MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

AL REPUBLICII MOLDOVA

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE A CADRELOR DIDACTICE

28-29 FEBRUARIE 2020

VOLUMUL V

PSIHOPEDAGOGIE ŞI MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

CHIȘINĂU, 2020

[37.0+376]:378.4(478-25)(082)=135.1=161.1
M 47

Comitetul ştiinţific:
Eduard COROPCEANU, preşedinte, profesor universitar interimar, doctor, rector UST
Lora MOŞANU-ŞUPAC, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Valeriu BORDAN, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Angela GLOBA, conferenţiar universitar, doctor, prorector UST
Natalia GRÎU, Secretar de Stat, MECC
Valentin CRUDU, doctor, şef Direcţie Învăţământ General, MECC
Lilia POGOLŞA, profesor universitar, doctor habilitat, director IŞE
Nicolae CHICUŞ, profesor universitar, doctor, rector UPS „Ion Creangă”
Mitrofan CIOBAN, academician, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Laurenţiu ŞOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A.I. Cuza din Iaşi, România
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viorica ANDRIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor habilitat, UST
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul organizatoric:
Andrei BRAICOV, **preşedinte**, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Nicolae ALUCHI, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Ion MIRONOV, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Olga GHERLOVAN, conferenţiar universitar doctor, decan UST
Galina CHIRICĂ, conferenţiar universitar, doctor, decan UST
Larisa SALI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Maria PAVEL, conferenţiar universitar, doctor, UST
Dorin PAVEL, conferenţiar universitar, doctor, UST
Ala GASNAŞ, lector universitar, doctor, UST
Viorel BOCANCEA, conferenţiar universitar, doctor, UST
Elena SOCHIRCĂ, conferenţiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferenţiar universitar, doctor, UST
Diana CHIŞCA, conferenţiar universitar, doctor, UST
Anatol IONAŞ, conferenţiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIŢCHI, conferenţiar universitar, doctor, UST
Nadejda OVCERENCO, conferenţiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferenţiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBA-LAŞCU, lector universitar, UST
Vera ZDRAGUŞ, lector universitar, UST

Recomandat pentru publicare de către Senatul UST

RESPONSABILITATEA PENTRU CONŢINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

Materialele Conferinţei Republicane a Cadrelor Didactice, 28-29 februarie 2020 / Univ. de Stat din Tiraspol ; com. şt.: Eduard Coropceanu (preşedinte) [et al.] ; com. org.: Andrei Braicov (preşedinte) [et al.]. – Chişinău : S. n., 2020 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-300-4.

Vol. 5 : Psihopedagogie şi management educaţional. – 2020. – 344 p. : fig., tab. – Texte : lb. rom., rusă. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-302-8.

[37.0+376]:378.4(478-25)(082)=135.1=161.1
M 47

Copyright © Tiraspol State University, 2020

CUPRINS

SECȚIA 12. PSIHOPEDAGOGIE ȘI INCLUZIUNE ȘCOLARĂ 5

Argint Diana, **Silistraru Nicolae**. Decodajul textului literar – act de valorizare..... 6
Barbu Elena Gabriela. Educația incluzivă în grădiniță..... 12
Bundă Carmen, **Silistraru Nicolae**. Competențe didactice ale profesorului 15
Buzulan Zina. Delimitări conceptuale a modelului educației interculturale la elevii claselor primare din perspectiva factorilor etnopedagogici..... 21
Ceban Tatiana, Ovcerenco Nadejda. Problematica formării atitudinii responsabile față de muncă în instituțiile de învățământ..... 25
Ciobanu Lucia, **Silistraru Nicolae**. Formarea competenței de comunicare la elevii de clasa a II-a prin intermediul textului literal 32
Coman Liliana. Socializarea ca factor decisiv în incluziunea școlară 38
Corotchih Ecaterina, **Trofaila Lidia**. Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă..... 43
Coșcodan Diana, **Moșanu-Șupac Lora**. Abordări ale inteligenței emoționale prin prisma stărilor emotive la adolescenți..... 48
Crăciun Felicia Maricela. Dificultăți specifice în dezvoltarea performanțelor de calcul la copii cu cerințe educaționale speciale în contextul tulburărilor de învățare –discalculia..... 55
Decenco Veronica, **Ovcerenco Nadejda**. Specificul dezvoltării gândirii operaționale a educabililor în cadrul activităților matematice..... 60
Dolinschi Stela. Rolul motivației în obținerea succesului școlar..... 67
Dumitru Mirela-Mihaela. Specificul lucrului cu părinții aflați în incapacitate parentală..... 71
Gherghișan Mariana. Metode de dezvoltare a spiritului creativ 77
Ionascu Grigore. Teorii și modele explicative ale consumului de alcool 84
Iusco Ioana-Maria. Profilul școlarului mic cu ADHD 90
Lupașcu Lidia. Lectura textului - act de interpretare 94
Marandici Nadejda. Modalități de motivare a cadrelor didactice din instituția de educație timpurie în obținerea performanțelor profesionale 101
Meiroșu Ionela. Formarea orientărilor axiologice a preșcolarilor din perspectiva managementului educației familiei..... 107
Onceanu Svetlana, **Vulpe Profira**. Jocul-metodă eficientă în instruirea elevilor cu CES 114
Ovcerenco Nadejda. Problematica sindromului gândirii accelerate, caracteristic tinerilor Mileniului III: estimări, soluții..... 117
Pascari Valentina. Pedagogul-cercetător: între deziderat și actualitate 124
Popa Rodica. Starea de bullying la adolescenți: delimitări conceptuale 130
Roșca Tatiana, **Caunenco Irina**. Specificitatea crizei identitare la adolescenții imigranți..... 134
Scurtu Nelea, **Silistraru Nicolae**. Educația copiilor cu dizabilități mintale și fizice în instituția școlară 143
Tintiuc Ana. Cultura emoțională a liceenilor 149
Trofaila Lidia. Dezvoltarea inteligenței emoționale în activitatea profesională a profesorului... 156
Ursu Daria, **Onica Elena**. Activitatea: ce fac când sunt furios?..... 161
Vrajmaș Tatiana, **Muntean Aurelia**, **Nataluha Oxana**. Experiențe de succes și perspective în incluziune..... 165
Банул Ксения. Основы формирования эмпатической коммуникативной компетенции медицинского работника..... 172

Левицки Дария, **Моцок Сергей**. Новые подходы к технологии построения занятий по физическому воспитанию студентов высших учебных заведений Республики Молдова в контексте Болонского процесса 176

SECȚIA 13. MANAGEMENT EDUCAȚIONAL 182

Andronache Roxana. Managementul clasei și managementul școlii: nevoia de coerență 183
Bîrsan Elena, **Borș Olga**. Managementul dezvoltării competențelor de comunicare la studenți .. 190
Caleachina Olga. Politici educaționale în domeniul managementului evaluării rezultatelor școlare în Europa și SUA 197
Cerneanu Ecaterina, **Ovcerenco Nadejda**. Strategii manageriale de diminuare a insuccesului școlar în instituțiile de învățământ 204
Cojocaru Victoria. Relevanța atitudinii cadrelor didactice vis-a-vis de inovații 211
Frujină Ioana Georgiana. Managementul educațional în învățământul românesc 217
Gladcenco Marina, **Rusu Elena**. Specificul manifestării creativității lingvistice la elevii din ciclul primar în cadrul lecțiilor de limba engleză 221
Gladcenco Marina, **Rusu Elena**. Demersul managerial de influență educațională asupra relațiilor interpersonale la elevii din ciclul liceal 228
Gogu Tatiana, **Ruban Angela**. Registru electronic – un imperativ al timpului 233
Lecari Diana. Managementul gândirii critice în procesul de învățare eficientă în ciclul gimnazial 236
Lungu Andrei. Relevanța comunicării manageriale în instituțiile de învățământ artistic 240
Macarevici Ana. Managementul școlar bazat pe competențe 244
Macari Pavel. Rezistența la schimbare în organizația școlară 249
Macovei Elena. Factori de risc în dezvoltarea competențelor socioemoționale a studenților 255
Manoli Tatiana. Managementul educațional – un viitor oportun pentru societate 261
Maxian Pavel. Asigurarea calității prin prisma implementării standardelor de calitate 263
Ostaș Olga. Promovarea imaginii școlii în contextul climatului concurențial actual de descentralizare și autonomie instituțională 268
Puțuntică Gabriela, **Rusu Elena**. Factorii de influență asupra comunicării manageriale 276
Puțuntică Lilia, **Rusu Elena**. Managementul grupei de preșcolari 282
Roibu Luminița, **Silistraru Nicolae**. Elemente ale marketingului educațional 287
Rudei Liuba. Metode și tehnici de comunicare managerială în contextul promovării climatului pozitiv în instituția școlară 293
Rusu Daniela. Managementul conflictelor școlare ca deziderat în prevenirea și soluționarea lor . 300
Rusu Dumitru, **Borozan Maia**. Luarea deciziei – constituent esențial al managementului instituției 304
Rusu Eugenia, **Ispășoiu Dorel**. Comunicare și decizie transparentă în educație 309
Scutelnic Veronica. Aspecte ale activității diriginților în contextul reformei curriculare 314
Sinocicu Senorica. Strategii manageriale pentru asigurarea calității în învățământul preuniversitar 317
Soltan Tatiana. Rolul proiectelor educaționale în formarea competențelor de viață 324
Țîganiuc Steliana, **Silistraru Nicolae**. Managementul clasei de elevi – model al calității educației 328
Vărzaru Galina. Strategii de eficientizare a comunicării manageriale în instituția de învățământ .. 335
Тодорова Лилия. Внеклассная работа в лицее как важнейшее звено воспитательной системы 341

Secția 12

PSIHOPEDAGOGIE
ȘI INCLUZIUNE ȘCOLARĂ

CZU: 372.8821.135.1

DECODAJUL TEXTULUI LITERAR – ACT DE VALORIZARE

Diana Argint, masterandă, UST
Nicolae Silistraru, prof. univ., UST

Studierea limbii și literaturii române în general, este acela de a forma progresiv un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, să se integreze efectiv în contextul viitorului parcurs școlar, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete în viața cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, să devină sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om [2, p. 5].

Curriculumul actual propune un nou model, care presupune perceperea mesajului citit/audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare, acestea au implicații în întreaga evoluție a școlarilor [5, p.29]. La treapta primară învățătorul poate antrena elevul, poate excelent de mult, în împărtășirea ideilor și opiniilor lor, în emiterea unor judecăți de valoare, în expunerea propriilor convingeri, prin explorarea textelor literare. Sunt texte literare în care elevul poate deveni cu ușurință capabil să devină un subiect al educației, un actor social care va gândi clar și coerent, adesea polemic cu alții, care argumentează „de ce” –urile? și „pentru ce? ” –urile conduitelor sale și ale celorlalți.

Unul din principiile fundamentale ale educației artistic-estetice ale tuturor categoriilor de receptori este principiul valorizării operelor artistice prin decodarea graduală a limbajului poetic (=artistic) [9, p. 178], conform căruia cunoașterea specificului limbajul poetic este unica cale de pătrundere/re-creare a mesajului artistic al operei. Nu însușirea mecanică a valorilor sugerate de autor, ci descifrarea/ redarea/ exprimarea elementelor limbajului poetic îi descoperă receptorului mesajul incifrat de autor în opera sa. Fiecare element al receptării figurilor de stil trebuie să fie înțeles de copii anume ca mijloc de decodare și redare/exprimare a mesajului operei. Căci, dacă nu oricine poate fi învățat să creeze opere de artă, estetica și pedagogia artei demonstrează că fiecare individ este capabil să învețe a recepta, în ritm propriu și până la un anumit nivel, opere de literatură și de artă.

Principiul valorizării textului artistic de către subiectul cititor, decodajul unui text artistic este întotdeauna un act de valorizare [ibidem]. Valorizarea textului artistic de către subiectul cititor este menționată și de A.Burov, E.Kvitokovschi, M. Vulcănescu. Se înțelege prin valorizarea o acțiune de creare și comunicare unui lucru a unei valori pe care acesta n-a avut-o până la momentul acțiunii. În acest fel constatăm că textul literar este supus unei acțiuni de valorizare la fiecare lectură, fiecare cercetare,

interpretare, adică de fiecare dată când cineva o citește, o recitește sau face referință la operă în contextul altor activități decât a cea de lectură a textului dat. Actul valorizării se produce datorită naturii operei de artă care este esențial orientată către fiecare receptor, în mod personal.

Un alt principiu estetic cu o foarte mare implicație pedagogică la vârsta școlară este gradualitatea receptării operei de artă/operei literare, definit de Cezar Radu [10, p.78], conform căruia receptarea se produce gradual, de la structurile și valorile cunoscute la cele complexe/necunoscute. De menționat, însă, că această cale nu este similară celei din cunoașterea științifică, de la simplu la complex, de la singular la particular și general, de la necunoaștere la cunoaștere, ci deseori demarează de la general spre particular. Astfel, receptorul, la prima lectură/ audiere, își creează mai întâi o impresie generală asupra valorilor și mesajului operei, care apoi, prin discursul structurat, de dorit – pe temeiuri științifice, avansează spre particular și singular, decodând fiecare imagine în parte, pentru a atinge, în final, o treaptă net superioară în valorificarea operei.

Adecvarea structurii receptării la structura operei literare este unul dintre cele mai importante principii ale educației literar-artistice, formulat de N.A.Kușaev [Cf. 9, p.172], conform căruia activitatea de influență educativă urmează a fi concepută astfel încât fiecare operație, acțiune, activitate a copiilor să valorifice o componentă structurală a operei literare, ultima fiind determinantă în acest demers, care însă nu anulează particularitățile psihologice și de vârstă ale copiilor antrenați în procesul de receptare.

În educația artistic-estetică a școlarilor pot fi aplicate toate principiile educației literar artistice, deduse/structurate/formulate de Vl. Pâslaru în teoria educației literar-artistice a elevilor, cu specificările și adaptările de rigoare, acestea fiind structurate pentru fiecare componentă a sistemului de educație artistică a școlarilor: teleologia, conținuturile, metodologia (cu ramificările: predare, învățare, evaluare) [9, p. 165-198].

Conform priorității receptorului îi corespunde principiul adecvării creației la gustul, preferințele și așteptările publicului, deci a tendinței de consolidare a convențiilor existente. Opera literară este construită pe acte de convenție: imaginile create de scriitor reprezintă niște convenții precare cititorului, în virtutea experiențelor estetice, foarte multe fiind obișnuite anterior, le acceptă fără rezerve, le consolidează prin actul receptării, al raportării ființei sale la mesajul comunicat de operă. Sarcina învățătorului este să-l ajute pe elev să-și consolideze și să-și dezvolte convențiile achiziționate, sugerându-i să creeze convenții proprii. Stabilirea specificului receptării artistice a copiilor este legată atât de decodificarea imaginii artistice, cât și de cea a comunicării curente, uzuale, care pentru ei este atât de importantă, încât cele două

tipuri de decodificare fuzionează. Sunt stabilite următoarele tipuri principale de decodificare a comunicării curente, care folosește vorbirea obișnuită:

- decodificarea exactă, când semnificația intențională și cea finală coincid;
- decodificarea amplificatoare, când destinatarul nu numai că descifrează integral semnificația intențională, dar și sporește semnificația mesajului prin diferite asocieri;
- decodificarea aproximativ-amplificatoare, când operația nu izbutește să dezvăluie integral semnificația intențională, dar datorită asocierilor pe care le face destinatarul în timpul decodajului semnificația finală este cantitativ mai mare decât semnificația intențională;
- decodificarea aproximativă, când semnificația intențională și semnificația finală interferează, raportul cantitativ dintre ele nefiind precizat;
- decodificarea aproximativ-reductivă;
- decodificarea reductivă, când semnificația finală nu cuprinde decât o parte dintre elementele semnificației intenționale, fără a potența în vreun sens încărcătura de semnificație a mesajului;
- decodificarea aberantă, în cazul căreia semnificația intențională și semnificația finală sunt reciproc exterioare [Apud 9].

Cercetarea insistă pe ideea că decodificarea unui mesaj nu poate fi niciodată exactă sau numai amplificatoare, sau numai reductivă. Ea conține aproape întotdeauna un element de aproximație; ea sărăcește și îmbogățește totodată conținutul mesajului, întrucât orice percepție artistică este concomitent parțială și intensificatoare. În cadrul jocului-dramatizare are loc o receptare indirectă (textul operei este receptat în lectura învățătoarei, altor persoane), apoi și una directă: prin redarea/exprimarea valorilor percepute în timpul audierii prin mimică, gesturi, voce, dinamica corpului etc.

În receptarea operei artistice se impun trei „modalități”:

1. *contemplarea, trăirea pasivă (mistică);*
2. *o receptare impresionistă (după criterii personale, nu de puține ori deformante, creând opera "după sine");*
3. *preluarea operei ca un obiect estetic ce trebuie studiat, ca o problemă de rezolvat conform atât unor legi generale, cât și unora particulare* [1, p.89].

Cercetările lui A. A. Moles și H. Frank au demonstrat că o opera artistică nu captează atenția dacă nu are o zestre informațională superioară celei a receptorului. Acesta, prin selecție (determinată de capacitatea de preluare a fluxului informațional), reduce informația subiectivă prin identificarea de supersemne a căror repertoriu deține o informație mai scăzută, preluabilă de receptor [9, p.34].

Moles distinge informație semantică (prin care se înțelege informația oferită de un repertoriu) și o informație estetică ce ia naștere în procesul de formare a supersemnelor (semnificante estetic) din diverse grupe de subsemne.

În aceasta „strategie" a cunoașterii estetice prin selecția și gruparea semnificanților accesibilă constă consumul de libertate a receptorului. Prin operă, receptorul descoperă în sine spații noi, noi atitudini existente. Opera comunică întotdeauna o experiență sau un nou mod de a înțelege cotidianul, sau dă o expresie a unei trăiri a noastre, pentru care ne lipsesc cuvinte, lărgește conștiința noastră sau ne rafinează sensibilitatea [3, p. 18].

Îmbogățirea experienței de viață a receptorului, face din receptor un cunoscător avizat, la care preluarea operelor artistice are loc pe o bază mereu lărgită. Orice receptare este astfel formată. Unele modele ale operei, propuse de critica literară, deși nu se pot în nici un caz substitui modelului personal, îl îmbogățesc totuși semantic, nuanțându-l prin îndrumarea sau negarea lor ca atitudine de cunoaștere activă. Dar toată experiența de viață este constituită după anumite variabile ale personalității receptorului [1, p. 25].

G. Cornița spune: Toți cei ce citesc, văd, aud o operă, nu citesc, nu văd, nu aud însăși acea operă, ci ceea ce conștiința fiecăruia îi îngăduie să vadă din ea, opera rămân doar prototipul unei specii [4, p. 45]. C. Parfene, într-un studiu sintetizând o experiență metodologică îndelungată, insistă asupra acesteia, ca o premisă a reușitei. Trecerea informației estetice de la emițător la receptor presupune interesul artistic din partea celui din urmă: ca o coparticipare în procesul receptării; emoția nu e izolată pe nici una din treptele receptării. Ea poate fi de intensitate variabilă, dar nu poate lipsi; gradul de rezonanță este în raport direct proporțional cu disponibilitatea afectiv-intelectivă a receptorului [8, p. 80].

Receptarea trebuie să includă toate nivelele de realizare a operei de la receptare stilistică, la motive și imaginea artistică integratoare, la conținutul ideo-afectiv și determinarea lui istorico-socială. Pornind de la receptarea afectiv-intelectivă a operei, se ajunge la sesizarea, prin analiză, a formelor specifice de comunicare și apoi la regruparea și reordonarea elementelor componente într-o imagine artistică integratoare semnificantă, realizându-se astfel, după nivelul fiecărui receptor, refacerea drumului creației respective: Opera literară este un obiect estetic capabil să genereze experiența estetică [6, p.113].

Apropierea de cele trei mari coordonate ale operei, conținutul ideo-afectiv și temă - imaginea artistică semnificantă - codul ales, constituie programa mentală care a organizat și opera. Orice opreă își are programa ei. Ideal este să o descoperim, spre a o înțelege în toată complexitatea ei : va fi diferența - pornind de la imaginea artistică a lui

L.Blaga - între bucuria contemplării «interesate» a unei cireșe și cea a înțelegerii copleșitoarei «taine coapte», ca parte întreagă a marii naturi, taină ce poartă în sine întreaga fire în repetabilitatea și devenirea-i continuă.

Studiul literaturii începe în clasele primare, urmărind sensibilizarea estetică a elevilor și educarea morală și patriotică a acestora. Normal că, datorită vârstei, în acea fază, are loc identificarea imaginii artistice. În clasele primare, pe lângă sensibilizare, imaginație reproductivă, posibilitatea de a sesiza valoarea semnificantă a imaginii artistice și a crea ei înșiși asemenea imagini, se începe formarea capacității de apreciere critică a operelor studiate, pornindu-se de la imaginea artistică ca semnificant.

Pentru atingerea acestui scop este necesar - din clasa a III-IV -să se comunice elevilor unele noțiuni de teorie literară : valoarea gnoseologică inclusă a operei literare, tema operei, imaginea artistică, compoziția, valoarea conotativă a limbajului artistic. Formarea acestor capacități se face gradat, paralel cu cunoștințele de gramatică, lexic și, în același timp, cu creșterea capacității intelectuale și lărgirea reprezentărilor psihice ale elevilor. Receptarea artistică - departe de a avea caracter instantaneu - este un proces care se desfășoară în timp. Ar fi greșit dacă s-ar reduce întreaga sferă a trăirilor prilejuite de artă la prima impresie, care constă mai întâi din sentimentul de a fi alunecat sub o influență exterioară, de a suferi sugestia unei anumite prezențe situate în afară de noi, ducând la ceea ce psihologul Paul Souriau numea „admirație” [7, p. 43]. Importanța acestui prim contact cu opera nu trebuie nici absolutizată, nici desconsiderată: esențial este ca impresia primă să fie motivată, demonstrată sau anulată prin efort analitic. Actul receptor este complex: În interiorul acestuia, există nu numai momente emotive, ci și foarte multe momente care pun în joc sau sunt produse de forțele intelectuale ale spiritului nostru. Judecățile de apreciere le sesizam și cu inteligența, nu doar afectiv. Sentimentul nu se opune inteligenței, ci este aprofundat de acesta. Scopul final al analizei și criticei literare este, deci, să ne asigure, într-un mod mai durabil, posesiunea acelui bun fugitiv, pe care emoția unică, nesprijinită pe factori intelectuali, ni-l oferă [1, p. 90].

Atât științele literaturii, cât și receptarea individuală a operei nu se pot dispensa de analiza literară, care este tocmai baza generalizărilor ulterioare, ca fiind destinată a ajuta atât la înțelegerea cât mai nuanțată și adecvată a unei opere, cât și la stabilirea ierarhiei valorilor. „Scriitorii” nu pot fi înțeleși numai prin zboruri ușoare asupra scrierilor lor, firii cercetări analitice, fără contactul direct cu operele literare, iar aceste cercetări trebuie făcute prin complementaritatea metodelor, subordonate principiului estetic. În aceeași intenție metodologică, menționăm că integrarea în lecția de analiză a mijloacelor moderne audiovizuale nu face parte din atitudinea critică, analitică: cel mult sensibilizează, dar și deviază, uneori, atenția de la operă spre factori exteriori,

generând atitudini impresioniste sau autoritariste, iar nu receptare motivată. Se impune astfel necesitatea unei teorii a analizei care să revindece trăsăturile tot mai accentuate ale unei sinteze, orice teorie ambiționând să-și cuprindă obiectul în structuri verificabile, dar și specifice obiectului.

Scopul final va fi ca elevul să însușească nu o sumă de analize literare, ci o metodologie de analiză care să facă din el un cititor educat. Textul, în analiză, trebuie să fie nu doar punct de plecare, ci și unul final. Reprezentarea sistemică a operei, redescoperită și prin structurile ei și demonstrată la nivelul tuturor semnificațiilor, constituie coordonata dominantă a cercetării analitice a operei, ea adâncind receptarea prin înțelegerea intelectiv-emotivă și formând, dezvoltând, în același timp, capacitatea de orientare artistică a elevilor prin implicarea lor ca participanți activi a acestui proces cognitiv-estetic organizat [2, p.l7].

Concluzii: Trăsătura specifică a studierii textului literar este gradul cel mai înalt de coparticipare a receptorului la recrearea operei literare, fapt care condiționează și specificitatea formării/dezvoltării receptării textului literar își valorifică propria individualitate; din aceeași cauză, interpretarea acestuia este în cea mai mare măsură personală, dar nu exclude și mimesis-ul ca act de lectură, elevii deseori mimând vocea, mimica, gesturile și acțiunile persoanei care le-au citit textul sau a celor care îl prezintă teatralizat sau cinematografic pe scenă/la televizor.

Bibliografie

1. Ardeleanu S. Repere în dinamica studiilor pe text. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p.119.
2. Axinte E. Metodologia receptării operei literare. Iași: Spiru Haret, 1999.
3. Blideanu E., Serdean I. Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. p. 240.
4. Cornița G. Metodica predării și învățării limbii și literaturii române. Baia Mare: Editura Umbria, 1993. p.127.
5. Curriculum Național. Chișinău: Litera, 2010.
6. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 278 p.
7. Parfene C. Literatura în școală. București: EDP, 1977.
8. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Editura Polirom, 1999. p. 179.
9. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. B.: Sigma, 2013.
10. Radu C. Receptarea artei și funcția formativ-estetică a limbajului artistic. În: Educație și limbaj. București: EDP, 1972. 108 p.

CZU: 373.24:376

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Elena Gabriela Barbu
GPP „Cei șapte pitici” Buzău

În activitatea pe care o desfăşoară, omul este o fiinţă dependentă de ceilalţi. Are nevoie permanentă de a comunica şi coopera. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficienţe. Ei sunt percepuţi diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificaţii diferite, în funcţie de cultura şi de valorile promovate. Şcoala este de asemenea un mediu important de socializare. Deseori ne întrebăm noi, cadrele didactice, cum vom efectua integrarea copiilor cu CES?....Oare nu ar trebui să ne gândim că este prioritară realizarea procesului de înţelegere a colegilor cu privire la deficienţele lor? Copiii pot fi foarte cruzi sau foarte drăguţi cu alţi copii care sunt diferiţi de ei. Atunci când sunt în preajma lor, îi pot imita, pot râde de ei, se pot juca lângă ei fără să-i includă şi pe ei, prefăcându-se că nu există. De obicei, copiii reacţionează aşa atunci când nu înţeleg. Pentru a-i putea înţelege mai bine, se pot organiza jocuri cu ajutorul cărora pot înţelege, pe rând, diverse handicapuri.

De exemplu, pentru a-i înţelege pe copiii cu deficienţe de vedere, se poate propune un joc în care, pe rând, copiii, sunt legaţi la ochi şi lăsaţi să se descurce într-un perimetru definit. În felul acesta, copiii vor înţelege mai bine situaţia în care se poate afla un copil cu deficienţe de vedere. Asemănător se pot inventa diverse jocuri adaptate la vârsta şi la puterea lor de înţelegere. Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-şi exprime propriile capacităţi. Astfel, copilul capătă prin joc informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp.

Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în munca de învăţare; situaţie în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acţiunile desfăşurate pentru educaţia sa; corespondenţa totală între solicitările formulate de şcoală şi posibilităţile copilului de a le rezolva; existenţa unor randamente la învățătură şi în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilităţile copilului sau la cerinţele şcolare. În şcoală, copilul cu tulburări de comportament aparţine de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinaţi, el încălcând deseori regulamentul şcolar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul şcolar (educatori,

colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea. În astfel de cazuri, cadrul didactic trebuie să se apropie mai mult de sufletul copilului pentru ca acesta să nu se mai simtă respins. Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire şi de limbaj şi de psihoterapie individuală şi de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea, copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor şi colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea şcolară conţinuturi şi sarcini simplificate. Elevii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe şi modalităţi de predare adaptate cerinţelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistenţă medicală specializată, asistenţă psihoterapeutică.

Elevii ce prezintă tulburări emoţionale trebuie să fie din timp identificaţi astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru şi terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaţionali (familie, cadre didactice).

Din experienţa personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învăţare-evaluare diverse strategii şi intervenţii utile: în primul rând trebuie să ţină cont de crearea unui climat afectiv-pozitiv. Stimularea încrederii în sine şi a motivaţiei pentru învăţare,încurajarea sprijinului şi cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor, încurajarea independenţei şi creşterea autonomiei personale sunt aspecte semnificative de care cadrul didactic trebuie să ţină cont în vederea facilitării integrării şcolare a acestor copii. Este foarte important ca noi, cadrele didactice, să le încurajăm eforturile, să îi sprijinim, să îi apreciem pozitiv în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă. De asemenea folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat şi evidenţiat cel mai mic progres, centrarea învățării pe activitatea practică nu sunt de neglijat când vorbim despre copii cu CES.

De cele mai multe ori, când lucrăm cu elevi cu cerinţe educative speciale, ne gândim la sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile, la folosirea învăţării afective, la adaptarea metodelor şi mijloacelor de învăţare, evaluare, dar si la sprijinirea elevului să devină membru al unui grup. Este bine să organizăm activităţi de grup care să stimuleze comunicarea şi relaţionarea interpersonală (jocuri, excursii, activităţi extraşcolare, activităţi sportive, de echipă), să îi sprijinim emoţional, să folosim un limbaj simplu, accesibil elevului şi nivelului lui de înţelegere.

Aşezarea în prima bancă a elevilor cu deficienţe de vedere, îmbunătăţirea calităţii iluminării, adecvarea materialelor didactice sunt aspecte pe care profesorul nu le omite când lucrează cu astfel de copii. Poziţia profesorului trebuie să fie astfel

încât fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-elev, profesorul să vorbească stând numai cu faţa spre elevi.

O altă perspectivă ce nu poate fi omisă de către cadrul didactic este aşezarea copiilor cu hiperactivitate şi deficit de atenţie în primele bănci, astfel încât să nu le distragă atenţia restul colectivului şi să fie aşezaţi în apropierea elevilor care sunt acceptaţi de colectiv ca modele pozitive. Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei este importantă.

Profesorul trebuie să fie ferm, consecvent, să folosească înţelegerea şi calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului, să fie comentată acţiunea elevului şi nu personalitatea lui. Este indicat ca profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a elevului (să nu-l jignească sau umilească), să folosească o mimică binevoitoare şi o atitudine deschisă (să nu încrucişeze braţele şi să nu încrunte privirea). Într-o abordare incluzivă, toţi elevii trebuie consideraţi la fel de importanţi, fiecăruia să îi fie valorificate calităţile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun. Consider că nu există "reţete" pentru integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi şi strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educaţie şi merită să i se acorde o şansă. Învăţând împreună, copiii învaţă să trăiască împreună, să se accepte şi să se ajute la nevoie.

Bibliografie

1. Albu A., Albu C. Asistenţa psihopedagogica şi medicală a copilului deficient fizic. Iaşi: Polirom, 2000.
2. Ionescu S. Adaptarea socioprofesională a deficienţilor mintali. Bucureşti: Editura Academiei P.S.R., 1975.
3. Miftode V. (coord.) Dimensiuni ale asistenţei sociale: forme şi strategii de protecţie a grupurilor defavorizate. Botoşani: Eidos, 1995.
4. Popescu G., Pleşa O. (coord.) Handicap, readaptare, integrare. Bucureşti: Pro Humanitate, 1998.

CZU: 371.136

COMPETENȚE DIDACTICE ALE PROFESORULUI

Carmen Bundă, doctorandă, UPSC
Nicolae Silistraru, prof. univ., UST

Conform noii concepţii europene privind educaţia şcolară şi formarea profesională se poate afirma că saltul de la obiective educaţionale operaţionalizate centrate pe comportamente la obiective centrate pe competenţe se demonstrează cu puternice argumente psihologice (şi nu numai).

În această privință comportamentul normativ al profesorului, de exemplu, privește cu exactitate: scopul acțiunii avute în vedere (un scop posibil și util care presupune în mod necesar alternative de acțiune și luarea unor decizii; timpul acțiunii de efectuat; locul (spațiul) executării ei; modalitățile concrete de acțiune.

O anumită stare posibilă a performanței de obținut de către elevi (de trecere de la una inițială la una terminală care încetează) [4, p.49].

De aceea, se poate vorbi de o diversitate posibilă de conduite ale profesorului în corelare cu mai multe variabile de competențe ale acestuia:

✓ competența comunicativă (inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor – cale verbală și neverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate – și stăpânirea de către el a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles;

✓ competența informațională (repertoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora);

✓ competența tehnologică (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional gândit și operaționalizat);

✓ competența instrumentală (de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvate scopurilor urmărite);

✓ competența decizională (la alegerea între cel puțin două variante de acțiune în funcție de valoarea sau utilitatea mai mare care o au în a afecta comportamentul elevilor);

✓ competența apreciativă (măsurarea corectă a rezultatelor atinse cu elevii și de către elevi).

Aceste competențe sunt condiționate de aptitudinile pedagogice și de nivelurile culturii profesionale ale profesorului: nivelul superior de organizare și funcționare a

proceselor psihice, cognitive, afective și psihomotorii ale acestuia cu suportul lor axiologic [5], în planul creării unor modele de predare/învățare/evaluare, în funcție de rezultatele educative existente și în planul relaționării/contactului cu elevii.

Sub incidența acestor competențe, profesorul se poate caracteriza printr-un anumit „stil pedagogic": o anumită manieră de lucru relativ constantă cu elevii, în funcție de personalitatea sa, de cultura, de pasiunea și experiența acumulată, de situațiile pedagogice pe care le identifică și le ameliorează sau nu sau este privit ca rezultat al unui tip de adaptare psihologică și deontică.

Se disting mai multe forme de „stil" care se presupun reciproc, prin care un profesor, sub impresiile și așteptările elevilor, este bun sau controversat: stilul cognitiv creativ (deschis la inovație); stilul rutinar (închis la inovație); stilul perceptiv (ce anume informații selectează din diferite surse); stilul directiv (îndrumare riguroasă); stilul nondirectiv (favorizează independența elevilor); stilul autoritar (profesor amabil, înțelegător, persuasiv, cooperant); stilul apreciativ (maniera personală de interpretare și evaluare a situațiilor educative) și altele [7].

Buna funcționare a educației necesită un echilibru relațional, sub forma corelației a trei componente: P(persoana), (partenerul), X (obiectul atitudinii) [4, p.50]. Sensul atitudinii îl arătăm printr-o săgeată însoțită de o valoare: - (minus) sau + (plus). Dacă P are o atitudine pozitivă față de O, relația dintre ei devine echilibrată sau nu în funcție de atitudinea față de X. Dacă P nu are o atitudine pozitivă față de O, avem o relație lipsită de echilibru a cărei soluționare nu poate avea loc decât printr-o schimbare a atitudinii față de O sau față de X [4, p.51].

Conform autorilor O. Mândruţ și L. Catană legitimitatea unei abordări integrate a curriculumului şcolar este susţinută şi de existenţa domeniilor de competenţe cheie recomandate de Consiliul European şi asumate, prin introducerea lor, în Legea Educaţiei Naţionale, ca finalităţi ale învăţământului preuniversitar românesc. În viziunea Recomandării Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele cheie din perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii, competenţa este capacitatea unei persoane sau a unui grup de a realiza sarcini majore de învăţare (profesionale, sociale), la un nivel de performanţă corespunzător unui criteriu sau standard, într-un context determinat [3, p.128].

Definirea conceptului de competență presupune luarea în considerare a unei corespondențe organice între latura social-obiectivă, determinată de natura și complexitatea sarcinilor care alcătuiesc conținutul diferitelor sfere de activitate socială și al diferitelor funcții și planul subiectiv-psihologic, care este rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamental-

caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit.

Competența didactică este definită în sens larg, ca o capacitate de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative; în sens restrâns, se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Competența profesională a educatorilor din învățământ este un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape la nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia.

Competența pedagogică constă în rolurile, responsabilitățile și funcțiile profesorului cerute pe parcursul învățării. Competențele cadrului didactic sunt impuse de rolul și funcțiile pe care acesta le îndeplinește în societate și de specificul profesiunii sale. Aceste competențe sunt într-un proces continuu de restructurare, transformare și diversificare datorită faptului că societatea are în permanență nevoie de oameni care au capacități noi.

În România au apărut în ultimii ani solicitări care au necesitat formarea și exploatarea unor noi tipuri de competențe, respectiv pătrunderea în procesul didactic a tehnologiilor informatice.

În *Dicționar de psihologie*, Ursula Șchiopu **definește competența** ca fiind o capacitate profesională remarcabilă, izvorâtă din cunoștințe și practică, deci în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format [6, p.40].

Competențele care trebuie formulate la sfârșitul pregătirii inițiale nu trebuie să fie formulate în mod esențial într-o ordine a disciplinei, dar ele trebuie să fie centrate pe capacitatea de a-și forma deprinderi la diferite discipline (de a achiziționa conținuturile). În fiecare disciplină a învățământului primar (franceză, istorie, geografie, științe fizice și tehnologice, biologie și geografie, matematică, arte plastice, muzică, educație fizică și sport, o limbă de circulație internațională) profesorul trebuie:

- să achiziționeze, să completeze sau să consolideze cunoașterea conceptelor, noțiunilor și a metodelor folosite în învățământ;
- să achiziționeze cunoștințele didactice (cultura didactică) necesare conceperii, punerii în acțiune și evaluării activităților la toate disciplinele;

- să fie capabil să construiască activități în clasă din care elevii să poată avea aceleași competențe în interfața mai multor discipline;
- să fie capabil să conceapă situații mobilizante la mai multe discipline și să le exploateze într-o manieră coerentă;
- să dobândească informații, metode și demersuri care să-i permită să acceadă la multe resurse, documente, suporturi pedagogice, tehnologii de informare și comunicare existente și care să-i ajute în pregătirea și conducerea activității de predare;
- să dobândească o cultură personală în diferite câmpuri ale disciplinelor din programa școlară.

Competențele de bază ale cadrului didactic sunt derivate din obiectivele și conținutul învățământului și din rolurile cadrului didactic. Aceste competențe se dezvoltă în cursul formării inițiale și pentru dezvoltarea lor este necesar un curriculum obligatoriu. Ele sunt conexate preponderent aptitudinilor pedagogice: comunicativitatea; empatia; învățarea; conducerea, analiza, diagnoza și prognoza (planificarea), proiectarea, organizarea, îndrumarea, dirijarea, evaluarea și decizia;valoarea conținutului; cercetarea și inovarea practicii școlare și extrașcolare; cunoașterea elevului; creativitatea.

