în vederea asigurării dezvoltării societății într-un climat de bună conviețuire interetnic. În articolul cu titlul „Tabloul sumelor imediat necesare pentru cheltuieli de reparații și întreținere a școlilor de stat din județul Mureș-Turda, pe anul 1923-1924”, cu adresa nr. 1960/1923, publicat în ziarul din 25 noiembrie 1923 [15, pp. 4-5] sub semnătura revizorului școlar, Vasile Idu se arăta că suma necesară pentru anul școlar 1923/1924, pentru cele 72 de școli din județ era de 289204,56 lei.

Și în privința instituțiilor de învățământ exista o bogată și variată ofertă educațională. Viața culturală era bine reprezentată, biblioteca orașului împrumutând în anul 1923 un număr de 36439 de volume, la 16663 de persoane, 90% dintre aceste cărți fiind de factură beletristică și 10%, de știință. Se evidenția în continuarea prezentării, momentul dezvelirii Statuii soldatului român, care a avut loc în cadrul unei ceremonii solemne în data de 2 decembrie 1923 moment care aniversa împlinirea a cinci ani de la Marea Unire dar și intrarea trupelor române în oraș. Între cei care s-au remarcat prin eforturile depuse pentru ridicarea monumentului erau evidențiați generalul Constantin Șerbescu, comandantul diviziei locale și subprefectul județului Mureș-Turda, Petru Roșca.

Concluzii. Copiii participanți la proiect au fost impresionați de oportunitatea de a studia documente originale și de a răsfoi jurnale dintr-o epocă trecută. Proiectul a constituit un prim pas înspre cercetarea pe care o vor desfășura pe băncile universității.

Referințe bibliografice:

1. AMZA, Simona. *Dezvoltarea organizației școlare, Managementul proiectelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 275 p. ISBN 978-973-30-1-999-2;
2. ANSJM (Arhivele Naționale, Serviciul *Județean Mureș*).Pachetul: Biroul prefecturii, Dosar 23/1923 (cu un număr de 3 de file conține: Informații privind starea de spirit a populației de la sate; împroprietăriri) fila 2;
3. ANSJM. Pachetul: Subprefectura, Dosar 4/1923 (cu un număr de 56 de file, conține: Informări, rapoarte ordine privitoare la mișcarea muncitorească, greve, sărbătorirea zilei de 1 mai și altele), fila 21;

4. ANSJM, Pachetul: Biroul prefecturii, Dosar nr. 8/1924, fila 1;
5. BUNĂIAȘI, Claudiu Marian. *Seminarul didactic universitar. Seminarul disciplinelor pedagogice: structuri, conţinuturi, metodologii*. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 225 p. ISBN 973-742-145-0;
6. COJOCARU, Venera, SACARĂ, Liliana (coord.). *Managementul proiectelor pedagogice. Ghid metodologic*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 207 p. ISBN 973-30-1556-3;
7. CUCOȘ, C. (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*. Iaşi: Editura Polirom, 2009. 768 p. ISBN 9789734614035;
8. DANDEA, Emil. Scopul nostru. In: *Orașul,* 1923, Anul I, nr. 1;
9. IONESCU, Nicolae. Ordin circular. In: *Orașul*, 1925, Anul III, nr. 25;
10. *** În ce limbă să apărem?. In: *Orașul,* 1925, Anul III, nr. 5;
11. LĂDARIU, Lazăr, CRISTESCU, Mariana. Dr. Eugen Nicoară – un Mecena al românilor mureşeni. In: *Conferințele Bibliotecii Astra*, 2011, nr. 136, 65 p. ISSN 1843-4754;
12. MARTON, László. *Împărțirea administrativă a județului Mureș-Turda/Mureș în perioada interbelică*. Manuscris, p. 2;
13. PĂUN, Emil. *Școala, Abordare psihopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 1999. 175 p. ISBN 973-683-220-1
14. ȘERBAN, Ioan, GIURGIU, Dorin, MIRCEA, Ionela, JOSAN, Nicolae. *Dicționarul personalităților Unirii. Trimișii românilor transilvăneni la Marea Adunare Națională de la Alba Iulia*. Alba Iulia: Muzeul Național al Unirii, 2003. 320 p. ISBN 973-8141-90-7;
15. *** Tabloul sumelor imediat necesare pentru cheltuieli de reparații și întreținere a școlilor de stat din județul Mureș-Turda, pe anul 1923-1924. In: *Orașul*, 1923, Anul I, nr. 16;
16. *** Vorbirea de instalare a noului primar. In: *Orașul,* 1923, Anul I, nr. 1.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE INTEGRĂRII ȘCOLARE A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE
PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDENT INTEGRATION WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Ștefania VOLMER, profesor psihopedagog, grad didactic I,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 din Comănești, Bacău, România

Rezumat: *Autorul susține promovarea educației integrate şi a serviciilor educaționale de sprijin, prin cadre didactice specializate, trebuie să devină o realitate şcolară generalizată la nivelul întregului sistem de învățământ, în măsura în care dreptul la educație este garantat prin lege pentru toți copiii. În articol sunt analizate nevoile copiilor cu cerințe educaționale speciale și componentele fundamentale ale asistenței psihopedagogice şi sociale a persoanelor cu nevoi speciale.*

Cuvinte-cheie: *cerințe educaționale speciale, educație incluzivă, educație pentru toți.*

Abstract: *The article analyzes the needs of children with special educational needs and the fundamental components of psycho-pedagogical and social assistance for people with special needs. The author supports the promotion of integrated education and educational support services, through the specialized teachers. It must become a widespread school reality throughout the education system, insofar as the right to education is guaranteed by law for all children.*

Keywords: *special educational needs, inclusive education, education for all.*

Legislaţia modernă şi literatura de specialitate consideră nevoile speciale ca pe o realitate cu caracter temporar sau permanent, apanajul întregii populaţii, considerând faptul că fiecare persoană se poate confrunta în mediul său cu probleme pe care nu le poate soluţiona şi care îl pun în situaţie de inferioritate faţă de standardele operaţionale la acel moment. Această situaţie frustrantă poate fi de durată, se poate croniciza putând crea situaţii clasice de inadaptare cu

puternice rezonanţe decompensatorii pentru individul în cauză sau poate fi depăşită, gestionată şi asimilată atât de persoana afectată cât şi de mediul din care face parte. Depăşirea situaţiilor delicate, temporare sau de durată depinde prin urmare în mare măsură de mijloacele şi resursele interne sau externe la care fiecare dintre noi poate face apel.

Persoanele cu nevoi speciale se află în situaţia delicată de a face faţă realităţii înconjurătoare în prezenţa unui repertoriu larg de dificultăţi. Acestea se întind de la dificultăţi în înţelegere a limbajului şi până la afecţiuni ce vizează căile esenţiale de recepţie şi comunicare. Copiii cu nevoi speciale reprezintă categoria cu un grad maxim de vulnerabilitate. În sprijinul lor, societatea contemporană a marcat o serie de evoluții, de-a dreptul istorice, la nivelul mentalităţilor legate de persoanele cu nevoi speciale. Astfel, dacă în şcoala tradiţională elevii cu cerinţe educative speciale erau plasaţi în unităţi segregate, fiind consideraţi irecuperabili sau ineducabili, astăzi avem de-a face cu un sistem mult mai flexibil, pregătit de a face faţă avalanşei diversităţii umane.

Şcoala pentru toţi, prin educaţia integrată, este replica modernă a abordării socio-educaţionale a copiilor cu nevoi speciale, o abordare ce pune în centrul strategiilor interesul superior al copilului şi pornind de aici îşi propune proiectarea unor medii educaţionale incluzive în care fiecare elev este sprijinit în a-şi dobândi autonomia în propria-i dezvoltare. Atitudinile sociale referitoare la persoanele cu nevoi speciale au evoluat de-a lungul timpului, în funcţie de tipul de societate, trecând de la refuzul absolut până la exigenţa actuală de integrare a acestor persoane în societate.

Conceptul de calitate a vieţii reflectă necesitatea asigurării unui nivel minim de condiţii de trai şi de dobândire a mijloacelor de subzistenţă astfel încât orice persoană aflată în dificultate să poată duce o viaţă decentă şi plină de sens, în concordanţă cu sistemul propriu de valori-aşteptări şi cu nivelul de dezvoltare socio-economică a societăţii din care face parte. Declaraţia de principiu UNESCO, din anul 1979, trasează liniile generale de implicare a statelor în sprijinirea persoanelor cu nevoi speciale:

- educaţia va avea aceleaşi obiective pentru toţi copiii, cu adaptări specifice pentru a asigura integrarea elevilor cu cerinţe educative speciale;
- resurse egale pentru toţi copiii şi adecvarea acestora pentru a răspunde nevoilor specifice ale persoanelor cu nevoi speciale;
- individualizarea serviciilor de educaţie specială;
- toţi copiii trebuie să beneficieze de educaţie în condiţiile adecvării cadrelor educaţionale astfel încât să fie evitată discriminarea sau segregarea elevilor cu cerinţe educative speciale;
- fiecare ţară va elabora strategii adecvate de integrare a persoanelor cu nevoi speciale în colectivitate; Dorel Ungureanu (Educaţia integrată şi şcoală inclusivă, Editura de Vest, 2000) subliniază necesitatea reinstaurării echităţii şi justeţii în educaţie făcând trimitere la o sintagmă din domeniul sociologia educaţiei – democratizarea educaţiei în 3 timpi: asigurarea dreptului la educaţie – apare o discrepanţă între reglementările legale, ce garantează dreptul la educaţie fiecărui copil, şi practica educaţională, ce demonstrează inconsecvenţa şi caracterul limitat al aplicării legislaţiei în domeniu (copii necuprinşi în sistemul educaţional, ofertă educativă neadecvată valoric necesităţilor educaţionale, segregare educativă a copiilor deficienţi); se porneşte de la premiza că toţi copiii au

dreptul la educaţie indiferent de particularităţile individuale; asigurarea accesului real la educaţie – pe lângă dreptul legal la educaţie sunt indispensabile o serie de facilităţi, oportunităţi şi condiţii favorizante includerii elevilor cu cerinţe educative speciale; accesul la educaţie constituie o faţetă a accesului în societate: accesibilizarea mediului ambiant, acces la informaţii şi comunicare, mediere pe piaţa muncii, protecţie socială, accesul la viaţa de familie; egalizarea şanselor tuturor educabililor – şcoala are misiunea de a-şi folosi resursele astfel încât fiecare copil să beneficieze de acestea în mod egal; egalitatea şanselor implică egalitatea în obligaţii şi responsabilităţi.

A. Gherguţ descrie componentele fundamentale ale asistenţei psihopedagogice şi sociale a persoanelor cu nevoi speciale:

- *psihologică* – face referire la cunoaşterea particularităților specifice dezvoltării psihice a persoanei şi a tuturor componentelor personalităţii, la modul de manifestare a comportamentului în diferite situaţii, identificarea căilor de terapie, recuperare, compensare a funcţiilor şi proceselor psihice afectate, la asigurarea unui cadru de securitate şi confort afectiv pentru menţinerea echilibrului psihic şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii;
- *pedagogică* – evidenţiază problemele specifice în educarea, instruirea şi profesionalizarea persoanelor cu diferite tipuri de deficienţe, se referă la adaptarea obiectivelor şi metodelor de învăţământ la cerinţele impuse de particularităţile dezvoltării persoanelor cu cerinţe educative speciale şi la asigurarea unui cadru optim de pregătire astfel încât fiecare subiect supus educaţiei să asimileze un minimum de cunoştinţe şi deprinderi practice necesare integrării şcolare;
- *socială* – se referă la promovarea şi susţinerea unor politici coerente precum şi organizarea unor servicii eficiente pentru protecţia persoanelor cu nevoi speciale, la informarea opiniei publice cu privire la responsabilitatea civică a membrilor comunităţii faţă de persoanele aflate în dificultate, la acţiuni de prevenire şi combatere a manifestărilor de inadaptate socială sau de marginalizare a persoanelor cu nevoi speciale şi la inserţia bio-psihosocio-culturală a persoanei în realitatea socială actuală sau în schimbare pe axele familială, şcolară, profesională şi socială [2].

Comitetul pentru drepturile omului propune ca termenul de discriminare să fie înţeles ca orice distincţie, excludere, restrângere sau preferinţă care se bazează pe unul din motivele: rasă, culoare, sex, limbaj, opinie religioasă, politică sau de alt fel, origine naţională sau socială, stare materială, abilitatea sau orice alt statut, distincţie care are scopul sau efectul de a deteriora sau de a elimina recunoaşterea şi exersarea de către toate persoanele, pe picior de egalitate, a tuturor drepturilor şi a libertăţilor.

Discriminarea desemnează totalitatea atitudinilor şi comportamentelor prin care anumitor indivizi şi grupuri li se refuză drepturile şi oportunităţile existente pentru alţi indivizi şi grupuri, în cadrul uneia şi aceleiaşi societăţi politice. Discriminarea este o acţiune individuală, dar dacă membrii aceluiaşi grup sunt trataţi sistematic în mod similar, acesta constituie şi un patern social de comportament agregat. Prin lipsa de coordonare a influenţelor în procesul integrării persoanelor cu nevoi speciale se poate obţine efectul invers, al izolării acestora în cadrul comunităţilor. De aceea specialiştii recomandă o bună coordonare a programelor de integrare/normalizare şi nu în ultimul rând semnificarea factorului afectiv ce ghidează

constructiv intervenţiile specialiştilor şi membrilor comunităţilor. Este necesară reconsiderarea strategiilor de acţiune prin mutarea accentului de la problemele sociale şi mediul fizic la cele psihologice, specifice persoanelor cu nevoi speciale.

În literatura de specialitate autori ca D. Popovici, A. Gherguţ, D. Ungureanu, consideră normalizarea, educaţia integrată şi psihopedagogia integrării o replică dată sistemului de învăţământ clasic, bazat pe instituţii tradiţionale, incapabile să satisfacă, datorită modului de organizare, nevoile educaţionale ale tuturor elevilor şi în mod deosebit pe cele ale elevilor cu nevoi speciale – cerinţe educative speciale. Psihopedagogia integrării şi normalizării face parte din domeniul psihopedagogiei speciale şi s-a constituit aproximativ în anii 60, constituindu-se ca argumentare ştiinţifică a faptului că şi copiii cu cerinţe educative speciale pot avea acces la educaţie, indiferent de sistemul de învăţământ.