Celelalte competențe se dezvoltă pe baza desăvârșirii aptitudinilor pedagogice, dar se cristalizează în cursul formării continue și se referă la modul de relaționare al cadrului didactic cu ceea ce trebuie predat, cu modul în care trebuie predat și cu modul în care învață elevii. Ele se împart în trei domenii, care la rândul lor sunt organizate fiecare pe trei planuri: teoretic, operațional, creator [6, p.45].

Competențele generale care pot fi realizate prin studierea disciplinelor psihopedagogice sunt:

- cunoașterea și utilizarea adecvată a conceptelor specifice științei educației și disciplinelor psihologice;
- explicarea și interpretarea unei idei, proiecte și procese educaționale și a unor manifestări ale dinamicii vieții psihice;
- examinarea critică, evaluativă a unor idei, proiecte și procese educaționale;
- evaluarea și autoevaluarea modului de manifestarea a vieții psihice;
- proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare;
- ameliorarea și inovarea procesului educațional; integrarea și utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare;
- conștientizarea interpretarea problemelor specifice școlii contemporane și reformei învățământului românesc;

- utilizarea unor metode, tehnici și instrumente de cunoaștere și de autocunoaștere psihologică;
- realizarea și valorificarea corelațiilor intra- și interdisciplinare, în vederea optimizării procesului de educație;
- manifestarea unei atitudini pozitive și responsabile față de profesia didactică;
- realizarea unor conexiuni între achizițiile dobândite prin studiul disciplinelor psihologice și nalte domenii ale cunoașterii și practicii umane [6, p.49].

Pornind de la profilul de formare, vă oferim detalii legate de o prezentare pentru părinții ai căror elevi erau în clasa pregătitoare, pentru a-i ajuta să înțeleagă competențele pe care copiii lor le vor dezvolta până la finalul clasei a IV-a.

Profilul de formare al absolventului descrie aşteptările exprimate faţă de elevi la sfârşitul învăţământului primar, prin raportare la: cerinţele exprimate în Legea educaţiei naţionale, în alte documente de politică educaţională şi în studii de specialitate; finalităţile învăţământului; caracteristicile de dezvoltare ale elevilor.

Întâlnirile cu părinții sunt,in opinia mea, asemenea unor team building-uri, care să aducă relaxare și zâmbete. Pentru a aduce la cunoștință părinților o imagine reală despre cum anume trebuie să arate un absolvent pregătit pentru viitor, îi rog să participe la activitatea „Absolventul de mâine” (profilul absolventului de clasa a IV-a). Părinții sunt solicitați să scrie pe postit-uri ce deprinderi, abilități cred că ar trebui sa dețină elevii la final de clasa a IV-a. Apoi urmează momentul în care le prezint un PPT cu profilul (in viziunea MEN) și explicații concrete. Aceste informații rămân afișate pe ecran tot timpul întâlnirii, ele constituind baza de lucru a părinților. Această listă a competențelor cheie urmărite în ciclul primar reprezintă „Profilul de formare al absolventului de clasa a IV a” (fiecare părinte primește o fișă cu aceste competențe). Se împarte clasa de părinți în trei grupe, un lider al echipei extrage câte un plic în care se află o întrebare (Ce am?, Ce pot?, Ce vreau?). Pornind de la aceste întrebări se face asocierea cu următoarele trei verbe: grupa „**a fi**”, grupa „**a simți**”, grupa **„a acționa**”, folosindu-se numărătoarea 1, 2, 3.

I. Prima grupă - Ce are, ce știe absolventul de clasa a IV-a? (**„a fi”)** este rugată să realizeze un inventar al calităților pe care le au copilașii lor.

II. A doua grupă - Ce poate absolventul de clasa a IV-a? (**„a simți”)** va trebui să centralizeze lucrurile pe care le pot face elevii.

III. Grupa a treia - Ce vrea absolventul de clasa a IV-a? (**„a acționa”)** va nota o listă a aspirațiilor copiilor.

Competențele reprezintă achizițiile absolventului din perspectiva acestor verbe/întrebări! Atenționez părinții să observe legătura dintre cele opt competențe și

disciplinele din ciclul primar ,să citească și să își noteze eventuale întrebări sau nelămuriri, pe care le vom discuta in ședință următoare.

Apoi, fiecare foaie de flipchart se dă la banca următoare și se fac completări,adnotări... Astfel se fac legături între ideile părinților ,realizându-se totodată evaluarea activității desfășurate prin feed-back-ul obținut.

La sfârșitul acestui exercițiu se poartă discuții despre legătura intensă dintre **a fi-a simți-a acționa**, insistându-se pe faptul că ultimul pas „**a acționa**" este cel mai greu de făcut. Copiii sunt cei care,încă din cea mai fragedă vârstă, trebuie învățați și impulsionați să acționeze. Toate acestea trebuie făcute de către noi, cadrele didactice, cu multă măiestrie, înțelepciune și tact pedagogic.

În încheierea activității și obținerea feed-back-ului părinții sunt rugați să deseneze unul din obiectele (sau altele) inventariate la coloana „a simți". Astfel, datorită acestui mod experimentat de mine cu părinții actualei clase, în mintea fiecărui părinte s-a configurat imaginea absolventului dorit de învățământul actual.

A fost o întâlnire deosebit de atractivă și productivă. Părinții și profesorii, în opinia mea, trebuie să formeze un grup care să lucreze împreună, să colaboreze necontenit pentru reușita deplină a elevului, „cetățeanul fericit de mâine".

Conform autorilor O. Mândruţ și L. Catană legitimitatea unei abordări integrate a curriculumului şcolar este susţinută şi de existenţa domeniilor de competenţe cheie recomandate de Consiliul European şi asumate, prin introducerea lor, în Legea Educaţiei Naţionale, ca finalităţi ale învăţământului preuniversitar românesc.

În viziunea Recomandării Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele cheie din perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii, competenţa este capacitatea unei persoane sau a unui grup de a realiza sarcini majore de învăţare (profesionale, sociale), la un nivel de performanţă corespunzător unui criteriu sau standard, într-un context determinat [4, p.128].

Bibliografie

1. DEX. Dicţionarul explicativ al limbii române. Bucureşti: Univers Enciclopedic Gold, 2012.
2. *** Legea educaţiei naţionale nr.1/2011.
3. Ardelean A., Mândruţ O. Didactica formării competenţelor. Arad: V. Goldiş University Press, 2012.
4. Călin M. Teoria educației. București: Editura All, 1996.
5. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academiei, 1988.
6. Pânișoară I. O. Formarea cadrelor didactice. București: Editura Polirom, 1999.
7. Stefanovic I. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București: EDP, 1979.

CZU: 373.3

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE MODELULUI EDUCAȚIEI INTERCULTURALE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE DIN PERSPECTIVA FACTORILOR ETNOPEDAGOGICI

Zina Buzulan, doctorandă, UST

Educaţia interculturală reprezintă o necesitate globală, o formă educaţiei, care presupune tratarea diferenţiată a culturii şi specificaţiile ei, dar conceptul de egalitate. In plan internaţional educaţia interculturală integrează cadrul de referind privitor la cunoaşterea particularităţilor de cultură, acceptarea nucleului centri intercultural, valorizarea strategiilor, similitudinilor şi a diferenţelor de gândire promovare a competenţelor plurilingvistice. In context naţional în Republica Moldova există numeroase organizații etnoculturale ale minorităţilor naţionale, privind dreptul minorităţilor de a-şi face studii în limba maternă şi a învăţa limba de stat. Actualitatea educaţiei interculturale presupune abordarea problematicii lumii contemporane, cu caracter specific, global, universal etc. [4].

La nivel de strategie s-au conturat condiţii pentru o educaţie intercultuală care: să depăşească stereotipurile negative; să stabilească relaţii interculturale; să creeze un mediu cultural adecvat.

„La nivel teoretic, *educaţia interculturală* reflectă resursele superioare ale culturii situate la intersecţia dintre valorile generale şi *specifice*, ştiinţifice şi estetice, tehnologice şi morale, politice şi religioase, interculturale şi psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat, formal, nonformal, dar şi informal”.

„La nivel practic, *educaţia interculturală asigură* extinderea şi aprofundarea zonei care susţine proiectarea curriculară a instruirii la intersecţia dintre conţinuturile universale şi naţionale şi experienţiale socio-culturale ale fiecărei comunităţi” [2, p. 29].

Dintre obiectivele generale pe care trebuie să le atingă educaţia interculturală, S. Rusnac şi D.Shaol evidenţiază:

„a) cunoştinţe: *cunoaşterea ambianţei* sociale apropiate şi a esenţei relaţiilor sociale cu caracter interpersonal şi intergrupal care se realizează în acest context; *însuşirea* valorilor propriei culturi şi a culturilor din alteritate, împărtăşite în rezultatul influenţelor cu caracter de oculturaţie; *învăţarea* modului de identificare a raporturilor interculturale şi deosebirea acestora de tendinţele etnocentriste, discriminatorii, xenofobe;

b) capacităţi: *evaluarea judecăţilor*: a caracterului lor pozitiv sau negativ, de coeziune sau de separare, constructiv sau destructiv; *analiza autostereotipurilor* şi

heterostereotipurilor, a modului de afirmare a acestora şi de influenţare a comportamentelor în raport cu reprezentanţii altor culturi; *autoanaliza eficientă şi autocontrolul* stărilor şi conduitelor personale, de corecţie a manifestărilor nefavorabile în câmpul social intercultural; *comunicarea interculturală*; adaptarea mesajului la contextul sociocultural;

c) atitudini: afirmarea unei poziţii cetăţeneşti active, de combatere a atitudinilor şi comportamentelor de neglijare, diminuarea negativă a altor culturi, de promovare a toleranţei interculturale şi a colaborării mutuale".

Interculturalitatea se va reflecta în curriculum, conţinuturile şcolare, disciplinele opţionale. Promovarea interculturalităţii în sistemul instructiv-educativ nu se referă la comunităţile minoritare sau cele multiculturale, ea este a tuturor celor din spaţiul habitat. Astfel, fiecare individ trebuie să aibă şansa de a învăţa pe parcursul întregii vieţi, pentru ca prin cunoaştere să fie apt să se integreze în societatea mereu în schimbare.

În figura 1 se face o vizualizare a interacţiunii factorilor etnopedagogici, subiecţilor antrenaţi în educaţia interculturală a elevilor claselor primare.

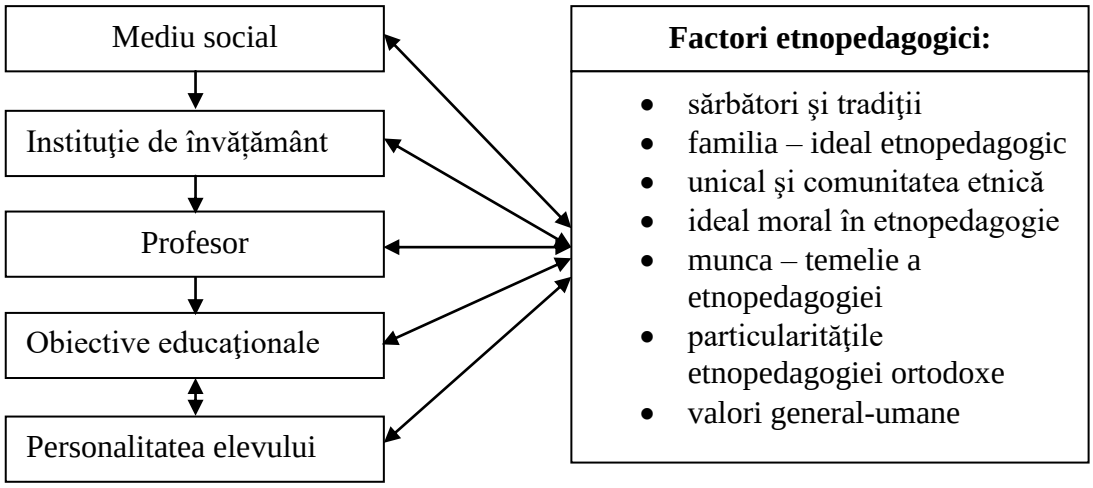


Figura 1. Interacţiunea factorilor etnopedagogici, subiecţilor antrenaţi în educaţia interculturală a elevilor claselor primare

Modelul educaţiei interculturale la elevii claselor primare din perspectiva factorilor etnopedagogici s-a axat pe un şir de principii şi condiţii. Formarea – dezvoltarea personalităţii elevului în contextul educaţiei interculturale se realizează prin interconexiunea principiilor şi condiţiilor la nivel macro - *societatea* şi micro – Educaţia interculturală la elevi din perspectiva factorilor etnopedagogici înaintează obiective şi activităţi speciale; solicită antrenarea factorilor etnopedagogici ca mediu pentru băştinaşi şi alte etnii în valorizarea lor interculturală [1, p. 88].

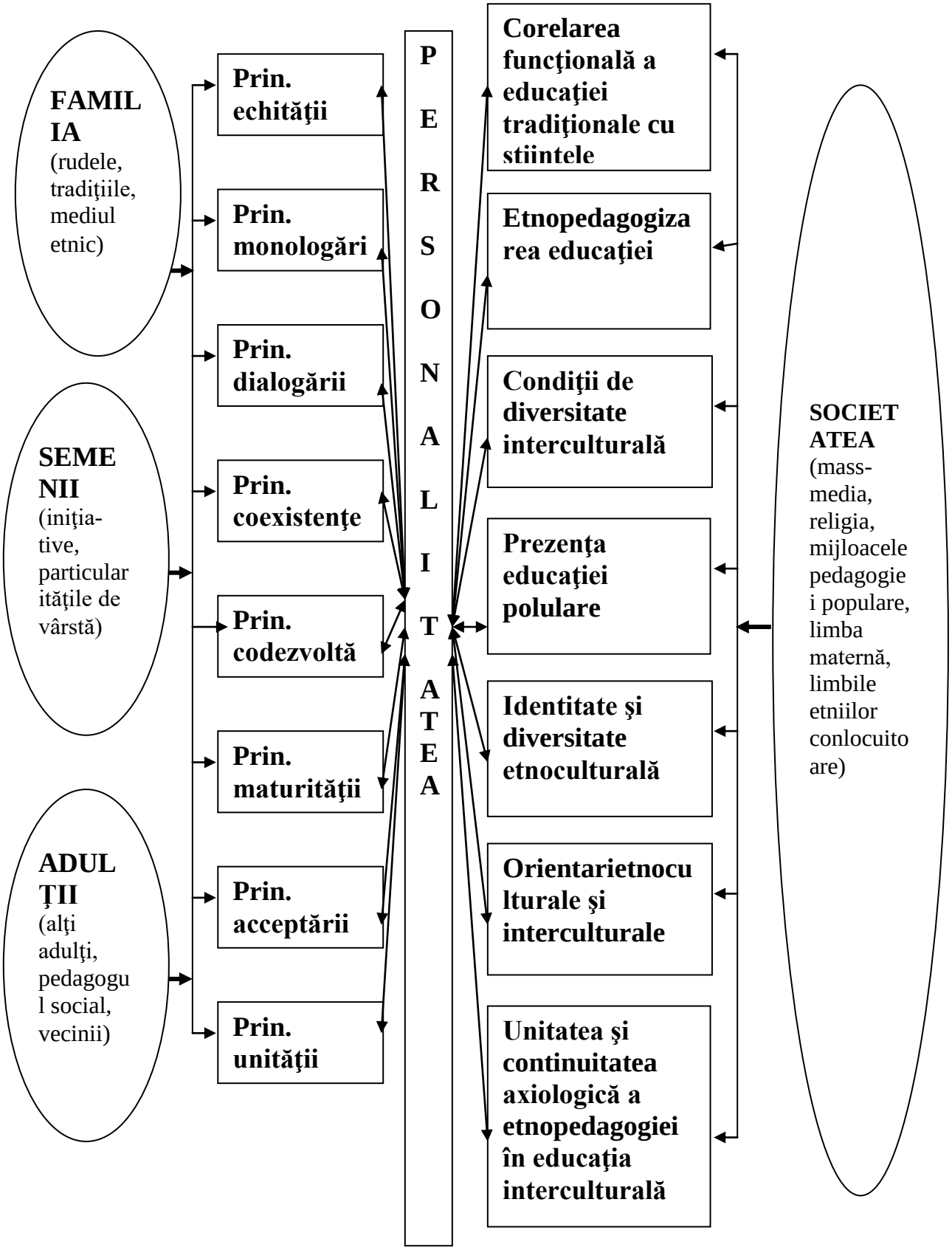


Figura 2. Modelul educației interculturale la elevii claselor primare din perspectiva factorilor etnopedagogici

Totodată, trebuie înţeles că interculturalitatea nu estompează propria cultură, identitatea. Intercorelarea educaţiilor o consolidează. În acest context educaţia interculturală este calea spre o societate multiculturală prin istorie comună, apartenenţă religioasă, specific naţional.

Conceptualizarea interculturalității are implicații curriculare importante. Conform curriculunului școlar una dintre competențele –cheie *este competența culturală, interculturală (de a recepta și a crea valori)*, ce semnifică ideea de promovare prin educație „conștientizarea valorilor pozitive date de diversitatea culturală" [3, p.46].

Educația interculturală are deci, ca prim pas, formarea nu a respectului față de celălalt ca fiind diferit, ci formarea respectului de sine ca fiind diferit. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal și afectiv. Ele sunt încorporate de individ, uneori, prin imitație, încercare și eroare, în afara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conștient și explicit. De aceea, educația interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond, de care depinde dirijarea interesului elevilor înspre teritorii spirituale inedite.

Bibliografie

1. Bârlogeanu L. Educație interculturală. Proiectul pentru învățământul rural. București: MEV, 2005. 208 p.
2. Cristea S. Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei. Chişinău: Ed. Litera Educaţional, 2003. 240 p.
3. Nedelcu A. Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Humanitas Educațional, 2009. 157 p.
4. Silistraru N., Golubițchi S. Educația interculturală, suport de curs. Chișinău, 2014.

CZU: 37.035.3

PROBLEMATICA FORMĂRII ATITUDINII RESPONSABILE FAŢĂ DE MUNCĂ ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Tatiana Ceban, masterandă, UST
Nadejda Ovcerenco, doctor, conferențiar universitar,
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Realizarea cu succes a reformei educație școlare spre formarea unei personalități dezvoltate multilateral, necesita îmbunătățirea tuturor aspectelor de educație a tinerei generații și in deosebi a formarii atitudinii responsabil față de muncă. Atitudinea față de muncă a omului contemporan lasă de dorit. Nevoia formarii atitudinii responsabile față de muncă este resimțit în mod acut pentru pregătirea copiilor pentru viață, cit și pentru reconstruirea societății.

În condițiile actuale, când întreaga țară rezolva sarcinile restructurării, dezvoltării pe scara larga a democrației, are loc cotitura societății spre latura spirituală a omului, spre cultura lui interioară.

Studierea particularităților, legităților psihologice a dezvoltării și metodicii formarii atitudinii responsabile față de muncă la personalitate în prezent au o importanta practică și științifică, deoarece restructurarea societății noastre pe baza valorilor și principiilor spirituale omenești prevede intensificarea formarii atitudinii responsabile față de muncă.

Prin conținutul său atitudinea responsabilă față de muncă îl implică pe copil în descoperirea mediului în care trăiește, îi oferă cunoștințe privind lumea materială, îl inițiază în confecționarea unor lucrări utile, rezultat al gândirii creative și al imaginației.

Copiii de astăzi au nevoie de convingeri, capacităţi aplicative şi comportamentale sociale adecvate şi de aceea orice investigaţie ne este prea mare în spaţiul educaţiei. Școala, ca formă instituţionalizată de educaţie trebuie să răspundă în condiţii optime comenzii sociale privind dezvoltarea armonioasă a copiilor şcolari, de pregătirea acestora pentru activităţile viitoare.

În ultimii ani, profesorii au analizat felul cum se acomodează copiii cu CES în noua treaptă de învăţământ şi s-a concluzionat că intrarea copilului în şcoală constituie un moment crucial în viaţa sa, date fiind statutul şi rolul său de elev, natura relaţiilor cu adulţii şi colegii, noutatea condiţiilor de activitate, mai ales specificul învăţării, activitate deosebit de complexă, ce angajează dintr-o perspectivă inedită întreaga sferă a activităţii sale psihice şi impune încrederea într-o anumită disciplină a muncii, capacitate de cercetare a atenţiei, spirit de observaţie şi rezistenţă la munca

intelectuală. De aceea primii paşi în formarea unei atitudini faţă de muncă în învăţământul şcolar sunt absolut necesari de a fi realizaţi şi sunt baza întregii dezvoltări a deprinderilor de muncă pe parcursul dezvoltării copilului.

Aceasta ne-a făcut să studiem în mod special această temă, precum şi crearea în școală a unui mediu ambiental şi a unor condiţii favorabile pentru noi achiziţii şi procese în sfera cognitivă, afectivă şi psiho-motrică a şcolarului, cu atât mai necesare cu cât această vârstă este una din cele mai importante perioade psiho-genetice, datorită progreselor remarcabile în toate planurile ei, mai ales în sfera sentimentelor, a personalităţii copilului şi a învăţării sistematice ca activitate de bază, față de muncă, şi cea mai eficientă în formarea şi informarea viitorilor elevi, oameni ai societăţii.

Tema a fost aleasă pentru cercetare pentru că munca prin caracterul ei profund social creează cele mai variate posibilități pentru îmbinarea și armonizarea acţiunilor individuale cu cele ale colectivului, vârsta şcolară fiind favorabilă pentru acumularea de noi cunoştinţe, pentru formarea unor priceperi şi atitudini faţă de muncă.

Prin întreaga activitate desfăşurată cu copiii cu CES, profesorul vizează şi rezultatul practic pe care aceștia îl obţin în urma efortului pe care-l depun, urmărind în primul rând pregătirea lor pentru participarea la munca productivă de mai târziu, prin dezvoltarea dragostei faţă de muncă şi însuşirea unor deprinderi elementare de muncă, munca fiind cel mai de seamă mijloc de dezvoltare armonioasă a copilului.

Prezentul omului este rezultatul muncii, viitorul omului va fi rezultatul muncii - desigur munca amplifică cu toate cunoştinţele şi descoperirile tehnicii. Deci până la urmă munca rămâne factorul de bază al educaţiei omului, al formării personalității lui, și nu în ultimul rând - al progresului social.

În altă ordine de idei m-am oprit asupra temei şi pentru motivul că profesorul fiind conştient de importanţa dezvoltării la elevii cu CES a unei atitudini responsabile faţă de muncă, a unor deprinderi ca *hărnicia, spirit de ordine*, va folosi procedee şi metode cât mai variate şi mai noi, care să corespundă dezvoltării psihice şi fizice a copilului. De asemenea am apreciat că formarea unei atitudini faţă de muncă reprezintă multiple valenţe în procesul de instruire şi educare a elevului cu CES şi în consecinţă este modalitatea cea mai eficientă pentru apropierea lor de complexele probleme ale realităţii raportate la nivelul lor de înţelegere.

Alegerea temei de cercetare o datorăm şi faptului că activităţile practice sunt considerabile în ceea ce priveşte formarea personalităţii copiilor, îi permit copilului să traducă, să reprezinte în fapte tot ceea ce a văzut, a trăit sau îşi imaginează. Mândria copilului de a crea ceva, o jucărie, un lucru util este un sentiment tonic și sanogen, care educă voinţa şi cultivă încrederea în forţele proprii.

Precizăm că a forma o atitudine responsabilă faţă de muncă la copii cu CES odată cu intrarea în şcoală nu înseamnă doar a-l informa pe copil cu privire la locul și rostul muncii în viața omului, ci a-i forma acele disponibilităţi şi abilităţi care sunt implicate în procesul muncii din şcoală, din viaţă, a-i dezvolta, exersa îndemânările, iniţiativele, hărnicia, dragostea de muncă, abilităţile practice, a-l lauda atunci când a reuşit să facă ceva bun, constructiv şi a-l face să conştientizeze cât de importantă este munca pentru el în viitor. În afară de aceasta alegerea temei a fost determinata și de alte motive, precum:

- În societate se observa o atitudine negativă față de muncă la tânăra generație.
- Profesorii instituțiilor școlare, acorda o atenție primordială instruirii copiilor și mai puțin se acordă atenție problemelor educației tehnologice, formarii la elevi a atitudinii responsabile față de muncă.
- Profesorii nu cunosc strategii de formare a atitudinii responsabile față de muncă la elevi, și respectiv nu le aplică în practica de lucru cu copii cu CES.
- Deseori adulții au o atitudine negativă față de muncă.

Familiarizarea cu munca adulților este privită ca un mijloc de formare a atitudinii responsabile față de muncă. Unii autori ca V. I. Loghinova, M.V.Kruleht consideră că copilul trebuie familiarizat cu procesul muncii adulților, povestindu-le despre crearea diferitor produse ale muncii, despre conținutul activității de muncă al adulților, respectul față de muncă. Cel mai bine este atunci când vârstnicii sunt ei singuri oameni pasionați. Fiind pasionați de o anumită activitate, ei ii pasionează și pe copii.

În pedagogia populara muncii i se acordă o deosebită atenție. În acest scop se apelează la diferite genuri folclorice, cum sunt cântecele, poveștile, povestirile, ghicitorile, proverbele, în care accentul se pune pe muncă, hărnicie, străduință, atitudine responsabilă față de muncă,eroism în muncă.

N.H. Boicenco, M.A.Vasilieva, N.V.Caraliova, E.I.Covalenco au studiat importanța pedagogică a jocului în formarea atitudinii față de muncă. În procesul restructurării învățământului școlar un rol deosebit îi revine lecție de educație tehnologică ca activitate de bază a muncii colective și individuale a copiilor cu CES. Dat fiind că lecția este tipul fundamental de activitate la copiii cu CES, ea prezintă cea mai larga posibilitate pentru copii cu CES de a se pronunța, de a se manifesta.

Problema ştiinţifică rezidă în fundamentarea pedagogică a condiţiilor de bază ale formării atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES. Problema cercetării este generată de contradicțiile din realitatea educațională, care constată faptul insuficienței valorificării contextelor formale și nonformale pentru formarea atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES.

Scopul cercetării noastre constă în determinarea condiţiilor eficiente ale formării atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES în cadrul activităţilor educative formale și nonformale.

Au fost stabilite următoarele obiective ale cercetării: analiza și dezvăluirea semnificației conceptelor: atitudine responsabilă; atitudine față de muncă; atitudine responsabilă față de muncă; copiii cu CES; determinarea potențialului şcolii în formarea atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES; diagnosticarea nivelului de formare a atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES; elaborarea și experimentarea programului de activitate educativă pe dimensiunea formării atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES; verificarea eficienţei formării atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES.

Drept metode, tehnici de cercetare au fost selectate: metode teoretice (documentarea ştiinţifică; metoda analizei, sintezei şi sumarizării; modelarea teoretică); metode empirice (experimentul psihopedagogic, observaţia ştiinţifică, chestionarea, conversaţia; analiza produselor subiecţilor investigaţi); metode statistice de prelucrare a datelor.

Valoarea teoretico-aplicativă a lucrării constă în valorificarea conceptului de formare a atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES; determinarea posibilităţilor școlii privind formarea atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES; stabilirea rolului și rostului activităților educative în formarea atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES; determinarea condiţiilor optime de formare propriu-zisă în contextul formal și nonformal al școlii; elaborarea unui program de activitate educativă pe dimensiunea formării atitudinii responsabile față de muncă la copiii cu CES.

Vom remarca, că muncii concepută drept activitate umana i se acordă o deosebită atenție în pedagogia populara. În acest scop sânt folosite materiale de diferite genuri folclorice: cântece, povesti, povestiri, ghicitori, proverbe, în care accentul se pune pe muncă, hărnicie, străduință, vrednicie, atitudine pozitivă față de muncă, eroism în muncă. Aceste materiale sânt folosite la momentul potrivit în scocul de a-l face pe copil să înțeleagă însemnătatea muncii în viața omului, de a-i insufla dragostea și de a-i susține permanent interesul față de muncă. În zicale, proverbe, maxime, într-o forma concisa, sugestiva, ușor de reținut, se exprima gânduri adânci despre munca si valorile ei, precum și îndemnuri de muncă, adresate generațiilor în creștere. Desigur, aceasta se face la o vârsta, când copilul a atins un anumit nivel de înțelegere. De exemplu: „Pâinea nu vine singura la tine”, „Prin

muncă și străduință vei ajunge la dorință", „Bănița nu se umple cu vorbe", „Munca este izvorul de fericire al omului".

Citind și conversând pe marginea celor citite copii învață treptat să distingă latura morala a faptelor și acțiunilor maturilor, să aprecieze conduita de pe pozițiile normelor morale. Din punct de vedere educativ este important de a trezi la copil interes față de „problema morala" a povestirii poeziei. În legătură cu aceasta un rol mare îi aparține citirii expresive a textului de către învățător, caci de ea depinde în mare măsură perceperea operei de către copil.

Învățătorul trebuie să tina cont, ca elevii să înțeleagă în mod subtil compararea eroilor literari, nu numai faptele, ci si sentimentele trăirile lor, precum și cauzele acestor comportări. Învățătorul atrage atenție copiilor asupra diferitelor forme de manifestare a aceleiași calități morale. Se propune să caracterizeze eroii povestirii, să compare conduita lor, faptele eroilor a două povestiri, să evidențieze ceea ce e comun și diferit în comportarea diferiților eroi.

În ciclul primar copiilor li se propun probleme morale ce țin de atitudinea față de muncă și sunt puși în situația să selecteze soluția justă din două sau câteva posibile, care se exclud sau nu se exclud reciproc. Astfel copii învață să apere poziția lor, să dovedească justețea ei, să-i convingă de ea pe ceilalți.

În general literatura artistica permite să se examineze latura morală a relațiilor umane, a atitudinii față de muncă.

În clasele primare se pune temelia pregătirii generale către muncă a copiilor, la ei se formează atitudinea conștienta față de munca intelectuală și fizică, elevii se dezvoltă multilateral, își consolidează trăsăturile pozitive de caracter.

Jocurile copiilor în care se tratează tema muncii (copiii imită cu însuflețire acțiunile și preocupările de muncă a celor maturi), contribuie și ele la pregătirea psihologică a copiilor în vederea muncii, la formarea atitudinii responsabile față de muncă.

La orele de artă plastică învățătorul tinde să-l învețe pe copil să exprime în desen atitudinea sa față de muncă, de diferite evenimente, oameni și natură. Aceasta atitudine se manifestă în aprecierea de către copii a acțiunilor maturilor, în înțelegerea de către ei a „binelui" și „răului" în mediul înconjurător a comportamentului în diverse situații.

Copilul poate fi învățat să aprecieze corect acțiunile și faptele oamenilor sprijinindu-se pe propria experiență de viață. Temele multor lecții au ca scop direct dezvoltarea capacității de a da o apreciere morală faptelor celor din jur. Învățătorul organizează o conversație la tema desenului în cursul căreia se dezvăluie atitudinea

copiilor față de munca. Copii își amintesc despre cazurile din viața lor. Ei trebuie să înțeleagă modul de comportament. Astfel se caracterizează conduita maturilor și nu aprecierea lor în genere: aceasta corespunde specificul copilului, unde atitudinea față de oameni se exprimă prin demonstrarea acțiunilor lor.

Elevilor li se pun întrebările astfel, încât să se obișnuiască să aprecieze independent faptele adulților pe baza indicilor morali, să găsească mijloace de exprimare a caracteristicilor lor în desen.

Desenele îi permit învățătorului să-l cunoască mai bine pe fiecare elev. Îmbinările de culori vii, deschise arată că evenimentul reprezentat îl bucură, culorile întunecate, șterse - că emoțiile lui sânt negative. Analiza desenelor îi sugerează învățătorului, că necesită o atenție deosebită în munca educativă cu școlarii.

La orele de gramatică la tema ,,substantivul" copii pot să-și amintească independent ce parte a vorbirii este aceasta, ce știu d acum despre ea, ce loc, potrivit observărilor copiilor ocupă în vorbirea oamenilor substantivul.

În procesul de instruire un loc important îl ocupă dezvoltarea vorbirii, în deosebi asemenea lucrări ca expunerea si compunerea. Compunerile cu caracter de creație ale copiilor cu temele ,,În ospeție la furnici", ,, De ce e bine să fim harnici" îi permit învățătorului să cunoască lumea internă a copilului și în primul rând orientarea lor morală. Pot fi recomandate teme, care se referă la diverse situații de comportament ce se creează în clasă, în afara ei, iar apoi să se organizeze discutarea și analiza colectiva a celor scrise.

O forma interesantă de muncă este colectarea proverbelor și zicătorilor despre lene și hărnicie, care pot fi găsite în dicționare și cărți. Proverbele și zicătorile se folosesc la lecțiile de gramatică cu scop instructiv, dar pe urmă copiii se obișnuiesc să le folosească în vorbire. O astfel de selectare a proverbelor dezvoltă capacitatea copiilor de a selecta faptele, ale generaliza, a face analogii cu situații de viață concrete.

Orele educative sânt diverse după conținut, de exemplu: ,,Locul copilului este în școală, iar învățătura este munca lui", ,,Prețul succesului este munca". Aceste ore joacă un rol important în formarea atitudinii responsabile față de muncă la școlarul mic, dar și la formarea viitorului cetățean. Orele educative cultivă la copii dragostea față de muncă, respectul pentru omul muncii, îi demonstrează copilului importanța muncii și rezultatul ei. La orele educative elevii se simt descătușați, susțin diferite discuții la temă, își spun și își argumentează părerile, își apară idealurile. Tot la orele educative se discută diferite situații care sânt selectate din reviste, zare, dar și situații care sânt selectate din viața cotidiană, din experiențe din viața elevului.

Formarea atitudinii responsabile față de muncă se poate realiza cu succes în contexte educaționale nonformale, în cadrul activităților în afara orelor de curs. În cadrul acestor activități copii se află în condiții mai puțin reglementate decât în contexte educaționale formale, la lecție. Ei pot, independent, potrivit intereselor și dorinței proprii, să-și aleagă o însărcinare în cadrul activităților nonformale, de aceea unii copii preferă să deseneze, alții - să modeleze, aplice cu hârtie colorată. Astfel de situații de învățare îi permit profesorului să-și focuseze atenția asupra comportamentului unui copil, neobservat la prima vedere, să vorbească cu admirație despre cel care este harnic. Astfel pedagogul îi sensibilizează cu privire la necesitatea de a munci și de a respecta pe cei ce muncesc.

Așadar, în centrul atenției mereu vor fi puse frumoasele idei despre respect, hărnicie, atitudine responsabilă față de muncă. Profesorii claselor primare în permanență vor forma o morală sănătoasă și o rațiune pură, lucru ce va face imposibil tolerarea persoanelor cu atitudine negativă față de muncă în societate.

Bibliografie

1. Bujor N. Comorile sufleteşti sau Însuşirile moral spirituale supreme. Chişinău: Editura Liceum, 1996.
2. Cairov I. Abecedarul educaţiei morale. Chişinău: Editura Lumina, 1983.
3. Creţu E. Psihopedagogia şcolară pentru învăţământul primar. Bucureşti: Editura Aramis, 1999.
4. Calistru R., Bujor N. Educaţia moral spirituală. Curriculum. Clasele I-IV. Chişinău: Editura Liceum, 2001.
5. Zaharov A. Cum să prevenim abaterile în comportarea copilului. Chişinău: Lumina, 1998.

CZU: 372.8821.135.1:373.3

FORMARA COMPTENȚEI DE COMUNICARE LA ELEVII DE CLASA A II-A PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAL

Lucia Ciobanu, masterandă UST
Nicolae Silistraru, prof. univ., UST

„Competenţa este rezultatul prelucrării complete a unei situaţii de către o persoană sau un grup de persoane într-un context dat”. (Philippe Jonnaert)

„Comunicarea este un proces, de regulă, intenţionat de transfer de informaţie şi înţelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaţionale şi organizaţii în întregul lor”. (Şerban Iosifescu)

Orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situaţii reale, în cadrul unuia dintre domeniile vieţii sociale. Alegerea unor domenii în care elevul este pregătit să opereze presupune o deosebită rigurozitate în procesul selectării situaţiilor, scopurilor, sarcinilor, temelor şi textelor de predare a unei limbi străine. Studierea limbilor străine în condiţiile actualei societăţi este în concordanţă cu necesităţile subiecţilor educaţi. Predarea-învăţarea limbilor străine este în consens cu activitatea educaţională europeană (Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi), cu elaborările ştiinţifice mondiale asupra problemei în discuţie. În acest sens, în Republica Moldova este imperativă dezvoltarea învăţământului, fundamentul competenţei de comunicare, necesare unei comunicări adecvate situaţional.

Ca şi în cadrul Curriculumului pentru învățământul primar, componenta-cheie în Curriculumul la LS I o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe. Menționăm faptul că formarea unui sistem pertinent de competenţe este un proces de durată sau de mare parcurs educativ, cu caracter interdisciplinar şi/sau transversal, complex şi finalizat conform unor niveluri de competențe stabilite de CECRL și valorificate prin unități de învățare, conținuturi lingvistice şi module tematice, prin acumularea graduală de pre-achiziţii sau de unități de competențe. Comunicarea într-o limbă străină, acceptată ca una dintre competențele-cheie europene, se bazează pe abilitatea de a înțelege, exprima şi descifra gânduri, sentimente şi fapte în formă orală şi scrisă, dintr-o realitate vie sau virtuală/simulată, în mod online sau offline, la nivelul celor patru activități majore (receptare, producere, interacțiune, mediere), într-o gamă potrivită de contexte sociale stabilite de CECRL (profesional, public, educațional, personal) sau în corelație cu domeniile educaționale (comunicare, cultură, comparație, conexiune, comunitate), definitivate de Curriculumul de Limbi Străine din Massachusetts (CLSM), sursă ce a stat la baza elaborării curricula precedente [3, p.7].

Dezvoltarea actuală menţine, în mod implicit, corelaţia domeniu – competenţă, presupunând formarea în cadrul domeniului comunicării a celor trei competențe

langajiere definite de CECRL (lingvistică, sociolingvistică, pragmatică) şi în domeniul culturii – a competenţei (pluri/inter) culturale. Competenţele iniţiate în domeniile comparației şi conexiunii trec în tipuri de abordări (metodologică şi interdisciplinară), iar competența civică sau atitudinală (domeniul comunităţii) crește în importanță şi se proiectează în cadrul fiecărei competențe, conform noii definiții a competenței bazate pe atitudini şi valori, exprimate în CRCN ca un deziderat pentru formarea personalităţii elevului şi a sistemului său de valori pe parcursul şcolarităţii [3, p. 8].

Competențele specifice disciplinei (Nivelul A1 al cecrl):

1. Competența lingvistică: Discriminarea elementelor lingvistice prin formulare de mesaje simple, scurte şi corecte, manifestând curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem.

2. Competența sociolingvistică: Utilizarea elementelor lingvistice, demonstrând creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social.

3. Competența pragmatică: Adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale/ familiare, dovedind corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului.

4. Competența (pluri/inter)culturală: Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine studiate, exprimând interes şi respect pentru valorile altei culturi [3. p. 8].

Cercetările existente se referă în special la limba engleză instrumentală şi mai puţin la limba engleză funcţională, pragmatică. Limba engleză instrumentală nu vizează comunicarea decât în 4 situaţii de clasă, ea satisface necesitatea de comprehensiune şi de achiziţionare a competenţei de recepţionare a informaţiei. Engleza instrumentală se axează pe recepţionarea textelor specifice mai degrabă decât pe producerea acestora în situaţii de activitate cotidiană. Astăzi, devine tot mai accentuată necesitatea unei engleze funcţionale pentru anumite categorii de persoane, în general, şi pentru elevii din învăţământul primar. Posedarea limbii engleză în aspectul funcţional al ei îi poate favoriza pe aceştia din urmă la comunicarea în diferite situații, de exemplu în călătorii, la odihna, și nu în ultimul rând fiind o temelie pentru următorul nivel de cunoaștere. În prezent engleza funcţională vizează obiectivele şi conţinuturile predării-învăţării limbii engleze ca limbă străină nu doar în termeni de „limbă”, dar şi în termeni de comunicare, de competenţă de comunicare, în funcţie de necesităţile de vorbire ale unei activităţi concrete. Este cazul elevilor din învăţământul primar: competenţa de comunicare în cadrul predării-învăţării limbii străine se corelează cu necesitatea de a cunoaște o limbă străina vorbită pe tot globul pământesc. Totodată, elevii au acces la comunicare în colectivitatea respectivă. Limba engleză funcţională se referă la lexicul specializat şi

la un învăţământ bazat pe competenţe de comunicare precise şi la mijloacele adecvate pentru a le atinge.

Dimensiunea teoretică constă în definirea conceptului de competenţă de comunicare în învăţământul primar raportat la competenţa de comunicare în sens general; stabilirea tipurilor de competenţă în învăţământul primar; stabilirea reperelor teoretice pentru dezvoltarea competenţei de comunicare în învăţământul primar; elaborarea unui model de dezvoltare a competenţei de comunicare a elevilor din clasele a II- a în cadrul predării-învăţării limbii străine; elaborarea şi implementarea unui curriculum la disciplina Limba englăză aplicată în liceu, curriculum axat pe competenţe [5, p. 4].

Dimensiunea praxiologică este determinată de elaborarea Modelului de dezvoltare a competenţei de comunicare a elevilor din învăţământul primar în cadrul predării-învăţării limbii străine, model argumentat ştiinţific şi validat experimental; Modelul elaborat reprezintă un suport metodologic în fundamentarea unui suport de curs pentru dezvoltarea multilaterală iniţială a elevilor şi pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din licee; ideile de dezvoltare a competenţei de comunicare la disciplina Limba engleză aplicată în claselele prin posibilitatea extinderii practicii educaţionale la limba engleză [5, p. 4].

Strategiile didactice şi Modelul de dezvoltare a competenţei de comunicare a elevilor la limba străină pot fi utilizate în proiectarea şi desfăşurarea activităţii profesorului în procesul instructuv-educativ.

Putem menționa că competenţele de azi – cheia succesului de mâine, și de aceea apare problema dezvoltării la elevi a unui sistem de competenţe, printre care şi competenţele comunicative într-o limbă străină, în calitatea lor de competenţe-cheie, stipulate de Consiliul Europei [5, p. 3].

Modelele comunicării prezentate urmează tendinţa care se regăseşte şi la definiţii, existând tipuri simple, liniare, dar şi modele care încearcă să surprindă echilibrul procesului de comunicare. Definiţiile conceptului de comunicare sunt împărţite în definiţii de natură instrumentală (care descriu comunicarea prin componentele sale, aşa cum se produce aceasta) şi definiţii de natură analiticinvestigativă (care observă comunicarea dincolo de activitatea strictă de transmitere/receptare a unui mesaj). Este descris impactul comunicării didactice asupra dezvoltării competenţei de comunicare prin evidenţierea factorilor, a condiţiilor, a particularităţilor şi a caracteristicilor acestui proces în formarea profesională iniţială. De asemenea, sunt conturate noţiunile de competenţă de comunicare şi competenţe de comunicare. Conceptul de competenţă de comunicare este axat pe triada: cunoştinţe, capacităţi şi atitudini; competenţele reprezintă

ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare, care permit identificarea şi rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

„Competența de comunicare lingvistică este competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizînd cu precădere mijloacele lingvistice" [1, p. 15].

Modelul comunicativ-funcțional al educației lingvistice și literar-artistice îi prescrie învățătorului „ce trebuie să urmărească în demersul didactic vs. de cunoștințele lingvistice și cele de teorie literară" [2, p. 22]. Referindu-ne la formarea competenței de comunicare la elevii din treapta primară prin studiul integrat al disciplinei Limba engleză, vom menționa că toate conceptele gramaticale se însușesc numai în baza textului literar. Învățătorii care activează în domeniul învățămîntului primar vor reuși să formeze aceste competențe la elevi, numai în cazul cînd vor avea o pregătire lingvistică la cel mai înalt nivel, reuşind să integreze conținuturile gramaticale cu cele literar-artistice în baza textului literar/nonliterar.

Structura competenței lingvistice este foarte complexă, deoarece ea include:competența fonologică, competența lexicală, competența ortografică, competența ortoepică și competența gramaticală. Din punctul nostru de vedere toate aceste componente sînt importante în formarea competenței de comunicare lingvistică la elevii din treapta primară. Formarea competenței fonologice începe din clasa II, cînd elevii cunosc noțiunile de sunet, îmbinare de cuvinte, cuvînt, le recunosc în vorbire și le izolează prin metoda fonetică, analitico-sintetică.

Competența fonologică vizează capacitatea de pronunțare și de intonație corectă a sunetelor, grupurilor de sunete, și cuvintelor. Trebuie menționat că nu toți elevii din clasele primare au formată competența fonologică. Foarte frecvent se constată la elevii din clasa II defecte sau tulburări de vorbire ca: dislalia, rinolalia, bîlbîiala, tulburări de ritm al vorbirii etc. Învățătorul claselor primare trebuie să urmărească continuu, în cadrul lecțiilor de Limbă engleză, dacă elevii pronunță corect sunetele, grupurile de sunete, silabele și cuvintele. În scopul dezvoltării auzului fonematic și a pronunțării corecte a sunetelor, trebuie să realizăm cu elevii exerciții și jocuri didactice de exersare a pronunțării corecte a vocalelor și consoanelor, grupurilor de litere.

Competența fonologică ține și de capacitatea de a percepe la auz și a reda în scris un text literar. În acest sens, această competență poate fi formată prin diverse tipuri de dictări realizate cu elevii din clasele primare: dictări de cuvinte, dictări selective, dictări de control. Competența lexicală este o altă componentă, nu mai puțin importantă pentru elevii din clasele primare, care se formează prin lectura, perceperea, analiza și reproducerea diverselor texte literare. Această competență

prevede cunoașterea unui număr de unități lexicale în corespundere cu treapta primară de învățământ și utilizarea lor în comunicare. Pentru a forma competența lexicală, învățătorul claselor primare trebuie să aplice cele mai eficiente strategii didactice ce contribuie la îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului elevilor din clasele primare.

Competența ortografică se formează principial în treapta primară. Această competență vizează scrierea corectă în corespundere cu normele ortografice în vigoare. Formarea competenței ortografice în clasele primare se realizează pe parcursul celor două etape:etapa pregramaticală ce include clasele II, cînd elevii nu cunosc conceptele gramaticale, în mod intuitiv și etapa gramaticală (clasele a II-a – a IV-a), cînd aceștia însușesc unele noțiuni elementare de gramatică.

Competența ortoepică o completează pe cea ortografică și fonologică și prevede articularea corectă a cuvintelor. Învățătorul claselor primare trebuie să formeze la elevi o articulare corectă în corespundere cu normele limbii literare engleze. Pentru a forma această competență, învățătorul trebuie să realizeze mai multe discursuri orale, repetări învățarea pe de rost a dialogurilor mici , sau poezioarelor avînd drept scop respectarea normelor de rostire a cuvintelor în comunicarea orală a elevilor.

Consider că formarea competenței de comunicare gramaticală prin studiul integrat al disciplinei Limba Engleză este la fel destul de important. Însă pot consta că apar probleme la formarea de comunicare gramaticală în baza textului literar. Elevii comit frecvent greșeli la utilizarea diverselor paradigme și la combinarea părților de vorbire în procesul de comunicare.

Formarea competenței gramaticale la elevii din clasele primare prevede cunoașterea conceptelor morfologice și a modalităților de combinare a lor în procesul de comunicare. De menționat că, cele mai frecvente greșeli sînt comise de elevi la folosirea prezentului continuu, timp care se traduce în limba română ca prezentul, elevii din clasele primare comit greșeli și la utilizarea formelor verbale la diferite timpuri,și tot ei utilizează incorect formele pronumelui personl și posesiv. Pentru însușirea temeinică a conceptelor morfologice aplic strategii diferite ca: Algoritmizarea, Clusteringul, Diagrama Wenn, Diamantu, Cadranele, Asocieri libere, Gîndește perechi prezintă, Cubul, Braistorming-ul etc., dar menționez că o metodă eficientă, care vizează formarea competenței de comunicare gramaticală și ajută la înlăturarea dificultăților în identificarea părților de vorbire, este exercițiul. Susțin că jocul didactic este o strategie eficientă în însușirea conceptelor morfologice.

În acest sens, menționăm că, întrucît la însușirea noțiunilor morfologice gradul de abstractizare e mare, este nevoie de multă creativitate, ingeniozitate din partea învățătorului, în ceea ce privește selectarea și aplicarea unor strategi didactice care să

înlesnească însușirea temeinică a părților de vorbire. Considerăm că exercițiul este o strategie didactică eficientă, deoarece ea reprezintă calea prin care formăm competențe. Exercițiile gramaticale vizează formarea competenței de exprimare corectă. Eficiența exercițiilor se poate argumenta prin permanenta legătură dintre cunoștințele teoretice și aplicarea lor în practică și care ajută elevul să se exprime corect.

O problemă majoră fiind și faptul că unele aspect gramaticale elevul le învață mai întâi la limba engleză, apoi la limba româna, elevul fiind încurcat și întâmpină dificultăți la folosirea lor. Profesorilor de limbă engleză le rămâne doar să le repete în contexte până la automatizare ca mai apoi în următoarele trepte să le explice funcția lor. Textele literare în baza cărora se predau conceptele morfologice ajută elevii să vadă formele gramaticale în context și să le utilizeze corect sub aspect lingvistic în comunicare. Astfel, constatăm că formarea competenței de comunicare gramaticală prin studiul integrat al disciplinei Limba engleză are un rol extrem de mare în treapta primară, întrucît cunoașterea paradigmelor părților de vorbire, regulilor de modificare a cuvintelor în diverse contexte ajută pe elev să comunice corect sub aspect lingvistic. Cadrele didactice din domeniul învățământului primar vor reuși să formeze competențele de comunicare lingvistică la micii școlari, dacă vor cunoaște aspectele teoretice și metodologice privind predarea-învățarea-evaluarea conceptelor gramaticale, care se poate realiza doar în baza textului literar și dacă vor selecta, aplica acele strategii didactice care îl vor ajuta pe elev să utilizeze corect diverse forme gramaticale atît în comunicarea orală, cît și în cea scrisă.

Bibliografie

1. Cadrul 2003: cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, 2003.
2. Cartaleanu T. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău, 2014.
3. CURRICULUM NAȚIONAL Învățământul primar. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar. Chișinău, 2018.
4. Ciobanu V. Aspecte de formare a competenței de comunicare lingvistică prin studiul integrat al disciplinei limba și literatura română.
5. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenţei de comunicare a elevilor în limba străină. Chişinău, 2013.

CZU: 376

SOCIALIZAREA CA FACTOR DECISIV ÎN INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ

Liliana Coman, magistru în psihologie
doctoranda la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Definiția problemei este că în etapa de dezvoltare a unei școli moderne, se produc schimbări semnificative în paradigma educației copiilor. Una dintre consecințele acestui proces este introducerea educației incluzive, al cărei principal scop este socializarea cu succes a studenților cu dezabilități.

Problema științifică a cercetării este determinarea rolului profesorilor și specialiștilor serviciului socio-psihologic în socializarea studenților cu dezabilități.

Schimbări semnificative care au avut loc în această etapă a societății au afectat și sistemul de învățământ. Dezvoltarea tendințelor democratice în educație, restructurarea vechilor moduri de viață, schimbări în structura activității sociale a copiilor au dus la o regândire a rolului tinerei generații în transformarea societății, concentrându-se pe poziția activă de viață a persoanei, fundamentele cărora se formează în copilărie.

Termenul de „socializare” a ajuns la știința omului din economia politică, unde sensul său inițial era „socializarea” pământului, a mijloacelor de producție etc.

Există diverse abordări ale problemei socializării. În activitatea sociologului american F.G. Giding, „Teoria socializării” (1887), termenul „socializare” este folosit într-un sens apropiat „dezvoltării naturii sociale sau caracterului individului, pregătirea materialului uman pentru viața socială”.

Socializare (din lat. Socialis - „public”) - procesul de a deveni persoană, asimilarea limbajului individului, a valorilor și experienței sociale (norme, atitudini, modele de comportament), cultura inerentă acestei societăți, comunitate socială, grup, reproducere și îmbogățirea conexiunilor sociale și a experienței sociale.

Socializarea este procesul de asimilare și reproducere activă de către o persoană cu experiență socială, stăpânirea abilităților activității practice și teoretice, transformarea relațiilor din viața reală ca individ. Socializarea se desfășoară sub influența proceselor cu scop (comunicare, educație) în instituțiile de învățământ și sub influența factorilor naturali (familie, stradă)

Datele Organizației Mondiale a Sănătății indică faptul că unul din zece copii din lume are un handicap, ceea ce duce la o restricție semnificativă a vieții, la dezadaptarea socială, la dificultăți în auto-îngrijire, comunicare, instruire și stăpânirea abilităților profesionale.

Procesul de socializare este relevant în toate domeniile vieții umane. Pentru copiii cu dezabilități, socializarea este deosebit de importantă. Școala este una dintre cele mai importante instituții sociale în care copilul primește anumite cunoștințe, abilități și etapa de formare a personalității sub influența diverșilor factori.

Dacă pentru un copil sănătos, procesul de socializare este aproape natural, atunci pentru un copil cu dezabilități care intră în societate este un loc de muncă dificil, care durează o perioadă destul de lungă de timp, rezultatul căruia depinde de condițiile create de părinți, profesori și specialiști.

Pentru socializarea cu succes a unui copil cu dezabilități, profesorii școlii trebuie să lucreze la rezolvarea principalelor probleme:

- crearea condițiilor pentru includerea confortabilă a unui elev „special" în clasă, iar în viitor, școala;
- formarea la un copil cu dezabilități a încrederii în ceilalți, a sprijini dorința lui de a fi în societate.

În procesul de socializare, dezvoltarea personalității are loc prin soluția sarcinilor care apar în mod natural la fiecare etapă de vârstă. În etapa de intrare în viața școlară, problema cea mai urgentă este adaptarea cu succes a copilului la condițiile schimbate, formarea poziției „Sunt școlar" și stăpânirea activităților de învățare. Până la începutul școlii, majoritatea copiilor de 7 ani își schimbă activitățile de frunte. Copiii cu dezabilități sunt „întârziați" în perioada preșcolară și păstrați ca activitate de joacă de frunte. Prin urmare, munca corecțională și de dezvoltare ar trebui să fie organizată la nivelul intereselor și capacităților reale ale unui anumit copil.

O activitate de joc organizată corect ajută la rezolvarea contradicțiilor dintre dorința copilului de a fi independent, mai activ în viață și propriile sale dizabilități. Când se joacă, copilul învață să interacționeze social mai întâi cu un profesor-psiholog, iar mai târziu cu alți copii, colegi de clasă.

Activitatea colectivă a jocului, care trebuie introdusă numai după stăpânirea jocului în perechi, stimulează dezvoltarea atât a abilităților spirituale, cât și a celor fizice, a calităților de voință puternică, a anumitor trăsături de caracter la un copil cu dezabilități și formează atitudini despre sine și ceilalți. Efectuarea anumitor roluri îl „obligă" pe copil să acționeze nu după bunul plac, ci conform prescripției rolului. Prin transmiterea activităților sale la normele și regulile adoptate în societate, copilul este conștient de importanța sa pentru stabilirea și menținerea relațiilor pozitive cu copiii din jur. Respectarea regulilor, o atitudine conștientă față de ele mărturisește cât de profund copilul a stăpânit sfera realității sociale reflectată în joc.

Este extrem de important să se consolideze în înțelegerea copilului că o încălcare a regulilor jocului va duce în mod necesar la prăbușirea lui. Atunci când lucrează cu copii „speciali”, aceștia au o dorință slabă de a interacționa cu ceilalți copii, incapacitate de comunicare, negociere, activitate generală slabă sau excesiv de înaltă. Ignorarea adulților cu aceste deficiențe duce treptat la conflicte. Având în vedere acest fapt, crearea unui climat psihologic favorabil ar trebui să fie o prioritate în activitatea unui profesor-psiholog. În paralel, este necesar să lucrați cu temerile studenților, cu anxietatea crescută și să efectuați o asociere atentă în relațiile de jocuri de parteneriat. Treptat, activitatea de jocuri are impactul necesar asupra dezvoltării personalității copilului și asupra socializării acestuia [1].

Personalitatea formatoare a copilului „special” este afectată în mod semnificativ atât de influențele corective, de dezvoltare și educație vizate, cât și de diverse procese spontane, care au loc la școală.

Prin urmare, principalele sarcini ale activității profesorilor cu studenți cu dezabilități ar trebui să fie:

- asistență copiilor cu dezabilități în dezvoltarea observației și a gândirii critice;
- dezvoltarea maximă a capacității de a utiliza cunoștințele dobândite în practică;
- instilarea abilității independenței în căutarea și utilizarea cunoștințelor necesare.

Orice copil, și în special un copil cu dezabilități, dezvoltă capacitatea de a percepe în mod adecvat viața ca rezultat al rezolvării anumitor probleme, pe baza experienței personale. În activitățile educaționale, mijloacele de adaptare socială pot fi jocuri didactice, soluții la diverse situații problematice, comunicare special organizată, situații de joc, etc. Utilizarea sistematică a sarcinilor practice va crește semnificativ succesul învățării copiilor cu dezabilități [2].

Utilizarea formei experimentale de lucru (în măsura posibilului) va ajuta la creșterea activității elevilor, la căutarea informațiilor necesare, la crearea unui produs final specific. Împreună cu profesorul, copilul va învăța treptat să formuleze problema, să pună întrebări corecte, să își asume cursul suplimentar al evenimentelor, să tragă concluzii și să corecteze greșelile făcute.

Activitățile de cercetare, organizate în conformitate cu capacitățile și caracteristicile actuale ale unui copil cu dezabilități, vor intensifica și menține constant interesul cognitiv, vor contribui la dezvoltarea abilităților de comunicare, vor crește motivația și respectul de sine al elevilor. Prezența acestor calități va fi o dovadă a socializării de succes a copilului. În viitor, o astfel de independență în activitatea educațională va permite fiecărui student să se deplaseze pe propria cale de dezvoltare.

Includerea unui copil cu dezabilități în lucrul la proiect îi va permite să dezvolte abilitățile de interacțiune cu restul echipei, să realizeze importanța rolurilor sociale în procesul de lucru asupra problemei.

Orientarea în sensul propriilor acțiuni și al celorlalți este extrem de importantă pentru formarea competențelor sociale și personale. În adolescență, se formează un „eu" personal (forma centrală a identității de sine). Acesta este momentul orientării în carieră, care este unul dintre factorii care stimulează socializarea [3].

Unul dintre factorii importanți în socializarea cu succes a copiilor cu dezabilități este pregătirea pentru o viață independentă, sprijin și asistență în etapa de intrare în „viața adultă".

Cheia unei socializări de succes a copiilor este realizarea unei lucrări la scară largă și sistematică de către specialiști ai serviciului socio-psihologic al școlii în următoarele domenii:

- să lucreze cu administrația școlii;
- să lucreze cu profesorii care lucrează cu un copil „special";
- lucrați cu un copil cu dezabilități;
- să lucreze cu colegii de clasă ai unui student cu dezabilități;
- să lucreze cu părinții unui copil cu dezabilități;
- lucrează cu părinții colegilor de clasă.

Educația incluzivă oferă o oportunitate reală de a ține cont de caracteristicile și abilitățile naturale ale copiilor din această categorie. Acest tip de învățământ oferă fiecăruia dreptul la educație, indiferent dacă îndeplinesc sau nu îndeplinesc criteriile sistemului școlar.

Profesorii sunt instruiți să lucreze cu copii „speciali" la seminarii, conferințe, asociații metodologice, cursuri de educație continuă, cursuri de master de către colegi mai experimentați etc.

Formarea unei atitudini corecte și culturale față de copiii cu nevoi speciale în dezvoltarea fizică și / sau psihologică se realizează printr-un sistem de măsuri care permite elevilor obișnuiți să realizeze problemele colegilor de clasă cu dezabilități și să inducă dorința de a accepta și înțelege aproapele [4].

Elevii primesc abilitățile lor de comportament social încă din copilărie, în familie. Părinții copiilor cu dezabilități sunt o categorie destul de dificilă. Succesul formării calităților personale ale copiilor lor depinde de atitudinile, obiectivele creșterii și atitudinea lor față de copil. Munca competentă și sistematică a specialiștilor din serviciul socio-psihologic al școlii va ajuta la stabilirea interacțiunii efective între părinți și profesorii școlii, va face mai productivă, va identifica

modalități de activități comune menite să maximizeze socializarea copiilor cu dezabilități. La rândul lor, părinții, după ce au simțit sprijinul specialiștilor școlii, vor deveni mai activi social, vor evalua mai obiectiv problemele și oportunitățile copiilor lor.

Astfel, rolul școlii în socializarea elevilor este extrem de important. Eficacitatea procesului de socializare a unui copil cu dezabilități depinde de interacțiunea efectivă a tuturor participanților la procesul educațional, de sprijinul țintit și de dezvăluirea maximă a potențialului elevilor în diferite forme de viață.

Socializarea cu succes a unui copil cu dezabilități este posibilă numai cu o abordare integrată, ținând cont de toate caracteristicile și factorii care afectează dezvoltarea socială a copilului.

Bibliografia

1. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В: Дефектология, 2001. №3. с. 10-17.
2. Битов А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. Москва, 2000. 198 с.
3. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. В: Вопросы психологии, 1961. №2. с. 62-76.
4. Малер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. Москва: АРКТИ, 2000. 254 с.

CZU: 37.015.3

DEZVOLTAREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE LA VÂRSTA PREADOLESCENTĂ

Ecaterina Corotchih, psiholog, LT „Principesa N. Dadiani”, or. Chişinău
Lidia Trofailă, doctor în psihologie, conferenţiar universitar
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie preşcolară, UST

Preadolescenţa este o perioadă de vârstă cu multe dificultăţi, schimbări personale, cauzate de maturizarea, schimbarea statutului social al elevilor, care se află la o treaptă mai superioară a învăţământului şi au responsabilităţi şi obligaţii mai mari, mai numeroase, mai complicate.

Între nivelurile de dezvoltare emoţională ale cadrului didactic şi ale preadolescenţilor există un raport direct proporţional, iar nivelul dezvoltării inteligenţei emoţionale a profesorului determină dezvoltarea, formarea inteligenţei emoţionale la preadolescenţi. Pentru dezvoltarea inteligenţei emoţionale este nevoie de o analiză a calităţilor personale, a relaţiilor cu cei din jur, de o schimbare, bună organizare interioară care se poate realiza în timp şi duce la o dezvoltare personală eficientă.

Componentele de bază ale inteligenţei emoţionale, în special conştiinţa de sine, conştiinţa socială, autocontrolul, gestionarea relaţiile cu alte persoane se dezvoltă în timp, de-a lungul vieţii şi sunt calităţi personale dobândite [1, 5].

Un pas important în dezvoltarea inteligenţei emoţionale la vârsta dată îl reprezintă învăţarea, recunoaşterea şi gestionarea conştientă a emoţiilor, determinarea, reţinerea legăturilor dintre emoţii şi reacţii, iar ulterior anticiparea consecinţelor alegerilor alternative. Cunoaşterea propriilor emoţii, reprezintă de fapt conștiința de sine, înțelegerea principalelor trăiri şi emoţii personale, conştientizarea propriilor afirmaţii din monologul interior şi a gândurilor automate care însoţesc emoţiile şi dispoziţia [1, 5, 7].

Ultimele cercetări în neuroştiinţe au relevat faptul că stimulările emoţionale pozitive în situaţiile de succes sau insucces, stau la baza conştiinţei umane, reuşind să stimuleze o schimbare pozitivă a modului de gândire al ascultătorului, al emoţiilor, al comportamentelor acestuia, facilitând dezvoltarea abilităților socio-umane. Viaţa însăşi este un şirag de situaţii pozitive şi negative,de succes şi insucces, vom dezvălui tainele dezvoltării inteligenţei emoţionale prin intermediul acestor situaţii. Călătoria în împărăţia emoţiilor personale va duce la descoperirea stadiilor dezvoltării eului inteligent emoţional. Procesul dezvoltării inteligenţei emoţionale eficiente la preadolescenţi presupune mai multe momente:

1. *Cunoaşterea de sine.* Pornim dezvoltarea emoţională de la propriile emoţii ale fiecărui preadolescent, care-i domină şi le manifestă cel mai frecvent în diverse situaţii, încercând să scoatem din amorţeală starea interioară a fiecăruia şi să-şi descrie propriul mod de viaţă şi activitate. Primul lucru pe care îl realizează în fiecare zi preadolescenţii, ca şi majoritatea oamenilor, este acela de a–şi lua rolul corespunzător activităţii, pe care urmează să-l îndeplinească. De exemplu, când merg la gimnaziu iau rolul de elev; cu prietenii poartă rolul distribuit în cadrul grupului; acasă, în familie, au rol de fiică sau fiu etc. Aceasta face ca eul lor să fie deosebit de bogat şi semnificativ [4, 7, 9].

Apare întrebarea, dacă preadolescentul ştie ce se ascunde în spatele acestor roluri şi cât de conştient le realizează? Ce fel de oameni sunt ei? Cum arată ei în afara rolurilor pe care le realizează şi pe care trebuie să le realizeze ?

Pentru aceasta preadolescenţii trebuie să se cunoască mai bine, trebuie să-şi examineze cu atenţie calităţile personale, să determine cine sunt, să-şi observe şi aprecieze comportamentele ,dar mai ales să-şi acorde dreptul de a fi aşa cum sunt, iar părinţii, profesorii, adulţii să-i susţină [4, 9].

O metodă rapidă şi eficientă de autocunoaştere se poate realiza prin analizarea şi delimitarea eurilor. Fiecare din noi deține „eul public” - reflecţie a rolului pe care îl jucăm în relațiile sociale și „eul privat” - autenticul eu. În ultimii ani se observă o accentuare a fenomenului de fracționare a „eurilor”, de discrepanță între acestea, din cauza că exprimarea emoțiilor este descurajată, și de multe ori chiar blocată. Aceasta duce la preadolescenţi ca şi la oricare altă persoană la înlocuirea eului privat cu cel public, până la suprimarea lui. Vom insista ca preadolescenţii să-şi examineze „eul public” şi „eul privat”. La „eul public” preadolescenţii vor scrie tot ceea ce-i identifică în formă vizibilă, comportamentele faţă de ceilalţi, atitudinile, exprimările. La „eul privat” pot scrie toate lucrurile care-i reprezintă, îi identifică, îi deosebesc ori sunt asemănătoare ca la alte persoane - caracteristici, sentimente, calităţi. Aceste activităţi îi vor ajuta pe preadolescenţi să reflecte asupra acelor lucruri, aspecte legate de eul personal, la care nu se gândesc de obicei sau se gândesc mai puțin, dar și asupra diferenţelor, deosebirilor dintre ceea ce sunt de fapt și imaginea pe care o reprezintă în societate [4, 9].

2. *Autocontrolul*. Autocunoașterea le permite preadolescenţilor să descopere, ceea ce se află în spatele rolurilor personale, însă în viaţa de fiece zi permanent se află prinși în mijlocul unei confruntări cu ceea ce se află în spatele rolurilor. Confruntarea îi ajută să conștientizeze că cel mai bine pregătit câștigă, cel care se concentrează mai bine poate să depășească orice obstacol, să-și depășească propriile

limite. În cele ce urmează prezentăm câteva instrumente utile în confruntare - a propriilor emoții, impulsuri, confruntare în urma căreia va apărea autocontrolul. Fiecare persoană, preadolescent are propriul mod de a-şi stăpâni emoţiile, iar atunci când nivelul autocontrolului este ridicat acesta se poate restabili. Autocontrolul se învaţă, se exersează pe tot parcursul vieţii. Atunci când autocontrolul lipseşte sau nivelul său este scăzut emoţiile depăşesc puterea de concentrare şi blochează capacitatea mintală cognitivă, pe care savanţii o numesc memoria funcţională, capacitatea de a reţine toate informaţiile relevante în raport cu misiunea de îndeplinit [5, 8].

Autocontrolul este un adevărat mecanism de autoreglare care are efecte benefice atât asupra vieţii personale dar şi la menţinerea unor relaţii interumane optime, devenind astfel o calitate indispensabilă. Este ideal ca preadolescentul să ajungă la un echilibru emoţional, la un control asupra propriilor impulsuri, gesturi şi atitudini. Pentru aceasta fiecare persoană, în special preadolescenţii au nevoie să aibă parte zilnic din fiecare tip de emoţie, să se înveţe să echilibreze o emoţie negativă cu una pozitivă, una de tristeţe cu una de bucurie, una de ură cu una de iubire, etc.

Se pot folosi tehnici de autocontrol, în special în situațiile în care se simt ofensați sau sunt criticați. Aceste tehnici creează situaţii de protecţie, prin care se filtrează cuvintele care ne sunt adresate de alte persoane, chiar şi cele urâte. Trecând prin acest filtru cuvintele nu mai au același răsunet în interior, evitând astfel ca preadolescentul să se simtă vinovat sau nefericit. Prin aceasta se recunoaște că ceea ce spune interlocutorul poate fi adevărat, și îi răspundem fără a-l ataca, evitând astfel o posibilă ceartă și ulterior un sentiment de furie sau tristețe . De exemplu, tehnica „Valul de ceaţă” presupune „transformarea” mesajului negativ, într-unul pozitiv, motivant. Acceptăm ceea ce ni se spune, însă ne impunem propria părere asupra situației, fără a repeta mesajul negativ folosit în afirmația sau întrebarea interlocutorului [3, 8].

3. *Gestionarea relaţiilor*. În urma realizării celor menţionate preadolescenţii îşi descoperă capacităţile personale, posibilităţile interioare şi când realizează aceasta se pot confrunta cu o nouă provocare, întâlnirea cu alte persoane. Apare întrebarea dacă ei sunt pregătiţi să pornească alături de alte persoane la rezolvarea problemelor vieții, alături de alți colegi, alţi oameni atât de diferiți de ei, să–şi unească forțele în activitate ca mai apoi frățește să se bucure de succese [4, 6, 7]?

Relațiile interpersonale constituie mediul optim de dezvoltare a ființei umane, iar munca în colectiv este caracteristică pentru majoritatea activităților pe care le desfășurăm. În societatea actuală unitatea de bază nu mai este reprezentată de către o

singură persoană, dar de grup, în cazul nostru clasă de elevi. Calitatea de membru al clasei de elevi aduce cu sine o mare responsabilitate, presupune coordonare, implicare, interacţiune, colaborare şi împărţire a responsabilităţii în mod egal între toţi membrii colectivului de elevi. Cu părere de rău sistemul nostru de educaţie încurajează de cele mai multe ori competiţia, care, ca rezultat, duce la apariţia unor oameni ambiţioşi, care doresc să aibă rezultate mai performante ca ceilalţi şi nu favorizeze educarea unor oameni cărora să le placă munca în echipă, clasă, grup, colectiv care să înţeleagă importanţa rezultatului atins prin munca în comun şi valoarea acesteia, comparativ cu rezultatul individual. Însă grupurile, clasa de elevi sunt mai inteligente decât indivizii numai dacă dau dovadă de inteligenţă emoţională. Cercetătorii de la Cambridge University au descoperit că până şi grupurile compuse din indivizi remarcabili vor lua decizii proaste, dacă grupul se dezintegrează din cauza altercaţiilor, rivalităţilor personale şi a luptelor pentru putere [6, 7].

Pentru a avea rezultate bune preadolescenţii trebuie incluşi în activităţi care să dezvolte spiritul de echipă, plăcerea de a colabora cu cei din jur. Pentru dezvoltarea spiritului de echipă atât elevii cât şi adulţii trebuie să colaboreze eficient şi plăcut, astfel încât să crească gradul de participare individuală şi să poată rezolva în echipă probleme complicate. Unul din principalele mijloace formative sunt jocurile de colaborare, acestea oferind un cadru rapid şi prietenos pentru a asocia scopurile personale motivante, orientate spre rezultate adesea individuale, cu crearea unui adevărat spirit de echipă, preocupat de randamentul clasei de elevi [4, 6].

Pot fi utilizate diferite jocuri distractive, de cooperare. De exemplu, jocul „Covorul zburător” este un joc de cooperare şi totodată un joc distractiv, în care participanţii sunt împărţiţi în grupe câte patru-şase membri. Fiecare grup se așează pe o folie de plastic sau carton. Misiunea grupului este de a întoarce folia pe cealaltă parte fără ca membrii acesteia să atingă solul. Dacă vreunul dintre membrii grupului atinge solul, jocul se reia. Înainte de startul jocului fiecare grup are la dispoziţie trei minute pentru a-şi stabili strategia de joc. Jocul se realizează contracronometru. Câștigă grupul care reuşeşte primul să întoarcă folia de carton, plastic. Jocul se repetă de mai multe ori, până nu-şi încearcă posibilităţile, capacităţile de activitate în comun mai mulţi elevi.

4. *Conştiinţa socială*. Gestionarea relaţiilor, precum şi celelalte componente scot în evidenţă o altă componentă necesară şi importantă a inteligenţei emoţionale, de care trebuie să ţină cont preadolescentul - conştiinţa socială Aceasta presupune conştientizarea cerinţelor, obligaţiilor sociale, a modului de viaţă şi activitate în societate. Responsabilităţile sociale ale preadolescentului se extind asupra

colectivului de semeni, faţă de care are un interes deosebit şi la care ţine mult, opinia colectivului fiind semnificativă. Activitatea şi comunicarea în comun cu semenii fiind activitatea predominant la vârsta dată [1, 5].

Aşadar pentru a asigura un echilibru emoţional în grupul de elevi, de preadolescenţi este necesar un nivel ridicat de competenţă afectiv-emoţională a cadrelor didactice. Cadrele didactice prin comportamentul lor, competenţele personale, profesionale favorizează formarea atitudinilor, opiniilor, capacităţilor elevilor. Este necesar ca profesorii să-şi analizeze reflexiv propria activitate, propriul comportament în colectivul de elevi. Între nivelurile de dezvoltare emoţională a cadrului didactic şi a elevilor există un raport direct proporţional. Nivelul dezvoltării inteligenţei emoţionale a profesorilor determină formarea, dezvoltarea inteligenţei emoţionale la elevi, în cazul nostru, la elevii de vârstă preadolescentă. Inteligenţa emoţională consolidează, capacitatea de recunoaştere, înţelegere şi utilizare eficientă a emoţiilor în vederea luării celor mai bune decizii şi a automotivării pentru aplicarea lor în practică.

Bibliografie

1. Bradberry T., Greaves J. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Litera, 2016, 207 p.
2. Carnegie D. Cum să te bucuri de viaţă şi de slujbă. Bucureşti: Curtea Veche, 2013, 184 p.
3. Derlogea Ș. Team-building - 50 de jocuri şi rolul lor în consolidarea echipei. Bucureşti: Almatea, 2006.
4. Elias M.J., Tobias S.E., Freidlander B.S. Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor. Bucureşti: Curtea Veche, 2003.
5. Goleman D. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Curtea veche, 2008.
6. Goleman D., McKee A., Boyatzis R. Inteligenţa emoţională în leadership. Bucureşti: Curtea veche, 2007.
7. Segal J. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale. Bucureşti: Teora, 2000,
8. Tracy B. Nu scuzelor. Puterea autodisciplinei. Bucureşti: ACT şi Politon, 2001.
9. Tracy B. Viitorul depinde de tine. Bucureşti: Curtea Veche, 2003.

CZU: 159.922.8

ABORDĂRI ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE PRIN PRISMA STĂRILOR EMOTIVE LA ADOLESCENȚI

Diana Coșcodan, dr., conf. univ.
Lora Moșanu-Șupac, dr., conf. univ.
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău)

Summary. The article presents the data regarding the emotional state of adolescents in the period of the semester theses and the effect of stimulant drinks on the cardiovascular indices in young people with different degrees of depression. The results of the emotional intelligence questionnaire are presented.

Key words: emotional intelligence, adolescents, educational process, emotional state, anxiety, depression.

Abstract. Articolul prezintă datele referitoare la starea emoțională a adolescenților în perioada realizării tezelor de semestru și efectul băuturilor stimulatoare a indicilor activităţii cardiovasculare la tinerii cu diferite grade de depresie. Sunt prezentate rezultatele chestionarului de inteligență emoțională.

Cuvinte cheie: inteligenţă emoţională, adolescenţi, process educaţional, stare emotivă, anxietate, depresie.

Un copil sănătos, armonios dezvoltat, este condiția primordială a societății prospere. Sănătatea psihică a populației are impact direct asupra dezvoltării economiei țării, și este în funcție de starea social-politică, nivelul de dezvoltare economică, tradițiile culturale ale societății.

Definiția fundamentală a inteligenței emoționale a apărut pentru prima dată la Salovey și Mayer și a fost preluată mai apoi în cercetările aprofundate ale lui Goleman [8]. Astfel, conceptul se definește prin prisma celor cinci domenii principale: 1. cunoașterea emoțiilor personale (recunoașterea unui sentiment atunci când el apare); 2. gestionarea emoțiilor (stăpânirea emoțiilor încât să fie cele potrivite); 3. motivarea de sine (punerea emoțiilor în serviciul unui scop); 4. recunoașterea emoțiilor în ceilalți (empatia, fundamentală înțelegerii celorlalți); 5. manevrarea relațiilor (capacitatea de a gestiona emoțiile celorlalți).