Educaţia integrată s-a impus încă din anii '60 pe fondul cercetărilor şi experimentelor efectuate în domeniul psihopedagogiei şi ca efect al necesităţii respectării unor drepturi fundamentale ale omului, de importanţă dominantă fiind dreptul la educaţie, egală pentru toţi, adecvată posibilităților fiecăruia. Debutul integrării în colectivitate, a persoanelor cu nevoi speciale, a avut loc în ţările scandinave impunându-se treptat normalizarea ca teorie şi acţiune.

Copilul cu cerinţe educative speciale, pentru a i se garanta o integrare socială și şcolară satisfăcătoare, are nevoie de: condiţii de stimulare şi sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade; adaptarea curriculum-ului la posibilităţile individuale; flexibilitate didactică; individualizarea educaţiei; protecţie specială; programe individualizate de intervenţie; integrare şcolară şi socială. Profesorul itinerant poate juca, alături de ceilalţi parteneri, un rol important în facilitarea accesului copiilor cu nevoi speciale la o integrare optimă în mediul şcolar. Promovarea educaţiei integrate şi a serviciilor educaţionale de sprijin, prin cadre didactice specializate, trebuie să devină o realitate şcolară generalizată la nivelul întregului sistem de învăţământ, în măsura în care dreptul la educaţie este garantat prin lege pentru toţi copiii.

Referinţe bibliografice:

1. GHERGUŢ, Alois. *Psihologia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată.* Iaşi: Polirom, 2001. 200 p. ISBN 973-683-918-6;
2. GHERGUŢ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială.* Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a III-a, revăzută și adaugită. Iași: Polirom, 2005. 528 p. ISBN 978-973-46-3386-9;
3. MARA, D. *Strategii didactice în educația incluzivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. ISBN 973-85645-3-0;
4. VERZA, Emil, PĂUN, Emil. *Educația integrata a copiilor cu handicap*. București: As. RENINCO, UNICEF, 1998. ISBN 973-9216-63-3;
5. VRĂȘMAȘ, Ecaterina. *Introducere în educația cerințelor speciale*. București: Ed. CREDIS, Universitatea din București, 2004. 209 p. ISBN 973-7701-44-5;
6. VRĂȘMAȘ, Ecaterina. *Dificultăți de învățare în școală.* București: Editura V&I INTEGRAL, 2012. ISBN 973-9341-97-4;
7. VRĂȘMAȘ, Traian. *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Editura Aramis, 2001. ISBN 978-973-139-237-0;
8. VRĂȘMAȘ, Traian. *Școala și educația pentru toți*. București: Ed. Miniped, 2004. 368 p. ISBN 973-85674-3-2;
9. UNGUREANU, D. *Educația integrată și școala incluzivă.* Timișoara: Editura de Vest, 2000.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОМУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДЕТЕЙ

THE IMPLEMENTATION OF THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN

Наталья КАНЁСА, доцент, кандидат наук,
Каменец-Подольский Национальный Университет имени Ивана Огиенко,
Каменец-Подольский, Украина

Аннотация: *В статье рассматриваются особенности организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении и начальной школе. Основное внимание сосредоточено на важности соблюдения преемственности и перспективности единых стартовых позиций, единого принципиального подхода к обучению и воспитанию дошкольника и школьника. Рассматриваются условия и задачи организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении, что является основой соблюдения преемственности организации учебного процесса в начальной школе. Автор отмечает, что непрерывность образования реализуется путем обеспечения преемственности содержания и координации учебно-воспитательной деятельности на разных возрастных этапах.*

Ключевые слова: *национальная доктрина, закон, дошкольное, начальное, непрерывное образование, преемственность, перспективность, социальная адаптация, координация учебно-воспитательной деятельности, подготовка детей к школе, эффективная коммуникация, познавательная деятельность, готовность к обучению.*

Abstract: *The article examines the features of organization of educational process in a preschool institution and primary school. The main focus is on the importance of adherence to continuity and perspective of a single starting positions, a single principled approach to the training and education of preschool and schoolchildren. Consideration of the terms and purposes of the organization of the educational process in a preschool institution, which is the basis of respect for the continuity of the educational process in primary school. The author notes that continuity of education is implemented through ensuring continuity of content and coordination of educational activities for different age levels.*

Keywords*: national doctrine, law, preschool, primary, continuous education, continuity, prospects, social adaptation, coordination of educational activities, preparation of children for school, effective communication, cognitive activity, readiness to learn.*

В Законе Украины «О дошкольном образовании», отмечается, что одним из принципов дошкольного образования является «преемственность и непрерывность дошкольного и начального общего образования», а в ст. 7 указано, что одной из задач дошкольного образования является «выполнение требований Базового компонента дошкольного образования, обеспечение социальной адаптации и готовности продолжать образование» [1, с. 6–7].

На проблеме преемственности дошкольного и начального образования акцентируется также в Национальной доктрине развития образования, которая призвана определить пути развития образования в Украине на первую четверть XXI века. Согласно этому документу, государство берет на себя обязанность обеспечения преемственности и непрерывности образования. Непрерывность образования реализуется путем обеспечения преемственности содержания и координации учебно-воспитательной деятельности на разных возрастных уровнях [6, с. 6]. В Государственном стандарте языкового образования отмечается, что задача формирования у учащихся коммуникативных умений – одно из

основных и является конечной целью обучения [3].

Исходя из того, что всестороннее развитие устной и письменной речи личности рассматривается как основной стержень занятий по родному языку, в «Концепции педагогического образования в Украине» [4] отмечается, что процесс обучения языку должен осуществляться на основе коммуникативно-деятельностного подхода.

На современном этапе когда обучение детей начинается с шестилетнего возраста особое значение обретает обеспечение готовности к школе. По данным психолого-педагогических исследований, успешное обучение в школе возможно лишь при условии соответствующего развития физической, интеллектуальной и личностной сферы ребенка. Проблема подготовки детей к школе и формирование их готовности к обучению рассматриваются с разных позиций. С одной стороны, исследуются вопросы, в каком возрасте начинать готовить малыша к школе, с другой – какие использовать методы и средства для эффективного влияния на формирование указанной готовности (Л. Венгер, В. Котырло, С. Кулачковская, А. Проскура).

Готовность к школьному обучению предполагает, прежде всего, качественное изменение общего умственного развития ребенка, формирование умения наблюдать, анализировать, сравнивать, обобщать явления и события и на этой основе делать выводы. Представители этого направления исследования Л. Выготский, А. Запорожец, В. Котырло, А. Проскура и др. отмечают, что главным является формирование у детей установки на познавательную деятельность, а не обычное механическое заучивание абстрактных понятий. Вместе с тем готовность к обучению в школе обусловлена определенным уровнем развития способности ребенка выполнять учебные задачи и школьные обязанности, которые оцениваются взрослыми по общественно значимым критериям.

В современной психологии понятие «готовность к обучению в школе» рассматривается как целостное структурное образование, включающее:

- мотивационные;
- умственные;
- эмоционально-волевые;
- социальные компоненты.

Уровнем сформированности этих компонентов определяются особенности включения ребенка в учебную деятельность, ее отношение к школе, взаимоотношения с учителем и учениками. Интегральным показателем готовности к обучению в школе является способность ребенка воспринимать задачи учителя, удерживать его в памяти и, несмотря на трудности, решать.

Регуляция собственной учебной деятельности в соответствии с задачами, которые ставит педагог, требует от детей в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту значительно более высокого уровня развития произвольного внимания чем игра. Дети должны быть способными, отмечает С. Тищенко, не отвлекаться и несмотря на различные искушения, подчинять свою деятельность учебным мотивам и доводить начатое дело до конца.

Школьная зрелость фиксирует оптимальный уровень готовности 6–7-летнего ребенка к школьной жизни – сознательного выполнения роли ученика, социализации в новых условиях жизни, растущих физических и интеллектуальных нагрузок,

регламентированной учебной деятельности, самостоятельного поведения, общения с широким кругом новых людей. Известны исследования по проблеме школьной зрелости таких ученых, как Г. Анастази, Л. Божович, Л. Венгер, Ю. Гильбух, А. Запорожец, Я. Коломинский, А. Кононко, В. Котырло, А. Проскура, И. Шванцара и др. Ученые рассматривают как основные три компонента школьной зрелости: умственная зрелость; эмоциональная зрелость; социальная зрелость.

Школьную зрелость в контексте компетентностной парадигмы рассматривает А. Кононко. Она в это понятие вкладывает элементарные представления дошкольника, его умения и навыки, простейшие формы ценностных ориентаций в сферах жизнедеятельности «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам».

К сожалению, не всегда воспитатели учреждений дошкольного образования понимают задачи перспективности и по-настоящему готовят детей к преодолению трудностей, которые им могут встретиться в 1 классе, а учителя начальных классов не всегда хорошо знают требования к занятиям в детском учебном заведении. Задачи преемственности должны решаться одновременно «снизу» и «сверху».

Только при таких условиях можно добиться успеха. Основная задача состоит в том, чтобы создать условия для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала детей. Со стороны учреждений дошкольного образования преемственность проявляется в подготовке детей к обучению с учетом требований современной начальной школы, а со стороны школы – в широком использовании того, что ребенок приобрел в учреждении дошкольного образования для обучения, но уже на более высоком уровне. Задача начальной школы на современном этапе кардинально изменилась. Если раньше основными задачами учебного процесса было научить читать, писать, считать, ознакомление с окружающим миром, то это уже вчерашний день, что не соответствует современным требованиям к обучению младших школьников.

Важно, чтобы ребенок менялся не только потому, что он приобрел какие-то знания и умения, но и то, что эти изменения должны определяться характером его деятельности, отношением к ней, уровнем познавательных процессов, готовностью к самообразованию и самовоспитанию, то есть изменения необходимы для развития ребенка.

Современные условия интенсивного развития технологий (наличие почти в каждой семье компьютеров, планшетов, айфонов) способствуют активному усвоению детьми с раннего возраста основ счета, звукового состава языка, восприятия окружающей среды и тому подобное. Несмотря на это, в учреждениях дошкольного образования необходимо так организовать учебную деятельность, чтобы ребенок не оставался равнодушным, чтобы он осознавал важность получаемых знаний, чтобы учился строить простые гипотезы и находить доказательства для их защиты, элементарно анализировать свою деятельность, определять причины неудач и ошибок.

Успешное участие личности в общественных процессах, удовлетворение собственных практических потребностей каждого в значительной степени зависит от ее способности к эффективной коммуникации. Средствами познания, общения человек так или иначе влияет на действительность, меняет ее, реализует свои творческие возможности во всех сферах жизнедеятельности.

Общение – сложный процесс взаимодействия людей и явление далеко не

однозначное. Проблеме культуры речи, культуре общения посвящено немало исследований [2, 5, 7, 8]. Особенно остро она возникла сегодня (в школьные программы вводятся курсы риторики, культуры речи, факультативы соответствующего направления).

Именно поэтому единственным принципиальным подходом дошкольного и начального образования является прежде всего создание хорошей речевой среды. Речь – одна из самых удивительных дарований человека. Мы так привыкли постоянно пользоваться этим замечательным богатством природы, что и не замечаем, насколько она оригинальна, непревзойдённая, сложная и загадочная. Чтобы передать определенные знания, информацию, человек должен использовать слова, сформулировать мнение и произнести его. Возникает необходимость общения.

Хорошая речь – основа успешного обучения. Язык используется как средство учебной работы ребенка. Так как у ребенка преобладает стиль разговорно-бытовой, речь ситуативная, поэтому педагоги должны шире знакомить его с книжными стилями, учить говорить не так, как хочется, а с соблюдением всех языковых законов.

Поэтому уже с дошкольного возраста ребенка следует направлять на осознание особенностей поведения людей в процессе общения, умелом использовании различных языковых средств в общении. Это станет лучшей подготовкой ребенка к школе. В последние годы усилилась тенденция ускоренной подготовки детей к школе, что привело к вытеснению традиционных видов деятельности дошкольников в учреждениях дошкольного образования. Занятия трансформируются и приобретают признаки учебных предметов (детей интенсивно учат читать и писать). В школе же не всегда принимаются во внимание реальные знания детей, что формирует у них потерю интереса к учебе. Именно поэтому и воспитатели дошкольных учреждений, и учителя начальных классов должны четко знать, что необходимо усвоить детям на том или ином этапе, и не переходить границу нужного как в сторону снижения требований, так и в сторону их увеличения.

Аспекты развития речи шестилетних детей в учреждениях дошкольного образования были разработаны А. Богуш (развитие связной речи), Т. Пироженко (развитие коммуникативно-речевых способностей), Е. Крутий (активизация употребления в речи служебных частей речи), А. Аматьевой (обучение выразительности речи), Т. Постоян (развитие связной речи в процессе продуктивно-творческой деятельности) и др.

Достичь поставленной цели воспитатель учреждения дошкольного образования сможет при условии, если он обладает грамматической системой языка и имеет высокий уровень речевого мастерства. Для развития личности особое значение имеет владение «живым словом».

Воспитатель (уместнее – учитель) учреждения дошкольного образования должен развивать природные задатки детей, формировать навыки и умения устной речи, работать над обогащением словаря дошкольников, чтобы обеспечить широкие коммуникативные возможности воспитанников.

Особое внимание воспитателей учреждений дошкольного образования должно уделяться формированию норм литературного произношения. Неправильное произношение звуков может стать причиной искажения содержания высказываемой мысли. Важно соблюдать нормы украинского языка в двуязычной среде, что наблюдается в большинстве дошкольных и школьных учреждений, а также в семьях (просмотр

мультфильмов на русском и английском языках, чтение сказок, стихов и т.д.). Необходимо исправлять неправильное употребление слов.

К сожалению, в современных условиях (переполнение групп) воспитателям государственных учреждений дошкольного образования трудно контролировать и исправлять речь детей. Значительно проще достичь успехов в формировании правильной речи педагогам частных образовательных учреждений, которых, к сожалению, еще очень мало.

Центральное место в развитии речи и мышления детей дошкольного возраста занимает работа над лексикой. Воспитателю следует правильно направлять эту работу, способствовать активному усвоению определенного объема лексики, необходимой детям для их успешного обучения, общего, всестороннего развития. Лексическая работа должна осуществляться в трех направлениях: обогащение словаря детей новыми словами; уточнение значения уже известных детям слов; перевод слов из пассивного в активный, словарь.

Содержание работы по обогащению словарного запаса детей специфический. Он составляет определенный список слов (словарь), значение которых должно быть разъяснено детям и употреблению которых они должны быть обучены. Это должно обеспечить основы формирования коммуникативной личности – человека, который свободно и легко выражает свои мысли, проявляет высокий уровень речевой культуры, заботится о качестве своей речи и ее совершенствования. Коммуникативная направленность всех занятий в дошкольном учреждении позволяет реализовать ценностный учебный, развивающий и воспитательный аспекты в подготовке ребенка к школе, формировать умения и навыки свободного владения украинским языком во всех видах речевой деятельности.

Педагоги учреждений дошкольного образования также должны уделять особое внимание работе над обогащением речи дошкольников:

- синонимами (красивый, привлекательный, прекрасный; беззаботный, неунывающий, веселый, жизнерадостный);
- омонимами (сушка – сушка, среда – среда; гладь – гладь; тур – тур);
- антонимами (большой – маленький; сладкий – соленый, горький; хороший – плохой, высокий – низкий);
- многозначными словами (золотая пора, золотые часы, золотые мамины руки; теплое солнышко, теплые руки; хорошая каша, хороший человек; красивые сапожки; красивые друзья).

Целесообразным приемом в процессе работы с детьми является заучивание стихов, загадок, скороговорок, пословиц, фразеологизмов, точных выражений и тому подобное. Интересными и эффективными в процессе формирования личности, обогащения словарного запаса и формирования коммуникативных умений есть детские книги серии «Секреты этикета» (На детской площадке; Волшебные слова; В театре; В трамвае; В гостях; За столом), где представлены не только поэтические произведения о поведении в различных ситуациях, но и замечательные иллюстрации.

Роль иллюстраций достаточно весомая в интеллектуальном и речевом развитии детей. Польза картинки, по мнению К. Ушинского, в том, что дети приучаются связывать

слово с представлением о предмете, учатся логично и последовательно излагать свои мысли, то есть картинка одновременно развивает и ум, и речь.

«Попробуйте об одном и том же происшествии рассказать двум детям, одинаково способным, одному за рисунком, второму – без рисунков – и вы оцените тогда все значение рисунков для детей». Иллюстрации питают детский ум положительными представлениями о человеческих поступках, развивают зрительную память. Иллюстрации помогают ребенку полнее воспринимать содержание произведения, конкретизируют образы, описанные события, обстановку, в которой они происходят, усиливают впечатление от прочитанного произведения. «Чтобы ребенок заговорил – лучшее средство показать ему красивую и яркую картинку», – считал К. Ушинский [11, с. 185].

Воспитатель должен формировать у детей умение употреблять в процессе речевого общения прежде всего простые предложения, постепенно усложняя задачу, предлагать составлять текст (рассказ). Для связи простых предложений следует добиваться, чтобы дети правильно использовали различные типы союзов, придерживались согласования между словами (существительными и прилагательными), правильного употребления падежных окончаний и тому подобное.

Одной из проблем преемственности является обучение чтению. В учреждении дошкольного образования некоторые педагоги, а иногда и родители, пытаются научить детей читать от буквы, что в результате создает немало проблем в начальной школе. Поэтому должна быть тесная связь между дошкольным учреждением и начальной школой. Учреждения дошкольного образования не должны подменять задачи начальной школы.

Все занятия в учреждении дошкольного образования должны быть тематическими, поскольку высокий познавательный уровень ребенка способствует успешному усвоению программы и подготовке к обучению в школе. В основе должна быть не учебная, а развивающая функция образования, знания и умения должны быть средством в формировании и развитии личности.

Наиболее эффективными с точки зрения комплексного развития личности является сочетание (интеграция) трех разновидностей искусства: литературы (сказки, стихи, загадки, пословицы), музыки, изобразительного искусства.

Эффективности и результативности воспитатель может достичь при следующих условиях: организация творчества детей, в результате чего выполнение любой задачи ориентируется на:

- осознанное творческое самовыражение;
- создание на занятии игровых ситуаций, что способствует развитию образного мышления и расширению ассоциативного опыта;
- индивидуальный подход к каждому ребенку;
- организация занятий по типу диалога.

Итак, дошкольный этап подготовки ребенка к школе характеризуется органическим сочетанием речевой и игровой деятельности. В этот период концентрируется внимание на общем развитии, формировании лексического минимума, что охватывает основные виды жизнедеятельности детей дошкольного возраста.

Большое значение придается развитию умений понимать чужую речь, правильно произносить звуки, строить и интонировать предложения, заучивать наизусть стихи,

общаться, соблюдая речевой этикет.

Считаем, что решение указанных вопросов сократит до минимума адаптационный период первоклассников, поможет создать ситуацию успеха в обучении и воспитании при условии, что взрослые будут помогать детям учиться, создавать условия для творческого поиска в соответствии с их индивидуальными интересами и возможностями.

Библиографические ссылки:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. В: *Дошкільне виховання*. 1999, № 1, с. 12-18;
2. БІЛАН, О. І. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації. В: *Дошкільна освіта*. 2003, № 1 (1);
3. БОГУШ, А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти. В: *Дошкільне виховання*. 2001, № 11, с. 11–12;
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. В: *Початкова школа*. 2001, № 1, с. 28–41;
5. Закон України «Про дошкільну освіту». В: *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001, № 49;
6. КОНОНКО, О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. закл. Київ: Освіта, 1998. 255 с. ISBN 966-04-0254-6;
7. Концепція педагогічної освіти. В: *МОН України*. ІЗМН, Ін-т педагогіки і психології АПН України, 20 с.;
8. Лінгводидактичні проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку. В: *Дошкільна освіта.* 2004, № 4 (6);
9. *Нормативно-правове забезпечення дошкільної освіти* [online] [citat 05 aprilie 2020]. Disponibil: www.mon.gov.ua/education/average;
10. УШИНСЬКИЙ, К. Д. *Рідне слово: вибрані педагогічні твори*. Київ: Радянська школа, 1979.

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
MORAL VALUES OF FUTURE TEACHERS AS THE BASIS OF GENERAL AND ETHNIC CULTURE'S FORMATION

Татьяна ПАНЬКО, ассистент университета,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо, Республика Молдова

Аннотация: *В статье рассматривается проблема формирования общей и этнической культуры будущих учителей, через призму формирования нравственных ценностей. Анализируются понятия общая и этническая культура, нравственные ценности и ориентации. Автор выделяет ряд дисциплин, обеспечивающих формирование нравственной культуры личности педагога, особо выделяет Этнопедагогику. Подчеркивается необходимость и важность формирования нравственного облика будущего учителя, как транслятора общей и этнической культуры, а также ценностей.*

Ключевые слова: *этнопедагогика, нравственные ценности, моральные качества, профессиональная подготовка, будущий учитель, культура, этническая культура.*

Abstract: *The article deals with the problem of forming the general and ethnic culture of future teachers, through the prism of the moral values' formation. The concepts of general and ethnic culture, moral values and orientations are analyzed in the article. The author identifies a number of disciplines that ensure the formation of moral culture of the teacher's personality, and emphasizes Ethnopedagogy. It is emphasized the necessity and importance of forming the moral image of the future teacher as a translator of general and ethnic culture and values.*

Keywords: *ethnopedagogy, moral values, moral qualities, professional training, future teacher, culture, ethnic culture.*

Профессиональная подготовка будущих учителей предполагает формирование педагогических, психологических, дидактических, а также познавательной, поликультурной и этнопедагогической компетенции, которые отражают уровень профессиональной готовности будущих учителей, их способность реализовать себя в профессиональной деятельности. Общее и профессиональное формирование будущих учителей способствует их развитию не только как профессионалов, но и как личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям, внедрять в практику современные педагогические технологии и др. Учитывая тот факт, что высшее образование обеспечивает не только наличие сформированных профессиональных компетенций, но и общекультурное, всестороннее развитие личности в том числе, одним из основных вопросов встает вопрос о нравственном развитии и воспитании студентов, формировании и развитии их ценностных ориентаций.

Нравственный облик будущего педагога должен быть четко сформирован и развит, поскольку учитель является первостепенным популяризатором нравственных и моральных ценностей, которые в современном мире претерпевают значительные изменения. Тем, не менее, основные «законы нравственности» никто не отменял. Современные студенты, будущие педагоги – это дети эпохи постмодерна, воспитанные родителями, становление и развитие которых пришлось на постсоветский период, эпоху смеси унаследованных нравственных ценностей и тех представлений о нравственности, которые формировались в 90-е годы, когда в Республике Молдова отношения к народному и национальному наследию рассматривались, как проявление национализма. Национальное и народное наследие в свою очередь закладывает нравственные основы, способствует формированию образа совершенной личности в сознании подрастающего поколения. Правильно сформированные ценности – показатель будущего роста всех сфер жизни и страны в целом. Нравственное формирование и развитие будущего поколения, которое является мощных фактором развития государства, сегодня, в период политического, экономического и социального кризисов уходит на второй план. Безусловно, нравственное развитие и воспитание личности должно начинаться с рождения, тем не менее, вышеуказанный факт, проблема воспитания предыдущего поколения сказывается на воспитании современных детей.

Несформированность моральных и нравственных качеств личности ведёт к искажению жизненных представлений, ценностных ориентиров, и сознания личности в том числе. Следует отметить, что кроме личностной составляющей, ценностные ориентации важны тем, что являются ключевыми элементами, на основании которых формируются общественные институты, будущее состояние общества.

В рамках нашего исследования морально-нравственное воспитание мы рассматриваем через присвоение и проявление студентом системы нравственных, культурных ценностей, ценностных ориентаций и моральных норм.

Моральные нормы обусловлены средой и культурой этноса, представляют собой некие правила, принятые в обществе, и определяющие поступок человека в той или иной ситуации. Моральные нормы выступают регулятором поступков и действий человека, запрещая те или иные действия или же обязывая к их выполнению.

Ценностные ориентации представляют собой оценочное отношение личности к материальным и нематериальным благам, разграничивают существенное от, несущественного.

Понятия «ценностные ориентации» тесно связано с понятием «нравственные ценности». Отличительной чертой является то, что ценностные ориентации в отличие от нравственных ценностей отражают личностно значимое отношение и выбор личностно значимых ценностей, отражающих идеал, в отличие от нравственных ценностей, которые отражают общечеловеческое отношение и нормы поведения.

Нравственным и моральным ценностям нельзя научить, как это происходит в процессе формирования профессиональных компетенций. Нравственные ценности усваиваются в процессе социализации личности будущего педагога, интегрируясь в его образ. Таким образом, главной составляющей морально-нравственного развития и воспитания будущих учителей является формирование нравственно цельной личности, с сформированными ценностными ориентациями, которые не могут осуществляться без целенаправленного систематического воздействия со стороны педагогов и учебной среды.

Анализ психолого-педагогических, социологических исследований показал, что стабильно высокими показателями неизменных ценностных ориентаций личности, независимо от возраста являются такие ценности, как: семья, здоровье и любовь. Также анализ исследований показал, что ценностные ориентации являются этно и кульутрно-специфическими характеристиками, что особенно важно для нашего исследования. Выявленный факт доказывает актуальность и значимость выше обозначенного народного и национального аспектов в нравственном и моральном развитии и формировании личности, развитии её общей и этнической культуры.

В процессе профессиональной этнопедагогической подготовки на наш взгляд происходит не только формирование этнопедагогической компетентности, но и формирование культурно-этнических ценностных ориентаций, поскольку устойчивое проявление нравственных и моральных ценностей также связано с положительной этнической идентификацией и развитием толерантного отношения к другим этносам, самоопределением в отношении с окружающим миром, осознанием собственной этнокультурной идентичности [12].

Следует отметить тот факт, что система ценностей в процессе воспитания личности развивается динамично и противоречиво, поскольку ценности, пропагандируемые обществом, должны быть осмысленны, и приняты личностью. Ценностные ориентации также выступают регулятором общественного поведения, при условии их внутреннего принятия и осознанного применения в практическом действии.

Важным является тот факт, что ценностные ориентации студентов, сформированные в процессе морального, нравственного воспитания и социального взаимодействия отражают как правило, личностную сторону, нежели социальную. Данное обстоятельство позволяет нам предположить, что в процессе профессиональной этнопедагогической подготовки произойдет смещение, переориентация ценностных ориентаций, в том числе в сторону гражданских, патриотических инициатив.

По мнению ученых, период студенчества является сензитивным периодом в формировании ценностных ориентаций личности, в которых проявляется самая сущность

человека. В юношеском возрасте складывается мировоззрение, устойчивые представления о других людях и о самом себе, формируется осознанное отношение к жизни, к профессиональной деятельности. Связано это в первую очередь с тем, что студент попадает в новую для него социокультурную среду, где происходит встреча, смешивание различных систем ценностей, он осуществляет выбор, создает и развивает свой набор ценностей, которые определяют его как личность.

Через призму сформированных ценностей личность осознает себя и окружающий её мир. Систему ценностей, следует рассматривать, как конечную цель, которая активизирует, направляет и регулирует человеческую деятельность, в социальной и профессиональной сфере в том числе, что является одним из важных моментов для нашего исследования.

С целью уточнения влияния нравственного воспитания, ценностных ориентаций будущих учителей на формирование общей и этнической культуры, считаем необходимым, рассмотреть понятия общая и этническая культура, а также их взаимосвязь.

Под культурой, как правило, понимают исторический определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также создаваемых ими ценностей [7].

Д. С. Лихачев рассматривал культуру, как целостное явление, которое делает людей народом, нацией. Также, культура, по мнению Лихачева Д. С. включает религию, образование, нравственные и моральные нормы поведения [Ibidem].

М. Я. Виленский рассматривает культуру, как совокупность традиций, норм, ценностей, смыслов, идей, характерных для социальной общности и выполняющих функции его социальной ориентации, индивидуального самоопределения личности. А также как среду жизнедеятельности, определяющую меру личностного развития [3].

Если рассматривать культуру с личностной позиции индивида, то в данном случае культура отражает духовную сферу, индивидуальные черты, систему взглядов, деятельность человека. Следует отметить, что в таком случае культура оказывает влияние и на эффективность профессиональной педагогической подготовки, а также педагогической деятельности.

Анализ понятия «культура» позволил выявить тот факт, что культура, наряду с проявлением характера, личностных, индивидуальных особенностей, также выступает проявлением профессиональной компетентности. В рамках нашего исследования интерес представляет влияние общей, а также этнической культуры на формирование этнопедагогической компетентности будущих учителей.