Constatând dificultatea unor adolescenți în adaptarea școlară, dar și în abordarea situațiilor concrete de viață, ne punem acum firesc întrebarea specificității registrului lor emoțional și al cadrului de raportare atitudinală și motivațională. Se știe că în învățare, dincolo de capacitatea cognitivă, importantă, crucială chiar, este disponibilitatea pentru învățare. Încrederea, curiozitatea, interesul, ambiția, efortul susținut, autocontrolul, comunicarea, implicarea sunt câteva dintre preceptele de bază ale acestui proces. Un decalaj dintre așteptările, doleanțele copilului și rezultatele

reale pot declanșa dereglări emoționale, uneori destul de grave: anxietate și depresie. În cazul adolescenţilor, pe care s-au făcut studii serioase mai ales în ultimele decenii (Albano, A. M., Chorpita, B. F., Barlow, D. H., 2003, [1]), anxietatea poate fi generată de numeroasele tranziţii la care sunt supuşi, mai ales în viaţa şcolară. Deşi manifestările tipice anxietăţii sunt puse de obicei pe seama capriciilor vârstei şi tulburărilor hormonale trecătoare, neglijarea lor poate duce la o agravare, fiind mai greu de combătut sau ameliorat. Stările de anxietate şi fenomene corelate, precum atacurile de panică, pot fi cauzate de stresul provocat, de exemplu, de pregătirea pentru examene sau de nepromovarea unora dintre acestea. Fenomenul anxietăţii este foarte des întâlnit la adolescenţi, în peste 50% din cazuri are rădăcini în copilărie (vârsta de 6 – 8 ani) şi se poate manifesta şi la tineri (cu vârsta de peste 20 de ani).

Simptomele depresiei sunt mai greu de recunoscut, mai ales dacă adolescentul se închide în sine sau, de regulă, manifestă plictiseală sau dureri abdominale, considerate „normale” pentru vârsta sa. Din punct de vedere clinic, s-a demonstrat că scăderea (pe bază de stres sau de boală) a nivelului unor neurotransmiţători precum *serotonina* (responsabilă cu inducerea bunei-dispoziţii) poate duce la stări de depresie. Specialiştii nu subestimează nici factorul genetic al transmiterii depresiei, copiii şi adolescenţii care au avut cel puţin unul din părinţi depresiv dezvoltând o sensibilitate de până la 3 ori mai mare în a manifesta acest tip de tulburare. De asemenea, mediul de provenienţă al copilului sau adolescentului – în care există şi adulţi depresivi – pot declanşa şi la aceştia manifestări asemănătoare. De regulă, în mediile propice dezvoltării fenomenului de depresie există tensiuni, conflicte, abuzuri de tot felul, violenţă etc. La fel, în familiile unde un adult prezintă tulburări de anxietate şi atacuri de panică, copiii devin predispuşi să manifeste astfel de stări.

În prezent țara noastră se confruntă tot mai des cu fenomenul de anxietate de separare, prezent acolo unde sunt copii şi adolescenţi ai căror părinţi au plecat sau sunt pe cale să plece în străinătate pentru a munci. Astfel de copii şi adolescenţi vor dezvolta mai departe altfel de tulburări, precum cele de atenţie, de comportament, alimentare etc. asociate cu asertivitate şi o încredere în sine mai scăzute decât la ceilalţi semeni [5,6,2,3,] De multe ori, ei prezintă şi anxietate socială, relaţionând deficitar cu alţi copii sau adolescenţi de vârsta lor, integrându-se mai greu într-un grup. Totodată, au tendinţa de a se subaprecia sau a se aprecia negativ, de a se autoevalua permanent. Aceste atitudini pot degenera în fobie socială şi alte tipuri de fobii, tendinţa celui afectat fiind de a se autoizola şi de a evita orice formă de comunicare cu cei din jur [7].

Adolescenţa este o etapă deosebit de importantă în viaţa unui individ şi poate cea mai tumultoasă, este perioada căutărilor, afirmării, construirii personalităţii, stabilirii direcţiilor de urmat pentru viitoarea carieră. Adolescenţii trec prin tot felul de crize de identitate, îşi aleg modele de urmat diferite faţă de perioada copilăriei, își manifestă sub diferite forme orgoliul, teribilismul, de multe ori neluând în seamă faptul că la această vârstă sunt destul de vulnerabili [9].

Depresia este un fenomen care poate să apară şi la adolescenţă, dar şi la vârste înaintate. În urma studiilor efectuate a rezultat că adolescentele sunt ceva mai expuse stărilor depresive decât băieţii de aceeaşi vârstă, prezentând în general următoarele manifestări: tristeţe corelată cu sentimentul neputinţei; autoapreciere deficitară în raport cu alţi membri ai familiei, prieteni, colegi sau lipsa stimei de sine; interes scăzut sau zero faţă de activităţi, chiar cele preferate anterior (dans, sport, cântat, ieşiri în aer liber etc.), demotivaţie; tulburări ale somnului (insomnii sau somn în exces); tulburări ale regimului alimentar (lipsa apetitului sau apetit în exces); dificultăţi în a se concentra asupra aceluiaşi volum de muncă care anterior nu ridica probleme; lipsa bunei dispoziţii şi apariţia de dureri de cap, de stomac, de membre, senzaţii de arsură şi înţepături în piept etc., fără o origine organică (apar pe fond emoţional); [9] senzaţia de lipsă de energie; senzaţia de „prăbuşire a universului” propriu; dificultăţi în a-şi comunica problemele faţă de alte persoane (părinte, pedagog, psiholog, consilier, preot, prieten, partener de viaţă etc.).

Conform unor studii, depresia poate apărea până la 1% dintre preșcolari, 2-3% dintre școlari și 5-8% dintre adolescenţi. Repartiția pe sexe este egală până în jurul vârstei de 15 ani, când fetele sunt de două ori mai afectate decât băieții. Rata suicidelor a crescut cu mai mult de 200% in ultima decada a anului 2010 în România [11]. Studiile recente au arătat ca mai mult de 20% din adolescenţi au probleme emoţionale si o treime din adolescenţi primesc îngrijiri psihiatrice pentru depresie.

Mediul educațional își pune amprenta pe starea emoțională a elevilor, mai ales prin suprasolicitarea sistemului nervos central care este sistemul de bază antrenat în confruntarea cu curriculele dificile și excesul de informații și sarcini. La școlar statusul depresiv se poate manifesta prin: scăderea puterii de concentrare a atenției, copilul pare „fără chef”, „se plictisește”; scăderea performanțelor școlare, apariția refuzului școlar; copilul este iritabil, fără chef de joacă, preferă să stea singur; manifestarea incapacității de a se descurca în situații frustrante, „se retrage într-un colț”, „plânge neputincios”, sau dimpotrivă devine violent, „țipă, lovește sau vorbește urât” (adesea, copiii pot fi chiar agresivi verbal); simptome psihosomatice: cefalee şi

dureri abdominale sau tulburări vegetative însoțite de anxietate; afirmă „că vor să moară”, dar tentativele de suicid sunt rare la aceasta vârsta.

La adolescent simptomatologia este adesea similară cu a adultului. Adolescentul poate recunoaște și înțelege că este depresiv: se plânge de pierderea interesului și plăcerii, de lipsa de energie; tulburările de apetit și de somn sunt frecvente; are frecvent sentimente de inutilitate, nefericire și eșec; ideile suicidare sunt adesea prezente precum și tentativele de suicid.

În investigațiile noastre am avut drept **scop** stabilirea statusului emoțional al adolescenților în perioada în afara tezelor semestriale și în sesiune, luând în considerare că sesiunea este un factor stresogen, stabilit de mulți cercetători.

Obiectivul nostru a fost să comunicăm elevului starea sa emoțională, pentru a constata cât de conștient este și ce întreprinde ca să diminueze emoțiile negative.

Obiectul și metodele de cercetare. Cercetările au fost efectuate în Liceul Teoretic Republican Aristotel. În studiu au fost incluși 25 de elevi ai claselor a XI. Nivelul depresiei a fost determinat după metoda lui Zung (The Zung self-rating depression scale, adaptare după T.I.Balaşova. Nivelul de anxietate a fost stabilit conform metodei lui Teilor (adaptat de Nemcinov T.) [12, 13].

Nivelul de autocunoaștere a stării emoționale proprii și a metodelor de combatere a emoțiilor negative a fost stabilit cu aplicarea chestionarului, în care s-a atras atenția la cunoștințele adolescenților despre cauzele și simptomele depresiei, anxietății, măsurile de profilaxie a acestora, efectul băuturilor stimulatoare.

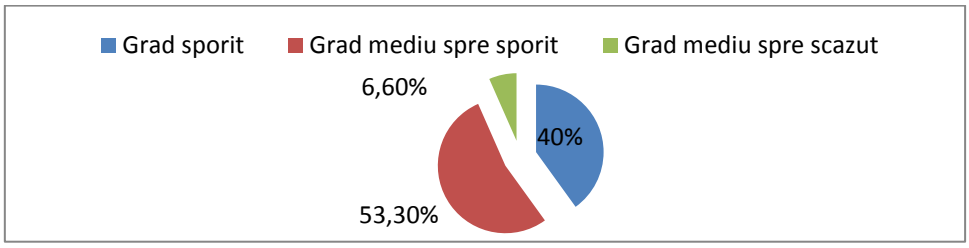


Figura 1. Distribuirea elevilor după gradul de anxietate în stare de confort

În fig.1 sunt reflectate datele referitoare la distribuirea elevilor după gradul de anxietate în stare de confort (în afara tezelor anuale). S-a constatat, ca majoritatea elevilor (53,30%) posedă grad de anxietate mediu spre sporit, 40% - grad sporit, 6,60% - grad mediu spre scăzut. Astfel, gradul de anxietate la adolescenţi în condiţii de confort este destul de pronunţat, ceea ce trebuie să-i îngrijoreze pe profesori şi părinţi.

În fig.2 sunt reflectate datele privind distribuirea elevilor în funcţie de gradul de anxietate în condiții de stres emoţional (în perioada tezelor semestriale).

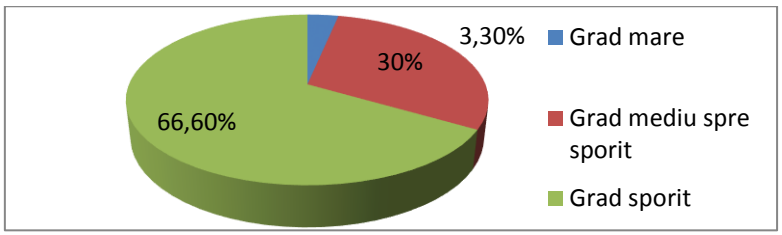


Figura 2. Distribuirea elevilor după gradul de anxietate în stare de stres

S-a stabilit, că 66,6% de persoane au manifestat grad sporit de anxietate, 30% - grad mediu spre sporit, şi 3% - grad mare. Astfel, în condiţiile de stres emoţional nu s-a constatat nici un elev fără anxietate. Aceste rezultate sunt îngrijorătoare, dat fiind faptul că starea de anxietate afectează şi funcţionarea sistemelor de organe, ceea ce ar putea treptat provoca apariţia diferitelor maladii, inclusiv celor psihosomatice.

Luând în considerare faptul, că adolescenţa este perioada conştientizării de sine, de frustrări, de anxietate sporită, ne-am pus drept scop să determinăm gradul de depresie la ei. Rezultatele obţinute sunt reflectate în fig.3, 4.

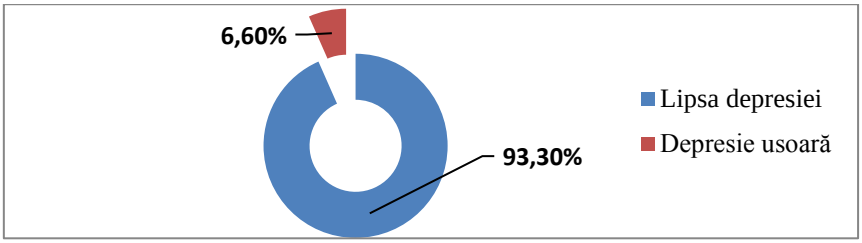


Figura 3. Distribuirea elevilor după nivelul depresie în afara sesiunii

Din datele diagramei 3 se observă, că majoritatea elevilor (93,3%) în stare de confort nu suferă de depresie, şi numai 6,6% au manifestat o depresie uşoară.

În perioada tezelor semestriale nivelul de depresie se modifică (fig.4).

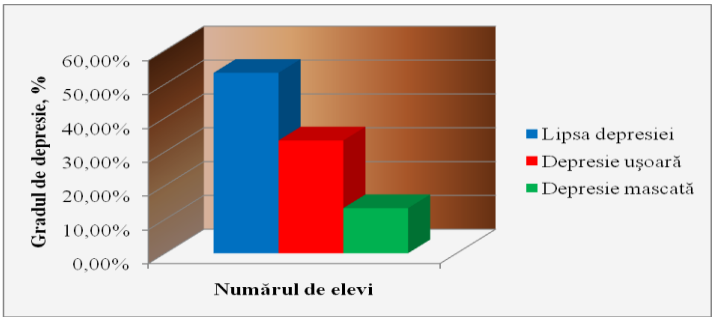


Figura 4. Distribuirea elevilor după nivelul depresiei în stare de stres

În perioada sesiuni semestriale rezultatele s-au modificat esenţial. Astfel, 53,3% de copii nu au manifestat depresie, 33,3% au avut depresie uşoară, şi 13,3% - depresie mascată.

Este cunoscut faptul că tineretul poate fi uşor manipulat prin publicitate şi exemple nefavorabile ale oamenilor apropiaţi. Probabil, astfel se explică numărul în creştere a elevilor care consumă cafea şi băuturi tonice, care provoacă dependenţă.

Corelaţia dintre consumul cafelei şi gradul de depresie este reflectată în figura 5.

Cofeina în stare de stres emoțional a sporit presiunea arterială atât la copiii cu depresie manifestată, cât şi la cei care nu au simptome de depresie (fig.5), însă mai pronunţată creştere a presiunii arteriale s-a manifestat la elevii cu depresie mascată şi depresie uşoară. Astfel, până la consumul cafelei majoritatea copiilor (49%) fără simptome de depresie aveau valori ale presiunii arteriale în limitele 96/71-110/71 mmHg, pe când valori peste 111/71 mmHg aceştia nu aveau. Însă, după consumul cafelei numărul copiilor fără depresie cu valori ale presiunii arteriale peste 111/71 mmHg a crescut la 23%. Numărul de copii cu depresie ușoară cu valori 96/71-111/71 mm Hg până la consumul cafelei a constituit 40%, iar după consumul acestei băuturi numărul acestora a crescut la 47%.

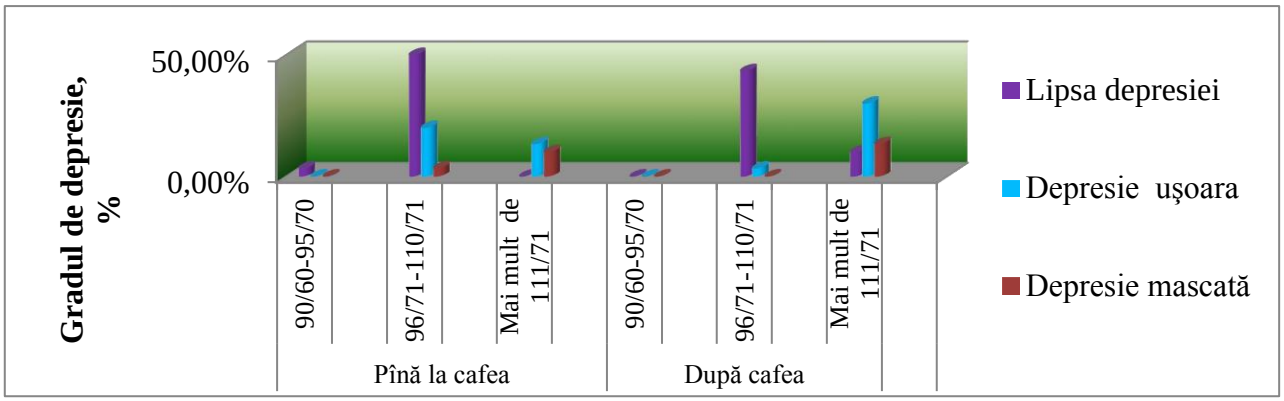


Figura 5. Corelaţia dintre gradul de depresie şi presiunea arterială în stare de stres

Astfel, băuturile tonice în condiții de stres emoțional au efecte stimulatoare asupra sistemului cardiovascular la tineri, cu precădere la tinerii cu nivel sporit al depresiei.

Rezultatele chestionării elevilor au demonstrat, că 85% din adolescenții intervievați conștientizează starea emoțională proprie și cunosc majoritatea simptomelor depresiei și anxietății. 15% din adolescenți confundă unele simptome psihosomatice cu simptomele maladiilor somatice – dureri de stomac, cefalee, lipsa de aer, etc. Majoritatea elevilor intervievați (95%) cunosc efectele pozitive și negative ale băuturilor stimulatoare

În **concluzii** remarcăm, că adolescenții sunt foarte vulnerabili emoțional, iar emoțiile acestora sunt extrem de labile și se modifică în urma numeroșilor factori. Printre aceștia sunt suprasolicitarea intelectuală și emoțională caracteristică perioadelor de teze semestriale. Inteligența emoțională a adolescenților din Liceul Aristotel este destul de dezvoltată, însă și în rândurile acestora sunt copii cu lacune în domeniul emoțiilor proprii, ale colegilor, măsurilor de profilaxie a stărilor cu încărcătură negativă. Corpul profesoral, psihologii și părinții trebuie să acorde atenție

maximă condițiilor în care adolescentul trăiește perioada de stres, precum și stărilor emoționale ale acestora.

Bibliografie

1. Albano A. M., Chorpita B. F., Barlow D. H. (2003). Childhood anxiety disorders. In: American Journal of Psychiatry, 150. p. 1792–1798.
2. Coşcodan D., Grecu C. Impactul fenomenului migraţiei în adaptarea copiilor la mediul şcolar. În: Conferinţa Ştiinţ. Intern. a studenţilor şi masteranzilor „Viitorul ne aparţine”, 10 apr, 2014. p. 23 ISBN 978-9975-4257-3-5.
3. Coșcodan D., Moșanu-Șupac L. Repercusiunile fenomenului migraţiei asupra procesului de adaptare la copii. Ghid metodologic ştiinţifico-practic pentru cadrele didactice şi elevi/studenţi. „Migraţia şi consolidarea dialogului intercultural”. 2014 p.131-137. CZU 314.15+316.7(082)=00)
4. Elias M., Tobias S., Frielander B. Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților. București: editura Curtea Veche, 2003.
5. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor – ciclurile vieții. B.: EDP, 1997.
6. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001.
7. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001.
8. Kets de Vrie M. Leadership. Arta şi măiestria de a conduce. B.: Codecs, 2007.
9. Moșanu-Șupac L., Coșcodan D. Repercusiunile unor factori asupra adaptării copiilor la şcolarizare. În: Mat. Conf. Ştiinţ.- practice, 18-19 mai, Chişinău, 2013. p.48-52. ISBN 978-9975-76-101-7.
10. Moșanu-Șupac L., Coșcodan D., Florea A. Starea emoţională – factorul primordial în adaptarea şi dezvoltarea aptitudinilor copilului. În: Mat. Conf. Ştiinţ.- practice, 18-19 mai, Chişinău, 2013. p.52-56. ISBN 978-9975-76-101-7.
11. Munteanu A. Psihologia dezvoltării umane. Polirom, 2006. p.42-43.
12. Nițu E.-M. Inteligența emoțională la adolescenți. 4 mai 2018 Colegiul Național Dinicu Golescu, Câmpulung Muscel (Argeş) România. [accesat 14.01.2020]
13. Racu Iu. Profilul psihologic al preadolescentului anxios. În: Ştiinţe Socioumane. 2008, nr. 3(10), p. 92 – 93.
14. Trofaila L. Psihologia dezvoltării. Chişinău, 2009. p. 195.
15. http://www.sfatulmedicului.ro/arhiva_medicala/depresie-nervoasa [accesat 17.01.20].
16. Методика измерения уровня тревожности. http://psylist.net/praktikum/ mettre.htm, [accesat 17.01.20].
17. https://www.b17.ru/blog/128027/ [accesat 17.01.2020].

CZU: 376

DIFICULTĂȚI SPECIFICE ÎN DEZVOLTAREA PERFORMANȚELOR DE CALCUL LA COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN CONTEXTUL TULBURĂRILOR DE ÎNVĂȚARE - DISCALCULIA

Felicia Maricela Crăciun, doctorand, UPS
Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”, Galați, România

„Dificultăți de învățare” este o sintagmă generică folosită pentru un grup heterogen de tulburări manifestate prin greutăți în achiziția și folosirea vorbirii, citirii, scrierii, raționării și a abilităților matematice.

Respectiv, denumirea de tulburare de învățare se referă la întârzierea în dezvoltarea sau dezvoltarea nepotrivită a citirii, scrierii și/sau a deprinderii de calcul, ca o modalitate specială de prelucrare a informației, care se datorează dezvoltării și funcționării diferite de normal a sistemului nervos central.

În general, putem vorbi de tulburări de învățare atunci când un copil are rezultate mai slabe decât ar permite capacitățile sale intelectuale și rezultatele nu sunt în echilibru cu timpul alocat pentru învățare.

S. Kirk în 1962 propunea următoarea definiție, în primele sale studii pe această temă: „O tulburare de învățare se referă la retard, boală sau întârziere în dezvoltarea unuia sau mai multor procese precum: limbaj, vorbire, citire sau calcul aritmetic; acestea pot să apară datorită unei disfuncții cerebrale și/sau tulburări emoționale și comportamentale, dar nu se datorează retardului mental, deprivării senzoriale sau factorilor culturali sau instrucționali.” Această definiție a fost prima care a relaționat tulburarea de învățare cu noțiunea de „tulburări ale proceselor psihologice” și s-a focalizat pe problemele de procesare și pe modul în care acestea interferează cu performanțele academice.

S-au întreprins cercetări asupra copiilor cu dificultăți de învățare mai ales în ultimele decenii, când așa numiții copii „leneși”, „distrați”, „indiferenți”, „obraznici”, „îndărătnici” sau copiii care, în ciuda faptului că erau sârguincioși, docili, muncitori, nu aveau progrese școlare, nu au mai putut fi un aspect ignorat al realității, datorită consecințelor concretizate mai ales prin insucces și eșec școlar, inserție socio–profesională deficitară, abandon școlar, delicvență juvenilă, comportamente indezirabile din punct de vedere social.

Fenomenul dificultăților de învățare a fost abordat și de către specialiști români, mai ales dintr-o perspectivă medicală, neurologică și din perspectiva psihopedagogiei speciale, puține studii tratând însă fenomenul din perspectivă pedagogică, din perspectiva 13 profesorului practician, de o anumită specialitate, din școala de masă,

care se confruntă cu asemenea situații. Fiind o realitate complexă, dificultățile de învățare au fost și sunt privite din perspective multiple , existând o diversitate de opinii, interpretări și soluții.

Dificultățile de învățare la copii pun în evidență o discrepanță educativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul performanțelor reale, discrepanță care se poate asocia cu tulburări bazice în procesul de învățare, dar care nu sunt consecințe directe ale unor deficiențe mintale generalizate, ale deficiențelor senzoriale, ale unor carențe culturale, educative sau ale unor tulburări emoționale severe.

Ele se manifestă cu predilecție în zona capacităților instrumentale ale acestor copii, având ca origine:

- ✓ disfuncții ușoare la nivel perceptiv și psihomotor;
- ✓ tulburări ale schemei corporale și lateralității;
- ✓ orientarea spațio – temporală deficitară;
- ✓ deficitele de atenție și motivație;
- ✓ întârzierea în dezvoltarea limbajului;
- ✓ lentoarea proceselor intelectuale.

Cauzele care determină în mod semnificativ apariția dificultăților de învățare la copii pot fi de natură biologică și fiziologică, psihologică, cauze ambientale / de mediu, cauze necunoscute.

În rândul cauzelor ambientale se evidențiază cauze ce provin din mediul școlar:

- organizarea deficitară a activităților de învățare și supradimensionarea conținuturilor;
- supraîncărcarea claselor și afectarea comunicării optime între elevi și profesor;
- schimbarea frecventă a unității școlare sau a profesorilor;
- neajunsuri în practica personalului didactic: slabă pregătire psihopedagogică, lipsă de experiență didactică, utilizarea unor metode de lucru inadecvate, cum ar fi excesul de metode verbale, lipsa materialului didactic, agresivitate verbală;
- stresul școlar prelungit.

În cazul multor copii, dificultățile de învățare devin evidente numai în momentul în care aceștia ajung la școală și eșuează în achiziționarea unor conținuturi academice.

Copiii respectivi prezintă întârzieri semnificative față de nivelul obișnuit al achizițiilor școlare, în raport cu programa și cu cadrul de referință constituit de majoritatea colegilor.

Ei pot fi recuperați în totalitate în urma unei intervenții psihopedagogice adecvate, prin înlăturarea condițiilor care au dus la instalarea retardului în învățare.

În comparație cu colegii lor, se confruntă cu dificultăți mult mai mari în: dobândirea abilităților de scriere, citire, calcul; înțelegerea conceptelor.

De asemenea, pot avea: întârziere de vorbire și limbaj, asociate; respect de sine scăzut; nivel scăzut de concentrare; abilități sociale insuficient dezvoltate.

Discalulia – tulburare specifică de învățare În domeniul matematicii, dificultăți de învățare sunt considerate situațiile în care apare o discrepanță severă între ceea ce ar trebui să realizeze copilul , ca sarcină școlară complexă conform vârstei sale, și ceea ce realizează el efectiv, în cazul în care nu exisă o deficiență intelectuală, deficiențe senzoriale, deficiențe neuropsihice, tulburări emoționale semnificative, tulburări comportamentale pregnante, instruire și educație precare sau inadecvate.

Suzanne Borel-Maisony spune că discalculia „înglobează toate dificultățile care se referă la achiziția conceptului de număr, a calculului matematic, precum și a raționamentului matematic" iar Beslay o consideră „o tulburare provenită din dificultatea specifică de învățare a calculului, în stadiul elementar, independentă de nivelul mintal, de metodele pedagogice folosite, de frecvența școlară și de tulburările afective" (Ungureanu, D. 1998).

Aceste inabilități apar în primii ani de școlarizare, împiedicând succesul la învățătură al elevului de vârstă școlară mică. Unui copil cu tulburări instrumentale îi poate deveni inaccesibilă formarea deprinderilor aritmetice.

Dascălul trebuie să-i formeze capacități de învățare care condiționează reușita prin modul de organizare a activității instructiv - educative, creând condițiile necesare pentru o învățare normală în cazul unui asemenea copil.

Tulburările vizate de discalculie pot fi grupate în dificultăți de înțelegere a semnelor matematice, a semnificației numerelor și a operațiilor cu ele, de raționare - responsabile pentru rezolvarea eronată a problemelor.

Eșecurile în calcul vizează insuficiența operatorie, tulburarea logicii elementare - manifestată în dificultăți de clasificare și de compoziție aditivă a claselor, de seriere și de ordonare a relațiilor asimetrice dintre clase.

La baza acestor insuficiențe se găsesc neînțelegerea și structurarea neadecvată a sistemelor de simboluri și semne matematice în deprinderi elementare de socotit și de rezolvare de probleme cu ajutorul lor .

Se consideră că există șapte abilități matematice de bază: 1) abilitatea de a îndeplini sarcini secvențiale; 2) capacitatea de a se orienta și de a organiza spațiul; 3) recunoașterea patternurilor; 4) vizualizarea – abilitatea de a opera cu imagini mentale; 5) estimarea - abilitatea de a emite o apreciere asupra dimensiunii, cantității, numărului sau magnitudinii; 6) deducția – abilitatea de a judeca pornind de la un

principiu general, la o situație particulară; 7) inducția – înțelegerea naturală, care nu este rezultatul atenției sau al raționamentelor conștiente.

Persoanele cu discalculie prezintă deficiențe în una sau mai multe dintre aceste abilități. Principalele dificultăți la copiii de vârstă preșcolară și școlară mică cu discalculie pot să apară în: ● sortarea obiectelor după formă, mărime, culoare; ● recunoașterea grupurilor, a patternurilor; ● folosirea conceptelor de comparație și de contrast: mic/ mare, scund / înalt; ● orientare stânga – dreapta; ● scrierea, citirea și recunoașterea numerelor; ● memorarea cifrelor și înțelegerea semnificației lor numerice; ● memorarea numerelor din șirul numeric; ● numărare crescătoare, descrescătoare, pe intervale; ● stabilirea corespondențelor între numere și mulțimi de obiecte; ● memorarea semnelor de operație și înțelegerea semnificației lor; ● învățarea operațiilor matematice de bază și înțelegerea semnificației lor; ● reversibilitatea operațiilor aritmetice; ● respectarea unui anumit algoritm pentru a efectua corect operațiile aritmetice; ● respectarea ordinii de rezolvare a operațiilor; ● utilizarea limbajului matematic; ● însușirea, înțelegerea, reamintirea conceptelor matematice, a regulilor, algoritmilor și formulelor de calcul; ● rezolvarea problemelor simple de adunare, scădere, înmulțire, împărțire; ● analiza și înțelegerea relațiilor dintre datele problemelor; ● urmărirea procedurilor secvențiale și a pașilor unei probleme; ● formularea răspunsului problemei; ● compunerea de probleme; ● organizarea problemelor în pagină, menținerea numerelor aliniate; ● înțelegerea conceptelor legate de timp; ● măsurarea unor obiecte, însușirea unităților de măsură; ● înțelegerea fracțiilor; ● abilitatea de vizualizare; ● abilitatea strategică de a face planuri.

Însuși limbajul matematic, care este foarte precis, creează probleme importante. Unele cuvinte au mai multe semnificații: cât, rest, iar altele pot fi o sursă de confuzie: suma, deîmpărțit. Unii elevi sunt capabili să efectueze operațiile matematice, dar nu ajung la rezultatul corect deoarece nu pot înțelege enunțurile. Manualele folosite la toate nivelurile implică un vocabular și structuri lingvistice care depășesc nivelul celor care le utilizează.

Descriind câteva dintre simptomele pe care le poate manifesta copilul cu discalculie sau dificultăți de învățare a matematicii, Renee M. Newman a menționat și dificultățile în utilizarea banilor, precum faptul că nu înțelege cum să folosească banii, nu poate să-și facă un plan financiar sau să-și calculeze bugetul, nu poate să calculeze cât rest i se cuvine, cât trebuie să plătească pentru un anumit serviciu. Memoria de lungă durată legată de stăpânirea conceptelor este deficitară (memorarea și reamintirea celor memorate), aceasta însemnând că poate să efectueze anumite

operații matematice într-o zi și a doua zi să nu mai fie capabil. Poate de asemenea să nu fie capabil să înțeleagă și să vadă imaginea de ansamblu a unor proceduri, să aibă o slabă capacitate de sintetizare. Are slabe abilități de a vizualiza și de a-și reprezentă locația numerelor pe ceas, locația geografică a unor țări, oceane, străzi etc.

Alte simptome pot fi faptul că se dezorientează ușor, reține greu formele, tiparele lucrurilor. Are un slab simț al direcției, pierde des lucruri și pare deseori absent. Are dificultăți în a urmări scorul într-un joc sau dificultăți în a-și aminti regula de urmărire a scorurilor diferitelor jocuri. Adesea pierde șirul și nu mai știe când este rândul lui sau al altora în cadrul unui joc. Are capacități de strategie limitate în jocuri, cum ar fi de exemplu, șahul.

Alina Petrescu (2007), descriind câteva semnale ale dezvoltării dificultăților de învățare, specifică faptul că mulți dintre copiii mici fac adesea erori, până la un punct firești, însă indiciile de identificare a copiilor cu dificultăți de învățare sunt gravitatea, claritatea cu care se evidențiază și persistența în timp a acestor erori.

Bibliografie

1. Alca L. Învățarea prin descoperire la matematică: clasele I – IV. Drobeta Turnu Severin: Editura Irco Script, 2006.
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV). Washington DC, 51. 1994.
3. Partenie A. Să ajutăm corect copiii care întâmpină dificultăți în învățarea matematicii. Timișoara: Editura Eurobit, 2005.
4. Dyscalculia. Author Unknown, National Center for Learning Disabilities, 2009.
5. Dyscalculia: What it Is and What it Isn't. Author Unknown, LDInfo.com, 2006.
6. Newman R. The Dyscalculia Syndrome. M.S. Special Education, Dyscalculia.org, 1998.
7. Dyscalculia. National Center for Learning Disabilities, 2006.
8. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. EDP, 1981.
9. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. B.: EDP, 1998. p. 249-287.

Surse electronice

10. Ardila A., Galeano L.M., Rosselli M. Toward a model of neuropsychological activity. Neuropsychology Review, 1998.
11. http /greferat.com/referate pedagogie /impartirea fisa 211php
12. http/ bazele psihopedagogice ale rezolvarii problemelor de aritmetică Carmen Barcan pdf.html

CZU: 372.851

SPECIFICUL DEZVOLTĂRII GÂNDIRII OPERAȚIONALE A EDUCABILILOR ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR MATEMATICE

Veronica Decenco, masterandă, UST
Nadejda Ovcerenco, doctor, conferențiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Problematica dezvoltării gândirii operaționale a educabililor în cadrul activităților matematice necesită a fi studiată în scopul eficientizării procesul instructiv-educativ axat pe formarea competențelor elementare matematice.

Matematica a devenit în zilele noastre un instrument esențial de lucru pentru totalitatea științelor și domeniilor tehnice, în centrul preocupări actuale ale educabililor să se situeze cultivarea accentuate a gândirilor micilor preşcolari, prin evidențierea relațiilor matematice, prin fundamentarea științifică a noțiunilor și conceptelor, a limbajului matematic. Semnificația teoretică și practică a matematicii a crescut mereu făcând principalul obiect de instruire, disciplină cu necontestate valențe formative, participă cu mijloace proprii la modelarea personalității sub toate aspectele [4, p. 20].

Formarea competențelor matematice au un rol esențial în formarea concepției matematice, didactico-științifice despre lume și viață. Este considerat că matematica constituie fundamentul culturii moderne, indiferent în ce domeniu își desfășoară activitatea, omul trebuie să posede o bună pregătire matematică pentru a soluționa multiplele și variatele problem ale vieții. Prin matematică, copii reușesc să recepteze, să înțeleagă și să îmbogățească enunțuri cu care operează și nu doar să le memorizeze, efortul intelectual este, în esență. Are drept efort dezvoltarea intelectuală reală a educabililor în primul rând, dar și dezvoltarea general a acestora.

Matematica formează gustul pentru adevăr, stimulează voința de a duce la capăt un lucru început, creează nevoia de a cunoaște, de a înțelege, formează deprinderi de cercetare și investigare, preîntâmpină adaptarea unei atitudini nejustificate. Cunoștințele matematice au următoarele laturi: [ibidem, p. 21-22]: instructive, educative, practice. Prin exercițiu cu material individual, prin rezolvarea problemelor prin argumentarea verbală a acțiunilor copii sunt ajutați să gândească, să rezolve o problemă, să găsească diverse soluții pe plan mental pentru a emite o concluzie, determinând în acest fel formarea încrederii în propriile posibilități [ibidem, p. 35]. Prin jocuri și exerciții activitățile matematice, conduc la formarea unor deprinderi intelectuale care, divin algoritm de lucru: a asculta cu atenție, a răspunde la întrebări, a acționa direct în baza unor cerințe, a urmări acțiunea celorlalți, a forma întrebări, a

rezolva independent o sarcină. Prin *situații de învățare* diversificate se formează și exersează memoria și calitățile acestea. Devine posibilă apariția scopului, nota definitoare a memorării și a reproducerii voluntare.

Prin rezolvarea de probleme și situații de învățare se creează imaginea reproductivă și creatoare [4, p. 35]:

- Clasificarea de obiecte și ființe după unul sau mai multe criterii (culoare, formă, mărime, grosime, lățime).
- Clasificarea prin numirea de proprietății comune mai multor obiecte (mari /mici, înalte / scunde, ființe /lucruri, animale /păsări).
- Recunoașterea și aplicarea asemănările și deosebirile dintre grupuri, va realiza scrieri de obiecte pe baza unor criterii impuse sau găsite de copil [ibidem, p. 36].
- Realizarea corespondenței unul la unul pentru a arăta un șir este mai mare sau mai mic.
- Construirea grupelor de obiecte prin corespondență de la unul la altul, construirea grupelor de obiecte în baza unui număr dat (repetat de la 1-10).
- Recunoașterea cifrelor punerea în corespondență a cifrei cu numărul de obiecte, trasarea cifrelor prin unirea de puncte și sarcina lor independentă.

Activitățile matematice, prin diverse situații de învățare fac posibilă efectuarea de către copii a operațiilor de adunare și scădere cu 1-2 unități în limitele 1-10 [ibidem].

Formarea competențelor elementare matematice a educabililor se înfăptuiește, în temei, în cadrul activităților obligatorii, care influențează activ asupra formării acțiunilor intelectuale atât de necesare pentru perceperea lumii înconjurătoare și rezolvarea diferitor problem practice, precum și pentru însușirea reușită în școala primară. Vom remarca, că formarea competențelor elementare matematice la preșcolari poate fi realizată cu succes, dacă se cunoaște și se ține cont de specificul dezvoltării gândirii operaționale a educabililor în cadrul activităților matematice. În această ordine de idei, ținem să menționăm că pe parcursul vârstei timpurii, datele senzoriale se îmbogățesc foarte mult, datorită lărgirii sferei de contact a educabililor cu noi și variate obiecte și aspect ale mediului ambient și ca urmare activității din ce în ce mai diferențiate a analizelor. De pildă, dacă la trei ani copiii percep global obiectele, în special forma lor, pe măsura ce cresc, percep despre același obiecte atributele semnificative, pe care, la început, le treceau cu vederea. Astfel, la început, toate categoriile de dimensiuni sunt percepute sub denumirea general de mare sau mic. Treptat, ca urmare a exercițiului sistematic cu obiectele, în toate categoriile de jocuri practice în grădiniță, datorită perfecționării analizatorilor, ca și a dezvoltării

gândirii și limbajului, percepțiile se diferențiază. Se lărgește gama culorilor pe care le percep copiii, ca și pozițiile spațiale pe care le au deferitele obiecte [1, p. 3].

Copiii le recunosc ușor și denumesc poziția lor în spațiu cu cuvintele corespunzătoare. Evoluția formării reprezentărilor matematice nu rămâne numai la nivelul înregistrării unor date, memorarea și denumirea lor. Pe baza datelor senzoriale începe să acționeze gândirea. Furnizate în mod sistematic și gradat, acestea constituie un permanent prilej pentru activizarea gândirii. Cunoscându-se în activitate lor după un anumit criteriu, copiii pot alcătui mulțimi de obiecte, pot sorta dintr-o mulțime data mai multe grupe. Exemplu: Din mulțimea de jucării se pot realizând mai multe grupe clasificând jucăriile după formă (grupe de păpuși, grupe de iepurași, grupe de cărucioare); același jucării se pot sorta după culoare (grupa de jucării roșii); după mărime (mari, mici, mijlocii) [ibidem].

Procesele gândirii (analiza, sinteza, comparația), ca și însușirile ei (rapiditate, flexibilitate, independență) se exersează intens și sistematic, ca urmare a activității permanente și variate, desfășurată cu copiii în scopul alcătuirii mulțimilor după anumite criterii. Aceasta este primul pas pe care-l face în înțelegerea relațiilor dintre obiectele lumii înconjurătoare și numai după aceia poate înțelege un alt tip de relații, mai abstracte relații cantitative. Copiii pot compara mulțimile, întâi prin aprecierea globală, apoi, mai precis, prin punerea prin corespondență a elementelor unor mulțimi cu elementele altei mulțimi. Pe baza proceselor de analiză, comparație și generalizare, copiii pot să intuiască numărul, care este o noțiune abstractă. În procesul formării reprezentărilor matematice, copii răspund prompt, mai întâi prin acțiune, mai greu explică operațiile pe care le-au efectuat sau rezultatele pe care le-au obținut. De aceia este nevoie de însușirea și utilizarea de către fiecare copil a limbajului matematic adecvat și a exprimării logice și corecte [ibidem, p. 34].

Respectând etapele de dezvoltare psihică a educabililor trebuie să-i solicităm în permanență la o activitate conștientă, care să ducă mai târziu la maturizarea proceselor de cunoaștere, la formarea unor reprezentări despre mulțimi [4]. Familiarizarea cu mulțimile de obiecte, pe care le întâlnește copilul în mediul ambient, contribuie în mod treptat la lărgirea sferei de cunoștințe cu altele referitoare la cantitate, care este o altă însușire a obiectelor decât forma, culoarea sau mărimea. Perceperea acestor însușiri se realizează în procesul mânuirii de către copii a obiectelor concrete sau a imaginilor acestora. Contactul direct cu multitudinea obiectelor favorizează dezvoltarea analizatorilor tactili, vizuali, auditivi. Pe această bază se acumulează primele și cele mai elementare cunoștințe despre cantitate despre

poziția pe care o ocupa în spațiu, despre modalitățile concrete prin care se poate mări sau micșora cantitatea.

Tot odată în această interacțiune se stimulează dezvoltarea proceselor de cunoaștere ca percepție, reprezentările, memoria. Procesele gândirii (analiza, sinteza, comparația) ca și însușirile ei (rapiditatea, flexibilitatea, independența) se exersează intens și sistematic ca urmare a activității permanente și variate desfășurate de copii în scopul alcătuirii grupelor de obiecte după anumite criterii (de formă, de mărime, culoare, după poziția pe care o ocupă în spațiu), al stabilirii de relații între diferitele cantități (egalitatea, inegalitate) al ordonării acestora în șir crescător și descrescător, al asocierii numărului mulțimilor de obiecte. În procesul formării reprezentărilor matematice copiii își exersează vorbirea, își însușesc terminologia adecvată, care îi ajuta să exprime corect și cu ușurința ceea ce gândesc și rezolva practic. Activitatea desfășurată în scopul formării reprezentărilor de ordin matematic pentru realizarea unei permanente corelații între toate cunoștințele însușite de copii în cadrul altor activități (observări, jocuri didactice, lecturi după imagini, desen, etc.) [6, p. 1].

Perioada preșcolară este perioada psihogenetică în care copilul se dezvoltă într-un ritm accelerat din punct de vedere psihic, cât și fizic. Sistemul nervos central al preșcolarului atinge aproape dimensiunea adultului, mișcările preșcolarului sunt coordonate și există autocontrolul asupra lor. Totuși, celula nervoasă se epuizează ușor, fapt ce duce la acțiuni efectuate sub impulsul emoțiilor sau impresiilor puternice. Inteligența, la această vârstă, reprezintă procesul de organizare și adaptare. Copilul, când întâlnește un obiect pe care l-a mai văzut, va încerca să-l introducă într-o schemă dobândită anterior, în caz contrar, se va produce un dezechilibru care va dura până la elaborarea unei scheme noi. Grupul de scheme formează un stadiu. În perioada 3-6 ani, gândirea copilului se află în stadiul preoperațional în prima lui parte: stadiul marchează începutul limbajului organizat și al funcției simbolice; ca urmare se dezvoltă gândirea și reprezentarea. Copilul se bazează pe percepție, nu folosește gândirea logică și deci nu poate raționa prin implicație. Înțelege greu faptul că un obiect are mai multe proprietăți și se mulțumește de obicei cu formulări multiple și contradictorii. Este capabil de reversibilitatea operațională în gândire și acțiune [6, p. 16].

O caracteristică a gândirii preoperaționalăeste egocentrismul manifestat atât în reprezentarea spațiului la copil, cât și în limbaj. Copilul care exprimă altcuiva ceva dă impresia că ar vorbi cu sine însuși fără să se situeze din punct de vedere al acestuia din urmă. Gândirea preoperațională are tendința de a se centra pe o simplă trăsătură proeminentă a unui obiect sau a unui grup de obiecte, excluzând considerarea

simultană a altor trăsături. Nu este capabil de descentrare. Copilul își îndreaptă atenția mai mult pe stările inițiale și finale ale unui obiect și mai puțin spre procesul de transformare ale acestor stări, iar sfârșitul stadiului preoperațional, egocentrismul din comunicare, pare mai puțin marcat. Piaget spune că gândirea operațională îi oferă copilului o hartă a realității, însă o hartă „imaginistică", cu multe spații albe și fără suficiente coordonate pentru a permite trecerea de la un punct la altul. Această stare pronunțat dezechilibrul duce în cele din urmă la depășirea stadiului preoperațional și la elaborarea sistemelor reversibile ale operațiilor concret-logice [ibidem].

Dezvoltarea cognitivă – se definește în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include abilitățile de gândire logică și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice ale copilului și include cele referitoare la lume și mediul înconjurător: cunoștințe și deprinderi elementare matematice cunoașterea și înțelegerea lumii; reprezentări matematice elementare (numere, reprezentări numerice, operații, concept de spațiu, forme geometrice, înțelegerea mediului, măsurare); cunoașterea și înțelegerea lumii (lumea vie, pământul, spațiul, metode științifice) [5, p. 19]. Dezvoltarea cognitivă depinde de o familiarizare îndelungată cu lumea obiectelor. Grădinița trebuie să permită educabililor activități proprii desfășurate cu ajutorul unor materiale care să dea acestor activități un caracter util din punct de vedere cognitiv. În domeniul structurilor logico-matematice, copiii înțeleg numai ceea ce descoperă singuri, ori de câte ori sunt învățați prea repede sunt de fapt împiedicați să reinventeze lucrul respectiv.

Activităţile matematice urmăresc formarea prin acțiuni a unor reprezentării, concepte și noțiuni-structuri cognitive-puse în evidență prin dobândirea de deprinderi, priceperi și abilități-structuri operatorii. Structura cognitivă influențează semnificativ învățarea și reflectul conținutul și organizarea ansamblului de cunoștințe relevante din domeniul matematic. Dezvoltarea cognitivă a stadiului preoperatorial este determinată de capacitatea copilului de a dobândi și utiliza abstracții elementare. Conceptele elementare premergătoare numărului sunt însușite de copil în cadrul experienței sale concrete. Ca rezultat al acestei experiențe, copilul este gata să extragă însușirile esențiale care formează imaginea reprezentativă, semnificația conceptului. Galperin I.P. menționează faptul, că reprezentările și conceptele rezultă din acțiuni practice, se fixează cuvintele și operațiile cu cuvinte și sunt orientate prin scop și condițiile activității practice [apud: 3, p. 7-12]. Cunoașterea și înțelegerea procesului de formare, pe etape, a reprezentărilor și conceptelor matematice include o serie de cerințe psihopedagogice de care trebuie să țină cont cadrul didactic: orice achiziție

matematică să fie dobândită de copil prin acțiune însoțită de cuvânt; asimilarea unei structuri matematice să fie rezultatul unor acțiuni direct cu obiecte, imagini s-au simboluri, ce reflectă același conținut matematic; dobândirea reprezentărilor să decurgă din acțiunea copilului asupra obiectelor, spre a facilita interiorizarea și reversibilitatea operației; copilul să beneficieze de o experiență concretă variată ordonată în sensul implicațiilor matematice; situațiile de învățare trebuie să favorizeze optațiile mentale, copilul amplificându-și astfel o experiență cognitivă; învățarea să respecte caracterul integrative al structurilor, urmărindu-se transferul vertical între nivelurile de vârstă și logica formării conceptelor; acțiunile și manipulare și cele lucide să conducă treptat spre simbolizare [ibidem, p. 12].

Metlina L. S. afirmă că formarea reprezentărilor elementare matematice la copii de vârstă preșcolară este partea principală a pregătirii lor către școală. În conținutul problemelor de matematică trebuie reflectată munca oamenilor, grija celor mai mari față de cei mici, ajutorul acordat celor mai învârstă. De exemplu: munca educabililor pe teritoriul grădiniței de copii (în livadă, grădină, florărie), ajutorul acordat celor mai învârstă. Educatorul nu numai consolidează cunoștințele educabililor despre unele lucrări, despre unele mașini, unelte, care ușurează munca oamenilor, ci și educă sentimentul stimei față de lucrătorii agriculturii, atitudinea grijulie față de rezultatele muncii lor [4, p. 3-4].

În cadrul activităților matematice la copii se formează deprinderea de a fi punctual, îngrijit, de a-și controla acțiunile sale. Copii adesea se conving, că cea mai mică neatenție poate duce la un rezultat greșit (N-ai măsurat exact – ai obținut un rezultat greșit). În cadrul activităților de formare a reprezentărilor elementare matematice la copii se dezvoltă calitățile morale –volitive, necesare viitorului elev. Pentru a forma la copii competențele elementare matematice trebuie în mod obligatoriu de folosit materiale intuitive. La fiecare activitate copii trebuie să lucreze cu materiale intuitive, cu obiecte mici pentru numărare. Materia prevăzută după programă pentru reprezentări elementare matematice la preșcolari este repartizată după vârstă. De modul cum sunt valorificate posibilitățile native ale copilului și câștigurile obținute până la această vârstă, depinde foarte mult evoluția lui ulterioară atât pe plan psihic, cât și pe plan social [1].

Datorită educației primite, copiii încep să se diferențieze mult între ei prezintă particularități diverse atât în sfera intelectuală, afectivă și volițională, cât și în sfera trăsăturilor de personalitate. Ca urmare a educației greșite putem depista la preșcolari o seamă de deficiențe, ca de pildă: negativismul, instabilitatea afectivă, iritabilitatea. Toate aceste deficiențe reflectă lipsuri grave ale educației, lipsuri care nu pot fi

remediate decât cu eforturi susținute prin înțelegerea situației copilului și prin readucerea lui metodic la starea lui de activitate obișnuită [ibidem].

Activitățile matematice constituie exerciții cu mare valoare formativă pentru dezvoltarea gândirii educabililor. Trebuie să fim foarte atenți la modul de organizare al acestor activități. Practica de a-i învăța pe copii în grădiniță ceea ce trebuie să învețe în școală și de a-i antrena în activități de tip școlar prezintă multe riscuri; poate avea rezultate contrarii celor dorite, forțarea dezvoltării normelor generează ulterior eșecuri școlare și exercită o influință nenativă asupra maturizării copilului. Respectând etapele de dezvoltare psihică a educabililor trebuie să-i solicităm în permanență la o activitate conștientă, care să ducă mai târziu la maturizarea proceselor de cunoaștere, la formarea unor reprezentări despre mulțimi. Structurile matematice necesită a fi dobândite sub forma acțiunii, imagini sau simboluri, materialele structurate constituind mijloace de construcție prin acțiune a structurilor.

Așadar, dezvoltarea gândirii operaționale a educabililor în cadrul activităților matematice trebuie să se bazeze pe activități de percepere intuitivă a obiectelor, pe jocuri și diferite experimente practice, astfel asigurându-se o formare eficientă a competențelor elementare matematice. Performanțele educabililor vor fi și mai bune, în cazul când educatorul, în mod sistematic va respecta principiile didactice de organizare a activităților matematice și va avea o atitudine creatoare față de întreg proces educațional.

Bibliografie

1. Bulboaca M. și al. Metodica predării matematicii/ activităților matematice. București: Editura Nedion, 2007.
2. Curriculum pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani. Chișinău: MEST, 2008.
3. Metlina L.S. Activități la matematică în grădinița de copii. Ch.: Lumina, 1987.
4. Păușescu A. N. Jocul didactic matematic în învățământul preșcolar. Râmnicu Vâlcea: Editura Nova Didactic, 2012.
5. Petrovici C. Metodica activităților matematice în grădiniță. Chișinău, 2007.
6. Piaget J. Psihologia intelegenței. București: Editura Științifică, 1965.
7. Straliuc N. Matematica elementară în grădiniță 6-7 ani. Ghid pentru educator și părinți. Chișinău, 2017.

CZU: 371.3

ROLUL MOTIVAȚIEI ÎN OBȚINEREA SUCCESULUI ȘCOLAR

Stela Dolinschi, grad didactic I
Liceul Teoretic „Orizont”, Chișinău

Menirea firească a şcolii nu e să dea învăţătură, ci să deştepte cultivând destoinicirile intelectuale în inima copilului, trebuința de a învăța toată viaţa.
Ioan Slavici

Epoca în care trăim este dominată de puternică expansiune a științei și tehnicii în toate domeniile de activitate și de accelerarea continuă a ritmului de viață al oamenilor. Ceea ce poate fi actual astăzi poate să-și piardă din actualitate peste câțiva ani. Aceste caracteristici ale contemporanității au consecințe directe și asupra pregătirii tinerei generații, care trebuie să facă față atât cerințelor actuale ale societății, cât și dezvoltării sociale ulterioare.

A învăța să înveți este una din competențele cheie ale educației contemporane. Modelul tradițional al educației, bazat pe transmiterea cunoștințelor de la vechea la noua generație nu mai este actual, întrucât cunoștințele sunt într-o continuă schimbare, informațiile nefiind, deci valabile pentru mult timp. Se consideră o normalitate ca majoritatea informațiilor să fie uitate.

Prin urmare, elevii trebuie să se înzestreze cu abilități de învățare pe tot parcursul vieții, care le vor permite să se adapteze la schimbările societății.

Sarcina școlii este de a forma tânăra generație astfel încât la absolvirea școlii să fie capabilă să-și continue în mod independent cunoștințele și deprinderile intelectuale și practice. Activitatea proprie are o importanță deosebit de mare pentru că numai ce este învățat prin efort propriu este durabil și de calitate.

A-l învăța pe elev să învețe este scopul cel mai important al cadrului didactic și principiul de bază al învățării.

De multe ori auzim de la elevii remarci de genul:

- „este greu”,
- „nu-mi place”,
- „nu-mi va folosi niciodată”,
- „mă enervează”,
- „teorie, teorie, teorie, m-am săturat”,
- „nu mă atrage”,
- „nu mă mai interesează deloc ce se întâmplă” etc.

sau

- „super”,

- „de mult nu a mai fost așa cool la ore”,
- „în sfârșit, un prof/profă altfel ”,
- „am învățat ceva practic” etc.

Ceea ce face diferență între aceste „comunicări” ale elevilor este motivația. Educația nu trebuie să doară sau să producă suferință, ci să placă, să fie de folos, să formeze cetățeni responsabili și motivați. Termenul „motivaţie” provine din latinescul „move” sau „movere”= a mișca, a pune în mișcare. Motivația reprezintă un proces psihic important pentru că ea impulsionează, declanșează acțiune.

„Problema principală a educației rămâne nu atât conținutul învățământului, cât modul de a provoca setea de cunoaștere a copilului” (Freinet).

Motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată ”motorul personalității”. Acest proces psihic are rol deosebit de important în activitatea de învățare a elevului și în consecință în formarea personalității acestuia.

Motivația energizează și facilitează procesul de învațare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Formarea atitudinii faţă de învăţătură la elevi nu depinde însă, numai de condiţiile externe, ci în aceeaşi măsură, de particularităţile psiho-fiziologice ale diferitelor perioade de vârstă, cât şi de trăsăturile individuale ale fiecărui elev (intelectuale, afective, motivaţionale, temperamentale, caracteriale etc.).

Dinamica înregistrată de planurile de învăţământ şi programele şcolare determinată de necesitatea modernizării conţinutului cunoştinţelor predate elevilor ţine, totuşi , prea puţin seamă de posibilităţile celor care învaţă. Creşterea volumului informaţional a dus mai ales la încărcarea planurilor de învăţământ , a programelor şi manualelor şcolare, ceea ce a complicat şi a îngreunat procesul de învăţare pentru elevi.

Pentru crearea motivaţiei este necesar să se prezinte elevilor scopul învăţării, domeniile de aplicare a cunoştinţelor, 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 şi să folosim metode activ-participative.

Exigenţa ridicată, recompensele şi activităţile extraşcolare sporesc motivaţia. Atât pentru cei care se află la catedră, pentru părinţi sau pentru experţii în domeniul ştiinţelor educaţiei, motivaţia este cheia succesului în învăţare.

Printre căile de formare a motivaţiei şcolare mai putem enumera:

- Crearea climatului psihologic în clasă;
- Compararea copilului cu sine însuşi;

- Stabilirea contactului emoţional adecvat;
- Dezvoltarea capacităţii de ascultare a învăţătorilor ca manifestare a respectului faţă de elevi;
- Empatia din partea învăţătorilor;
- Influenţa învăţătorilor asupra atitudinii părinţilor faţă de procesul de învăţare;
- În funcţie de situaţie, învăţătorul să manifeste diverse roluri (mamă, prieten, observator, susţinător, democrat, autoritar, judecător, lider, intermediarul dintre părinte şi copil);
- Găsirea tempoului adecvat al lecţiei.

Un rol important în reuşita la învăţătură îl are de asemenea şi mediul în care se desfăşoară lecţiile, aspectul interior al clasei.

Motivaţia pentru învăţare a elevilor trebuie stimulată, orientată, întreţinută, iar cadrul didactic joacă, alături de părinţi, un rol de prim rang în această întreprindere.

Cunoaşterea elevilor este de asemenea un element important în motivarea elevului la acţiuni de colaborare şi implicare în actul instructiv-educativ.

Respectul faţă de elevi este demonstrat prin atenţia pe care i-o acordă cadrul didactic elevului. Memorarea numelui, a preferinţelor sale, a relaţiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante care îi creează elevului încredere în sine, îi întăresc sentimentul de siguranţă şi apreciere personală.

Părinţii la fel au un rol important pentru reuşita şcolară a copilului de orice vârstă. De aceea, mai jos sunt propuse nişte recomandări părinţilor care vor începe să motiveze copiii lor încă din prima clasă:

1. Stimulaţi-i dorinţa de a învăţa. Stimulaţi-i curiozitatea, explicaţi-i, răspundeţi-i la întrebări.
2. Nu luaţi locul profesorului.
3. Păstraţi legătura cu şcoală.
4. Nu îi criticaţi niciodată profesorul. Nu faceţi nici un fel de comentarii negative la adresa acestuia, în prezenţa copilului. Nu îl veţi critica doar pe cel care v-a nemulţumit, ci pe toţi profesorii pe care copilul dv. îi va avea!
5. Acceptaţi înclinaţiile lui. Ideea este să vă lăsaţi copilul să se bucure de lucrurile, domeniile şi disciplinele care îi plac. Nu trebuie să îl obligaţi.
6. Fixaţi obiective concrete şi pertinente. Părinţii trebuie să menţină un control lejer, dar sistematic.
7. Explicaţi-i rostul studiilor pentru viaţă. Copilul trebuie să înţeleagă faptul că munca lui este în folosul lui. Mizaţi pe ceea ce vrea să devină. Implicându-l în discuţii în care să-şi poată etala cunoştinţele.

8. Oferiţi cadrul propice studiului. Biroul, colţul lui pentru lecţii şi studiu trebuie să fi e agreabil.
9. Cum îl ajuţi? Nu vă alarmaţi la prima notă proastă. Nu îl certaţi. Discutaţi şi descoperiţi împreună unde este problema.
10. Stimulaţi-i încrederea în propriile forţe.

Astfel, este foarte important să dezvoltăm la elevi o motivaţie a învăţării pozitivă şi intrinsecă, care neapărat va duce la succesul şcolar. În final, putem conchide că noi, cadrele didactice, părinţii, suntem cei care trebuie să dăm dovadă de sensibilitate şi dragoste pentru copii, de capacitate de anticipare şi de cunoaştere a copiilor, de empatie şi echilibru afectiv. Să acordăm atenţie problemelor pe care elevii trebuie să le clarifice, să nu minimalizăm problemele care îi frământă, să le acordăm respect şi, poate aşa, îi vom motiva către succesul şcolar. „Nu putem direcţiona vântul, dar putem direcţiona direcţia vâslelor”- Vince Lombardi.

De talentul nostru de dascăli depinde găsirea unui cuvânt bun pentru fiecare elev, chiar și atunci când acesta ne creează dificultăți în clasă.

Deși nu este ușor, de noi depinde găsirea strategiei optime de motivare pentru o anumita situație, în funcție de treapta motivațională pe care se găsește elevul, de stilul motivațional la care este acesta sensibil, de felul în care își evaluează propria capacitate de efori și de experiență acestuia în asumarea și atingerea de obiective. Avem șansa să ajutam la creșterea unor personalități și trebuie să o facem bine.

Bibliografie

1. Cosmovici A. Cosmovici I. Luminiţa – Psihologie şcolară. Iaşi: Editura Polirom, 1999.
2. Kulcsar T. Factorii psihologici ai reuşitei şcolare. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
3. Neacşu I. Motivaţie şi învăţare. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
4. Stoica M. Pedagogie şi psihologie. Editura Gheorghe Alexandru, 2001.
5. Vintilescu D. Motivaţia învăţării şcolare. Editura Facla, 1977.

CZU: 376.63+37.018.262

SPECIFICUL LUCRULUI CU PĂRINŢII AFLAŢI ÎN INCAPACITATE PARENTALĂ

Mirela-Mihaela Dumitru, doctorandă, UST

„Familia este un factor important şi de răspundere al educaţiei. Părinţii o conduc şi răspund de ea în faţa societăţii, a fericirii lor şi a vieţii copiilor”.

A.S. Makarenko

Familia reprezintă nucleul societății, structura care îndeplinește un rol fundamental în perpetuarea şi transmiterea caracteristicilor umane. Modul în care părinții își exercita atribuțiile influențează decisiv evoluția și progresul societății. Înțelegerea modului în care familia se raportează la copil, la felul în care alege să îl educe sunt aspecte importante în înțelegerea parentalității.

Parentalitatea ca fenomen social este studiat sub diferite aspecte, inclusiv şi cel psihopedagogic. La moment există suficiente surse bibliografice ştiinţifice şi ştiinţifico-populare dedicate fenomenului respectiv. Diferite aspecte ale parentalităţii sunt abordate în cadrul psihologiei personalităţii, psihologiei vârstelor, psihologiei pedagogice etc. Importanţa fenomenului dat pentru împlinirea fiinţei umane, structura lui complexă, multitudinea modelelor culturale şi individuale, la fel şi cantitatea investigațiilor în acest domeniu permite identificarea fenomenului parentalităţii în calitate de realitate autonomă, fapt care necesită elaborarea unei noi paradigme, ce ar face posibilă o abordare complexă a cercetării fenomenului parentalităţii [5, p.6]. Analizând şi identificând cauzele care împiedică manifestarea corectă a parentalităţii permite găsirea soluțiilor care pot înlătura sau măcar minimiza consecințele negative pe care incapacitatea parentală le poate avea asupra copilului.

Prin termenul de educaţie parentală se înțelege totalitatea serviciilor şi programelor adresate părinților prin care se dorește sprijinirea şi conştientizarea importanței rolului pe care aceştia îl deţin în educarea copilului. Psihologi, consilieri, asistenți sociali, cadre didactice precum şi alți specialişti în educaţie au rolul de a susţine părinţii în creşterea şi dezvoltarea copilului, ajutându-i să-și îmbunătăţească sau să-și modifice unele cunoştinţe, atitudini şi practici de îngrijire şi educaţie în conformitate cu recomandările psihopedagogiei moderne.

Actualmente vom remarca lipsa cunoștințelor speciale în domeniul parentalității, cultura parentală scăzută a societății, ignorarea fenomenului parentalității iresponsabile și evitarea acestor probleme de către cadrele didactice și medicale – de cei care ar trebui să demonstreze cunoștințe științifice despre subiect și abilități de a transmite cunoștințele noii generații [6, p. 100-106].

Neînțelegerea, necunoașterea sau lipsa cunoștințelor minime necesare pentru a creşte şi educa un copil afectează în mod negativ relaţiile dintre membrii familiei, în plan microsocial, dar şi relațiile interpersonale, interacțiunile la nivel macrosistemic. Una dintre relațiile extrem de importante pentru copil este cea de ataşament față de mamă. Întrucât copilăria reprezintă o etapă de nesiguranță şi vulnerabilitate fizică şi emoțională, răspunsul mamei la nevoile de îngrijire, protecţie şi siguranță conduc la formarea relației de ataşament. Includerea în programele naţionale de educație a părinților sau a viitorilor părinți, consilierea, colaborarea instituțională precum şi oferirea de resurse umane sunt câteva dintre serviciile puse la dispoziţia părinţilor care prezintă incapacitate parentală.

Ce este incapacitatea parentală? Naşterea este o schimbare majoră care induce o stare de spaimă prin multitudinea factorilor de noutate pe care îi aduce şi care influențează interacțiunile membrilor familiei [1].

Conceptul de *incapacitate* are mai multe semnificații, precum:

1) anii de viață ajustați cu incapacitate sau anii de viață ajustați în funcție de incapacitate;

2) îndeplinirea îndatoririlor profesionale care provoacă incapacitate temporară de muncă, invaliditate ori deces;

3) sterilitate fiziologică - incapacitate pe segmentul sănătății reproductive;

4) imunodeficiențele, în care sistemul imunitar este în incapacitate totală sau parțială de a furniza un răspuns imunologic adecvat;

5) ataxie care se definește ca o incapacitate de a coordona activitatea musculară în timpul mișcării voluntare, în absența oricărui deficit al forței musculare;

6) agnozie („cunoaștere”, „percepție”) este o tulburare nervoasă care constă în incapacitatea de a recunoaște cele văzute, auzite, pipăite etc.;

7) anhedonia constă în incapacitatea de a simți plăcere din lucrurile fundamentale, sau câteodată din puținele fapte din viață, (ex. mâncare, miros, interacțiune, etc.;)

8) recunoașterea științifică a alienări părintești legal specificate (de ex. pentru lipsa competenței parentale, responsabilitate parentală sau incapacitate parentală);

9) starea omului de imaturitate auto-impusă. Imaturitatea este incapacitatea de a-ți utiliza inteligența fără a fi ghidat de o altă inteligență (după Immanuel Kant);

10) abulia este un simptom care constă în incapacitatea de a trece de la idee la acțiune, în scăderea sau pierderea voinței, indispoziție explicitată ca incapacitate de acțiune-decizie, ca scădere a potențialului sau randamentului în acțiune. În orice societate există reguli și norme care solicită indivizilor să realizeze acțiuni dezirabile

din punct de vedere social și moral, să manifeste comportamente admise și să aleagă în situații sociale specifice, soluții compatibile cu standardele culturale ale societății respective;

11) sindromul Asperger este o tulburare comportamentală și se refera la incapacitatea de a înțelege cum cred alții și de a se transpune în situația altor persoane;

12) criza de identitate care se referă la incapacitatea eului de a-și asuma o identitate proprie. Criza de identitate apare în timpul adolescenței;

13) aporie este un concept ce desemnează, la filosofii antici greci, incapacitatea de a aborda o problemă greu sau chiar imposibil de rezolvat [6, p.100-101].

Incapacitatea parentală este definită ca imposibilitatea temporară sau permanentă a familiei de a acorda afecțiune şi atenție copilului. La baza acestui sindrom se afla o serie de deficiențe fizice, psihice sau intelectuale. O cercetare derulată de Schore asupra copiilor maltratați a arătat că imediat după neglijare sau abuz, la aceştia s-a observat lipsa unor substanțe chimice benefice pentru organism. Cu fiecare episod de abuz la care este supus se va produce o dezechilibrare biochimică, copilul neputându-şi stăpâni starea emoțională [4].

Sindromul de incapacitate parentală se pune doar pe baza unor declaraţii scrise ale unui medic, psiholog, asistent social sau alt membru autorizat al instituţiilor statului. Respectivele rapoarte vor conţine diagnosticul stării părintelui, o analiză asupra modului în care aceştia au grijă de copil cât şi perioada de timp de când se înregistrează probleme. Totodată sunt importante şi părerile membrilor familiei extinse, vecini, profesori sau orice altă persoană care are contact semnificativ cu copilul şi a putut asista la diferite întâmplări casnice.Incapacitatea parentală poate fi evaluată pe baza celor doua componente [8]: evaluarea copilului, evaluarea părintelui.

Interesul copilului reprezintă un obiectiv important pentru autoritățile statului. În orice situaţie de maltratare voită în urma căreia minorul nu primeşte îngrijirile de care are nevoie şi resursele necesare, instituțiile statului pot interveni pentru a proteja copilul. Cauzele care conduc la manifestarea sindromului incapacității parentale pot fi imaturitatea părinților, lipsa posibilităților materiale, o boală mentală, un handicap fizic sau abuzul de substanţe (alcool, droguri, medicamente, etc.). Persoanele care au devenit părinți deşi nu ştiu cum să îşi îndeplinească atribuțiile sunt identificați, consiliați şi sprijiniți pentru a-şi îndeplini rolul. Dacă însă refuză consilierea şi sprijinul autorităților aceştia pot fi decăzuți din drepturile părinteşti.

Eşecul părintelui de a proteja un copil şi de a-i oferi un adăpost corespunzător nevoilor sale poate avea repercusiuni inclusiv legale. Copilul care a fost neglijat sau vătămat grav de familie poate ajunge chiar să fie luat din familie şi instituționalizat într-un centru de plasament. Decizia de a prelua din familie copilul care se află în situație de risc de a suferi o vătămare fizică gravă provocată de neglijenţa familiei de a oferi hrană, îmbrăcăminte, adăpost sau tratament medical aparține Tribunalului pentru minori. Respectarea drepturilor copilului trebuie să fie o prioritate pentru familie. În momentul în care acestuia nu i se îndeplinesc nevoile şi cerințele, autoritățile sunt obligate să intervină pentru a se găsi soluții. Cu cât copilul este mai mic, cu atât este mai vulnerabil el fiind afectat într-o măsura mult mai mare. Relația de ataşament se dezvoltă în primii doi ani iar pentru dezvoltarea neurologică a copilului părinții trebuie să petreacă timp de calitate cu proprii copii.

Impactul incapacității parentale asupra copilul. În Strategia Naționala de Educație parentală [9], principalele probleme identificate la nivelul familiei sunt: 1)familia nu prezintă competenţele parentale necesare pentru a-i permite copilului o dezvoltare optimă; 2)copilul care nu beneficiază de sprijinul părinților poate ajunge victimă a unor fenomene de violenţă, abandon, neglijare, abandon şcolar, risc de implicare în activități antisociale, trafic de fiinţe umane, consum de droguri, exploatare prin muncă etc; 3)tot mai mulți copii sunt afectaţi de plecarea la muncă în străinătate a părinților, în aceste situații parentalitatea fiind transferată altor persoane (bunici, alte rude, asistenţi parentali profesionişti, părinți-educatori etc.); 4)slaba implicare a taților în creşterea, dezvoltarea şi educaţia copilului; 5)prejudecățile părinților care consideră că de educația copilului trebuie să se ocupe instituţiile de stat (grădinița, școala etc.); 6)responsabilitatea redusă a unor părinți privind creșterea, dezvoltarea şi educaţia copilului.

Cercetătorii M. Lamour și M. Barraco [10] au stabilit o legătura între stările de neglijare, deficiență, asociate cu inconsistența, imprevizibilitatea și haosul în interacțiuni și, pe de altă parte, tulburările precoce și severe în toate domeniile dezvoltării copilului. Conform cercetărilor lor, tulburările privesc sectorul fizic: descriu o întârziere în greutate, a căror manifestare extremă este fenomenul „nanismului psiho-social”, frecvența bolilor psihosomatice. Dar și sectoarele emoționale, relaționale și cognitive. Ei definesc neglijarea ca fiind o formă de maltratare caracterizată printr-o lipsă de îngrijire în ceea ce privește sănătatea, igiena personală, dieta, supravegherea, educația sau nevoile emoționale care pune în pericol dezvoltarea normală a copilului. Este o lipsă sau absență de îngrijire necesară pentru a răspunde nevoilor copilului în funcție de vârsta și nivelul de dezvoltare al acestuia.

Prin urmare, neglijența poate fi definită doar în corelație cu nivelul de dependență respectiv autonomie a copilului [ibidem, 10]. Specialiştii nominalizaţi analizează incapacitatea parentală pe baza a patru criterii: importanța deficiențelor sociale, educaționale și sociale în care se dezvoltă copiii; lipsa de organizare a vieții de zi cu zi și frecvența situațiilor de criză; istoricul părinților este marcat de deficiența și întreruperea îngrijirii copiilor; frecvența unei structuri psihopatologice grave, adesea, nu este recunoscută sau tratată ca atare la părinți. Tulburările psihologice pe care unii adulți le duc înainte de a naște un copil ar împiedica accesul la o poziție de identitate parentală, adecvată nevoilor de bază ale copilului sau exercitării continue a acestuia. Aceste tulburări ar împiedica punerea în aplicare a atitudinilor educaționale coerente și a sistemelor de interacțiune care oferă securitate fizică și emoțională pentru copil și baze pentru o dezvoltare emoțională, cognitivă și relațională optimă.

Cercetătorul chilian J. Barudy [2] și cercetătorul italian S. Cirillo [3], consideră că se înscriu în tiparul situațiilor de incapacitate parentală cronică două cazuri: pe de o parte, când îi afectează pe ambii părinți, pe de altă parte, când afectează un singur părinte, dar fără ca celălalt să poată asuma un rol de substituire și protecție împotriva copilului efectele dăunătoare ale patologiei celuilalt părinte, activ şi permanent. Această situație pare să corespundă celor descrise de Winnicott în 1961: „în practica profesiei mele, am recunoscut întotdeauna că există un tip de caz în care este esențial să separe un copil de un părinte, în principal dacă *părintele este psihotic* sau suferă de o nevroză gravă. (...) Se întâmplă deseori să acceptăm faptul că acest copil sau acela este luat fără speranță de remisiune în boala unui părinte și că nu putem face nimic în acest sens. Trebuie să recunoaștem aceste cazuri pentru a ne proteja propria sănătate mentală. În diferite moduri, aceste caracteristici psihotice ale părinților, și în special ale mamelor, afectează dezvoltarea sugarilor și a copiilor" [7].

Situaţii temporare. Incapacitatea parentală temporară corespunde unei stări de dezorganizare psihologică extremă la unul sau la ambii părinți, în urma unui eveniment traumatic şi nu anterior decompensată. Această stare este calificată ca temporară, deoarece părintele nu are o structură psihopatologică și are o capacitate suficientă de reziliență pentru a recâștiga posibilitatea exercitării unei capacități parentale adecvate nevoilor copilului atunci când este mai bun. Evenimentul traumatic poate fi o separare conjugală, eșecuri, o experiență dezrădăcinată, o pierdere de locuri de muncă sau experiența nașterii și efectele schimbărilor de identitate intense implicate de accesul la părinți, redistribuirea locurilor generaționale, etc. În această situație se poate împiedica considerabil exercitarea unei poziții

parentale adecvate fapt ce poate avea efecte foarte patogene asupra interacțiunilor timpurii și poate fi la originea creării unor tulburări severe la copil.

Şi în final vom remarca, că sub conceptul de *lucrul cu părinții aflaţi în incapacitate parentală* subînţelegem procesul influenţelor interactiv-educaţionale concentrate şi orientate spre conştientizarea de către părinți a valorii supreme a parentalității, formarea la ei a comportamentului adecvat pentru includerea acestei valori în sistemul axiologic personal. Profilaxia sindromului incapacității parentale a familiei aflate în incapacitate parentală presupune valorificarea potențialului educativ al curriculumului școlar, formarea atitudinii responsabile față parentalitate, dezvoltarea complexului de calităţi morale necesare pentru obţinerea pe viitor a eficienţei parentale. Elementul de bază al lucrului cu părinții aflaţi în incapacitate parentală îl constituie înţelegerea şi conştientizarea valorii supreme a parentalităţii.

Bibliografie

1. Albu G. Repere pentru o concepție umanista asupra educatiei. Prejudecatile (Practici școlare) ca provocare. Pitesti: Editura Paralela 45, 2005.
2. Barudy J., Dantagnon M. Los buenos tratos a la infancia. Barcelona, 2005.
3. Cirillo S. Părinți răi. Cum îi putem ajuta? În: Proceedings and dependencies. Paris Dunod, Paris Fabert, 2007.
4. Cojocaru D. Copilăria și construcția parentalității: Asistenta maternală in Romania. Iasi: Editura Collegium, 2008.
5. Ovcerenco N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Chișinău: UST, 2016.
6. Ovcerenco N. Education of students for the conservation of the reproductive health in the context of the profilaxy of the incapacity of realizing the parental role in the future. În: The Use of Modern Educational and Informational Technologies for the Training of Professional Competences of the Students in Higher Education Institutions: Articles, December 6-7, 2019, Bălți: Tipografia Bălți, 2019.
7. Winnicott DW. Efectul părinților psihotici asupra dezvoltării copilului. În: De la pediatrie la psihanaliză. 1969, Paris: Payot, 1961.
8. www.cyberleninka.org/article/n/546461
9. www.media.hotnews.ro/media_server1/document-2018-06-12-22504443-0-strategia-nationala-educatie-parentala.pdf
10. www.sccgov.org/ssa/opp2/03_guide/3-11.html

CZU: 371.3

METODE DE DEZVOLTARE A SPIRITULUI CREATIV

Mariana Gherghișan, doctorandă, UST

Spiritul creativ este punctul de plecare in demersul cognitiv. În limba latină, termenul „creatio, creationis” are semnificația de produs original. Acesta stă la baza cuvântului „creație” și duce la ideea că pedagogia interactivă și exersarea spiritului creativ sunt legate între ele. Pedagogia interactivă pune în valoare spiritul creator și libertatea lui, liberalizează creația ca și acțiune. Ea are ca și țintă formarea personalității creatoare care să fie capabilă să producă și să dezvolte idei creatoare, care să realizeze noi și originale produse finite.