В основе культуры, её передачи, развитии и сохранения лежит нравственное воспитание и развитие, поскольку культура представляет собой свод правил, которые оказывают, тем самым, регулятивно-управленческое воздействие на его поведение.

В отличие от общей культуры, этническая культура отражает быт, повседневную жизнедеятельность людей, их социокультурные особенности. Этническая культура, в свою очередь проявляется в традициях, которые выражаются в уважении, принятии обычаев и идей этносов, следование им.

Профессиональная, педагогическая культура, отражает этническую специфику в том числе, что мы и выделяем в процессе формирования этнопедагогической компетентности. Таким образом, ключевое звено в профессиональной педагогической, а также этнопедагогической подготовке выступает культурологическая составляющая.

Рассмотренное влияние нравственного развития и воспитания на развитие культуры личности студента позволяет сделать вывод, что данные явления и процессы взаимообусловлены и оказывают взаимное влияние друг на друга, поскольку собственно культура способствует формированию духовно-целостной личности, содействует её социальному развитию в том числе. Исходя из позиции, что культура отражает духовную и нравственную сферу личности, формирование её, как и нравственное развитие невозможно без мотивации. Мотивационный компонент в развитии и формировании личности выступает основополагающим в период профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, когда происходит активное становление нравственных, ценностных ориентаций, формирование зрелой личности.

По мнению Д. Леонтьева на формирование ценностей оказывает влияние культура, соответственно они взаимосвязаны и взаимозависимы [6].

Ценности, сформированные под воздействием культуры, определяют поведение человека. Такой же механизм влияния оказывают национальная и этническая культура, определяя поведение и отношение личности к историческому прошлому, языку, ответственность за свой народ, родину, готовность к диалогу и сотрудничеству в поликультурной среде. Профессиональная подготовка будущих учителей, по мнению Бекировой Э.Ш. должна быть направлена не только на овладение специальными знаниями по предмету, дидактическими принципами и технологиями воспитания школьников, но и на формирование объективных ценностных ориентиров, формирующих личностно-ориентированную, толерантную и обладающей высокой культурой межличностного общения и профессионального поведения личность будущего педагога [1]. Профессиональная этнопедагогическая подготовка в высшем учебном заведении оказывает содействие принятию культуры, рассмотрению её составляющих, как части своей личной системы ценностей, расширению её «емкости», то есть содержания.

Этнопедагогический подход к подготовке учителя предполагает, с одной стороны, учет культурно-исторических традиций этноса, выработанных народной педагогикой, этнопедагогических ценностей воспитания детей, с другой — личностное освоение этнопедагогических ценностей, знаний и умений воспитания подрастающих поколений как представителей определенного этноса [10, с. 314].

Культурологический подход позволяет видеть профессиональную подготовку будущего учителя сквозь призму культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой способствуют наряду с профессиональным культурному саморазвитию и самоопределению. С точки зрения культурологического подхода главным фактором профессиональной деятельности педагога авторы считают формирование профессионально-педагогической культуры, которая обеспечивает личностное развитие учителя, способность создавать и передавать культурные ценности. Одним из важных условий реализации культурологического подхода В. Л. Крайник называет обеспечение личности будущего учителя культурной

идентификации, которая рассматривается, как осознание своей принадлежности к определенной культуре, интериоризация её ценностей, представляя собой воспитательный процесс, направленный на установление подобия между собой и своим народом, ценностном отношении к общечеловеческой и национальной этнопедагогической культуре [5].

Нравственное воспитание, формирование культуры, как отмечалось выше, осуществляется в образовательном пространстве, где огромным воспитательным потенциалом выступают такие предметы, как: Введение в педагогическую специальность, Педагогика, Дидактика, частные методики, например, Методика духовно-нравственного, технологического воспитания, изобразительной деятельности, музыкального воспитания и др. Особенно следует выделить Историю педагогики и Этнопедагогику.

По мнению В. А. Сластенина итоговая этнопедагогическая подготовка будущих учителей, переходящая в процесс формирования основ этнопедагогической культуры, этнопедагогической компетентности, которые должны обладать первостепенной значимостью в системе педагогических компетенций является основополагающей. Гуманитарное, личностное развития и саморазвитие будущих учителей осуществляясь в процессе профессиональной подготовки в рамках целостного, системного процесса должны быть проникнуты ценностями и нормами этнопедагогической культуры. Рассматривая личностный аспект этнопедагогической подготовки, Г. Ю. Нагорная отмечает, что этнопедагогически подготовленный педагог должен проявлять в своей практике такие качества, как: любовь к детям, умение работать в многонациональном коллективе, знание психологии ребенка, его личностных, индивидуальных, национальных особенностей, умение использовать аксиологический потенциал народной педагогики, умение использовать этнокультурные традиции воспитания, педагогический такт и соблюдение традиционных норм этикета, эрудиция, начитанность, знание истории и культуры народов, умение налаживать взаимодействие с семьей, учитывать влияние семейного воспитания на качества, характер и поведение ребенка в учебно-воспитательном процессе [8].

М. Г. Харитонов определяет “профессиональную готовность учителя”, как ряд составляющих: социальная, общекультурная, и философско-методологическая, психологическая (знание психологии и умение применять на практике), общепедагогическая, предметно-специфическая и методическая готовность. Нами особенно подчеркивается важность общекультурной составляющей готовности учителя, поскольку образовательный процесс в высшем учебном заведении, выходит за рамки формального образования, содействуя развитию культурного и нравственного капитала. Сформированные ценности помогут студенту, будущему учителю реализовать себя, как профессионал, гражданин и культурная личность. Считаем важным также отметить важность общепедагогической культуры, которая исследуется с общей и личностной позиции.

С личностной позиции, Е. В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру как совокупность таких компонентов педагогической культуры, как: активная педагогическая позиция, широкий научно-педагогический кругозор, новое педагогическое мышление, высокая компетентность в сфере преподаваемых предметов, подлинный

профессионализм в решении вопросов обучения и воспитания учащихся, творческое отношение к делу, способность к нравственной саморегуляции и саморазвитию" [2, с. 19].

Ссылаясь на В. А. Николаева, М. Г. Харитонов рассматривает этнопедагогическую культуру, как интегральный показатель этнопедагогической деятельности учителя, включающий в себя подход к обучаемым с позиций гуманизации образования, мировоззренческую насыщенность преподавания, широкий психолого-педагогический кругозор, глубокие этнопедагогические знания и умения творчески применять их на практике, эмоционально ценностное отношение к объекту изучения, этнопедагогическую интуицию, свободу общения в процессе этнопедагогической деятельности и как итог этого – рациональность, эстетичность и непринужденность решения этнопедагогических задач.

Этнопедагогическая культура представляет собой социально-педагогический феномен, характеризующий меру освоения традиционной педагогической культуры народа, понимание воспитательной сущности ее ценностей, их адекватного использования в современной практике обучения и воспитания [10, с. 78].

В общей и этнопедагогической культуре должны проявляться индивидуально-личностные качества обучающегося, некоторые из них следует выделить, а именно этнопедагогический такт, этикет, уважение, толерантность к представителям разных национальностей и конфессий, логическое мышление, хорошая память, способность мыслить критически, нетрадиционно, эмпатия, открытость, стремление к совершенствованию, к самообразованию, интерес к миру воспитанника.

Библиографические ссылки:

1. БЕКИРОВА, Э. Ш. Пути формирования этнокультурной компетентности будущего педагога в условиях современной профессиональной подготовки. В: *Проблемы современного педагогического образования*. 2016, № 50-1, с. 57-63. ISSN 2311-1305;
2. БОНДАРЕВСКАЯ, Е. В. Теоретико-методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры. В: *Формирование педагогической культуры будущего учителя*. Ростов-на-Дону: Мир, 1989, с. 3-20;
3. ВИЛЕНСКИЙ, М. Я. Социокультурный потенциал развития личности студента в физической культуре. В: *Педагогическое образование и наука*. 2008, № 8, с. 4-8. ISSN 2072-2524;
4. КАРЕЛЬСКИЙ, А. А. Ценностные ориентации как основа формирования жизненной стратегии современного студента. В: *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2008, № 1, с. 132-136. ISSN 2308-4758 [online] [citat 10 februarie 2020]. Disponibil: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11658056;
5. КРАЙНИК, В. Л. Культурологический подход к профессиональной подготовке педагога. В: *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2004, Вып. 5(42), с. 49-54. ISSN 1609-624X;
6. ЛЕОНТЬЕВ, Д. А. *Психология смысла, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл, 1999. 486 с. ISBN 5-89357-062-6;
7. ЛИХАЧЕВ, Д. С. Культура как целостная система. В: *Новый мир.* 1994, № 8, с. 3-8. ISSN 0130-7673;
8. НАГОРНАЯ, Г. Ю. *Развитие этнопедагогической культуры учителя начальных классов в учебном процессе* : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 1998. 203 с.;
9. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2-х т. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1: А-М. 608 с. ISBN 5-85270-140-8;
10. ХАРИТОНОВ, М. Г. *Этнопедагогическое образование учителей национальной школы:* Монография. Чебоксары: Чуваш. Гос. пед. университет им. И. Я. Яковлева, 2004. 330 с.;
11. ХУТОРСКОЙ, А. В., ХУТОРСКАЯ, Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. В: *Вестник Института образования человека.* 2015, № 2, с. 16 [online] [citat 15 februarie 2020]. Disponibil: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25621018;
12. ЧЕБОТАРЁВА, Е. Ю. Этнические особенности ценностных ориентаций студентов. В: *Вестник Российского университета дружбы народов.* 2012, № 4, с. 15-20. ISSN 2313-1683 [online] [citat 12 februarie 2020]. Disponibil: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18258592.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ГУМАННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ
FORMATION OF HUMANE INTERPERSONAL RELATIONS IN STUDENTS IN CONDITIONS OF INCLUSION

Марина ПОЛЕЕВА, учитель начальных классов, I дидактическая категория,
Запорожский учебно-воспитательный комплекс № 90, Запорожье, Украина
Ольга КУЗЬКИНА, учитель начальных классов, II дидактическая категория,
Запорожский учебно-воспитательный комплекс № 90, Запорожье, Украина

Аннотация: *Основная идея статьи заключается в том, что взаимодействие здоровых детей с детьми с особыми потребностями является важнейшим фактором, обеспечивающим успех инклюзивного образования. В исследовании автор рассматривает вопрос влияния инклюзивного образования на формирование нравственных качеств учащихся начальной школы, специфику общения детей с особыми образовательными потребностями.*
Ключевые слова: *нравственное воспитание в инклюзивном классе, дети с особыми образовательными потребностями, программа подготовки учителей.*

Abstract: *The main idea of the work is that the interaction of healthy children with peers with special needs is the most important factor ensuring the success of inclusive education. In the study, the author considers the problem of the influence of inclusive education on the formation of the moral qualities of children of primary school age, the specifics of communication of children with special educational needs.*
Keywords*: moral education in an inclusive class, children with special educational needs, teacher training program.*

В настоящее время национальная образовательная политика в Украине нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования.

В целом ряде психолого-педагогических исследований (С. В. Алехина, Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Н. Н. Назарова и др.) доказано, что отношения и взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность инклюзивного образования.

В целом ряде исследований подтверждено мнение специалистов в области инклюзивного образования, которые считают, что вопросы взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании должны рассматриваться в контексте создания специальных психолого-педагогических условий не только для детей с ограниченными возможностями здоровья, но и здоровых детей, с учётом особенностей и психологических механизмов восприятия здоровыми детьми сверстников с ограниченными возможностями здоровья [8, 4, 6].

Школа № 90 города Запорожье уже несколько лет работает в режиме инклюзии и управление этим процессом – одна из важных задач менеджера и методической службы.

Проблема исследования которую решает наш коллектив состоит в поиске эффективных форм и методов работы учителя в инклюзивном классе по формированию в коллективе учащихся нравственных отношений.

Цель исследования: состоит в определении организационно-методических условий подготовки учителя к осуществлению качественного процесса воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании, выявлении педагогических условий, способствующих эффективной организации данного процесса.

Приступая к реализации этой работы, мы предположили, что воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном классе будет более успешным по сравнению с традиционной практикой, если в работе учителя будет целеполагание и приоритетность воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников, а также соответствующая профессиональная подготовка; нравственный потенциал инклюзивного образования рассматривается как фактор социализации учащихся с особыми образовательными потребностями.

Украинский специалист в области инклюзивного образования Шестопалова О. П. в своих работах экспериментально доказала, что важной проблемой инклюзивного образования, влияющей на взаимоотношения младших школьников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, является отношение к данной форме обучения педагогов, родителей и учащихся общеобразовательных школ [7].

Исследователи этой проблемы отмечают, что в действительности чаще всего наблюдается достаточно негативное или равнодушное отношение к особым детям, как со стороны взрослых, так и со стороны детского коллектива. В этой связи учёные приходят к выводу о том, что современная система образования не имеет духовно - нравственной готовности к новой форме обучения.

Несмотря на остроту существующей проблемы в настоящее время выявлены условия успешной инклюзии.

В проанализированной нами научной литературе одним из необходимых условий успешной инклюзии называется «поддержка сверстников и дружеские отношения», «установление положительного психологического климата» (Ю. А. Ильина), «гуманизация окружения и повышение толерантности к детской аномальности» (А. В Батова).

Опыт учителей нашей школы показал, что если процесс инклюзии проходит стихийно и педагог не ведёт целенаправленную работу по формированию нравственных отношений в коллективе, ребенок с ограниченными возможностями здоровья может оказаться в ситуации изоляции. Не исключено, что многие здоровые дети не смогут преодолеть психологический барьер, связанный с непривлекательной внешностью одноклассника с ограниченными возможностями здоровья, и будут избегать общаться, играть, дружить.

Психологическая и профессиональная неготовность педагога к работе в инклюзивном классе, неумение выстраивать личностно-ориентированные отношения с учащимися может неблагоприятно отразиться на процессе воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании.

Таким образом, сам факт присутствия в классном коллективе ребенка с ограниченными возможностями здоровья не является достаточным для проявления потенциала инклюзивного образования. Воспитательная ситуация может развиваться как позитивно, так и негативно. Поэтому для того, чтобы свести возможные риски к

минимуму необходимо создать специальные педагогические условия и подобрать наиболее эффективные педагогические средства, которые и смогли бы обеспечить проявление потенциала инклюзивного образования в воспитании нравственных взаимоотношений младших школьников.