Pentru lumea contemporană, creativitatea reprezintă un fenomen complex, cu caracter „interdisciplinar, multidisciplinar și multideterminant” [2, p. 427].

E unanim acceptat că, educația viitorului va fi de tip creativ cognitiv și că învățarea va fi de tip activ(interactiv) – creativ. Aceasta presupune studierea, cât mai profundă, a fenomenului complex de dezvoltare, în școală a creativității. Pentru școala contemporană, e o adevărată provocare sprijinirea demersurilor cognitive și metacognitive, precum și parcurgerea proceselor de învățare și formare prin exersarea spiritului creativ.

Legea educației naționale nr.1/2011 prevede, la articolul 2, alineat(1): „promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale” [6]. Spiritul creativ (gândirea creativă) este demersul unui individ care acționează în și asupra mediului înconjurător apropiat lui. Acest demers are ca finalitate obținerea unui produs complet nou, original. Spiritul creativ este activ, inventiv, reflexiv, inovator, critic. El este un instrument eficace pentru cunoașterea științifică, declarativă, procedurală și condițională prin demersuri care includ [2, p. 427-428]: - reflecții sistematice, critice, constructive, autoanalize, autochestionări, interogații; apeluri la achizițiile disciplinare, longitudinale / transversale, chestionarea lor și a propriilor experiențe cognitive și metacognitive; investigații, cercetări, problematizări și descoperiri; operare în manieră divergentă și inovatoare, transformare, (re)structurare, (re)semnificare, (re)combinare, (re)organizare personală a diferitelor elemente cognitive și metacognitive; creare de produse intelectuale și materiale unice, noi, personalizate, cu un anumit grad de originalitate și inventivitate.

Ca o concluzie, de aici am putea spune că, la bazele formării gândirii creatoare, independente a elevilor, stă învățământul euristic(prin descoperire). Spiritul creativ al unui elev se realizează atunci când el se implică în unele activități, ca de exemplu: are

atitudine deschisă, creativă, interactivă, activă; gândește critic; spirit de inițiativă și observație; exercită liberul arbitru; manifestă dorință de explorare a mediului înconjurător; are imaginație constructivă, e inventiv, original, are fantezie, este creativ; acceptă și alte puncte de vedere față de al său, asta pentru a putea fi obiectiv, neinfluențat; e capabil să realizeze investigații, descoperiri, cercetări; e conștient de ceea ce este el ca valoare și potențial; are stimă de sine puternică, se automotivează pentru autoperfecționare și autodepășire; el întotdeauna va respinge conformismul; el va agrea riscurile în procesul învățare/formare; este tolerant față de ambiguitate și frustrare, el este tenace(perseverează în fața lor); pentru dobândirea noului, el este responsabil, autonom; obiectivele educaționale sunt atinse și prin contribuția lui proprie; el creează materiale unice, originale.

Structurile cognitive [2, p. 428] influențează activitățile de cunoaștere creativă. Ele produc efecte asupra conduitelor persoanelor, astfel: dacă sunt flexibile, complexe, complete atunci creația va fi de calitate superioară (cu consum mic de timp și de efort); dacă sunt incomplete, sărăcăcioase, simple atunci creația va fi neprofitabilă, ineficientă (cu consum mare de timp și de efort).

Spiritul creativ este o competență unică, transversală dar care se realizează „de-a lungul" disciplinelor de studiu și al practicilor educative. Cele 4 categorii de abilități intelectuale care stau la baza spiritului creativ sunt [apud Amegan, 1993]:

- abilități intelectuale legate de divergență, (de exemplu fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea);
- abilități intelectuale legate de cogniție (de exemplu, curiozitatea);
- abilități intelectuale legate de convergență (de exemplu, redefinirea);
- abilități intelectuale legate de evaluare (de exemplu, raționarea logică, încercări și erori).

Așadar, creativitatea nu are doar componentă intelectuală, ea e un fenomen complex care prezintă multiple dimensiuni. Totodată creativitatea presupune ca întreaga personalitate și întregul potențial al persoanei să fie angajate. Atunci, trebuie să fie luate în considerare toate dimensiunile personalității, potențialul intelectual, afectiv, motivațional, psihomotoriu al elevilor. Trebuie ținut seama însă și de factorii de mediu. Deci, aceste activități de creație depind de nevoile emoționale ale elevilor, adică de ceea ce au ei nevoie pentru a se modela și împlini ca și personalitate autonomă.

În acest sens, ținând cont de principiile generale, putem enumera câteva recomandări pentru stimularea creativității în școală [2, p. 429-430]: creați o atmosferă pozitivă, constructivă, deschisă spre inovație; nu vă impuneți propriile

concepții, opinii; adoptați o atitudine obiectivă; stimulați gândirea elevilor; creați un climat pentru exprimare activă, critică, creativă, inovatoare; încurajați, implicit și explicit, reflecția personală a elevilor, cognitiv/metacognitiv; încurajați elevii să/să își pună întrebări; solicitați elevilor să realizeze exerciții (diferite ca și tip); încurajați elevii să formuleze ei înșiși diferite probleme; solicitați-le să rezolve probleme (și cele enunțate de ei), prin mai multe variante; implicați elevii în activitățile de evaluare, autoevaluare și interevaluare; oferiți, în mod sistematic, recompense verbale și încurajări pozitive elevilor, pentru ideile, acțiunile creative ș.a.

Metodele pentru dezvoltarea spiritului creativ sunt o subcategorie a metodelor active. Aceste metode de dezvoltare a spiritului creativ „se caracterizează prin faptul că exersează gândirea divergentă creativă și comportamentul creativ al elevilor" [2, p. 430]. Această metodă de dezvoltare a spiritului creativ implică două lucruri: explorarea activă a mediului; descoperirea de soluții personale la problemele cu care se confruntă.

1. *Metoda brainstorming-ului (a asaltului de idei*)

A fost creată de Alex F. Osborn (1948) și este o metodă interactivă. Ea presupune o generare de idei de către un grup. Se bazează pe principiul suspendării judecății care presupune ca faza de generare de idei să fie separată de faza de judecare. De asemenea, la baza ei stau și alte două principii: „cantitatea determină calitatea";-„evaluarea ideilor este amânată".

Termenul de brainstorming vine de la cuvintele „brain" (creier) și „storm" (furtună) care înseamnă „furtună în creier", „asalt de idei", „luare cu asalt a creierului", „metoda inteligenței în asalt": ceastă metodă stimulează spiritul creativ; metoda înlătură inhibiția, provoacă elaborarea de idei; este cea mai răspândită metodă de stimulare a creativității la activitatea în grup.

Pentru a aplica această metodă, e necesar să parcurgem următoarele etape:

I. *Anunțarea temei și a obiectivelor urmărite*

II. *Faza de divergență:*

- reprezintă faza în care se generează și se emit ideile;

- participanții emit, fără restricție, nenumărate soluții, idei; se pot și continua ideile anterior spuse; chiar dacă un elev greșește, el nu va fi criticat (nu va primi nici o observație); elevilor li se va cere să emită idei și păreri, spontan, dar fără să le evalueze (care e bună și care nu e); ulterior, toate aceste idei, păreri, soluții enunțate și notate sunt examinate în mod critic și selecționate; elevilor, în mod continuu, li se încurajează cursul liber al ideilor, pentru a putea să ducă la intuirea de soluții bune în rezolvarea problemei; aprecierea critică nu se face niciodată imediat, ci la final (din

această cauză, această metodă se mai numește și „evaluare amânată”). Doar dacă este nevoie, profesorul (rămâne la aprecierea lui!) poate interveni pentru a stimula elevii în a găsi noi idei, soluții, păreri.

III. *Faza de realizare a criticii și evaluării*

- este faza în care se evaluează critic și se ierarhizează toate ideile, soluțiile, părerile.
- această fază se realizează prin:
- operațiile logice ale gândirii, raționament inductiv, deductiv, analogic
- organizarea de dezbateri, mese rotunde, etc.

Grupul de elevi pot emite idei, păreri, soluții de mai multe tipuri, ca de exemplu: strălucite, valoroase, utilizabile pentru alte teme care trebuie rezolvate, dar pot fi și chiar neutilizabile.

IV. *Faza de convergență*

- este faza în care se aleg soluțiile, părerile, ideile.
- profesorul împreună cu elevii evaluează (de mai multe ori) ideile propuse și notate și se ajunge în final ca 5 – 6 idei (mai importante) să fie selectate.

V. *Faza de stabilire a concluziilor*

- este faza în care se stabilesc concluziile reunirii brainstorming-ului.
- există câteva reguli care decurg din principiile amintite și care trebuie respectate, ca de exemplu:
- se emit și se acceptă cât mai multe idei, fără inhibiții, liber, fără dezbateri lungi.
- elevii construiesc idei noi dar și pot să dezvolte ideile altor colegi.
- se evită observațiile, părerile critice, se promovează spiritul creator pe ideile originale.
- ideile/părerile/soluțiile să fie originale, dând frâu liber imaginației.

2. *Ingineria ideilor*

- în limba engleză: Ideea engineering.

- în această metodă profesorii dirijează dezbaterile către obiective și probleme precise.

- ca și caracteristici, putem evidenția faptul că:
- activitatea elevilor este focusată pe ceva precis.
- eforturile intelectuale și timpul de elaborare a ideilor, soluțiilor, părerilor sunt mai scurte.
- este o metodă care orientează operațional aceste eforturi și timpul de elaborare a ideilor.

3. *Sinectica*

- se mai numește metoda analogiilor/metoda asociațiilor de idei/metoda Gordon.
- metoda a fost elaborată de profesorul William I. Gordon de la Universitatea Harvard – SUA, 1961.
- descoperirea analogică (raționamentul analogic) stă la baza acestei metode interactive numită sinectica.
- acest raționament nu garantează certitudini dar ușurează realizarea de previziuni, formularea de ipoteze și idei care se pot verifica teoretic și/sau experimental.

Etimologia cuvântului „sinectică" provine din limba greacă, de la cuvintele „syneticos, -e, -on" – „care conține în sine mai multe elemente", „syn" – „împreună cu". Deci „sinectica" ar însemna „unire, combinare, analogie fără legătura evidentă între componente". Sinectica combină elemente și demersuri eterogene și din diferite domenii. Ea este un proces de rezolvare creativă de probleme; ea conduce elevii de la analiza unor probleme către dezvoltarea de idei noi și chiar la asociații de idei.

La baza sinecticii stau două idei: să faci ca un lucru ciudat să-ți devină familiar; să faci ca obișnuitul să devină ciudat [2, p. 443, 2013].

Metoda încurajează atitudinea creativă a elevilor, „tehnica de a vedea problemele și soluțiile în moduri noi și neuzuale, respectiv digresiunea" [apud Weawer, p. 384].

Această digresiune presupune mai multe etape: evidențierea unei probleme; familiarizarea elevilor cu elementele cunoscute ale problemei; detașarea/distanțarea temporară a elevilor de elementele problemei; căutarea și concentrarea deliberată a elevilor asupra irelevanței aparente; potrivirea forțată a materialului relevant cu problema; inventarierea căilor posibile de relaționare.

În comparație cu metoda brainstorming-ului, sinectica are și alte etape, ca de exemplu: elaborarea modelului explicativ și rezolutiv, experimentarea și confruntarea cu practica (specifică domeniului).

Dintre tipurile de sinectică (analogie), amintim: analogia personală, analogia simbolică, analogia directă, analogia fantastică.

4. *Metoda brainstorming-ului cu schimbări de roluri*

- este o variantă a metodei brainstorming-ului.
- în această metodă, profesorul cere elevilor să analizeze o problemă din mai multe perspective sau din mai multe puncte de vedere.

5. *Metoda Frisco*

- este o variantă a metodei brainstorming-ului.

- în această metodă, fiecare elev primește de la profesor un rol specific și elevii abordează problema (subiectul) din mai multe perspective.
- perspectivele, de exemplu pot fi: a unui optimist/pesimist, conservator/tradiționalist sau a unui rațional, exuberant.
- rolurile sunt individuale/în echipă.
- rolurile se pot schimba între elevi/echipe, activitatea devine echilibrată dar și variată, diversificată.

Prezintă următoarele avantaje:

- dezvoltă inteligența lingvistică, logico – matematică, interpersonală a elevilor.
- dezvoltă capacitățile empatice a elevilor, precum și imaginația lor.

Ca și celelalte metode, are mai multe faze: propunerea spre analiză a unei situații-problemă, organizarea colectivului și stabilirea rolurilor, dezbaterea colectivă liberă a situației-problemă (elevii spun liber ceea ce gândesc despre situație), desprinderea concluziilor.

6. *Metoda brainwriting-ului*

- se mai numește și metoda 6.3.5.
- stimulează creativitatea de grup.
- ideile se scriu sau se desenează.
- 6.3.5. reprezintă etapele ei:
- se împarte clasa în grupuri de câte 6 elevi, așezați la o masă.
- cei 6 scriu (desenează), pe o foaie de hârtie, câte 3 idei/soluții folosite la rezolvarea unei probleme, în 5 minute (doar).
- se alege un sens (de exemplu, sensul acelor de ceasornic) și se trec toate foile de la un grup la celălalt în sensul ales, până la rotația completă (toate grupele au scris ideile lor).

7. *Metoda Philips 6 – 6*

- a fost elaborată de J. Donald Philips (Universitatea din Michigan).
- se aseamănă cu brainstorning-ul și brainwriting-ul.

Are următoarele obiective principale: în timp de 6 minute se abordează mai multe aspecte ale unei probleme; comunicarea, schimburile verbale, sociale și afective, exprimarea sunt facilitate în grupe mari; deciziile pot fi colectate în interval foarte scurt (în grup).

Avem de parcurs mai multe etape: constituirea de grupuri (de creație) de șase membri (liderul spune concluziile, secretarul scrie ideile grupului); difuzarea în scris a problemei de rezolvat (profesorul spune problema) unică pntru toți; organizarea

discuțiilor la nivelul grupurilor (6 minute); fiecare lider prezintă concluziile grupului; profesorul prezintă soluțiile grupurilor (clasa validează soluția finală); profesorul prezintă concluziile activității de creație.

8.Controversa creativă

- mai are denumirile „controversă academică”/”controversă structurată”.
- este elaborată de D. W. Johnson, R. T. Johnson,[4].
- este o tehnică de stimulare a creativității care folosește dezbaterea, în contextul unor situații de viață (realitate).
- sunt puse în valoare conflictul cognitiv interior, socio-cognitiv, dezechilibrul de cunoaștere, disonanța cognitivă.
- sunt mai multe modele procedurale elaborate în teorie, dar și în practică mai multe variante metodologice.

Profesorul Ioan Cerghit [3] elaborează un „model metodic operațional de utilizare a controversei creative”, care presupune mai multe etape: - prezentarea problemei controversate; - împărțirea clasei în echipe de câte 4 elevi; - se formează 2 echipe a câte 2 elevi, una prezintă „pro”, cealaltă „contra” , problema; - perechile se despart și se unesc (temporar) cu perechi similare de la alte grupe; - perechile se reîntorc în echipa inițială și continuă dezbaterile; - se inversează rolurile; - profesorul cere situația de compromis→ perechile ajung la aceleași idei pe care le și notează; - echipele elaborează un raport verbal, în 10 minute despre compromisul făcut; - profesorul închide sesiunea controversei structurată prin prezentarea unui rezumat (analiză).

Bibliografie

1. Amegan S. Pour une pédagogie active et créative. 2e édition. Québec: Presses de l’Université du Québec.
2. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Ediția a IV – a revăzută și adăugită. Iași. Editura Polirom, 2006.
4. Johnson D. W., Johnson R.T. Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom. Edina, Minesota: Interaction Book Company, 1995.
5. Weawer W.T., Prince G.M. Synectics: It’s Potential For Education. In: Phi Delta Kappan, 1990, 71(5).
6. *** Legea Educației Naționale nr.1/2011.

CZU: 612.399

TEORII ŞI MODELE EXPLICATIVE ALE CONSUMULUI DE ALCOOL

Grigore Ionascu, profesor psiholog, C.J.R.A.E Galați
doctorand, UPSC, Chișinău

În orice domeniu ştiinţific trebuie să existe un cadru teoretic care să ne permită să ne desfăşurăm activitatea profesională cotidiană. Acesta, de obicei, se bazează pe informaţia disponibilă asupra fenomenului în legătură cu care ne desfăşurăm activitatea şi are suficientă validitate în funcţie de evidenţa empirică disponibilă.

În câmpul consumului de droguri avem un număr suficient de teorii şi modele explicative, ceea ce demonstrează, pe de o parte, interesul asupra acestei teme, şi pe de altă parte, dificultatea de a cuprinde întreaga extensie a acestui fenomen complex [1].

În mod obişnuit o teorie rezumă un complex de evidenţe empirice, putând să fie o derivată a unei ipoteze, să explice legi sau să construiască modele. Pe de alta parte, un model este o teorie sau un grup de teorii aplicate unei arii sau situaţii specifice.

Teoriile sunt abstracte, ne servesc pentru a da o reprezentare lumii noastre, de obicei complexă, prin intermediul unei structuri simple în cadrul teoretic, care serveşte la facilitarea evaluării actualităţii şi a modalităţii de prognozare, sau oferă principii orientative plecând de la aceasta. Dar, o teorie nu implică obligativitatea veridicităţii acesteia. Pentru aceasta este nevoie de verificarea îndeplinirii postulatelor acesteia şi cu această ocazie dacă există sau nu evidenţe care să o susţină.

În funcție de cercetările care s-au realizat și de concepția teoretică și metodologică a specialiștilor implicați în acest domeniu, se poate vorbi despre mai multe dimensiuni explicative ale dependenței alcoolice [4].

Aceste cercetări cu specific diferit nu se contrazic decât în aparență, deoarece fiecare dintre ele vine să completeze tabloul nosografic și etiologic al acestei dependențe. Prin explicațiile pe care acestea le oferă și laturile pe care le evidențiază se poate realize o intervenție psihoterapeutică adecvată, în funcție de particularitățile individuale, respective de intervenția psihoterapeutică adaptată cerințelor și nevoilor fiecărei personae, mai ales la tineri.

Teoriile explicative se pot grupa în două mari categorii [4]:

Teorii explicative psihosociale, care vizează atât particularitățile psihologice ale persoanei (patternuri de personalitate specific, imaginea de sine, motivațiile bazale care orientează și ghidează conduita, comportamentul de coping în condiții de stres, sistemul de valori, atitudini, credințe, opinii), cât și operatorii socioculturali (educația, ideologia, cultura din care face parte persoana, normele sociale ale

grupului de apartenență, religia).

Teorii explicative fiziologice și psihosomatice evidențiind implicațiile și valențele patologice ale structurilor anatomice, ale particularităților neurotransmitătorilor.

Totuși, concluzia la care au ajuns cercetătorii este că, indiferent de abordarea explicativă, inițial apare dependența psihică, apoi cea fizică.

Teorii explicative psihosociale – această categorie a teoriilor surprinde persoana atât din punct de vedere al patternurilor de personalitate, cât și din perspectiva modului în care se realizează integrarea socială, interacțiunile cu ceilalți membri ai societății. În acest context, se remarcă:

1. **Teoria heredo-alcoolică**, care îl are pe autor pe Burgger (1955). El insistă, în încercarea de a da o explicație dependenței de alcool, asupra întoarcerii spre faza orală a dezvoltării dorințelor sexuale, evidențiindu-se concepția psihanalitică.

2. Freen vorbește despre existența unei **personalități alcoolice** – ar fi vorba despre acea personalitate care se găsește în întregime sub influența dependenței față de alcool, ceea ce îi conferă un sentiment de satisfacție și autoputernicie.

3. P.Janet insist asupra rolului decompensatoriu al alcoolului, adică efectul acestuia de descărcare a tensiunii psihice în situații conflictuale, asociate cu apariția anxietății.

4. În România, Petru Boișteanu evidențiază importanța **factorului social**- alcoolul creează o "lume proprie" în care persoana dependent de alcool se refugiază din fața condițiilor reale de trai.

5. Alte teorii, precum cele ale lui Kretschmer, Binswanger și Pohlich se axează pe corelația dintre caracteristicile tipului picnic și alcoolism.

6. Teoriile sociale susţin că dependenţa este un fenomen secundar mediului pathogen, adică o tentativă de adaptare a subiectului la mediu [2].

Modelul psihogen – se bazează pe credința aproape universal că alcoolismul este un simpom sau o consecință a unui defect de carcter, defect "întărit", un răspuns distructiv la problemele sociale și psihologice, un ***comportament învățat.***

Teoriile psihologice, bazate pe cauze intrapersonale. Acestea includ modelul creşterii stimei de sine a lui Kaplan şi colab. (1986) şi versiunea sa actualizată teoria integrativă a comportamentului deviant a lui Kaplan (1996). Primul pleacă de la premiza că adolescenţii caută acceptarea şi aprobarea comportamentului lor.

În situaţiile în care comportamentul adolescentului se îndepărtează de aşteptările părinţilor, profesorilor sau al altor persoane ale căror opinii sunt considerate importante, acesta va deveni o sursă de disconfort psihologic, pe care adolescentul

trebuie să îl rezolve. În cazul pierderii favorurilor adulţilor semnificativi în viaţa tânărului, vor apărea sentimente de auto-respingere care necesită un răspuns corector sau compensator.

Teoria integrativă a comportamentului deviant sintetizează teoriile şi elementele preliminare ale teoriei sinelui, stresului, controlului, asocierii diferenţiate, a învăţării sociale.

Modelul procesului de afirmare al tinerilor (Kim şi colab, 1998). Acesta este bazat pe o amplă gamă de teorii sau componente ale acestora, cum ar fi teoria controlului social, a modelului dezvoltării sociale, a comportamentului problemă şi a învăţării sociale.

Componentele pe care le include acest model sunt: un suport familial adecvat; un suport social adecvat; preocuparea şi sprijinul familiei în viaţa tânărului; aşteptările sociale înalte din partea persoanelor importante pentru tânăr; oportunităţile de a deprinde abilităţi pentru viaţă care să aibă implicaţii relaţionate cu munca; oportunităţi relevante pentru asumarea de responsabilităţi; oportunităţi pentru a participa şi contribui în mod semnificativ la activităţi sociale, culturale, economice şi publice în şcoală şi comunitate; oportunităţi de a demonstra abilităţi şi de a obţine reuşită; întărirea randamentului de către persoane relevante din şcoală, casă, dar şi de către alţi adulţi.

În acest model o importanţă deosebită este dată familiei ca element de bază al socializării valorilor dominante din societate.

De asemenea, sunt incluse alte elemente legate de gradul de adaptare al individului la ordinea socială, bazate pe teoria controlului social, chiar dacă aceşti autori înţeleg această adaptare prin intermediul teoriei învăţării sociale şi a stadiilor - expectativă. Prima defineşte comportamentul social ca rezultat al condiţionării prin imitare, obţinut prin procesele de re-întărire şi pedeapsă. Cea de-a doua se bazează pe ideea că modul în care gândim şi credem este în mare parte în funcţie de modul în care ne văd şi ne tratează ceilalţi.

În continuare aceştia consideră că modul în care ceilalţi ne percep este în mare parte condiţionat de expectativele pe care aceştia le au dinainte. Această teorie se mai cunoaşte sub numele de efectul Pygmalion sau modelul comunicării expectativelor.

Teoria interacţională a delincvenţei (Thornberry, 1996). Această teorie combină elemente din teoria controlului şi învăţării sociale.

Conform acestei teorii, comportamentul deviant este rezultatul atât al legăturilor slabe ale persoanei cu societatea convenţională, cât şi a unui mediu social sărac în care să poată fi învăţat şi întărit un comportament adecvat. Acesta se dezvoltă într-o

formă dinamică pe parcursul vieţii prin interacţiunea mai multor procese.

Astfel, primul element relevant pentru producerea unui comportament delincvent este lipsa legăturilor convenţionale. Acei adolescenţi care se află în strânsă legătură cu părinţii lor şi care se află într-o relaţie sigură cu şcoala şi alte activităţi convenţionale au o probabilitate mică de a dezvolta comportamente delincvente. Pe lângă aceasta, de obicei aceşti adolescenţi, se află în cadrul unor reţele sociale convenţionale, ceea ce scade şi mai mult probabilitatea de a se implica în activităţi deviante. Pe de altă parte, dacă legăturile convenţionale sunt slabe sau lipsesc şi există un control social slab asupra comportamentului, posibilitatea pentru delicvenţă creşte. Fără îndoială că, pentru a se produce un comportament stabil de delincvenţă este necesar un mediu social în care acesta să se poată învăţa şi în care să fie întărit. În acest fel a fi printre egali delincvenţi, cu valori în acest sens este relevant pentru consolidarea acestui tip de comportament.

Astfel, această teorie insistă pe faptul că relaţia dintre aceste variabile este dinamică şi nu statică, bidirecţională între variabile şi cu potenţial de modelare în decursul evoluţiei individului.

Teoria comportamentului problemă (Jessor şi Jessor, 1977). De la apariţia sa, s-a constituit într-un punct de referinţă, iar recent, s-au făcut anumite reformulări care au condus la apariţia unei noi teorii şi anume teoria comportamentelor cu risc ale adolescenţilor.

Teoria comportamentelor de risc ale adolescenţilor (Jessor şi Jessor, 1993). Această teorie consideră anumiţi factori de risc şi de protecţie, anumite comportamente de risc şi anumite rezultate de risc. Aceasta dă o mare importanţă în apariţia comportamentelor cu risc la adolescenţi, sărăciei sociale, inegalităţii şi discriminării, elemente fundamentale pentru menţinerea unei părţi din populaţia adolescentă în ceea ce autorii au numit „risc”.

Implicaţiile pe care le are această teorie atât pentru prevenire cât şi pentru intervenţie în consumul de droguri este că o abordare comprehensivă este mai eficace decât o abordare parţială. În plus, printr-o abordare comprehensivă este mai probabil să se obţină succese şi efectele să se menţină pe termen lung.

Astfel, această teorie susţine că trebuie reduşi factorii de risc şi crescuţi factorii de protecţie introducând ideea schimbării stilului de viaţă, în special la acei tineri care trăiesc în medii sociale defavorizate.

Probabil, unul dintre principiile care derivă din această teorie este acela de a nu orienta întreaga responsabilitate pe individ, deoarece responsabilitatea contextului social îndeosebi sărăcia, inegalitatea, discriminarea este de mare importanţă. Aceasta

conduce la necesitatea unei schimbări şi în cadrul acesteia, alături de schimbările realizate în factorii cauzali şi de întreţinere a comportamentelor de risc.

Modelul stilurilor de viaţă (Calafat, 1992). Modelul stilurilor de viaţă şi al factorilor de risc care le condiţionează este unul dintre modelele cele mai utilizate în cadrul campaniilor de prevenire şi asistenţă din Europa. Are la bază considerarea factorilor de risc şi de protecţie pentru consumul de droguri, alături de alte zece componente.

Această abordare a ajutat la creşterea eficienţei intervenţiilor care implică acest model. Se fundamentează pe modelul stilurilor de viaţă şi factorilor de risc care le condiţionează, considerând „cauzele şi factorii care determină sau facilitează ca indivizii să fie interesaţi de droguri au legătură cu întreaga dinamică personală şi socială anterioară contactului cu drogurile".

Aceasta se aplică inclusiv în cazul relaţiilor mai mult sau mai puţin cauzale, existând mulţi factori care au o mai mare greutate decât drogul în sine. Astfel, se poate spune, chiar dacă ar părea paradoxal, că drogul nu este un factor de risc pentru dependenţa de droguri (apud. Calafat şi colab, 1992). Acesta reprezintă unul dintre multiplii factori care se asociază cu consumul de droguri, el reprezentând doar un element din totalitatea celor care trebuie luaţi în considerare.

Pentru Calafat şi colaboratorii săi aceşti factori asociaţi consumului de droguri se încadrează ca factori de risc şi factori de protecţie. În ceea ce aceştia numesc reţeaua factorilor de risc şi de protecţie, ei iau în considerare: structurarea socială, comportamentele de consum din societate, familia, şcoala, folosirea timpului liber, relaţia cu părinţii, relaţia cu colegii, informaţia, personalitatea, atitudinile, experienţele cu alte droguri şi consumul acestora.

Prevenirea şi asistenţa în consumul de substanţe este orientată astfel încât, influenţa acestor factori de risc şi de protecţie să permită ca individul să fie liber faţă de consum [3].

A. Teorii explicative fiziologice și psihosomatice

Teoriile care se înscriu în această categorie surprind aspecte diferite referitoare la structura și funcționalitatea anatomo-fiziologică a organismului uman. Acestea reflectă progresul tehnicii din domeniul în care au fost desfășurate studiile, dar și abordarea teoretică specifică. Astfel, în acest context sunt prezentate următoarele teorii:

- **Teoria genetotrofică**, a fost concepută de Williams în 1947. Acesta consideră că la baza consumului excesiv de alcool se află un deficit metabolic premorbid și evidențiază importanța rolului glandelor endocrine, a hipofuncției cortico-

suprarenale, și a alterării centrilor hipotalamici.

- **Teoriile fiziopatologice** subliniază importanța factorului umoral specific: disfuncții endocrine, carențe alimentare.
- Punctul culminant al cercetărilor realizate în această sferă îl are așa numitul **model biogen,** potrivit căruia alcoolismul este un răspuns primar de dependență la alcool la un băutor biologic susceptibil, indiferent de caracter sau de personalitate.

Studiile care s-au efectuat atât pe animale, cât și pe oameni au arătat în mod repetat că dependența de alcool poate fi ereditară. Un număr de diferențe biologice înnăscute au fost descoperite la alcoolici, alături de numeroase diferențe inițiale și progresive în răspunsul biologic la alcool.

Diferențele au fost găsite în patternurile undelor cerebrale, în enzime, în neurotransmitători, în funcțiile ficatului, în metabolismul alcoolului și în efectul alcoolului asupra performanței, a dispoziției și a abilităților mentale.

Dependența de alcool este selectivă, iar această selecție este biologică. Pentru a susține această poziție, se aduce și următorul argument: alcoolismul nu este niciodată diagnosticat decât după structurarea caracterului și personalitatea sunt distorsionate și emoțiile normale sunt amplificate și în plan neurologic la nivelurile anormale ale angoasei cronice, fricii, resentimentului, culpabilității și depresiei.

Aceste distorsiuni sunt cele care, din punct de vedere clinic, identifică alcoolismul, nu caracterul original și personalitatea. Cel mai adesea, alcoolismul este ereditar, dar multe persoane devin dependente de alcool, încrucișând adicțiile cu alte medicamente (prescrise sau ilicite) sau datorită afecțiunilor creierului sau ale ficatului [4].

Bibliografie

1. Georgescu D. ş.a. Ghid de prevenire a consumului de droguri în rândul adolescenţilor şi tinerilor. Bucureşti, 2007. p. 23-30.
2. Boişteanu P., Naum E. Cercetări clinico-experimentale în alcoologie. p 264-272.
3. Iamandescu I.B. Psihologie medicală. Bucureşti: Infomedica, 2005. p 81.
4. Răşcanu R. Alcool și droguri: Virtuți și capcane pentru tineri. Editura universității din București, p 81-87.
5. White A.M., Swartzwelder H.S. Age-related effects of alcohol on memory and memory-related brain function in adolescents and adults. În: Galanter M. (ed.) Recent Developments in Alcoholism. Vol. 17: Alcohol Problems in Adolescents and Young Adults: Epidemiology, Neurobiology, Prevention, Treatment. New York: Springer, 2005. p. 161-176. www.alcool.ro

CZU: 376

PROFILUL ȘCOLARULUI MIC CU ADHD

Ioana-Maria Iusco, doctorandă, UST

Diferenţa dintre elevii cu deficit de atenţie şi hiperactivitate şi cei cu o dezvoltare normală constă în frecvenţa şi intensitatea cu care apar tulburările comportamentale, elementele care predomină la şcolarul mic fiind neastâmpărul şi neliniştea excesivă.

Elevii prezintă dificultăţi în focalizarea şi menţinerea atenţiei în timpul activităţilor, pentru o perioadă lungă de timp, ei sunt uşor distraşi de ceea ce se întâmplă în jurul lor, din această cauză, cele mai multe sarcini nu sunt finalizate, în special cele care presupun efort intelectual susţinut. Focalizarea atenţiei asupra unei sarcini atunci când există stimuli distractori în câmpul atenţional, poate tulbura procesele de vigilenţă sau de reflecţie, deoarece elevul nu poate selecta stimulii relevanţi faţă de cei distractibili. Copilul hiperactiv/impulsiv acţionează înainte de a gândi, nu poate amâna îndeplinirea dorinţelor până când acestea ar putea fi realizate fără probleme, îşi urmăreşte primele impulsuri şi idei fără a lua în calcul urmările [2].

Extragerea formei şi poziţiei unui obiect se realizează prin prelucrarea zonelor de umbră şi penumbră dezvoltate în jurul obiectului perceput. Reducerea stării de vigilenţă, respectiv a intensităţii şi eficienţei acesteia, comutarea atenţiei datorită stimulilor distractori fac ca elevul cu deficit de atenţie şi hiperactivitate să omită acest proces sau să îl realizeze fragmentar. Poate interpreta greşit forma obiectului sau îl poate poziţiona greşit în spaţiu, ducând la relaţionarea defectuoasă cu obiectele din jur (se ciocneşte de ele din mers, etc.), de asemenea detectarea texturii sau a compoziţiei unui obiect poate fi precară, ca urmare a unei scanări vizuale deficitare [2].

Dificultăţile de învăţare

Sintagma dificultăţilor de învăţare *„se referă la un grup de tulburări ce se exprimă prin dificultăţi semnificative în achiziţionarea şi utilizare receptării şi înţelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii şi citirii (literizării, silabisirii), a raţionamentului şi abilităţii sociale. Aceste tulburări sunt intrinseci individului şi se presupune că sunt datorate unor disfuncţii minimale ale sistemului nervos central”* [Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disordes – ICDLD Journal 1987, p. 222]. Acestea îi include şi pe cei care pot avea caracteristicile deficitului de atenţie şi hiperactivităţii (ADHD) sau caracteristicile deficitului atenţional (ADD). Având în vedere criteriile circumscrise, elevii cu dificultăţi de învăţare au o inteligenţă medie sau peste medie, dar tulburări de decodificare atunci când primesc stimuli de la simţurile lor, subliniază Grec [2]. Există o discrepanţă semnificativă între capacitatea lor, după cum a fost măsurată pe baza unui test IQ (coeficient de inteligenţă) individual

şi performanţele lor şcolare, evaluate de către profesori. Această discrepanţă poate fi explicată din exemplele că unii copii nu percep limbajul simbolic, dar pot fi extrem de capabili atunci când vine vorba de reprezentările concrete sau numerele şi cuvintele nu au sens logic pentru ei dacă nu se află într-un context concret semnificativ [2].

Copiii care prezintă dificultăţi de învăţare în perioada şcolară, o să aibă această problemă pe parcursul întregii vieţi. Ei pot depăşi această tulburare dacă dezvoltă strategii pentru a putea face faţă. De exemplu, mulţi copii cu dificultăţi de învăţare, au dezvoltat o indiferenţă, pentru a distrage atenţia faţă de incapaciatea lor de a îndeplini sarcinile şcolare. Aceşti copii sunt imaturi, deoarece este posibil ca dificultăţile de învăţare să le fi afectat, de asemenea creşterea în ceea ce priveşte coordonarea fizică şi dezvoltarea emoţională [2]. Aceştia pot fi în imposibilitatea de a detecta subtilităţile care le permit oamenilor să funcţioneze adecvat, în situaţii sociale. Unele persoane sunt supuse stresului şi tensiunii constante din cauza dificultăţilor de învăţare, fapt ce poate declanşa simptome fizice şi poate înhiba capacitatea de a învăța.

Fiind într-o continuă mişcare, elevii hiperactivi pot prezenta tulburări de învăţare în autoreglarea activităţii musculare sau motorii. Ei nu termină o sarcină, dar trec la următoare, sau pot să insiste pe o singură sarcină cu care au vut succes, ignorând alte sarcini pe care ar trebui să le îndeplinească [2].

Cei cu dificultăţi de atenţie sunt incapabili să diferenţieze între stimulii importanţi şi distractori. Ei sunt neorganizaţi, deoarece nu pot parcurge procesele de gândire într-o manieră ordonată. Focalizarea atenţiei este deplasată de la sarcina curentă. De multe ori elevii au dificultăţi în transferarea informaţiilor concrete la la aplicaţiile abstracte. Memoria lor pe termen scurt sau lung poate fi afectată, uitând ce au de învăţat [2].

Limbajul

Un rol important în stabilirea unei sensibilităţi faţă de vorbire îl joacă procesele epigenetice timpurii, prin organizarea conexiunilor din cortexul auditiv. Studiile realizate cu privire la percepţia semnalelor acustice au evidenţiat faptul că exersarea sistemului auditiv are loc cu trei luni înainte de naştere. Procesele care vor urma au rolul de a consolida baza pentru viitoarea procesare lingvistică [2].

Cîrneci [2004], citat de Grec [2014], a subliniat că trebuie să se recurgă la procesări multiple prin citirea cuvintelor ortografice implicate: în analiza vizuală a literelor şi formei cuvintelor, fronologice, în analiza fonemică a cuvintelor şi semantice, în analiza conceptuală a cuvintelor.

Atenţia

O serie de procese se derulează într-o anumită ordine în timpul citirii şi deoarece oricare din zonele anatomice pot fi reactivate prin sisteme atenţionale, acestea pot

impune o altă ordine a operaţiilor cognitive implicate. Aceste procese sunt reflectarea unei procesări descendente atentionale şi nu a activizării senzoriale [2]. Conform DSM-IV atenţia la şcolarul mic se caracterizează prin:

- deseori nu reuşeşte să fie atent(ă) la detalii sau face greşeli din neglijenţă la teme, lucru sau în alte activităţi;
- are deseori dificultăţi în concentrarea atenţiei în sarcinile de lucru sau la joacă;
- deseori nu ascultă/nu este atent(ă) atunci când i se vorbeşte direct;
- deseori nu urmează instrucţiunile şi nu reuşeşte să termine temele şcolare (dar nu datorită unui comportament opozant sau a incapacităţii de a înţelege instrucţiunile);
- are deseori dificultăţi în organizarea sarcinilor şi activităţilor;
- deseori evită, refuză, ezită sau manifestă neplăcere în angajarea unor sarcini de lucru care presupun un efort mental susţinut (cum ar fi temele în clasă sau temele pentru acasă);
- pierde deseori lucruri necesare îndeplinirii sarcinilor sau activităţilor (ex.: caietele, instrumentele de scris, temele pentru acasă, manualele etc.);
- este deseori distras(ă) de stimuli externi marginali;
- uită des, în activităţile cotidiene.

Hiperactivitatea

Taylor relatează că hiperactivitatea este o dimensiune comportamentală în cadrul căreia copiii se manifestă diferit: unii prezintă un comportament bine organizat, calm, iar alţii sunt neliniştiţi, nu se pot concentra având un comportament haotic şi dezorganizat.

Atunci când se face referire la hiperactivitate, se face referire la copiii care sunt la extremă pe dimensiunea deficitului de atenţie comportamentale şi a neliniştii şi care manifestă acest comportament pervaziv. Acest lucru nu este sinonim cu tulburarea hiperkinetică, aşa cum este definită în ICD- 10 (Clasificarea Internaţională a Bolilor, ediţia a 10-a) (WHO, 1988), care are un număr de cerinţe mai stricte pentru stabilirea unui diagnostic şi aplică o serie de criterii explicite de excludere. S-a ajuns la concluzia că, deficitul de atenţie şi hiperactivitatea este constituit din două părţi: comportamente hiperactiv-impulsive şi probleme de deficit de atenţie şi de învăţare (probleme de control executiv).

În urma studiilor realizate, s-a clarificat faptul că neatenţia şi agitaţia constituie o tulburare distinctă de cea caracterizată prin comportamente antisociale, sfidătoare. Acestea arată o disociere dublă, adică fiecare are propriul set distinct de corelaţii [2].

De exemplu, Taylor şi colaboratorii săi au demonstrat că hiperactivitatea a fost asociată cu performanţele cognitive mai scăzute şi cu anomalii neuropsihologice, în timp ce comportamentul antisocial este asociat cu relaţii de familie deteriorate şi circumstanţe sociale negative. S-a considerat că dificultăţile de citire arată asocieri diferite atât cu hiperactivitatea [Hynd şi colaboratorii, 1991] cât şi cu un comportament antisocial [Rutter şi Yule, 1975] care subliniază necesitatea de a relua în considerare la comun hiperactivitatea, tulburările de comportament şi dificultatea de citire. Există o serie de articole recente cu privire la asocierile între cele trei.

Rolul hiperactivităţii, ca factor generator al eşecului şcolar a fost subliniat în mod repetat şi de alţi cercetători [Cantwel şi Baker, 1991; Levy, Harper şi Weinberg, 1992]. Uneori, se consideră că aceste dificultăţi apar ca urmare a deficitelor neurologice de un anumit tip care perturbă procesul normal de învăţare [Hynd şi colaboratorii, 1991]. Carey (1992) a interpretat dificultăţile şcolare ca decurgând din caracteristicile temperamentale sau din stilul comportamental care nu se pliază cerinţelor mediului şcolar.

Dificultăţile educaţionale ale copilului hiperactiv există deja sau sunt considerate a fi rezultatul interacţiunii cu sistemul şcolar. Primul punct de vedere conduce la intervenţii care sunt axate pe copil (de exemplu, program comportamental sau tratament medicamentos), iar cel din urmă duce la intervenţii bazate pe schimbarea organizării sălii de clasă şi a solicitărilor copiilor.

Bibliografie

1. Cîrneci D. Introducere în neuroştiinţele dezvoltării. Cluj-Napoca: Ed. Eikon, 2004.
2. Grec C. ADHD- Intervenţie psihopedagogică. Cluj-Napoca: Ed. Eikon, 2014.
3. Taylor E. Developmental Psychopathology. Vol II. Edited By Cicchetti D., Cohen DJ. New York, Wiley, 1995, p. 243-27.
4. Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disordes. ICDLD Journal 1987, p. 22.

CZU: 372.8821.135.1

LECTURA TEXTULUI - ACT DE INTERPRETARE

Lidia Lupaşcu, doctorandă, UST

Componentele de bază ale curriculumului la disciplina Limba și literatura română sunt precedate de principiile pedagogice luate ca bază la proiectarea curriculară a disciplinei și de factorii educaționali ce condiționează realizarea lor prin formarea culturii comunicării și culturii literar-artistice ce reprezintă un sistem de competențe literare/ lectorale. Aceste componente întruchipează ceea ce este de importanță majoră la disciplina Limba și literatura română. Una din cele șase competențe specifice disciplinei este Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane. Competența relevă, în primul rând, „pretextul cunoașterii de sine" prin stabilirea unui raport metodologic dintre textul literar și de graniță, pe de o parte, și destinatarul acestora – elevul, în scopul operaționalizării mecanismului viu al receptării și interpretării mesajelor. Triada clasică text – lector – context se vrea încadrată în ipoteza „nu există text independent de subiectivitatea celui care îl citește". În procesul de interpretare investigativă, compehensivă sau rezolutivă a unui text/ a unei opere literare, achizițiile cognitive și aplicative ale elevului trebuie să conecteze, firesc și organic, atitudinile afectiv-emoționale.

În aparenţă, interpretarea este o noţiune foarte simplu de definit şi Dicţionarul explicativ al limbii române pare să întărească această impresie. Verbul a interpreta este definit astfel: 1. A da un anumit înțeles, o anumită semnificație unui lucru; spec. a comenta și a explica un text (vechi). 2. A reda prin mijloace adecvate conținutul unei opere muzicale, dramatice, literare etc.; a juca un rol într-o piesă, într-un film etc., a executa o lucrare muzicală. – Din fr. interpréter, lat. interpretari" [14].

Cazul ideal este acela al interpretării corecte, al unei apropieri maxime între mesajele create şi cele re-create, al unei ,,traduceri" cât mai fidele operate de cei care îşi asumă succesiv rolul de receptor. Orice act de comunicare se constituie în produs textual și orice text este construit ca un act de comunicare. ,,Textul ca pe un produs verbal elaborat, caracterizat prin prezenţa sensului textual şi a coeziunii textuale şi constituit ca o reţea de semnificaţii ce include semnele verbale, relaţiile dintre acestea şi relaţiile acestora cu emiţătorul şi receptorul" [6]. Textul conţine „un ansamblu de informaţii care nu vor putea fi actualizate decât în măsura în care cititorul real... se va situa în perspectiva trasată de text" [6].

Umberto Eco distinge două tipuri de texte: texte deschise care permit lecturi diferite şi texte închise care permit o singură lectură (literatura populară ar aparţine

categoriei textelor închise). În „Limitele interpretării”, Eco îşi precizează modelul de analiză a relaţiei dintre text-cititor prin relaţionarea celor trei categorii de intenţii: intentio operis: „Trebuie căutat în text ceea ce el spune în raport cu propria sa coerenţă textuală şi cu situaţia sistemelor de semnificare la care se referă”; intentio lectoris: „trebuie căutat în text ceea ce destinatarul găseşte în acesta, în raport cu propriile sale sisteme de semnificare şi cu propriile sale dorinţe, pulsiuni, cu voinţa sa; şi intentio auctoris – a repera în text ceea ce autorul a voit să spună [12 p. 30].

Un „text, odată separat de emiţătorul său (ca şi de intenţia emiţătorului), de împrejurările concrete ale emiterii sale, pluteşte în vidul unui potenţial infinit de interpretări posibile. În consecinţă, niciun text nu poate fi interpretat după utopia unui sens autorizat, definit, original şi final. Limbajul spune totdeauna ceva mai mult decât inaccesibilul său sens literal, care este deja pierdut la începutul emiterii sale textuale” [8]. Opera literară, fiind un produs al spiritului creator, este deschisă lecturii și interpretărilor critice. Simţul estetic (gustul literar) şi metoda lecturii (interpretării) se educă şi se perfecţionează.

Modelul construit de R. Scholes desfăşoara, de asemenea, un scenariu complet; în cadrul lui, lectura se defineşte ca proces prin care cititorul îşi creează pornind de la textul scriitorului, propriul său text. Tiparul cuprinde trei etape succesive ce corespund unor lecturi distincte: lectura inocentă: „producere de text din text”; lectura interpretativă: „producere de text despre text”; lectura critică: „producere de text împotriva textului” [16].

Un subiect de la simularea examenului la limba şi literatura romană, clasa a XII-a, profil umanist, subiectul II.: Pornind de la afirmaţia lui Nicolae Manolescu Te poţi imbogăţi sufleteşte citind. O lectură puternică devine, la randul ei, o trăire puternică. Fineţea percepţiei, delicateţea reacţiilor ori adancimea judecăţii sunt, nu o dată, rodul unor bune lecturi.” realizează, în 1,5-2 pagini, un eseu structurat cu tema: Citind opere literare, înţeleg şi viaţa din jurul meu (în baza unui text liric şi a unui text epic). Studiul sistematic al literaturii începe în clasele primare, apoi în ciclul gimnazial, când textele aparţin exclusiv literaturii artistice, cu virtuţi formative deosebite.

Astfel, pentru mine ca profesor de limba și literatura română, este foarte important studiul aprofundat în ceea ce priveşte aplicarea unor metode şi tehnici de selectare, descifrare și interpretare, a textelor epice, lirice, dramatice care să dea rezultate măsurabile în cadrul evaluărilor pe parcursului unui an sau ciclu de învăţământ. Aceste tehnici şi metode mă vor ajuta pe mine ca profesor să educ elevilor mei gustul pentru lectura de calitate.

Ca profesor de limbă şi literatură română, trebuie să pun la dispoziţia elevului cele mai bune mijloace de descifrare a textului literar şi strategii de lectură, tehnici şi metode pe care să le interiorizeze, să îi modeleze ca oameni, să îi determine să citească cu plăcere pe parcursul vieţii, fiind capabili, în acelaşi timp, să-şi exprime propriile trăiri, reflecţii generate de text. Prin discuţiile pe marginea textelor, se formează şi capacitatea de a-i asculta activ pe ceilalţi, de a-şi forma o viziune complexă asupra lumii. Studiul textului epic poate fi structurat în trei etape: înainte de lectură, în timpul lecturii, după lectură. Este importantă etapa din timpul lecturii(lucrul cu textul) deoarece se înţelege că profesorul încearcă să parcurgă cât mai mult din text în clasă, împreună cu elevii şi nu se bazează pe faptul că aceştia au citit sau vor citi acasă. În cazul textelor voluminoase, în manual sunt date anumite secvenţe relevante și sarcini. Prelectura este o primă etapă în contact cu textul.

Conform didacticii tradiţionale, pentru îndeplinirea acestui deziderat, profesorul trebuie să imagineze o strategie de abordare care să respecte oarecum nişte etape prin care se realizează un continuum atrăgător. Un obiectiv important poate fi aici stimularea unor anticipări legate de text, începând cu numele autorului, cu titlul, eventuale O tehnică foarte simplă pe care o folosesc des este Citate, de obicei un aforism care e și motto-ul lecției: ,,În mine bate inima lumei/Și tot motouri, dedicaţii. ce simte ea și eu simțesc.”Mihai Eminescu, lecția ,,Geniu pustiu”, o expresie a titanismului romantic”, alt citat de L. Blaga ,,Creația răscumpară toate suferințele”, pentru lecția cu subiectul ,,Lucian Blaga sau nebănuitele trepte ale cunoașterii. Etapa de prelectură provoaca interesul elevilor pentru noul text. Se actualizează informaţii sumare despre autor şi opera sa, textul este încadrat în volum, fragmentul în opera integrală, se stabilesc legături cu experienţa de viaţă a elevilor. Aceasta este formula clasică de deschidere a studiului operei literare care poate alterna, însă, cu alte modalităţi: anticipări ale conţinutului textului pornind de la titlu, subtitlu, numele capitolelor, de la ilustraţii sau alte aspecte care ţin de paratext, câmpuri lexicale ce vor fi extinse, prin lectură, de elevi.

Profesorul poate adresa sarcini de felul: selectează 2-3 cuvinte din Inventar lexematic pentru a formula un titlu de roman istoric. Prezintă cuprinsul eventualului tău roman. (Subiectul lecției ,,Frații Jderi” de M. Sadoveanu, clasa XI-a). Tot la studierea acestui text se poate face recursul la istorie, prin comunicarea de informații sau reactualizare din ceea ce cunosc de la lecțiile anterioare. În cazul textelor voluminoase: ,,Cel mai iubit dintre pământeni” de Marin Preda, ,,Povara bunătății noastre” de Ion Druță, clasa XI-a, ,,Moromeții” și ,,Viața ca o pradă” de Marin Preda, ,,Baltagul” și ,,Zodia Cancerului” de M. Sadoveanu în clasa XII-a se

încadrează fragmentul în opera din care face parte, se face povestirea pe scurt a elementelor de conținut, se stabilește tema. Se pot organiza activităti de scriere liberă sau de anticipare de tipul predicției pe baza termenilor dați în avans, activităti ce dezvoltă imaginația, creativitatea și competența de redactare a elevilor. Etapa lecturii- elevii sunt puși în situația să reprezinte mental personajele, să judece ideile, comportamentele, îşi pot imagina cadrul în care se desfăşoară acţiunea, fac încercări de a construi sensurile textului.

Întrebările de interpretare sunt întrebări problematizate, deschise și vizează răspunsuri diferite. Formularea întrebărilor de acest tip stimulează gândirea și imaginația, conduc la discuții, dezbateri care grupează elevii în funcție de opțiuni. Manualele formulează astfel de sarcini: Descoperă, în text, detaliile, semnificațiile, semnele care identifică specificul vieții muntenilor în spațiul de sus al țării(„Baltagul”); Determină personajele principale din fragmente(roman) în jurul cărora se focalizază evenimentele, și definește relația dintre ele; realizează, împreună cu un coleg, o lectură dramatizată a dialogului dintre Duca-Vodă și Alecu Ruset din capitolul XII, relevând prin intonație adecvată, caracterul personajelor („Zodia Cancerului sau Vremea Ducăi-Vodă”).

Elevii sunt puși în situația să răspundă la întrebări, să-şi realizeze legături între literatură şi viaţă, creează un dialog cu textul. În abordarea unui text epic/dramatic elevii vor discuta semnificaţia titlului şi relaţia dintre titlu şi text, modul de expunere care predomină, identificarea naratorului şi a personajelor, persoana la care se povesteşte, rezumatul (dacă textul este o naraţiune), obiectele descrise şi traiectoria privirii (dacă este o descriere), rolul dialogului în caracterizarea personajelor (dacă este dialog), alternanţa modurilor de expunere, expresivitatea părţilor de vorbire, preferinţa pentru anumiţi termeni, ortografia şi punctuaţia.

Postlectura este etapa în care elevii îşi formează o viziune globală asupra textului. În această etapă profesorul oferă elevilor posibilitatea de a vedea textul din mai multe perspective: indici de timp şi spaţiu, moduri de expunere, modalităţi de construcţie a personajelor. Elevii fac analogii cu alte texte, dezbat anumite secvenţe, să intervină în text astfel încât sensurile acestuia să fie dirijate spre o direcţie sau alta. Este o etapă de sinteză a constatărilor, un moment în care se realizează o unificare a lumii textului fragmentate în etapa anterioară şi integrarea imaginilor într-o schemă unitară, care să alcătuiască imaginarul propriu fiecărui text, un moment în care elevul îşi exersează capacitatea de exprimare orală. Postlectura, ca etapă finală a studierii textului literar, înseamnă „a ieși din lumea textului literar”. Ce au învățat nou în această lecție, unde pot utilza cunoștințele dobândite?

În clasa X-a la studierea basmului cult „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă și basmului popular cules de Petre Ispirescu „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără moarte” o sarcină formulată este: Alcătuiește, în baza textelor studiate, o listă de întrebări la care ai dori să găsești răspunsul acum și întrebări la care îți vei răspunde pe parcursul vieții. La tema „Mara” de Ioan Slavici, roman al familiei” un exercițiu pentru reflecție este: Realizați un bilanț al lecturii și al dialogului interpretativ cu romanul, efectuând sarcinile după metoda cadranelor: I. Descrieți două-trei imagini pe care le-ați vizualizat clar în timpul lecturii fragmentelor. Prezentați-le în desen. II. Notați și motivați sentimentele provocate la lectura: fragmentului I; II; III. III. Stabiliți, prin compararea cu alte opere cunoscute, similitudini între: personaje; evenimente; idei, motive, teme. IV. Relevați, în baza celor reflectate în fragmentele romanului, momentele comune cu: propriile experiențe, idei, concepții; reflecții; idealuri.

Pentru a dirija în mod eficient procesul de receptare, interpretare a operei literare, recurg la o serie de metode şi tehnici care dau rezultate în timp. În activitatea mea didactică am înțeles că nu există metode bune sau mai puţin bune, ci metode care îşi dovedesc în timp eficienţa.

Cel mai des utilizez strategii și metode: Prelegerea intensificată, discuţia, exerciţii de dezvoltare a vocabularului, jurnalul de lectură, întrebări reciproce, fişe de lucru, grupuri care discută despre text împărtăşindu-şi punctele de vedere, lectură independentă, atelier de lectură, interogarea multiprocesuală, citate, lectura ghidată, lectura intensivă, Grila lui Quintilian, Jurnalul dublu, Agenda în trei părți, Piramida narațiunii, Lectura în perechi. Rezumate în perechi. Odată ce au fost parcurse aceste etape, rămâne de urmărit capacitatea elevului de exprimare scrisă. Pentru atingerea acestui obiectiv, propun teme care să solicite din partea elevului un răspuns scris, subiectiv, personalizat.

Pentru a putea scrie despre textul literar, este nevoie ca elevul să cunoască bine conţinutul şi să înţeleagă semnificaţiile generale ale textului. O parcurgere a programei şi a manualelor pentru gimnaziu evidenţiază numărul mare al textelor epice şi al aspectelor legate de acestea pe care elevii trebuie să şi le însuşească: structură, subiect, momente ale subiectului, timp şi spaţiu, personaje şi mijloace de caracterizare, specii epice în versuri şi proză, aparinând literaturii culte sau populare.

O etapă de lucru cu textul o constituie selectarea cuvintelor şi a expresiilor noi. Efectuarea acestei operaţii nu înseamnă doar stabilirea înţelesului unor cuvinte prin sinonime, ci trebuie căutat și sensul unor cuvinte sau expresii, mai întâi în textul din

manual, iar apoi introducerea în contexte noi. Dar consider că lectura nu trebuie transformată într-o activitate de analiză a sensului cuvintelor.

Analiza unui text trebuie să răspundă la două întrebări: – ce exprimă autorul în opera respectivă şi cum şi prin ce mijloace exprimă acest conţinut. În cazul textelor care se încadrează în genul epic, ideile, sentimentele, gândurile sunt deținute de personaje, de faptele şi atitudinea acestora, de evenimente sau întâmplări, analiza bazându-se pe interpretarea faptelor înfăţişate.

Genul epic cuprinde operele literare în care ideile și sentimentele autorului sunt transmise indirect, prin intermediul acţiunii și al personajelor. Genului epic îi corespunde, ca mod de expunere, naraţiunea-acțiune derulată în timp și spațiu, prezența personajelor, frecvența verbelor. Dar nu lipsesc descrierea-frecvența substantivelor și a adjectivelor, numărul redus al verbelor, care sunt folosite mai ales la modul indicativ, timpul imperfect, dialogul-prezența liniei de dialog, folosirea construcțiilor în cazul vocativ, prezența verbelor declarative (a spune, a zice, a afirma, a ruga, a întreba), prin care naratorul face explicite replicile personajelor, monologul-absența replicilor, vorbirea neîntreruptă a unui personaj.

În general, operele epice sunt structurate după momentele subiectului:

1) expoziţiunea (fixează spaţiul, timpul, unele personaje și împrejurările conflictului). E un moment lipsit de tensiune, bazat pe descriere de cele mai multe ori și mai puțin pe narațiune; Intriga (momentul în care se declanșează conflictul între personajele naraţiunii) este primul moment tensionat al subiectului, în care personajele se pun în mișcare și în care se dezordonează starea de la început;

2) desfășurarea acţiunii (prezintă întâmplările cronologic) respectând o logică temporală;

3) punctul culminant (momentul cel mai tensionat al conflictului), e un moment de scurtă întindere, deoarece deschide calea către rezolvarea dificultăților din intrigă;

4) deznodământul (momentul rezolvării conflictului) aduce o stare de echilibru, dar nu identic cu cel din expoziţiune, el rezolvă conflictul și pune punct celor întâmplate [5, p. 34].

Uneori, mai ales în operele literare moderne, momentele subiectului, fie nu pot fi delimitate strict, fie nu respectă ordinea. Nu trebuie să omitem operele literare cu final dechis care lasă posibilitatea cititorului să-și imagineze un final în funcție de capacitatea sa imaginativă. Textele cărților sunt interpretate din perspectiva experienței personale a fiecărui cititor, din perspectiva emoțiilor, mentalităților, a punctelor de vedere. Strategiile care se impun în acest context trebuie, în mod obligatoriu, să facă parte din categoria celor interactive: discuții libere, dezbateri,

transpunerea temelor, semnificațiilor descoperite în cărțile citite în desene, fotografii, colaje, dramatizări chiar. Profesorul devine partener în acest proces al interpretării, descifrării textului citit, se transformă într-un " consilier" al lecturii, renunță treptat să mai fie doar formator.

Scopul meu, ca profesor, este de a forma un cititor independent, autonom și critic, reușind să formuleze opinii personale, argumentate, prin utilizarea corectă a limbii române în diferite contexte de comunicare. Sarcina primordială este de a organiza și facilita învățarea, de a-i călăuzi pe elevi pe drumul cunoașterii. Iar sloganul lecțiilor de limba și literatura română să fie: *să se lucreze pe text, nu despre text*.

Bibliografie

1. Bahrin A.D. Coduri ale comunicării textuale: despre virtuţile analitice ale semioticii. Iași: Universitatea ,,Alexandru Ioan Cuza".
2. Bojin A. Modalităţi de analiză a poeziei. În: Studii de metodică a limbii şi literaturii române. Bucureşti: EDP, 1974.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectruă în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău: CE Pro Didactica, 2004. 45 p.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Sclifos L. Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice. Învățământ universitar și preuniversitar. Chișinău: CE ProDidactica, 2005,72 p.
5. Radu C. Teorii ale limbajului-suport de curs pentru anul III. Cluj-Napoca: Universitatea ,,Babeș-Bolyai".
6. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare. Piteşti: Paralela 45, 2009. 278 p.
7. Pamfil A. Studii de didactică a literaturii române. Cluj-Napoca: Casa Cărții, 2006.
8. Pânzaru I. Practici ale interpretării de text. Iaşi: Editura Polirom, 1999, p.249
9. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la limba și literatura română și literatura universală în anul 2018-2019. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018.
10. Şchiopu C. Receptarea operei literare: Condiţii, etape şi niveluri. În: Limba română, nr. 1-3 (139- 141), 2007.
11. Eco U. Les limites de l'interpretation. Paris: Grasset.
12. https://dragdelectura.wordpress.com/2016/04/05/numele-trandafirului-de-umberto-eco-rezumat/
13. https://dexonline.ro/definitie/interpretare

CZU: 73.211.24

MODALITĂŢI DE MOTIVARE A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUŢIA DE EDUCAŢIE TIMPURIE ÎN OBŢINEREA PERFORMANŢELOR PROFESIONALE

Nadejda Marandici, metodist, IET. nr. 177, Chişinău, masterandă, UST

Moralul, motivaţia şi satisfacerea nevoilor angajaţilor se întrepătrund şi, împreună cu productivitatea, sunt subiectele cel mai mult studiate. *Moralul* unui angajat se referă la atitudinea faţă de muncă, faţă de superiori şi faţă de instituţia din care face parte.

Moralul ridicat - ca atitudine pozitivă în raporturile de muncă - este rezultatul principal al satisfacerii nevoilor *(prin locul de muncă sau ca rezultat al acestuia)*.O necesitate care ar putea fi satisfăcută prin locul de muncă este recunoaşterea importanţei rolului şi contribuţiei într-o instituţie *(satisfacţia muncii)*, iar o altă nevoie satisfăcută ca rezultat al locului de muncă, este securitatea financiară. Un moral ridicat conduce la dedicare cvasitotală şi la loialitate în favoarea organizaţiei, la care se adaugă dorinţa de a lucra cât mai bine. Un *moral scăzut* poate conduce la absenteism, dezinteres faţă de muncă, rată scăzută a productivităţii şi, ca rezultat, angajaţii părăsesc instituţia pentru a căuta alte locuri de muncă*(în speranţa că vor afla acolo mai multă satisfacţie prin motivaţie*) [1].

Ce este motivarea şi care sunt modalităţile de motivare a cadrelor didactice în obţinerea performanţelor profesionale, sunt întrebări adresate deseori în rândul cadrelor didactice, în special cadrelor debutante. **Conform aspectelor pedagogice şi psihologice studiate de diverşi specialişti se afirmă că *motivarea* este metoda prin care un manager îi determină pe angajaţi să-şi stabilească o poziţie cât mai aproape de maxim. Managerii trebuie să fie preocupaţi de motivaţie, deoarece aceasta afectează performanţa.** *Performanţa* este ţinta, *motivaţia* este modalitatea de a atinge ţinta. *Motivaţia* este un mecanism psihic uman reglator al tuturor celorlalte procese psihice, prin urmare există o strânsă legătură între motivaţie şi performanţă. Motivaţia este ceea ce determină un individ să acţioneze într-un fel sau altul în funcţie de factorii externi. Ceea ce motivează sunt recompensele sau stimulările şi nu trasarea sarcinilor. Ce fel de relaţie se poate stabili între motivaţie şi performanţă totul depinde de dificultatea sarcinilor, astfel că nivelul optim de motivaţie pentru atingerea performanţei variază. De obicei sarcinile mai grele din punct de vedere intelectual pot solicita un nivel scăzut al motivaţiei, pe de altă parte sarcinile cu nivel redus de dificultate pot solicita un nivel înalt de motivaţie. Dacă subalternul este motivat performanţele cresc , iar rezultatele sunt pe măsură. Există de

asemenea un raport echilibrat între performanţă şi recompensă şi anume: recompensele încurajează concentrarea restrictiv pe sarcină şi pe rezolvarea rapidă a acesteia, dar individul se simte mai puţin autonom dacă ajunge să fie controlat. Astfel de relaţii poate influenţa performanţa, iar autodeterminarea ar fi limitată.

Motivaţia este o manifestare ce îşi are originile în axa *dorinţe - aspiraţii.* Astfel, când se vorbeşte despre angajaţi trebuie să îi percepem ca indivizi şi nu ca simplu salariat pentru a putea privi în ansamblu relaţia pe care o are instituţia cu acesta. "Individul caută în general activităţi care să-l motiveze din punct de vedere al împlinirii profesionale, deşi motivaţia în muncă nu este secretul fericirii personale. Totuşi aceasta constituie un avantaj pentru viaţa individului având în vedere că alocăm o bună parte din timp pentru muncă serviciu [4]. Conceptul de *motivaţie* reprezintă totalitatea mobilurilor/motivelor, conştiente sau nu care determină individul să efectueze o acţiune sau să tindă spre anumite scopuri.

Performanţa este o expresie a randamentului unui individ raportat la standarde. Există câteva forme de exprimare a performanţei dintre care amintim: productivitatea, inovarea şi loialitatea. Fiecare categorie de cadre manageriale/didactice are aşteptări. Managerul aşteaptă să aibă succes, să ştie să ia decizia corectă în orice moment, să-şi impresioneze subalternii cu competenţele sale de lider . În orice situaţie este necesar ca managerul să acţioneze asupra factorilor ce cresc motivaţia angajaţilor.

Un prim factor** motivaţional este **dezvoltarea personală** şi **plăcerea muncii. Cadrele didactice ar trebui să urmeze stagii de formare profesională continuă, să obţină grade didactice şi astfel ar creşte eficienţa, ar reduce erorile, ar scădea nivelul de stres şi în final ar **creşte nivelul *de loialitate şi autorespect.***

***Al doilea factor motivaţional este responsabilitatea*.** Managerul specifică anumite responsabilităţi, ceea ce obligă cadrele didactice la eforturi suplimentare; dacă nu acorzi responsabilităţi, nu ai cum să ştii care sunt oamenii pe care te poţi baza.

Al treilea factor motivaţional** este **recunoaşterea. Când unui cadru didactic îi sunt recunoscute meritele reale, acesta este mobilizat şi va repeta activităţile din ce în ce mai bine. Dacă managerul laudă fără zgârcenie lucrurile bine făcute, angajaţii vor fi determinaţi să continue în acelaşi ritm. Recunoaşterea este cea mai puternică formă de motivare şi cea mai ieftină. **Deci, managerul este unul de succes dacă:** *află ce-şi doresc salariaţii; se comportă cu salariaţii aşa cum şi-ar dori să se comporte şeful său cu el; creează o atmosferă de lucru plăcută şi dezvoltă spirit de echipă; sprijină dezvoltarea personală a subalternilor; asigură condiţii bune de muncă; simplifică la*

maximum birocraţia care îngreunează munca; laudă salariaţii şi nu se sfieşte să le mulţumească pentru lucrurile bine făcute.

La nivelul fiecărei instituţii de învăţământ, ***managerul nu se poate mulţumi cu o bază teoretică bine pusă la punct referitor la motivaţie, acesta are nevoie de experienţă şi discernământ, tărie de caracter şi transparenţă.*** Rareori managerul va reuşi să soluţioneze problemele fără a fi considerat părtinitor sau subiectiv. În această situaţie, este obligat să depăşească reacţia, pentru a putea avea un colectiv puternic şi unit.

În baza celor expuse anterior propun în figura 1. Elementele motivației angajaților în obținerea performanțelor la nivel de instituție de educație timpurie.

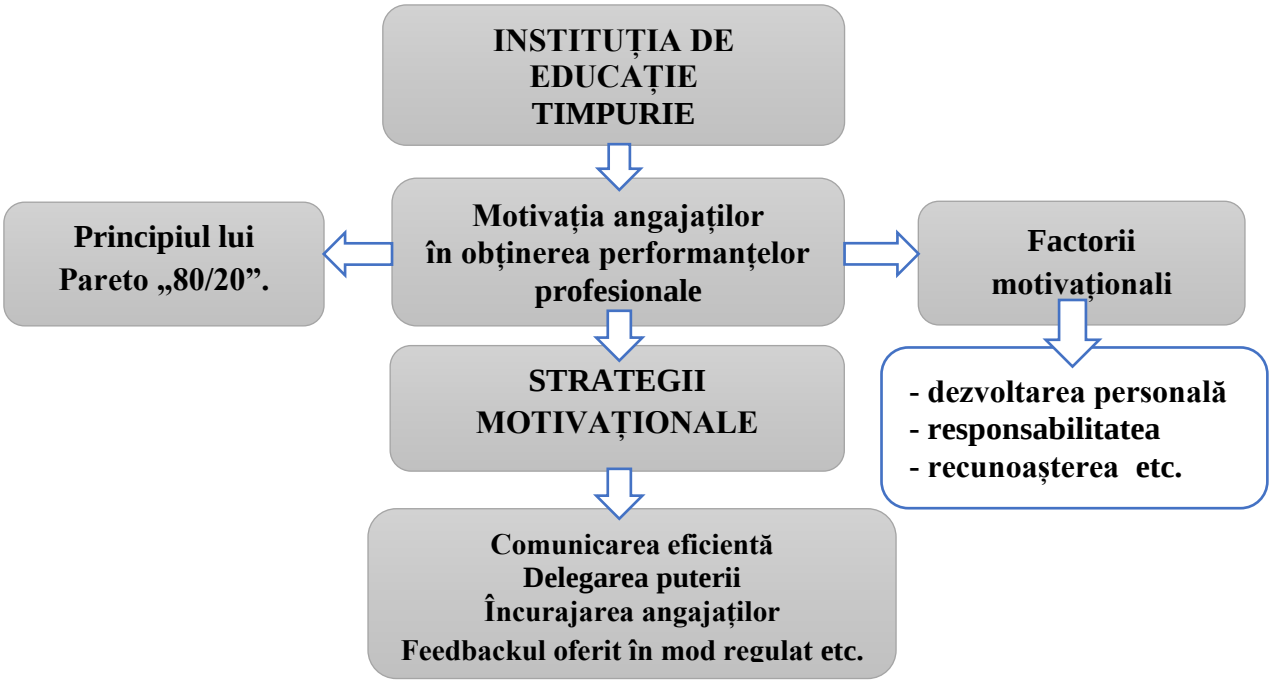


Figura 1. Elementele motivației angajaților în obținerea performanțelor la nivel de instituție de educație timpurie

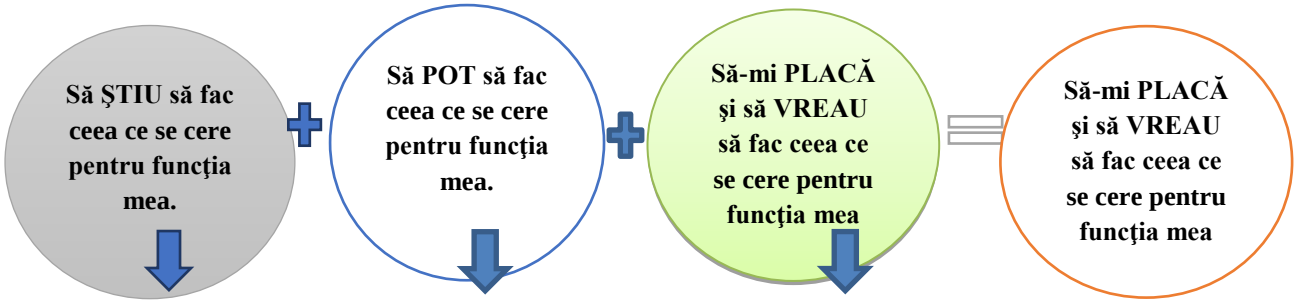
Este bine ştiut faptul că profesia de cadru didactic, are un statut aparte prin complexitatea şi misiunea pe care o are de îndeplinit: *formarea unor personalităţi autonome, integrabile social, cu capacităţi de gândire critică, creativă şi cu un profil moral onest.*

Analizând *Principiul lui Pareto* „80/20” descrie faptul că în aproape orice problemă, puţinul (20%) reprezintă esenţialul, iar mulţimea (80%) reprezintă partea mai puţin valoroasă. În context managerial, aceasta înseamnă că aproximativ 20% din angajaţii unei instituţii se pot automotiva, sunt persoane care nu au nevoie de control şi supraveghere continuă. Acestor angajaţi li se mai spune că sunt „sisteme care pot să se autoplanifice, autoorganizeze, autocontroleze etc.”. Managerii trebuie să aibă grijă de aceştia, deoarece ei sunt „VIP-urile” adevărate ale instituţiei. Rămîn 80% din

angajaţi pentru care sunteţi manager în sensul deplin al cuvântului. Activitatea acestora trebuie planificată, coordonată, gestionată, monitorizată şi evaluată prin diferite tehnici şi metode profesioniste [3].

Scopul major pentru care dorim să avem angajaţi motivaţi constă în asigurarea unei performanţe mai bune la locul de muncă şi pentru că acest fapt depinde foarte mult de angajat, trebuie să înţelegem de ce depinde performanţa profesională.

Astfel *Formula Performanţei* este prezentată prin variabile ce influenţează motivaţia angajatului:



Aceste variabile influenţează MOTIVAŢIA angajatului [5]

Cu alte cuvinte, angajatul poate dispune de cunoştinţele şi abilităţile necesare exercitării eficiente a atribuţiilor de serviciu, dar dacă nu-i place ceea ce face şi nu doreşte să-şi facă lucrul mai bine, atunci nu putem vorbi despre îmbunătăţirea performanţei. Pentru a ne asigura că angajatului îi PLACE ceea ce face, aceasta ţine de interesele sale profesionale şi cel mai bine se rezolvă prin angajarea persoanelor potrivite în funcţiile vacante, prin promovarea în bază de merit sau transfer, în funcţie de interesele profesionale. În ceea ce priveşte să DOREASCĂ să lucreze mai bine, aceasta ţine de MOTIVAŢIE şi aici, managerul poate interveni/influenţa lucrurile.

Deci, pentru motivația angajaților in obținerea performanței este necesar de a utiliza diverse modalități de influență. O modalitate este comunicarea eficientă. Dintre toate tipurile de comunicare, cea mai eficientă este *comunicarea asertivă.* A comunica asertiv înseamnă să spui ceea ce crezi într-o manieră în care să nu superi. Acest stil de management implică o interacţiune continuă între manager şi angajaţii din subordine, începând cu planificarea activităţilor şi finalizând cu identificarea şi soluţionarea problemelor în comun. Astfel, comunicarea verbală este foarte importantă în asigurarea contactului dintre manageri şi angajaţii din subordinea lor.

O altă modalitate este *delegarea puterii.* A delega înseamnă a transfera puterea către nivele mai inferioare. Acest transfer include transmiterea de responsabilitate şi de autoritate către angajaţi, astfel încât aceştia să poată îndeplini anumite sarcini. Totuşi rămâne la latitudinea lor modul în care vor îndeplini respectivele sarcini. Abilităţile legate de delegare pot elibera o mare parte din timpul managerului.

Permiteţi, de asemenea, angajaţilor să aibă un rol mai semnificativ în activitatea desfăşurată, ceea ce reprezintă, de obicei, mai multe împliniri şi o mai mare motivaţie în activităţile lor.

Condiţiile unei delegări eficiente sunt: angajatul să poată să facă ceea ce îi delegaţi, adică are cunoştinţele şi abilităţile profesionale minimum necesare; angajatul doreşte să facă ceea ce îi delegaţi, adică prezintă un interes profesional pentru acesta.

Încurajarea angajaților este o altă modalitate de a fi susținuți angajații în activitatea lor, chiar dacă nu sunt debutanți în funcţia deţinută. În mod practic, încurajarea şi susţinerea angajatului se face în felul următor: orice propunere, idee a angajatului, chiar dacă nu este cea mai potrivită, trebuie ascultată şi discutată; la stabilirea unei sarcini noi, menţionaţi că aveţi încredere că sarcina va fi realizată bine şi sunteţi deschişi pentru întrebări, clarificări etc.; în momentul în care depistaţi că angajatul întârzie cu prezentarea rezultatelor sau este oarecum stresat, faceţi primul pas şi întrebaţi despre progresul înregistrat, cum se simte, de ce are nevoie şi cum puteţi personal sau cineva din echipă să-l ajutaţi [2].