Известный в Украине специалист Мария Швец доказала исследованиями, что в круг наиболее предпочитаемых сверстников в младшем школьном возрасте входят обладатели привлекательной внешности. Следовательно, дети, имеющие недостатки внешности, с высокой степенью вероятности могут испытывать трудности при вхождении в коллектив сверстников [8].

Далее происходит психический контакт, на его характер существенное влияние оказывают особенности психического и личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Для установления первичного психического контакта особое значение имеют особенности поведения детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, дети с речевыми нарушениями (с нарушениями чтения и письма, фонетико-фонематического и лексико-грамматического развития, заиканием), составляющие порядка 14% от общего числа учащихся общеобразовательной школы, обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы.

Они характеризуются эмоциональной неустойчивостью, быстрой сменой настроения, двигательной расторможенностью, которая может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке. Порицание подобного поведения учителем поддерживается и другими учащимися, что также отрицательно влияет на желание вступать в контакт с таким одноклассником.

Педагогическая поддержка «особого» ребенка выраженная в презентации его лучших личностных характеристик, интересов и увлечений, способна обеспечить установление взаимного психического контакта со здоровыми сверстниками уже на начальном этапе воспитания нравственных взаимоотношений субъектов инклюзивного образования [2].

В ходе проведённого исследования, мы опираясь на исследования ряда авторов пришли к выводу о том, что **в**ажными критериями готовности к данному виду деятельности является профессиональная направленность, компетентность и способность к рефлексии.

На основании выделенных критериев, нами были определены три уровня готовности учителей начальных классов к работе с учащимися по формированию нравственных отношений в инклюзивном классе, которые отличаются друг от друга степенью готовности к самостоятельному применению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, что отразилось в названиях данных уровней: активно-творческом, действенно-практическом и пассивно- познавательном.

Активно-творческий уровень готовности учителя проявляется в ярко выраженной и осознанной мотивационной установке на получение знаний и практических навыков по работе с детьми в плане формирования в инклюзивном классе нравственных отношений, в

гуманном отношении к этим детям; способностью самостоятельно и творчески владеть умениями и навыками по обучению, воспитанию и ведению коррекционно-развивающей работы в общении с этой категорией детей.

Данный уровень предполагает быстрое, точное решение педагогических задач с учетом перспективы развития личности младшего школьника, его психических и возрастных возможностей; в педагогической деятельности имеет место стремление не только творчески использовать, но и проектировать стратегии взаимодействия здоровых учащихся с детьми с ООП.

Рефлексивная позиция педагогов проявляется в точной и адекватной самооценке своих действий, в позитивном отношении к критике, в преодолении возникших трудностей, готовности пополнять и углублять знания, совершенствовать свои навыки работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности.

Действенно-практический уровень готовности характеризуется наличием у педагогов осознанной положительной направленности на работу по созданию в инклюзивном классе дружеских нравственных отношений. Это наличие ценностно-мотивационной установки на работу с учащимися с ООП, признание значимости гуманного взаимодействия детей младшего школьного возраста, коррекционно-развивающей работы по оптимизации общения. Педагоги, находящиеся на данном уровне, характеризуются ситуативным включением полученных знаний в практическую деятельность, из-за отсутствия уверенности, что могут ее эффективно выполнять.

В то же время, педагоги не владеют в достаточной степени «техникой» их применения в практической деятельности. Это находит свое отражение в недостаточно развитых практических умениях, в невозможности отойти от стандартных подходов в работе с особыми детьми. Любые нестандартные педагогические ситуации вызывают затруднения у педагогов в анализе и выборе способов решения, не позволяющие эффективно реализовать намеченные планы.

Рефлексивные способности недостаточно развиты, и это отчетливо проявляется в неадекватной самооценке, в неточности прогнозирования результатов общения детей, неуверенных самостоятельных действиях по установлению в инклюзивном классе дружеского общения между детьми; недостаточной способностью корректировать ход деятельности при неожиданном изменении условий.

Пассивно-познавательный уровень готовности характеризуется слабой мотивационной направленностью личности педагога к работе по созданию в инклюзивном классе нравственных отношений между учащимися, пассивным отношением к перспективе заниматься данной деятельностью, что проявляется в ограниченном объеме базовых психолого-педагогических и специальных знаний по проблеме особенностей общения младших школьников с ООП; незаинтересованностью в получении новой информации; затруднениями в определении сущности работы с этой категорией учащихся.

Обобщив результаты исследования (анкетирование, опрос, интервьюирование) мы следующим образом определили уровни готовности дидактических кадров к работе с учащимися по нравственному воспитанию в инклюзивном классе. Они представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Уровни готовности учителей к работе с учащимися по формированию нравственных отношений в инклюзивном классе

Образовательные учреждения	Уровни		
	Активно – творческий	Действенно – практический	Пассивно – познавательный
Школа № 90 город Запорожье	0%	52%	48%

Анализ данной таблицы показывает, что у учителей нет активно-творческого уровня готовности к работе по формированию нравственных отношений в инклюзивном классе. К действенно-практическому уровню мы отнесли 52% учителей. Пассивно-познавательный уровень характерен для 48% учителей.

Нас также интересовал уровень нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном классе;

В опытно-экспериментальной работе участвовали 26 младших школьников первого класса. Среди них 5 детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями: зрения, речи, слуха, ЗПР). Все дети – учащиеся первого класса.

С целью получения объективного представления о динамике нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании на этапах нам необходимо было выявить критерии и разработать уровни для каждого компонента нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании.

Как показал анализ научных источников, большинство авторов к основному *критерию оценки мотивационно-потребностного компонента нравственных взаимоотношений младших школьников* относят заботу, как действенное проявление любви к окружающим [5]. Отсюда следует, что ведущей нравственной потребностью в младшем школьном возрасте выступает потребность заботиться о близких, об окружающих людях.

На основании полученных данных, к *критериям мотивационно- потребностного* компонента нравственных взаимоотношений младших школьников можно отнести: желание помочь другим, социальный интерес; проявление любви и заботы по отношению к сверстникам, стремление к дружбе, общению, взаимодействию с одноклассниками; нравственное отношение к сверстникам.

Нами также определены показателями оценки *мотивационно-потребностного* компонента нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании. К ним мы отнесли: во-первых, уровень, на котором находятся основные потребности, интересы, стремления личности. Во-вторых, круг потребностей, интересов, стремлений личности.

Уровень развития *эмоционально-чувственного* компонента нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании можно определить по разнообразию и точности эмоционального выражения и понимания нравственных чувств. Мы сформулировали специфические критерии этого компонента, отражающие включенность в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья: информированность о жизни и проблемах людей с ограниченными

возможностями здоровья, необходимости помощи им, нравственные и социальные ценностные ориентации.

Показателями *ценностно-смыслового* компонента нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании являются *степень осознания* нравственных норм и правил, *точность* понимания сущности ситуаций нравственных коллизий.

Большинство авторов *критериями оценки поведенческо-волевого* компонента нравственных взаимоотношений считают следующие: степень развитости нравственных умений, навыков и привычек поведения, проявляющихся в действиях и поступках; социально-нравственная активность и инициативность, нравственная самореализация, устойчивость нравственного поведения, опыт взаимодействия с «особыми» сверстниками [3, 5]. Данные о сформированности уровней нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Уровни нравственных взаимоотношений младших школьников по результатам констатирующего эксперимента (данные представлены в %)

Уровни / Классы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Эксперименталь-ный класс школы № 90 города Запорожье	24,5%	53,9%	21,6 %

Это позволяет нам сделать вывод и о том, что сегодняшние школьники не обладают достаточным объёмом теоретических и практических знаний, умений и навыков взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями.

На основе анализа полученных данных, мы определяли содержание деятельности учителей и управляющей системы, направленной на достижение цели – готовность учителей к работе по формированию нравственных отношений в инклюзивном классе.

Методическая работа с учителями, ориентированная на целенаправленное формирование у них готовности к обучению детей с ООП, должна осуществляться в такой последовательности:

- Составление информационной справки о педагогических кадрах, работающих с детьми с ООП, учитывающей уровень сформированности компонентов их профессиональной готовности к этой деятельности;
- Определение возможностей роста профессиональной готовности педагогов и их потребностей в получении целенаправленной методической помощи:
  - через анализ деятельности педагогов (урочная и внеурочная деятельность, участие в организации и проведении педагогических советов, семинаров, самообразование, изучение учителем педагогического опыта);
  - через анализ учебной деятельности младших школьников с ООП (академическая успеваемость, уровень обученности, результативность коррекции нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы).
- Определение форм и содержания методической работы с педагогическим коллективом, группами педагогов, отдельными педагогами:

- формулирование методической темы в школе, выбор тем самообразования, составление тематики информационно-методических совещаний и консультаций;
- совместное с методическими, психолого-медико-педагогическими службами планирование семинаров, педагогических чтений, деловых игр, микроисследований, индивидуальных и групповых консультаций.

- Организация работы творческих, аналитических, экспертных групп.

Таким образом, выявление условий, при которых возможно целенаправленное управление процессом формирования готовности педагога к работе по формированию нравственных отношений в инклюзивном классе, является важным не только для детей с ООП, но и для самого учителя. Это объясняется тем, что знакомство учителя с этими условиями, как и с новыми условиями его профессиональной деятельности, соответствующими психолого-педагогическим особенностям школьников с ООП и особенностям соответствующего образовательного процесса, обеспечивает осознанное овладение им новыми знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности. Это, в свою очередь, улучшает результат накопления положительных эмоций, уверенности в себе и успехе обучения младших школьников.

Таким образом, педагогическими условиями формирования готовности учителей к созданию гуманных нравственных отношений здоровых и детей с ООП в общеобразовательной школе выступают: научные основы в деятельности администрации школы, обеспечивающие целенаправленное формирование такой готовности; эффективное взаимодействие управляющей и управляемой систем школы, представленных административными, методическими и психолого-медико-педагогическими службами, с одной стороны, и педагогами, учениками, их родителями, - с другой (совместное решение педагогических диагностико- коррекционных задач); ориентация управляющей системы школы на развитие субъект-субъектных отношений с учителем с целью формирования у него необходимых компонентов профессиональной готовности; соблюдение в методической работе совокупности общеметодологических, дидактических и специальных принципов; учет административными и методическими службами педагогических затруднений учителей в процессе обучения школьников с ООП.

Библиографические ссылки:

1. ВАЧКОВ, И. В. Модели толерантного отношения к детям с ОВЗ у их сверстников. В: *Инклюзивное образование: методология, практика, технология*: материалы междунар. науч. конф. Москва: МГППУ, 2011, с. 155-158. ISBN 978-5-94051-073-4;
2. ДАВЫДОВА, Л. Н., КОЛОКОЛЬЦЕВА, М. А. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт. В: *Психологическая наука и образование*. 2011, № 1, с. 93-102;
3. КАРЫНБАЕВА, О. В. *Подготовка педагогов к организации инклюзивного образования*: монография. Биробиджан: ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2018. 105 с. ISBN 978-5-8170-0362-8;
4. ЛЕОНГАРД, Э. И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума. В: *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2005, № 2, с. 3-6. ISSN 2074-4986;

5. НАЗАРОВ, Н. М. *Специальная педагогика:* в 2-х т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. Т. 2: Общие основы специальной педагогики. 347 с. ISBN 978-5-7695-4191-9;
6. ШИПИЦЫНА, Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья. В: *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* 2004, № 2, с. 7-9. ISSN 2074-4986;
7. ШЕСТОПАЛОВА, О. П. Теорія и практика інклюзивноі освіти: М.: Кривий РІГ, 2019. 170 с. ISBN 978-7784-23-3;
8. ШВЕЦ, М. Основы инклюзивноі освиті. Львів, 2015. 360 с. ISBN 978-966-2778-30-1.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ
TECHNOLOGICAL SUPPORT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Любовь ТКАЧ, доцент, кандидат наук,
Оксана КУРТЕВА, доцент, кандидат наук,
Галина ЛЕВИНТИЙ, преподаватель,
Комратский Государственный Университет, Республика Молдова

Аннотация*: В статье раскрыты возможности и особенности применения образовательного проекта в формировании профессиональных компетенций студентов, осваивающих педагогические специальности. Дано описание образовательного проекта и представлена технология его реализации в педагогическом процессе высшего образования. Осуществлен анализ результативности использования этнодидактического материала для развития поликультурных личностных качеств обучающихся.*
Ключевые слова: *поликультурное образование, компетенции, образовательный проект, педагог, проектирование, содержание, педагогическая деятельность, народное творчество.*

Abstract*: The article describes the possibilities and peculiarities of the application of the educational project in the formation of professional competences of students who master pedagogical specialties. A description of the educational project is given and the technology of its implementation in the pedagogical process of higher education is presented. An analysis of the effectiveness of the use of ethnodidactic material for the development of multicultural personal qualities of students has been carried out.*
Keywords*: multicultural education, competences, educational project, teacher, design, content, pedagogical activity, folk creativity.*

Стратегической целью педагогического образования является подготовка специалиста с широким спектром гуманистических ценностей, развитие образования, неразрывно связанного с мировой фундаментальной наукой, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности. В качестве приоритетной задачи следует выделить поликультурную направленность личности современного педагога, которая позволяет ему осуществлять успешно образовательный процесс в условиях многокультурности и неоднозначности социокультурной ситуации, мотивирует к самосовершенствованию и овладению опытом интерактивной педагогической деятельности. По мнению О. В. Гукаленко педагог в современных условиях должен уметь «проявлять свои позитивные ценности и качества в созидательной среде поликультурного социума» [1, с. 65-74].

Закономерностью на современном этапе развития образовательных систем выступает компетентностный подход к проектированию и реализации содержания образования в целом, и педагогического особенно. Л. М. Митина выделяет *компетентность* как одну из интегральных личностных характеристик и отмечает, что она включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Психологическую основу компетентности составляет способность субъекта переходить от декларативных знаний (знаний по типу «что»: факты, принципы, события, концепты и т. д.) к процедурным знаниям (знаниям по типу «как»: как реализовать то или иное поведение, как что-то сделать и т.д.), несмотря на качественные различия в структурной организации разных типов знаний» [3, с. 13-14].

Формирование поликультурной компетентности и соответствующих личностных качеств студентов-педагогов обусловлено рядом требуемых компетенций, таких как способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия; способность к самореализации и самообразованию; готовность осознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности и др..

Формированию обозначенных способностей способствует включение студентов в проектную деятельность при изучении дисциплины «Поликультурное образование», которая направлена на формирование способности обучающихся решать различные классы педагогических задач на разном уровне (В. А. Сластенин, А. И. Мищенко и др.) [5].

Основная цель освоения дисциплины состоит в формировании поликультурного сознания, позволяющего ориентироваться в современных подходах к межкультурному взаимодействию, грамотно выстраивать отношения с представителями различных субкультур: детской, педагогической, родительской [2, с. 159]. Проводимое нами исследование и получаемые результаты доказывают, что именно в ней создаются условия для анализа ситуативных задач, выполнения заданий исследовательского и творческого характера, использования интерактивных форм взаимодействия участников проекта между собой и элементами различных культур, позитивно влияющих на становление и развитие требуемых компетенций.

Для педагогической подготовки в определенном смысле нововведением является способность работать в команде. В профессиональной лексике понятие «команда» применялось преимущественно в спорте, а применительно к педагогической деятельности и группе обучаемых использовалось понятие «коллектив». В педагогической науке достаточно полно и всесторонне представлена теория и практика развития коллектива (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Т. А. Куракин, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик и др.). В настоящее время эти понятия часто используются как синонимы по ряду общих признаков, но эксперты не считают их тождественными. В качестве главных отличий выделяется количественный состав (10-15 человек), распределение ролей в команде, зависимость качества общего результата от индивидуальной деятельности,

умение, при необходимости, отказаться от личного в пользу общего и готовность оказать помощь членам команды. Следует отметить, что эти отличительные признаки приемлемы для проектной группы, которой становится коллектив студенческой группы, для педагога-профессионала.

В ходе проектной деятельности имеются широкие возможности для развития способности к самореализации и самообразованию. Содержанием образовательного проекта «Народоведение страны» предусмотрен достаточно большой объем самостоятельной работы по отбору и систематизации разнообразного материала поликультурной направленности, необходимость его представления и анализа, участие в различных формах учебно-воспитательной работы, разрабатываемых членами проектной группы и др., что требует постоянного совершенствования и развития общекультурного, интеллектуального и нравственного уровня своей личности, владения приемами саморегуляции эмоционального состояния при выполнении заданий в контексте предстоящей профессиональной деятельности. Участие в проекте способствует осознанию социальной значимости своей будущей профессии, развитию внутренне положительной мотивации к осуществлению профессиональной деятельности. В ходе решения проектных задач студенты разрабатывают сценарии социокультурных воспитательных дел, технологии которых, при определенных трансформационных действиях, могут быть использованы в работе с детьми. При отборе материалов они также ориентированы на детей определенного возраста. Эффективная работа в проектной группе зависит от наличия у обучающихся способности организовывать сотрудничество, и направлена на поддержание их познавательной активности, развитие инициативности, самостоятельности, творческих способностей. Общая цель проекта должна осознаваться каждым как личная, планирование деятельности и постепенное достижение результата становится мотивирующей составляющей, а понимание, доверие, взаимодействие и взаимопомощь – необходимым условием.

Отражение результатов выполнения проектных заданий в личном портфолио требует от участников проектной группы постоянной деятельности. Это означает, что студенты учатся планировать свое время в соответствии с общим планом проекта, своевременно представлять материал, участвовать в запланированных мероприятиях, соблюдая при этом правила «командной игры»: стабильность, обязательность, отсутствие интриг, чувство меры в обозначении собственной роли в общем деле, безвозмездная помощь, умение слушать, слышать и понимать, договариваться с оппонентами и приходить к компромиссному аргументированному решению.

Эти показатели стали основой при определении результатов освоения дисциплины. Обучающиеся, достигшие порогового уровня подготовленности, должны демонстрировать: *знание* основных понятий и сущности поликультурного образования, теоретических концепций современного поликультурного образования; закономерностей, целей, задач функционирования поликультурного образования; осознавать и принимать поликультурные ценности, обусловливающие успешность профессионально-педагогической деятельности в современных социокультурных условиях; *умения* грамотно анализировать проблемы, связанные с организацией образовательного процесса, включающего субъектов, относящихся к различным культурным группам; изучать

культурные региональные особенности, традиции и фольклор, и использовать их при моделировании педагогического процесса в образовательном учреждении; планировать работу по поликультурному воспитанию; диагностировать результаты работы; опыт применения современных образовательных технологий, обеспечивающих взаимодействие педагога с ребенком на принципах поликультурности и диалога культур; навыков общения с представителями различных культурных групп. При проектировании содержания учебного курса было предусмотрено использование образовательного проекта в качестве средства, активизирующего самостоятельную деятельность обучающихся по сбору и систематизации дидактического материала этнополикультурной направленности с целью дальнейшего его использования в профессиональной деятельности.

Образовательный проект «Народоведение страны» рассматривается нами как открытая система, работающая на основе идей, материалов, информации, поступающей от студентов. Он состоит из цикла дидактических проектов. Его открытость обусловлена также возможностью применения в образовательных системах различного уровня, изменения тематики и содержания по инициативе участников. Проект носит опережающий междисциплинарный характер. Участие в проекте является обязательным, но позволяет обучающимся воспользоваться правом выбора и работать в нем в соответствии с личными интересами и предпочтениями, индивидуальными особенностями и культурными различиями. Это достигается самостоятельным выбором темы дидактического проекта, возможностью использования личных достижений в разнообразных видах деятельности для решения общей цели проекта. Например, при выполнении задания по описанию и презентации национальных костюмов (2016-17 уч. год) была учтена этническая принадлежность студентов и в коллекцию вошли образцы русского, молдавского, украинского, болгарского, гагаузского, азербайджанского костюмов. Или, при ознакомлении в ходе вводной лекции с порядком изучения дисциплины и темами дидактических проектов, студенты (2017-18 учебный год) при обсуждении содержания проектной деятельности предлагали идеи типа «что-то делать руками», «можно вышивать», «рисовать», «делать украшения». По результатам «мозгового штурма» было принято решение создать проект «Путешествие в мир народного творчества», а по результатам совместной проектной деятельности разработать квест-игру для детей дошкольного возраста с аналогичным названием. Проектирование содержания образовательного проекта осуществлялось с учетом личностного опыта студентов. Для уточнения их представлений о содержании народного творчества была организована экскурсия в Дом народных ремесел. После экскурсии были определены предпочтения обучающихся, виды народных промыслов, которыми бы они хотели овладеть (совершенствовать навыки), участвуя в проекте, и составлен план работы студенческой мастерской «Народные умельцы». В ходе самостоятельной работы при помощи и поддержке преподавателя студенты в роли народных умельцев занимались вышивкой, бисероплетением, вязанием крючком, лепкой, росписью. Наряду с практической деятельностью они изучали особенности промыслов народов, проживающих на территории Гагаузии (гагаузы, молдаване, украинцы, болгары, русские, белорусы, поляки и др.) по выбору исходя из этнической идентичности, разрабатывали памятки для родителей на тему «Как знакомить детей с народными промыслами».

Наряду с этим направлением деятельности, проводилась работа по изучению и отбору в соответствии с темой проекта пословиц и поговорок, загадок, стихотворений, описание поделки, изготовленной по результатам работы в мастерской, изучение гончарного ремесла, описание и изображение предмета гончарного промысла и другое.

Проектирование, создание и воплощение содержания дидактического проекта осуществляется преподавателем и студентами с учетом функций педагогического менеджмента и включает следующие этапы: ознакомительно-подготовительный, планирование, организация, мотивация и контроль [2, с. 159-161].

Проблема, на решение которой направлен проект, состоит в том, что в поликультурном регионе актуальным является создание соответствующей образовательной среды, т.е. поликультурного образовательного пространства, которое будет учитывать особенности культурной идентификации детей, способствовать более успешной их адаптации в инокультурную среду посредством образования. Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства является человек, личность обучающегося, а главный смысл и цель образования связаны с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации. Следовательно, современный педагог должен быть готов к эффективной деятельности в поликультурном регионе, обладать социальным опытом и способностями к его передаче.

Цель проекта: разработать сценарий путешествия с использованием образцов народного творчества, разных жанров народного фольклора, освоить технологию его проведения и возможности последующей адаптации для использования в педагогическом процессе организаций дошкольного образования.

Задачи проекта:

- находить самостоятельно научную информацию по теме и использовать знания в профессионально-ориентированной деятельности;
- формирование исследовательских умений и навыков;
- развитие познавательной и творческой активности;
- достижение субъективно значимого результата на основе раскрытия смысловых аспектов деятельности;
- поликультурная социализация, совершенствование культурной идентичности, гражданско-патриотическое воспитание студентов.

Проект направлен на решение *противоречия* между необходимостью использования народных традиций, ремесел в образовательном процессе с детьми в организациях дошкольного образования и отсутствием достаточного опыта у студентов (когнитивного, деятельностного, эмоционально-оценочного) для реализации данного направления работы. Выявленное противоречие подтверждает необходимость проведения специальной работы по распространению знаний о народных традициях и творчестве. Реализация проекта позволит изучить виды народного творчества, его воспитательные и образовательные возможности. Использование в педагогическом процессе образцов и технологий народного творчества: их изучение и воспроизводство на основе творческого осмысления, накопление опыта в создании и следовании традициям, их внедрения в образовательно-культурную практику будет способствовать формированию

профессиональных компетенций будущих педагогов организаций дошкольного образования.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

1. Владение технологиями использования образцов народного творчества в педагогическом процессе организации дошкольного образования: разработать квест-игру для детей дошкольного возраста «Путешествие в мир народного творчества» (демонстрация в ходе промежуточной аттестации по дисциплине «Поликультурное образование»);
2. Портфолио студента: подбор информационного и дидактического материала, соответствующего теме проекта. Участие в проекте предполагает выполнение студентами исследовательских заданий: анализ разнообразных подходов к организации игр-квестов с детьми дошкольного возраста; выявление сходств и отличий в гончарных изделиях, орнаментах вышивок народных мастеров и др. По ходу реализации проекта они формируют портфолио, состоящее из результатов познавательно-исследовательской деятельности (представление в ходе текущего контроля);
3. Использование материалов портфолио и приобретенных компетенций в профессионально-педагогической деятельности в организациях дошкольного образования (отзывы руководителей педагогической практики).

Эффективность использования технологии «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» [6] и образовательного проекта как ее структурного компонента в подготовке педагогов к деятельности в поликультурном образовательном пространстве подтверждается и результатами исследования психологического климата коллектива, отношения студентов к своей группе, их конфликтоустойчивости, личностно-профессиональной направленности. Преимущественно, порядка 70 – 80% опрошенных характеризуют психологический климат в коллективе как благоприятный; преобладает средний уровень конфликтоустойчивости. В целом студенты удовлетворены взаимоотношениями между собой и с преподавателями. Более 80% студентов демонстрируют высокий уровень профессиональной направленности, нацелены на достижение высоких результатов в учебе. Отмечают влияние проекта на формирование коллективной ответственности членов группы.

На основании результатов диагностики, оценки образовательных достижений студентов, отзывов о студенческой группе можно сделать вывод о целесообразности применения проектной деятельности в ходе изучения учебной дисциплины.

Образовательный проект «Народоведение страны» включает ряд учебных, профессиональных и воспитательных задач, что позволяет моделировать профессионально-ориентированную деятельность в контексте осваиваемого профиля подготовки, формировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, реализовывать задачи гражданско-патриотического воспитания, способствовать становлению этнополикультурной и педагогической идентичности, базирующихся на ценностях гуманистического характера.

Библиографические ссылки:
1. ГУКАЛЕНКО, О. В. Формирование патриотизма и гражданственности в условиях поликультурной среды современного университета. В: *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы*. Москва: РУДН, 2017;
2. ГУКАЛЕНКО, О. В., ТКАЧ, Л. Т., ПАНОВА, Л. Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве. В: *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018, Т.1, № 3(50), с. 153-163;
3. МИТИНА, Л. М. *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*. СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с. ISBN 978-5-4469-304-7;
4. СЕМИЧЕНКО, В. А. *Психология общения.* К.: «Магистр-S», 1998. 152 с. ISBN 5-7695-0843-4;
5. СЛАСТЕНИН, В. А. *Избранные труды.* Москва: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с. ISBN 5-89317-143-8;
6. ТКАЧ, Л. Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя. В: *Образовательные технологии*. 2011, № 1, с. 117-121.

РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ОБУЧЕНИЯ ЦЕНТРИРОВАННОГО НА ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
MODERN TECHNOLOGIES FOR USING MOTIVATION IN WORK WITH THE KINDERGARTEN'S TEACHING STAFF IN THE FIELD OF INNOVATION

Виктория ИССАК, учитель начальных классов,
Гимназия № 9 мун. Бэлць, Республика Молдова

Аннотация: *В данном исследовании рассматривается проблема подготовки учащихся младших классов на основе концепции ориентации обучения на личность ребенка и исследуется этот вопрос с позиций дифференциации и индивидуализации обучения. Применена экспериментальная программа по реализации идей личностно-ориентированного обучения младших школьников на уроках русского языка.*
Ключевые слова: *личностно-ориентированное обучение, дифференцированное обучение, учащиеся начальной школы.*

Abstract: *This research deals with learner-centered teaching approach in primary school and studies the problem so far as the differentiated and the individualized learning are concerned. Presents the implementation of an experimental learner-centered program for primary students during Russian language lessons.*
Keywords: *personally oriented education, differentiated instruction, primary school pupils.*

Обучение, центрированное на личности ребенка в настоящее время является неотъемлемой стороной образовательного процесса. Оно направлено на разрешение противоречия между ориентацией обучения на «среднего» ученика, которое неизбежно возникает в условиях классно-урочной системы и различия в интересах, склонностях, способностях учеников [1, 3, 6].

Ценность такого подхода заключается в том, что он позволяет удовлетворить образовательные потребности учащихся, раскрыть и развить их способности, адаптировать учебный процесс к особенностям школьников, что повышает качество усвоения содержания образования.

Основные направления реформы образования, изложенные в «Кодексе образования РМ» рассматривают образовательный процесс в качестве своеобразного пути, который необходимо пройти, учитывая шансы учеников на обучение согласно их индивидуальным возможностям, уделяя внимание необходимости оказания своевременной

корректирующей помощи ученикам, способствующей постепенному развитию и становлению у учеников уверенности в собственные силы.

В педагогической литературе имеется значительное количество работ по проблеме дифференциации обучения (В. П. Барабаш, Г. Д. Глейзер, А. А. Кирсанов, Х. Й. Лийметс, Е. С. Рабунский, И. Унт и др.).

В последнее время появилось значительное количество работ, исследующих практику дифференциации в новых социально-экономических условиях. Несмотря, на обилие работ по осуществлению принципа дифференцированного подхода, проблема дифференцированного обучения остаётся нерешённой. Острота её обусловлена отсутствием достаточно чётких позиций у исследователей, занимающихся её разработкой. Поиски оптимальных путей реализации принципа дифференцированного подхода в обучении зачастую ведутся без учёта уровня квалификации учителей и конкретных условий их деятельности. Это обстоятельство одно из основных препятствий на пути дифференциации учебного процесса. Отрывая учебный процесс от личности учителя, исследователи дают нередко такие рекомендации, реализация которых вообще невозможна в школьной практике.

На практике удаётся осуществить дифференцированный подход в полной мере только учителям мастерам, обладающим богатым комплексом знаний, умений и педагогических способностей [5].

Таким образом, актуальность проблемы обуславливают следующие моменты: важность комплексного рассмотрения процесса индивидуализации и дифференциации обучения; поиск оптимальных путей реализации принципа обучения центрированного на личности младшего школьника.

Необходимой предпосылкой успешной реализации индивидуального подхода в обучении, в первую очередь, является педагогический такт учителя. Спокойный тон обращения к ребёнку, слово поощрения, одобрения за удачный ответ, красиво написанную строчку дают больший результат, чем грубое замечание, окрик. Ученик, особенно слабый, должен быть уверен в том, что учитель заинтересован в его успехах, видит любое, даже самое малое, продвижение, радуется вместе с ним [6]. Конечно, такая позиция не снижает требовательности к ученику. Эти общие положения особенно важны при индивидуальном подходе к ребёнку, индивидуализации обучения.

Следующая важная предпосылка осуществления индивидуального подхода к ученику – направленность обучения на формирование личности ученика, которая предполагает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности на каждом уроке. Прежде всего, необходимо воспитывать у детей интерес к занятиям, учебному труду и ответственное отношения к учению. Интерес, как пишет психолог М. И. Лукьянова, характеризуется тремя обязательными моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции, т.е. тем, что мы называем радостью познавания и познания; наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т.е. деятельность сама по себе привлекает и побуждает ученика заниматься независимого от других побуждений [8].

Мой опыт практической работы в гимназии свидетельствует о том, что для того чтобы пробудить интерес, необходим и коллективный подход: поставить перед классом цель, познавательную задачу, создать поисковую ситуацию, раскрыть важность поиска и помочь каждому включиться в учебный труд. Я убеждена в том, что не сразу все учащиеся начинают проявлять интерес к новому, включаются в активную познавательную деятельность. Некоторым необходима индивидуальная помощь в осознании того, что они уже знают и что должны узнать, как искать пути к истине. Если сразу не обратить внимание на этих детей, то они останутся пассивными на протяжении всего урока и сознание их не будет обогащаться, хотя ими и будут выполняться общеклассные задания. Об этом пишет в своей статье «Личностно-ориентированный урок: научно-методические аспекты внедрения в образовательную практику школы.» Н. В. Дьяченко [6].

Анализ литературы показал, что индивидуальный подход включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне: систематическое изучение каждого ученика; постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником; выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику; фиксация и анализ полученных результатов; постановка новых педагогических задач.

Сегодня во всём мире продолжается активное обсуждение этого вопроса, то есть исследователи спорят о том, какая форма индивидуализации учебной работы целесообразнее – гомогенизация или гетерогенизация класса.

Приводим пример аргументов, которые приводятся в доказательство преимуществ гомогенных классов: учителю легче работать, ему удобнее приспособиться к различному типу усвоения различными учащимися учебного материала, поскольку здесь различия менее значительны, а необходимость во внутриклассной индивидуализации учебной работы меньше. У слабых учащихся не возникает отрицательных эмоций. Против гомогенных классов выдвигаются следующие аргументы: то что учащимися осознаётся то, к какому классу он принадлежит, вызывает у слабых учащихся нерешительность, чувство неполноценности, а у сильных учащихся зазнайство. Отрицательной стороной считается также то, что гомогенные классы создаются на основе лишь общих умственных способностей, в результате чего не учитываются различные стороны интеллекта ученика и другие свойства его личности, а также факторы развития.

В теории индивидуализации обучения понятие «дифференциация» основывается на особенностях ученика, его личностных качествах. Признано, что это частный случай дифференциации, так называемая «внутренняя дифференциация». Необходимость в ней тем настоятельнее, чем более гетерогенный класс служит объектом такой дифференциации.

Е. Никодимова считает, что дифференцированный подход подразумевает не приспособление целей и содержание обучения и воспитания к отдельным школьникам, т.к. цели и содержание воспитания и обучения определяются требованием общества, государственной программой - они являются общими для всех, – а приспособлением методов и форм работы к этим индивидуальным особенностям с тем, чтобы развивать личность. Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что дифференцированный подход к школьникам – это важный принцип в работе учителя. Реализация этого

принципа предполагает частное, временное изменение ближайших задач и отдельных сторон содержания учебно-воспитательной работы, постоянное варьирование её методов и организационных форм с учётом общего и особенного в личности каждого ученика.

Анализ практики показывает, что тот средний темп, который выбирает учитель для урока оказывается адекватным лишь для определённой части учеников, для других он слишком быстрый, для третьих излишне замедленный

Одна и та же учебная задача для одних детей является сложной, почти неразрешимой проблемой, а для других она – лёгкий вопрос. Один и тот же текст одни дети понимают после первого чтения, другим требуется повторение, а третьим необходимы разъяснения. Другими словами, успешность усвоения учебного материала, темп овладения им, прочность осмысленность знаний, уровень развития ребёнка зависят не от одной только деятельности учителя, но и от познавательных возможностей и способностей учащихся, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности, наконец, физическим развитием.

З. И. Калмыкова считает, что критериями определения способности к учению являются скорость усвоения, гибкость процесса мышления и связь конкретных и отвлечённых компонентов в мышлении [7].

Скорость усвоения – это комплексное явление, существенный показатель которого не столько скорость запоминания, сколько темп обобщений. Скорость усвоения исследовала З. И. Калмыкова, которая использовала для обозначения этого явления термин «темп продвижения». Его критерии: количество знаний, необходимых для возникновения обобщений; экономность мышления.

К ним добавляется ещё самостоятельность: чем ниже темп продвижения, тем больше учащиеся нуждаются в помощи.

Н. Курагиной разработана программа диагностики способностей ученика, а также его обучаемости. Она считает «обучаемость» – способность учиться – ключевым звеном в системе предпосылок развития в условиях школьного обучения.

Способность учиться («обучаемость») определяется Н. Курагиной, как «совокупность тех интеллектуальных свойств человека (или тех особенностей мышления), от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности». В практике своей педагогической деятельности я предприняла попытку реализовать систему разноуровневых заданий с тем, чтобы оптимизировать в учебном процессе работу каждого учащегося. В первую очередь, мне надо было решить вопрос о том, как подойти к тому или иному ученику, чтобы повысить уровень его обученности и обучаемости.

Я считала важным, чтобы выделенные группы не являлись чем-то застывшим, абсолютно устойчивыми, так как это может привести к следующим отрицательным последствиям: постепенное вырабатывание сознания превосходства над коллективом одной части учащихся и чувства неполноценности у другой; углубление отставания слабых учащихся от уровня подготовки класса; у учителя складывается стереотип восприятия ученика.

Напротив, при условии успешной дифференциации учебной работы слабоуспевающие ученики должны перейти в разряд среднеуспевающих, «средние» – стать хорошо успевающими, а последние сделаться ещё более знающими, умеющими и способными.

Следующим этапом в процессе данной деятельности было определение и отработка системы работы с каждой из выделенных групп учащихся. Работа с дифференцированными группами учащихся велась по двум основным направлениям: воспитание действенного интереса к учению, к самостоятельной учебной деятельности; помощь учащимся в овладении знаниями и рациональными способами учения. Такое разделение соответствует общепринятому разграничению сторон деятельности на мотивационную и операционную.

Такой подход был принят потому, что при усвоении общеобразовательного куррикулума дифференцированный подход направлен, прежде всего, на предупреждение и устранение пробелов в знаниях и ошибок в проблемах деятельности.

В связи с этим опытная работа была разделена на два направления: предупреждение ошибок в овладении общеобязательными знаниями и типическими приёмами самостоятельной деятельности. Среди основных первоочередных мер такой работы были реализованы меры, направленные на повышение обучаемости, организованности и обученности ученика; устранение пробелов в знаниях и ошибок в приёмах самостоятельной деятельности.

Первоочередными задачами дифференцированной работы со школьниками, направленной на устранение ошибок и пробелов в самостоятельной деятельности были следующие: помощь в осознании ошибок в учебной деятельности и путей их устранения, задания на усвоение наиболее существенного в пройденном материале.

Помощь в расширении и углублении программных знаний, в формировании индивидуально – своеобразных приёмов самостоятельной деятельности включала следующее: помощь учащимся в расширении и углублении программных знаний; помощь школьнику в выработке индивидуального стиля самостоятельной деятельности; обеспечение оптимального развития склонностей ученика в учебной и внеучебной творческой деятельности.

Данная дифференцированная работа была реализована на уроках русского языка.

В Таблице 1 представлены виды уровневых заданий на уроках русского языка.

Таблица 1.Виды уровневых заданий для учащихся

Уровень	Виды уровневых заданий		
	Вопрос	Задача	Задание

1 уровень – базовый Цель: восприятие знаний, осознание, запоминание, воспроизведение. Информация, предлагаемая учителем в готовом виде, должна быть усвоена всеми учащимися. Задания репродуктивного характера, на уровне воспроизведения: вставить пропущенные слова, внести недостающие знания, отделить верное от неверного.	Что называется... В каком году... Кто написал... Как формулируется... Что изображено...	Различного типа тренировочные задачи на применение, выполняемые по алгоритму (с помощью учителя).	*Теоретическое:* Приведите (запишите факты), примеры, доказательства... Расскажите... Перечислите... Назовите, что произошло... *Практическое:* Зарисуйте схему (рисунок, график)... Прочитайте отрывок... Составьте план...
2 уровень Цель: применение знаний. Осмысленное применение знаний и умений в знакомой ситуации по образцу. Работа на продуктивном уровне: решить задачи с уже усвоенным алгоритмом их выполнения или такие, которые требуют преобразования в 2-3 действия.	Какова причина... Что объединяет... Чем отличается... Почему... Какова основная мысль... Чем объясняется...	Задача, выполняя которую ученик действует самостоятельно, по алгоритму, включая такие этапы, как перевод единиц, получения аналитического выражения, анализа условий задачи и ее ответа.	*Теоретическое:* Найдите факты, подтверждающие... Сравните... Объясните... *Практическое:* Постройте схему (диаграмму, график)... Заполните таблицу... Составьте схему по рисунку...
3 уровень Цель: творческое использование знаний. Решение неизвестного, готового эталона нет. Творческое применение знаний и умений в новой учебной ситуации. Неалгоритмизированные задания или задания с большим количеством преобразований, т.е. работа на творческом уровне.	Чем будут отличаться... Доказать или опровергнуть утверждение... Какой вывод можно сделать... Какие условия необходимы для...	Задача, требующая Применения знаний в новых (нестандартных) условиях, Закономерностей нескольких разделов курса или использования знаний других предметных дисциплин (комбинирования), Решаемая несколькими способами, Олимпиадная (требующая догадки).	*Теоретическое:* Сделайте сравнительный анализ (классификацию)... Обобщите... Оцените значимость... Смоделируйте... Предложите способ... *Практическое:* Сконструируйте... Сделайте вывод... Напишите сочинение... Выполните модель... Сделайте проект...

Выбор варианта зависит от того, в какой мере желают индивидуализировать учебную работу.

Эти руководства отличаются от обычных тем, что в пределах класса не ограничиваются только одним-единственным рабочим руководством, а составляют и его варианты, где учитываются индивидуальные особенности учащихся. Выбор варианта зависит от того, в какой мере желают индивидуализировать учебную работу [3, 8].

Таким образом, в условиях целенаправленной и систематической работы, включающей диагностику и мониторинг индивидуальных способностей, уровня знаний, умений, навыков учащихся, эффективно использование системы уровневых заданий.
Зная индивидуальные особенности деятельности учеников класса, можно правильно выбирать темп учебной работы, определять объём содержания уроков, виды и формы организации труда учащихся, обеспечивать рациональное и эффективное использование их сил и возможностей.

Библиографические ссылки:

1. ABABEI, C. *Cunoaşterea elevilor şi învăţarea personalizată*. Bacău: Rovimed Publ., 2010. 73 p. ISBN 978-973-1897-49-3;
2. Codul educaţiei al Republicii Moldova. In: *Monitorul oficial*. 2014, nr. 319-324, pp. 17-52;
3. LUŞTREA, A. *Diferenţiere în învăţare prin cooperare în clasă*. Timişoara: Ed. Universităţii de Vest, 2017. 266 p. ISBN 978-973-125-564-4;
4. NEGRU, R. Tratarea diferenţiată – responsabilitatea şcolii moderne. In: *Învăţătorul modern*. 2012, nr. 5, pp. 15-16. ISSN 1857-2820;
5. NOUR, A. Condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii la elevii de vârstă școlară mică. In: *Acta et commentationes. Ştiinţe ale Educaţiei.* 2018, nr. 3(14), pp. 127-137. ISSN 1857-0623;
6. ДЬЯЧЕНКО, Н. В. Личностно-ориентированный урок: научно-методические аспекты внедрения в образовательную практику школы. В: *Инновации в образовании*. 2007, № 2, с. 30-36;
7. КАЛМЫКОВА, З. И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся. В: *Вопросы психологии*. 2001, № 2, с. 32-48;
8. ЛУКЬЯНОВА, М. И. Теоретико-методологические основы организации личностно ориентированного урока. В: *Завуч. Управление современной школой*. 2006, № 2, с. 68-81.

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN PLEN

PRIȚCAN Valentina. *Consolidarea guvernanței, planificării strategice și managementului în universitățile din Moldova: experiența proiectului MHELM*..... 4
GORAȘ-POSTICĂ Viorica. *Educația pentru integritate în contextul Republicii Moldova:*

concepte-cheie şi practici curente 12
БАХМАТ Наталья. *Организация работы субъектов образовательного процесса в облачно ориентированной среде в учреждениях высшего образования в условиях карантина*..... 20

Secţiunea I. VIZIUNE ŞI STRATEGII

ACHIRI Ion. *Managementul evaluării rezultatelor şcolare: aspecte strategice.*..... 30
ALISTAR Mihaela. *Strategii manageriale pentru asigurarea calităţii în învăţământ*..... 36
ANDRIEŞ Vasile. *Valorificarea voluntariatului în calitate de educaţie nonformală la nivel European* 42
ANDRONACHE Roxana Nicoleta. *Colaborarea familie-şcoală, ca element legitim al educaţiei*..... 49
APACHIŢEI Liliana. *Dezvoltarea creativităţii prin utilizarea calculatorului în procesul de predare-învăţare*..... 59
APRODU Diana Ecaterina. *Managementul educaţiei incluzive*..... 62
BÎRLEA Svetlana. *Educaţia viitorului şi provocările noilor tehnologii informaţionale* 70
BLOJ Emil-Sorin. *Plan de dezvoltare instituţională al centrelor judeţene de resurse şi de asistenţă educaţională – prezentare generală*..... 75
BRÎNZĂ Ionela. *G. G. Antonescu – principiul şcolii formativ-organiciste*..... 82
BRUMĂ Marilena. *Utilizarea noilor mijloace media în predarea limbii engleze*..... 86
CHISTOL Ana. *Activităţile extraşcolare – componentă a educaţiei nonformale*..... 91
CHIŞIU Carmen Maria. *Ce înseamnă ,,O şcoală orientată spre elev?”*..... 97
CLICHICI Veronica. *Semnificaţii conceptuale ale integralizării educaţiei formale-nonformale-informale în învăţământul general*..... 105
COCETOV Alexandru. *Metode şi tehnici didactice aplicate la valorificarea poemului de inspiraţie religioasă. Studiu pe baza operei „Cântarea Cântărilor”*..... 112
COTOS Ludmila. *Dezvoltarea comportamentului organizaţional prin strategii manageriale* 120
COZMA Florin Ionuţ. *Managementul conflictului – premisă pentru un management educaţional eficient*..... 123
CRĂCIUN Roxana Mihaela. *Abordări ale eficienţei manageriale*..... 129
CRIŞCIUC Viorica. *Performanţele elevilor din Republica Moldova în cadrul evaluărilor internaţionale PISA*..... 132
GLOBU Nelea, MELENCIUC Galina. *Abordări strategice în lucru cu copiii dotaţi*..... 138
GRIGOR Ina. *Practicile internaţionale de realizare a educaţiei economice*..... 143
IANIOGLO Maria. *Metodologia formării competenţei de comunicare asertivă la studenţii din mediul multietnic*..... 153
MELNIC Natalia. *Dezvoltarea gândirii creative a copiilor prin îmbinarea muzicii cu arta plastică*..... 161
MORARI Marina. *Organizarea şi desfăşurarea activităţilor cultural-artistice în instituţiile de educaţie timpurie*..... 165
OPREA Oana Miruna. *Semnificaţii conceptuale ale învăţării şcolare*..... 170
POPA Daniela Carmen. *Procesul de predare-învăţare-evaluare din perspectiva activităţii didactice centrate pe elev*..... 178
POPOVICI Mirela. *Managementul dezvoltării profesionale în învăţământul preuniversitar* 186
RUSNAC Virginia, LUNGU Tatiana. *Suportul psihopedagogic în realizarea unei educaţii de calitate în contextul politicilor educaţionale*..... 191
SPIŢĂ Mirela. *Etapele procesului decizional la elevul decedent*..... 201
STRATAN Victoria. *Educaţia globală – entitate civilizatoare*..... 211
ŞOVA Tatiana. *Cultura emoţională a managerului – condiţie pentru implementarea inovaţiilor în educaţie*..... 218
ŞORUNGA Maria. *Bune practici în realizarea proiectelor în şcoală*..... 224
TARAŞ Cristina Violeta. *Integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă*..... 229
ВЛАСОВА Александра, ЗАРУБИНА Юлия. *Актуальные проблемы управления цифровым образованием*..... 235

ПОПОВА Ирина, СЕРОВА Евгения. *Институционализация волонтерской деятельности как элемент менеджмента некоммерческих общественных организаций...* 242

Secţiunea II. CURRICULUM

BANU Liliana. *Rolul terapiei ocupaționale în educația incluzivă.....* 249
BANU Marian. *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu.....* 252
BEJAN Angela. *Dezvoltarea motricității fine la copii prin tehnici de modelaj.....* 259
BUIMESTRU Lilia. *Perspective curriculare în formarea conducătorilor auto.....* 264
CHIRA Oxana. *Anerkennung der mehrsprachigkeit und interkulturalität im Curriculum…….* 273
DASCAL Angela, PĂDUREŢ Ecaterina. *Sugestii de proiectare la distanţă a activităţilor în educaţie timpurie.....* 278
DASCAL Angela, Victoria BURUIANĂ. *Proiectarea activităţilor la Domeniul „Sănătate şi motricitate” în educaţie timpurie.....* 283
DUMINICĂ Stella. *Etapele formării competențelor de comunicare la preșcolari.....* 288
LACUSTA Elena. *Aspecte ale modelului comunicativ-funcțional la orele de limba și literatura română.....* 294
MAXIM Vasile, BUGA Oleg. *Managementul aplicațiilor de teren la disciplinele de Geografie – ca formă de manifestare educațională a tinerilor pedagogi.....* 303
PATRAȘCU Dumitru, CHIRIAC (DABIJA) Laura. *Situații de rezolvare a conflictelor la școlarii din clasa pregătitoare.....* 307
PATRAȘCU Dumitru, BÎRGĂOANU Claudia. *Strategii ale învățării creative în ciclul primar.....* 310
PERETEATCU Maria. *Implicații educaționale ale inteligențelor multiple la vârsta timpurie* 317
PERETEATCU Maria. *Managementul mediului educațional stimulativ în dezvoltarea personalității copilului.....* 324
POTOP Carmen-Adreana. *Elevii cu CES – educația în învățamântul de masă.....* 331
RUSOV Veronica. *Strategii de activizare a reflexivității la studenți.....* 337
RAILEAN Natalia. *Individualizarea evaluării în clasa incluzivă.....* 346
SANDA Olguța. *Importanţa dezvoltării inteligenţei emoţionale la copiii din învăţământul primar.....* 353
STRAISTARI-LUNGU Cristina. *Un posibil curriculum la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani).....* 356
VOLMER Sorin. *Optimizarea proceselor tehnologice auxiliare.....* 362
VOLMER Dumitru-Daniel. *Utilizarea softului educațional în activitățile elevilor cu dizabilități.....* 370
ГРИГОРЕНКО Алла. *Развитие мелкой моторики у детей с особыми образовательными потребностями (из опыта работы ресурсного центра инклюзивного образования в Республике Молдова)……* 375

Secţiunea III. RESURSE UMANE

AFANAS Aliona. *Aspecte metodologice ale programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învăţământul general.....* 381
BALANICI Olga. *Motivarea cadrelor didactice pentru dezvoltarea și integrarea noilor tehnologii în educație.....* 387
BATOG Mariana. *Responsabilitatea personalității: incursiuni și valențe psihologice.....* 391
BEŢIVU Aurelia. *Abordarea transdisciplinară în educaţie – autenticitate şi relevanţă.....* 398
BRICEAG Silvia. *Reziliența psihologică – calitate indispensabilă a unui manager contemporan.....* 403
BRIȚCHI Aliona. *Activitatea pe bază de proiect cu elevii supradotați în cadrul lecțiilor de Educație plastică.....* 409
CAZACU Daniela. *Aspecte generale ale consilierii psihologice pentru orientare profesională* 413
CEBAN Corina. *Ways of Encouraging the Professional Performance.....* 417
CEBANU Lilia. *Modalități de integrare profesională a cadrelor didactice debutante în procesul educațional.....* 421

CIOBANU Lora. *Modalităţi didactice de pregătire a elevilor din ciclul primar pentru activitatea teatralizată*..... 428
CODREANU Ana. *Precizări terminologice privind capacitățile de autoreglare a activității copiilor cu TSA*..... 434
COZMA Lidia. *Managementul clasei de elevi: strategii de comunicare*..... 438
DROIMAN Oana Maria. *Cunoașterea personalității consiliatului*..... 442
FOCA Eugenia. *Brandingul profesional ca dimensiune a formării continue a cadrelor didactice*..... 447
GAVCA Svetlana, NICORIUC Ala. *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în Ucraina*..... 453
GÎNJU Tatiana. *Modelul pedagogic de formare a culturii artistic-estetice (MFCAE)*..... 457
NACAI Lilia. *Psihoprofilaxia comportamentului agresiv la adolescenți: repere teoretico-aplicative*..... 462
PĂDURARIU Andreea. *Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale*..... 469
PALADI Oxana. *Adaptarea psihosocială a actorilor educaționali la diverse provocări societale*..... 472
PANIȘ Aliona, LUNGU Corina. *Monitorizarea atitudinilor etice ale cadrelor didactice: esență și strategii*..... 479
PARASCAN Iulia Andreea. *Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la profesorii logopezi* 489
PATRAȘCU Dumitru, PLEȘCAN Monica-Vasilica. *Leadership-ul și cultura organizațională – surse de inovare și motivare a cadrelor didactice*..... 492
PIȚIGOIU Nicoleta. *Gestionarea conflictelor în sălile de clasă*..... 498
POSTOLACHI Iulia. *Creativitatea – factor primordial în valorificarea profilului unui învățător modern*..... 502
SACALIUC Nina. *Dezvoltarea calităților manageriale la cadrele de conducere*..... 508
SCORȚANU Alexandrina. *Strategii de coping pentru adolescenți cu părinți plecați la muncă în străinătate*..... 515
SÎRGHIUȚĂ Felicia. *Pregătirea spirituală a educatorului pentru asistența pedagogică a copiilor cu cerințe educaționale speciale*..... 519
STANDAVID Beatrice-Maria. *Evaluarea obiectivă a cadrelor didactice – un deziderat al învățământului contemporan*..... 525
ȘOVA Tatiana. *Modalități de reducere a stresului profesional generat de conflictele interculturale*..... 532
TARNOVSCHI Ana. *Caracteristici psihologice ale personalităţii din sistemul educaţional* 539
TAMBUR Cristina. *Modalități de dezvoltare a competențelor de cercetare pedagogică la cadrele didactice*..... 543
UNGUREANU Nicoleta Alexandra. *Globalizarea și efectele ei în plan socio-educațional*..... 549
ULMADĂ Ana. *Strategii de stimulare a relațiilor constructive la nivelul clasei de elevi*.... 556
URALOV Ozodjon. *Academic rights and obligations of students of the Republic of Uzbekistan and international processes*..... 563
VASILACHI Octavian. *Aspecte ale educației nonformale*..... 568
VRABII Violeta. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic în context profesional*..... 573
ДВОРНИКОВА Елена, ЗАРУБИНА Юлия, КОШЕЛЕВА Анна. *Развитие креативности личности будущих социальных работников в процессе их профессиональной подготовки в университете*..... 579

ЗАЙЦЕВ Игорь. *Вопросы профессиональной ориентации в условиях современного образования*..... 588
ЗЕЛЕНОВА Татьяна. *Проектный подход в профессиональном развитии будущего специалиста по социальной работе*..... 595
ЗОРИЛО Лариса. *Современные технологии использования мотивации в работе с педагогическим коллективом детского сада в области инноваций*..... 604
КАЛУЦКАЯ Диана. *Управление мотивационным процессом дидактического персонала в условиях образовательных реформ*..... 609

КЁР Людмила. *К вопросу о совершенствовании информационной компетентности дидактических кадров высшей школы*..... 614
КОВАЛЁВА Елена. *Программа развития личностной компетенции у педагогов по гуманизации отношений в образовательной среде*..... 618
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна, КАЛИСТРУ Мария. *Развитие экологической культуры воспитателей в процессе взаимодействия методиста с педагогическим коллективом* 627
КУРДОГЛО Варвара, ЯНИОГЛО Мария. *Непрерывное профессиональное образование в контексте педагогической теории и практики*…… 633
КУРТЕВА Оксана. *Аттестация учителя начальной школы как средство совершенствования профессиональных компетенций*…… 640
ПАЮЛ Ирина. *Особенности управления детским садом в период COVID-19*…… 644
ШАМАТОНОВА Галина. *Профориентация школьников как одно из направлений деятельности высшего учебного заведения*…… 649

Secţiunea IV. COMUNITATE ŞI PARTENERIATE

BUZILA Cristina. *Modalităţi de implicare a părinţilor în dezvoltarea emoţională a elevilor claselor primare*..... 657
CORCEVOI Maria. *Strategii de consiliere psiho-educaţională spre atenuarea conflictelor maritale*..... 662
HÎRLEA Nicoleta-Mădălina. *Adaptarea familiei la diagnosticul de retard mintal sever*..... 667
ROTARU Ioana Corina. *Educaţia tehnologică şi adultul de mâine*..... 670
STAMATE Iuliana. *Modalităţi de intervenţie în camera multisenzorială în terapia copiilor cu CES*..... 679
STANDAVID Adrian-Gheorghe. *Proiect educaţional – Activitatea prefecturii Mureş în ziarul „Oraşul” (1923-1925)*..... 685
VOLMER Ştefania. *Aspecte psihopedagogice ale integrării şcolare a elevilor cu cerinţe educative speciale*..... 692
КАНЁСА Наталья. *Реализация преемственности дошкольного и начального образования в процессе развития комуникативных умений и навыков детей*..... 695
ПАНЬКО Татьяна. *Нравственные ценности будущих учителей как основа формирования общей и этнической культуры*..... 702
ПОЛЕЕВА Марина, КУЗЬКИНА Ольга. *Формирование у учащихся гуманных межличностных отношений в условиях инклюзии*..... 708
ТКАЧ Любовь, КУРТЕВА Оксана, ЛЕВИНТИЙ Галина. *Технологическое обеспечение поликультурного образования в ВУЗе*…… 715
ИССАК Виктория. *Реализация в практике учителя начальной школы обучения центрированного на личности младшего школьника*…… 721