Desigur, încurajarea şi susţinerea nu trebuie tratată ca „dădăceală" din partea managerului/ Aceasta presupune mai mult manifestarea atitudinii pe care o aveţi faţă de angajaţi, cum trataţi şi interpretaţi succesele şi insuccesele acestora.

Feedbackul oferit în mod regulat. Comunicarea dintre manager şi fiecare angajat din subordinea acestuia este crucială. În cazul în care nu este prezentă o comunicare activă, prin oferirea de feedback reciproc, atunci se va pierde legătura profesională „sănătoasă" cu angajaţii. Relaţia dintre manager şi echipă va fi una formală, cu „măşti", atât pe faţa managerului, cât şi pe faţa angajaţilor.

Prin feedbackul oferit în mod regulat se are în vedere acordarea opiniei/reacţiei de răspuns din partea managerului faţă de munca realizată, progresul înregistrat, precum şi faţă de nereuşite. Feedbackul trebuie să fie critic, dar pozitiv. Adică, se subliniază părţile forte şi mai puţin forte, prin prezentarea argumentelor, pe un ton calm şi pozitiv, încurajator.

O modalitate destul de interesantă este *abordarea individuală* (managementul situaţional). Modelul de *management situaţional* a fost inventat de Blanchard şi Hersey. Modelul dat susţine că angajaţii trebuie conduşi şi motivaţi în funcţie de: competenţa lor profesională faţă de realizarea sarcinii/sarcinilor; motivaţia lor faţă de realizarea sarcinii/sarcinilor. În funcţie de aceste 2 criterii, se disting 4 stiluri de conducere, aplicate situaţional, adică în funcţie de situaţia concretă: stilul directiv/autoritar; stilul de facilitare; stilul de susţinere şi stilul de delegare.

Aplicarea stilurilor de management în mod situaţional nu este deloc uşoară, deoarece necesită un nivel înalt de flexibilitate din partea managerului. Şi pentru că un manager nu lucrează doar cu fiecare angajat în mod individual, dar cu întreaga echipă, ca un organism integru, sarcina acestuia este ca echipa pe care o conduce să lucreze sinergic, să se ajute unul pe altul şi să poată să se cedeze de la sine pentru binele echipei.

Managerii pot respecta următorii paşii pentru a-şi motiva echipa în cadrul instituţiei:

- Stabiliţi şi comunicaţi clar care este viziunea și misiunea instituției.
- Implementaţi principiile de bază ale managementului performanţei. Un bun management al performanţei include identificarea de obiective şi criterii de evaluare a gradului de îndeplinire a acestora, precum şi o atenţie continuă asupra procesului de realizare a obiectivelor stabilite; precum şi acordarea ajutorului în caz de necesitate.
- Comunicaţi în mod clar modul în care rezultatele angajaţilor contribuie la rezultatele organizaţionale. Adesea angajaţii au un sentiment puternic de împlinire atunci când văd că ceea ce fac ei reprezintă într-adevăr ceva. Această remarcă necesită adesea o comunicare clară cu privire la obiectivele organizaţionale, progresul angajaţilor în ceea ce priveşte respectivele obiective.
- Evitaţi „politica de birou”. De obicei, angajaţii se „organizează” în grupuri, vorbesc între ei, îşi formează grupuri de putere în subdiviziunea/autoritatea publică, se angajează în lupte interne pentru a fi promovaţi şi/sau pentru a primi favoruri din partea conducătorului.

La prima vedere, se pare că puteţi avea câștiguri din această situaţie. Dar, pe termen lung, dezavantajele vor fi evidente pentru că energia subdiviziunii va fi direcţionată către alte obiective decât cele ale subdiviziunii. Evitaţi cât mai mult să vă aliniaţi la această situaţie care se numeşte „politică de birou” şi comunicaţi clar care este poziţia dumneavoastră faţă de această atitudine.

Bibliografie

1. Niculescu O., Verboncu I. Fundamentele managementului organizaţiei. Ed. Universitară, 2008.
2. Niculescu O. Managerii şi managementul resurselor umane. Ed. Economică, 2004.
3. Ticu C. Determinanţi ai motivaţiei în muncă – de la teorie la analiza realităţii organizaţionale. Ed. Universitatea A.I. Cuza, 2009.
4. Wilson J. R. 151 de idei eficiente pentru motivarea angajaților. Iași: Polirom, 2008.
5. http://www.rapc.gov.md/file/Ghid.pdf

CZU: 373.24:37.081.1

FORMAREA ORIENTĂRILOR AXIOLOGICE A PREȘCOLARILOR DIN PERSPECTIVA MANAGEMENTULUI EDUCAȚIEI FAMILIEI

Ionela Meiroșu, doctorandă, UST

Baza obiectivă a managementului educației familiei o constituie activitatea managementului educațional, acesta fiind conceput drept totalitatea intervențiilor, metodelor și tehnicilor de programare; proces de organizare, realizare, dirijare și orientare a educației părinților în scopul realizării unor obiective concrete, în cazul nostru - formării orientărilor axiologice a preșcolarilor.

În cadrul oricărei societăți, familia este factorul principal al formării și educării copilului. Este celula de bază a societății, în cadrul căreia, copilul poate să-și satisfacă nevoile sale psihosociale și spirituale. În părinți, copiii găsesc întotdeauna sprijin de orice natură și apărare. Mediul în care se naște și se dezvoltă copilul, din toate punctele de vedere este influențat de factori economici, materiali și cultural-educaționali.

Astfel, familia are rolul de bază în asigurarea condiţiilor adecvate parcurgerii etapelor copilăriei, condiţii care fac parte din formarea personalităţii copilului ca individ. Momentul în care apare un copil în orice familie, este un moment de natură emoțională pentru membrii acesteia dar să nu uităm că din acel moment, părinții au o imensitate de responsabilități față de acea persoană micuță care inspiră tandrețe.

Responsabilitatea supremă a fiecărui părinte se referă la modul în care o îngrijeşte şi educă. Din prima zi, copilul „comunică” cu părinții și de aceea, aceștia sunt considerați primele persoane care se ocupă cu educația copilului, acea educație care se regăsește în „cei șapte ani”.Putem spune pe bună dreptate că modelul pe care copilul îl imită este familia. Pentru ca între membrii familiei să existe o relație pozitivă este nevoie de multă comunicare, denumită de specialiști, comunicare intrafamilială. În sânul familiei, copilul își formează primele deprinderi și priceperi, ca de exemplu: igienice, de alimentație, de comportament. Tot, în familie și cu ajutorul ei, copilul își formează limbajul oral. Cum le vorbim, cum comunicăm cu ei, îi ajutăm să își formeze un vocabular corect. Solicitarea verbală cât mai repetată duce la îmbogățirea vocabularului, la o dicție corectă,etc.

Adina Băran-Pescaru [1,p.14] oferă o definiție familiei, pe care nu o consideră foarte utilă sau satisfăcătoare, dar realistă: „familia este un grup social, care poate sau nu să includă adulți de ambele sexe (de exemplu, familiile cu un singur părinte), poate sau nu poate include unul sau mai mulți copii (de exemplu, cuplurile fără copii), care pot sau nu să fie născuți din căsătoria lor (de exemplu, copiii adoptați sau

copiii unui partener dintr-o căsnicie anterioară). Relația dintre adulți poate sau nu să aibă originea în căsătorie (de exemplu, cuplurile care coabitează), ei pot sau nu să împartă o locuință comună (de exemplu, cuplurile care fac naveta). Adulții pot sau nu să coabiteze sexual, iar relația poate sau nu să implice sentimente valorizate social, cum sunt: dragostea, atracția, respectul față de părinți și admirația.

Familia este mediul adecvat educării corecte, unde copilul își formează un comportament civilizat, respect, cinste, ordine etc. Având părinții, ca model, cei mici vor ști să deosebească binele de rău, frumosul de urât etc. Toate acestea, pentru că mai târziu și ei vor deveni modele, ca părinți. Este adevărat, educația începe din familie, de aici copilul începe pregătirea pentru viață. Trebuie să amintim faptul odată cu parcurgerea etapelor de creștere a micuților și contribuția familiei pentru educație scade. Familia oferă mediul în care copilul se naşte, trăieşte primii ani ai vieţii, se dezvoltă şi se formează pentru viaţă. Aceasta reprezintă primul instrument de reglare a interacţiunilor dintre copil şi mediul social. Are rolul central în asigurarea condiţiilor necesare trecerii prin stadiile de dezvoltare ale copilăriei, condiţii ce stau la baza structurării personalităţii individului. În relaţiile sale cu mama, cu tata şi cu fraţii, copilul se integrează în relaţiile sociale, se apropie de societate, îşi cunoaşte valorile şi începe să-şi formeze imaginea de sine. Familia poate fi pentru copil „un factor al dezvoltării personalității, un model de imitat, un refugiu permisiv sau, din contră, un câmp de confruntări, o zonă a dogmatismului agresiv, a inflexibilității și autoritarismului” [4, p.174].

Berger G. definește familia ca fiind un fel de personalitate de grup a cărei armonie generală influențează armonia fiecăreia dintre părți; multe modalități și strategii diferite de raportare a părinților la proprii lor copii, iar acest fapt duce la conturarea unor efecte educative specifice asupra personalității acestora [2,p.5].

Relațiile vieții de familie au amprenta mediului în care trăieşte şi se dezvoltă copilul, gradul de pregătire și educație al părinţilor, În general, în familiile cu un nivel de cultură mai ridicat există o atitudine mai liberală privind independenţa şi iniţiativa copilului, controlul vieţii acestora, respectul mutual pentru drepturile fiecărui membru. Într-o familie în care membrii familiei se stimează reciproc, care se bazează pe stabilitate și toleranță, copilul ocupă un loc primordial.

Familiile dezorganizate dețin o comunicare afectată, echilibrul familiei este sever tulburat de existenţa conflictelor. Legăturile dintre membrii familiei sunt ostile cu toate că au un rol important în realizarea comunicării. Certurile, contradicțiile dintre soți vor avea repercusiuni negative asupra copiilor și aceștia din urmă au mult

de suferit. Ca în orice instituție și în familie pot exista disfuncții care pot duce la apariția a doi poli diametral opuși: super-protecție și neglijare.

Tensiunile și conflictele de orice natură dintre părinți pot fi pe trepte diferite îmbrăcând forme simple, cum ar fi: contrazicerea, refuzul unei obligații de cuplu, cearta sau forme foarte puternice cum ar fi: violența, agresivitatea fizică exagerată, părăsirea domiciliului de către unul din parteneri.

Planul psihic al copilului poate fi afectat ușor doar de o singură carență a cuplului ceea ce pot duce la apariția unor neajunsuri, cum ar fi traumele moral-psihice care pot degenera maladii de natură psihică și dereglări de conduită. Într-o familie care este pe cale de dezbinare, copilul conștientizează ce se întâmplă, și devine agitat, își pune tot felul de întrebări fără a găsi răspuns și se gândește la ceea ce va urma în viața lui. Treptat pierde noțiunea de dragoste, securitate și liniște.

Cercetările arată că există dificultăţi mai mari în cazul copiilor provenind din familii în care soţii convieţuiesc, dar în care predomină neînţelegerile şi certurile, decât în cazul separării celor doi soţi. Copilul necesită dragoste, disciplinare şi obţinerea treptată a unui grad de independenţă. El nu este vinovat dacă nu corespunde expectanţelor părinţilor, dacă copilul real nu are calităţile copilului ideal. Copilul are dreptul la interacţiuni care să-i asigure siguranţa şi dezvoltarea fizică, comunicarea, educarea trăsăturilor pozitive, înţelegere şi toleranţă [3].

Părinţii nu se nasc părinți, mai întâi sunt persoane şi apoi părinţi. Drepturile lor sunt cel puţin egale cu ale copilului în cadrul familiei, au nevoie de respect ca autoritate familială şi ca persoane. Părinţii au dreptul la un timp propriu, la intimitate şi la fericire personală. Relaţia părinţi-copii în cadrul familiei ar trebui să fie un exerciţiu de perfecţiune, dar din păcate există slăbiciuni şi lipsă de armonie în orice cuplu familial. Părinţii acceptă cu uşurinţă că ei nu pot fi perfecţi, dar ar dori nişte copii perfecţi care să le îndeplinească propriul lor ideal moral sau comportamental. Ar trebui ca părinţii să accepte copilul aşa cum este el, cu calităţi şi defecte, să-l iubească şi să-l sprijine necondiţionat. Trebuie amintit faptul, că și în cadrul familiei, pot apărea probleme de ordin psihologic, probleme ce necesită educație parentală. Un rol important îl acest sens au managerii educaționali /educatorii. Cererea pentru nevoia de educație parentală o fac părinții care observă la copiii lor comportamente pe care le consideră indezirabile sau este vine de la manager-cadru didactic.

Managementul educației parentale pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor se preocupă în a motiva părinții să se implice afectiv, efectiv și îndeosebi, activ în educația propriilor copii prin valori și pentru valori.

Familia reprezintă un element cheie in dezvoltarea sănătății, competenței și activității copilului însa ea nu poate exercita această funcție fără colaborarea cu grădinița, care asigură resurse suplimentare. Pentru a realiza un management de educației parentală eficient, educatoarea poate implica familia în anumite activități instructive-educative pe dimensiunea cercetată. Astfel, părinții trebuie sprijiniți să își cunoască copii, să le identifice nevoile și să sprijine creșterea lor armonioasa, inclusiv - formarea lor axiologică.

Managementul educației parentale pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor prezintă avantaje pentru toți factorii implicați: educatoare, părinți, copii. O activitate de educație parentală se desfășoară după un anumit scenariu clasic: expunerea problemei; identificare cauzelor; schimb de păreri, comentarii, propuneri, și idei de rezolvare; conturarea unui plan de acțiune și soluționare a situației. Expunerea problemei este făcută de familia cărei i se acordă servicii educaționale.

Ca orice program, programul de educație parentală pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor are o anumită structură: argument, scop, obiective, resurse (umane, materiale, informaționale, spațio-temporale), întâlniri, ședințe, interviuri etc., definirea problemei, desfășurarea activităților, rezultate obținute.

În cele ce urmează, voi prezenta un model de educație a părinților cu copii de vârstă preșcolară, program desfășurat în cadrul comisiei metodice al unității noastre, program care se adresează cadrelor didactice având ca scop abilitarea cadrelor didactice pentru susţinerea părinţilor în exercitarea funcţiei educative pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor:

PROGRAM DE EDUCAȚIE PARENTALĂ

1. TITLUL PROGRAMULUI:

Program de educație parentală cu copii de vârstă preşcolară

2. TIPUL DE PROGRAM:

Program de educație parentală

3. SCOPUL PROGRAMULUI:

Abilitarea cadrelor didactice pentru susţinerea părinţilor în exercitarea funcţiei educative pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor

4. OBIECTIVELE GENERALE ALE PROGRAMULUI:

- Cunoașterea principalelor nevoi de dezvoltare ale copilului de vârstă preșcolară: dezvoltare cognitivă echilibrată, socio-afectivă, psiho-motrică și de limbaj;
- Abordarea și tratarea diferențiată a copiilor aflați în situații de incluziune;

- Centrarea pe nevoile familiei;
- Optimizarea activității de comunicare cu părinții/ familia;
- Integrarea managerului educațional în echipa interdisciplinară în grădiniță;
- Consolidarea parteneriatului educaţional grădiniţă – familie.

5. OBIECTIVE SPECIFICE ALE PROGRAMULUI

- ✓ Să recunoască şi să valorizeze fiecare părinte în acţiunea sa educativă pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor;
- ✓ Să ofere continuu părinţilor informaţii privind evoluția particularităţilor de vârstă şi individuale ale copiilor;
- ✓ Să sprijine părinţii în abordarea și îmbogățirea experienţelor de învăţare variate ale copiilor;
- ✓ Să faciliteze întărirea relaţiilor copii – părinţi, prin participarea activă a acestora la activităţile desfăşurate de grădiniţă;
- ✓ Să informeze părinţii cu privire la valoarea strategiilor adecvate de stimulare a proceselor de dezvoltare cognitiv – comportamentală, emoţională şi de socializare a copiilor;
- ✓ Să formuleze şi să recomande părinţilor posibile atitudini de a (re)acţiona în anumite conjuncturi adecvate situaţiei;
- ✓ Să întărească legătura dintre grădiniţă şi familie, prin valorizarea rolurilor educative orientate spre creşterea, îngrijirea şi educaţia copilului pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor;
- ✓ Să sprijine transferul de idei, opinii și acțiuni pozitive între părinţi, raportându-se la particularităţile familiei, contextul social şi caracteristicile relaţiei părinte – copil.

6. BENEFICIARII PROGRAMULUI: părinţii copiilor preşcolari, inclusiv bunici, tutori și alte persoane de sprijin; copii; cadre didactice.

Cu toate că familia este instituția abilitată în cea mai mare măsură de a educa copilul, în unele cazuri este nevoie de o intervenție din afară. Cu această intervenție se va reuși o schimbare în bine pentru acea familie care are nevoie de ajutor pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor.

O instituție de educație timpurie – grădinița, care prestează servicii de calitate pe dimensiunea educației prin valori și pentru valori, participă activ în formarea orientărilor axiologice a preșcolarilor și are datoria de a se implica în rezolvarea unor situații de criză ale familiei aflate în situații de risc.

Studiu de caz „Vleau acasă!!!”

Problematica investigată: integrarea şi adaptarea unui preşcolar la grădiniţă. Metode şi procedee de investigaţie: interviul semistructurat şi liber, observaţia.
Perioada: prima lună de grădiniţă, septembrie-octombrie.
Subiectul: 3 ani şi 6 luni.
Istoricul evoluţiei problemei: O să încerc să expun istoricul acestui studiu de caz din prisma educatoarei, despre un copil care a trecut prin cele mai urâte momente la începerea vieții de preşcolar. Se numeşte E.M. şi e un copil tare drăguț şi neastâmpărat capabil să facă "o mie de năzbâtii ori de câte îl pierdeai din vedere".

Trăieşte cu părinţii, fratele și bunicii deci nu a fost pus în situația de a avea grijă de el, alte persoane străine. În prima zi a venit împreună cu bunica lui să îl aducă la grădiniţă. Ajunşi acolo am observat că îi place, cu toate că ,, se prindea" că o să rămână singur şi nu se despărţea de bunica nici măcar pentru a cerceta noul mediul. Am făcut cunoștință cu el dar nu a manifestat nici un interes în a conversa nici cu mine nici nu colegii de la grupă.

În momentul în care au vrut să plece a început să se arunce pe jos şi să ţipe, având un comportament pe care niciodată nu l-a mai avut până atunci(după cele spuse de părinți). Am încercat să-l facem să înțeleagă că trebuie să rămână dar toate insistențele noastre au fost de prisos: își ținea bunica strâns de mână. În final a mers cu aceasta să viziteze grădinița, să vadă jucăriile, iar într-un moment în care nu a fost atent am rugat-o pe bunică să plece cu toate că de pe hol auzea ţipetele lui. Nu era singurul care plângea, ceea ce l-a impulsionat și mai tare.

În prima zi a plâns până la terminarea programului şi a stat tot timpul pe un scăunel , cu privirea ațintită spre ușă aşteptând să se vină după el. De foarte multe ori, părinții doreau să-l ia acasă. Următoarele două zile profitând de neatenţia lui am reuşit din nou să o determin pe bunica să plece neobservată. Oricât încercam să îl fac să înţeleagă că nu rămâne acolo, ca în fiecare zi va merge acasă, el nu vroia să audă, vroia acasă... A patra zi a fost şi prima în care, cu lacrimi în ochi, a lăsat-o pe bunica să plece. I-am comunicat bunicii ca plânsetul nu dura decât puțin, deoarece imediat se integra în activități și comunică cu ceilalți. A cincea zi a decurs chiar foarte bine, a rămas în grija bonei şi era prima zi în care nu plângea. Eram puţin îngrijorată pentru că venea week-end-ul şi, acel week-end a coincis cu plecarea în străinătate a părinților lui.

Ziua de luni a început bine, fiind prima zi în care nu a mai protestat dimineaţa la plecare. În momentul în care a intrat în curtea grădiniţei a avut un comportament mult mai agresiv decât cele anterioare. A fost unica zi în care bunica a fost nevoită să îl lase "cu forţa" (adică doamna educatoare l-a ţinut pentru că eu să pot pleca). Când s-a

întors bunica să îl ia, i-am spus că întrebându-l de ce s-a comportat aşa urât mi-a răspuns că îi e frică să nu plece şi restul familiei lui în străinătate.

Următoarele trei săptămâni au fost urmate de sloganul ”„vleau acasă !”. În cele din urmă, s-a obişnuit cu idea de a avea un program şi cu mersul la „grădiniţă”, renunţând chiar şi la comportamentul agresiv pe care l-a avut în acele zile. La trecerea a trei luni de la începerea anului şcolar pot afirma că a reuşit să se integreze în colectivul grupei, are prieteni şi o iubește mult pe doamna educatoare.

Părerea cadrului didactic despre preşcolar: preşcolarul este dezvoltat normal fizic şi psihic, este sociabil, harnic, curajos. Preşcolarul este un bun coleg, ceilalţi copii s-au împrietenit uşor cu el. Copilul participă activ la toate activităţile din grădiniţă, formulează frecvent întrebări:” De ce?” şi “Cum?”, pentru a înţelege ce se petrece în jur. Bucuriile şi reuşitele sunt trăite intens. Manifestă preferinţă fata de anumiţi copii în a se juca sau împrietenii cu ei. Astfel, în cadrul managementului educației parentale, ca factor important ce asigură obținerea performanței parentale, este important să se acordă o deosebită atenție problemelor cu referire la formarea orientărilor axiologice a preșcolarilor în cadrul familiei prin crearea condițiilor necesare manifestării și dezvoltării potențialului formativ al familiei.

În concluzie, pornind de la analiza definiției managementului fixată în literatura de specialitate ca activitatea și arta de a conduce; ansamblul activităților de organizare, de conducere și de gestiune a întreprinderilor; știința și tehnica organizării și conducerii unei întreprinderi - *concepem managementul educației familiei drept știința și tehnica organizării și conducerii educației părinților în instituțiile de învățământ*. Iar prin *formarea orientărilor axiologice a preșcolarilor din perspectiva managementului educației familiei* înțelegem ansamblul activităților de organizare, conducere și gestiune a educației parentale axată pe dimensiunea formării orientărilor axiologice a preșcolarilor în cadrul familiei.

Bibliografie

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educaţie, familie – şcoală – comunitate. Bucureşti: Editura Aramis, 2004.
2. Berger G. Tratat practic de cunoaștere a omului. București: Editura IRI, 1997.
3. Ciofu C. Interacțiunea părinți-copii. Editura: Amaltea, 1989.
4. Jigau M. Consilierea carierei. București: Editura Sigma, 2001.
5. Vrăsmaş E. Consilierea și educația părinților. București: Ed. Aramis, 2003.

CZU: 376

JOCUL-METODĂ EFICIENTĂ ÎN INSTRUIREA ELEVILOR CU CES

Svetlana Onceanu, **Profira Vulpe**

Instituția I.P.L.T„A. Agapie”, satul Pepeni

În teoria psihopedagogică jocul este reprezentat ca principalul mijloc de educare a copiilor și are un rol important pentru dezvoltarea psihică, pregătindu-l pentru un nivel superior de dezvoltare, învățând lucruri importante despre lumea înconjurătoare.

Jocul figurează ca formă de activitate din copilăria timpurie. Copilul se dezvoltă psihologic prin două instrumente fundamentale; jocul și imitația.

Jocul este o activitate specific umană dominantă în copilărie, unde omul își satisface dorințele acționând conștient și liber. Jocul aduce copiilor distracție, bucurie, satisfacție.

Jocul - ansamblu de acțiuni și operațiuni care au ca obiective pregătirea intelectuală, morală și fizică a copilului. Acesta are un caracter atrăgător, aduce varietate și o stare mai bună, veselie, destindere, previne apariția monotoniei, plictiselii și oboselii. Există mai multe criterii de clasificare a jocului didactic:

După scopul educațional urmărit jocurile se pot clasifica:

- Jocuri de mișcare-care urmăresc dezvoltarea calităților , priceperilor și deprinderilor motrice.
- Jocuri de exersare a pronunției corecte
- Jocuri de atenție și orientare spațială
- Jocuri de dezvoltare a memoriei și gândirii.

După sarcina didactică urmărită jocurile se pot clasifica :

- Jocuri pentru fixarea și sistematizarea cunoștințelor
- Jocuri de însușire de noi cunoștințe
- Jocuri de verificare și evaluare a cunoștințelor , priceperilor și deprinderilor.

După conținut jocurile se pot clasifica:

- Jocuri didactice pentru cunoașterea mediului înconjurător
- Jocuri didactice cu conținut matematic
- Jocuri didactice pentru educarea limbajului

După locul care îl ocupă în activitate jocurile se pot clasifica:

- Jocuri organizate ca activitate de sine stătătoare
- Jocuri integrate în activitate

Pentru cadru didactic, unul dintre cele mai importante aspecte ar fi nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor , fie că sunt copii cu CES, sau sunt copii cu un ritm

mai lent de învățare. Una dintre cele mai mari provocări căruia să-i facă față un cadru didactic este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev.

Jocurile didactice se bazează pe comparație și recunoaștere, pe asociere și raționament. Jocul didactic poate fi organizat cu succes la toate disciplinele de învățământ, iar ca metodă la orice moment al educației.

Lecțiile desfășurate prin joc , cât și cele diversificate cu jocuri didactice susțin efortul elevilor reduc oboseala, mențin atenția. Cu ajutorul jocului se dezvoltă curajul, perseverența, corectitudinea, disciplina, spiritul de cooperare, un comportament civilizat. Prin metoda jocului cultivăm la elevi dragostea de a cunoaște , îi captivăm și îi mobilizăm să lucreze cu interes și plăcere în cadru lecției.

Prin joc copiii cu CES ajung la descoperiri de adevăruri, pot acționa creativ. Intenția jocului nu este divertisment, ci învățare care pregătește copilul pentru muncă, viață și încadrarea ulterioară în societate.

Scopul educației prin joc este de a forma deprinderi , atitudini, strategii cognitive, să acționeze pe plan verbal și motric.

Jocul didactic are o largă contribuție, în deosebi în dezvoltarea proceselor psihice. O mare parte a jocurilor didactice cuprind importante exerciții senzoriale și de memorare, contribuind la dezvoltarea sensibilității auditive și a auzului fonematic. Un deosebit aport îl au jocurile pentru dezvoltarea memoriei voluntare.

Pentru transmiterea cunoștințelor am utilizat mai multe modalități, cea mai eficientă rămâne a fi jocul. Aceasta sa dovedit a fi o metodă eficientă și antrenantă. Mișcarea, surpriza, spiritul de întrecere le–au creat elevilor stări emoționale, captivându-i pe parcursul întregii lecții.

Am aplicat această metodă la toate obiectele de învățământ.

La Abecedar pentru învățarea literelor alfabetului, jocurile didactice au ajutat atât la fixarea cât și la întărirea cunoștințelor căpătate. La acest obiect am folosit următoarele jocuri:

- „Litera de serviciu”,
- „Magazinul fermecat”,
- „Căsuța cu silabe”,
- „Recunoaște și citește”,
- „Literele gustoase”.

În jocul „Magazinul fermecat ”, i-am pus pe elevi în situația de a „procura” litere și a forma cuvinte. Fiecare elev putea să cumpere litere pentru două cuvinte.

Pentru dezvoltarea gândirii logice am utilizat următoarele jocuri: „Spune cum este”, „Numește deosebirea”, „Unde este casa mea?”, „Numește greșeala”.

Pentru a facilita pronunțarea a unor consoane mai greu de rostit ca c, m, ș, t, am folosit jocul: „Spune cum face?” , „Eu zic una tu zici două”.

La matematică pentru elevii cu CES am folosit jocul ca sa-i ajut să însușească numerația și cifrele de la 0 până la 20 . Exemple de jocuri didactice folosite: „Unde locuiesc?” , „Calculăm și colorăm”, „Punguța fermecată”, „Care sunt vecinii mei ?” .

Jocul ca formă de activitate dezvoltă capacitățile de comunicare și colaborare, spiritul de inițiativă. Fiecare elev are posibilitatea a-și expune liber părerea , câștigând încredere în sine, mărindu-și imaginea de sine.

Elevii cu CES își formează anumite deprinderi de comportament, se formează pentru viață.

În final vom remarca că noi, pedagogii suntem conștienți că mulți din elevii cu CES nu vor merge la facultate, dar este de datoria noastră să le valorificăm la maximum potențialul și să-i pregătim ca după finisarea studiilor să devină membri utili ai societății, nu doar consumatori care vor necesita ajutor permanent și tutelare.

Bibliografie

1. Ungureanu D. Copiii cu dificultăţi de învăţare. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
2. Алферова Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В: Дефектология, 2001. №3. с. 10-17.
3. Битов А.Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. М., 2000. 198 с.
4. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. В: Вопросы психологии, 1961. №2. с. 62-76.
5. Малер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2000. 254 с.

CZU:376

PROBLEMATICA SINDROMULUI GÂNDIRII ACCELERATE, CARACTERISTIC TINERILOR MILENIULUI III: ESTIMĂRI, SOLUȚII

Nadejda Ovcerenco, doctor, conferenţiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Educația trece printr-o criză fără precedent - la nivel mondial. Formarea tinerilor sociabili, fericiți, liberi și întreprinzători este o mare provocare în ziua de azi. Cantitatea de cunoștințe disponibile e mai mare ca oricând, însă noile generații nu sunt formate pentru a gândi, ci pentru a repeta informații. Tinerii evită studiul și munca, refugiindu-se în atitudini și comportamente perdante pentru întreaga societate. *Elevii zilelor noastre nu au plăcerea de a învăţa, nu pot să se concentreze*, sunt agitaţi. A cui este vina? A elevilor sau a părinţilor? Nici a unora, nici a celorlalţi. Cauzele sunt mai profunde. Principalele cauze sunt produsul sistemului social care a stimulat, într-un mod înspăimântător, fenomenele care construiesc gândurile. Mintea tinerilor de astăzi este diferită de cea a tinerilor din trecut. Fenomenele care se află în culisele minţii lor şi care generează gândurile sunt aceleaşi, dar actorii de pe scenă sunt diferiţi. Calitatea şi viteza gândirii s-au schimbat [1].

Profesorii se simt depășiți. *Ei pierd capacitatea de a influenţa lumea psihică a elevilor.* Gesturile şi cuvintele lor nu au impact emoţional şi, în consecinţă, nu sunt arhivate în mod privilegiat, astfel încât să producă mii de alte emoţii care să stimuleze dezvoltarea inteligenţei. Cea mai mare consecinţă a excesului de stimuli de le televizor, gadgeturi, rețele on-line de socializare este contribuţia la *apariţia sindromului gândirii accelerate*, S.G.A. Viteza gândurilor nu poate fi crescută în mod permanent. Dacă am face-o, s-ar produce o diminuare a concentrării şi o creştere a anxietăţii. Este exact ceea ce se întâmplă azi cu elevii și studenții noștri.

Anxietatea din *sindromul S.G.A. generează nevoia de noi stimuli.* Principiul este acelaşi cu cel din cazul dependenţei de droguri. Dependenţii de droguri folosesc mereu alte doze încercând să diminueze anxietatea generată de dependență. Cu cât doza e mai mare, cu atât devin mai dependenţi. În agenda Consiliului Naţional al profesorilor de matematică şi a asociaţiei de supervizare și dezvoltare curriculară din America, *incapacitatea concentrării elevilor pe o durată minimă necesară rezolvării unei probleme*, a ajuns să ocupe un loc central. Problema este tratată cu foarte multă seriozitate, pentru că aproape nici o activitate nu poate fi desfăşurată fără o anumită concentrare a minţii şi urmărirea cu atenţie a procesului respectiv [3].

Tinerii care suferă de *sindromul S.G.A.* prezintă următoarele *caracteristici*:

- ✓ Neputinţa de a duce la bun sfârşit activitatea începută.
- ✓ Incapacitatea de a asculta şi urmări.
- ✓ Dificultatea de a sta concentrat sau conectat la o activitate.
- ✓ Tendinţa de a acţiona înainte de a gândi.
- ✓ Alternarea rapidă a unei activităţi cu alta.
- ✓ Dificultatea organizării şi planificării acţiunilor.
- ✓ Dificultatea de a-şi aştepta rândul.
- ✓ Pasivitatea – până la inactivitate, la lene.
- ✓ Tulburări de comunicare, vorbire incoerentă.
- ✓ Insomnie şi somnolenţă.
- ✓ Dificultate de a-şi exprima ideile în scris.
- ✓ Dependenţa de TV, gadgeturi, rețele on-line.

Sindromul gândirii accelerate face ca teorii educaţionale şi psihologice ale trecutului să nu mai funcţioneze – pentru că, în timp ce profesorii vorbesc, tinerii sunt agitaţi, neliniştiţi, nu se concentrează şi, pe deasupra, sunt furaţi de gânduri. Profesorii sunt prezenţi în sala de clasă şi tinerii sunt în alte lumi.

În literatura de specialitate sunt identificate trei cauze ale S.G.A. [apud: 2]:

- ☑ excesul de stimuli vizuali produşi de lumea mediatică și virtuală care atacă teritoriul emoţiei;
- ☑ excesul de informaţie;
- ☑ excesul de culori.

Ținem să menționăm, că prima competență a unui profesor este aceea de a înţelege mintea elevului şi de a găsi răspunsuri deosebite, diferite de cele cu care elevul este obişnuit. Ultimul secol este caracterizat de sociologi ca fiind un secol al hedonismului, a omului căzut sub robia simţurilor. Consecinţele pervertirii simţurilor sunt obezitatea, bolile metabolice etc. Un caz particular îl reprezintă efectul imagisticii asupra dezvoltării intelectuale şi psihice a elevului. Mihaela Marinaș menționează că în ultimul timp a cunoscut tot mai mulți oameni care au micșorat drastic timpul petrecut în fata televizorului și gadgeturilor sau chiar au renunțat la ele. Intr-o încercare de a înțelege argumentele pe care s-a bazat decizia lor aduce câteva probe semnificative, bazate pe studii științifice care s-au făcut începând din anii ’60 sec. XX până în prezent [apud: 4].

Cercetările efectuate în ultimele decenii arata ca, indiferent de conținutul produselor mediatice consumate, programului de televiziune urmărit, traseele electroencefalografice ale celor care privesc la televizor, navighează pe internet se schimbă dobândind, după numai doua minute de vizionare, o configurație nouă,

specifică, neîntâlnită în nici o altă activitate umana (starea de hipnoză și de vis nu pot fi socotite activități). Se înregistrează o micșorare a nivelului activității corticale. Se constată o scădere a frecventei undelor cerebrale care trec din starea beta în starea predominant alfa și delta. Emisfera stângă își diminuează extrem de mult activitatea, proces ce se desfășoară concomitent cu întreruperea parțială a punții de legătură dintre cele doua emisfere – corpul calos. In același timp, ariile cortexului prefrontal (centrii executivi ai creierului) sunt periclitate [3].

Încă din anii ’60 sec.XX, McLuhan susținea faptul că esențial într-un proces de comunicare nu este mesajul transmis, ci mediul prin care se realizează comunicarea (the medium is the message). Mai concret, fiecare mijloc de comunicare – vorbirea, scrisul, radioul, telefonul, televizorul, calculatorul – structurează într-un mod specific și definitoriu mesajele pe care le transmite. Nu este important ce vedem la televizor, spune McLuhan, ci faptul ca ne uităm la televizor. Fiecare mediu – televiziunea, în special – ne face să ne raportăm într-un anumit fel la lumea care ne înconjoară, ne modelează comportamentul, percepțiile și universul de gândire [apud:2].

Cu toate că teoria lui McLuhan era argumentată prin numeroase exemple din istoria culturii, din antropologie și teoria comunicării, ea părea destul de puțin credibilă pentru marea parte a comunității oamenilor de știință. In anul 1971, Herbert Krugman, un cunoscut cercetător din domeniul neuropsihologiei, punea la punct o serie de experimente menite să demonstreze, precum a recunoscut singur mai târziu, contrariul teoriei lui MacLuhan. El urmărea să arate că activitatea neurologică înregistrată în timpul unei comunicări, pe parcursul citirului sau al vizionării TV, navigării pe Internet nu depinde de mediul prin care se realizează comunicarea, ci de natura mesajului [apud:3].

Krugman analizează mișcările oculare și electroencefalogramele realizate pe un grup de tineri, comparând activitatea neurologică a subiecților din timpul lecturii cu aceea care se înregistrează pe parcursul vizionării TV. O persoană citea o carte când a fost deschis televizorul. De îndată ce a devenit atentă la ecran, frecvența undelor cerebrale s-a modificat considerabil. În mai puțin de doua minute subiectul se afla predominant în stare alfa – relaxat, pasiv, neconcentrat. Reacția cerebrala a subiecților la trei tipuri de conținut al programului TV a fost esențialmente identică, deși i-au mărturisit lui Krugman că unul le place, altul le displace, iar al treilea îi plictisește. Ca rezultat al unei serii de asemenea experimente, Krugman ajunge la o concluzie contrară așteptărilor sale: această stare predominant alfa este caracteristică modului în care omul reacționează la televiziune, la orice program de televiziune. Se

pare că răspunsul la televiziune este foarte diferit de răspunsul la materiale tipărite. Răspunsul electric al creierului este în mod evident dependent de mediu, și nu de conținut [ibidem]. Câțiva ani mai târziu, la Universitatea de Stat din Canberra, Australia, se desfășura un important proiect de cercetare condus de soții Emery. La fel ca și Krugman, aceștia ajung la concluzia că, indiferent de emisiunea vizionată la televizor, undele cerebrale au un răspuns caracteristic. Răspunsul ține de mediu mai degrabă decât de conținutul transmis. Odată ce televizorul este pornit, undele creierului încetinesc până când undele alfa și delta devin preponderente. Cu cât televizorul stă mai mult timp aprins, cu atât sunt mai lente undele cerebrale [3].

Doctorul Erich Peper, cercetător în domeniul undelor cerebrale, profesor la Universitatea din San Francisco, împreună cu un alt cunoscut cercetător din domeniul neuropsihologiei, dr. Thomas Mulholand, au realizat un experiment similar cu cel al lui H. Krugman. S-a cerut unui grup de zece copii să privească emisiunea lor favorită. Presupunerea savanților a fost ca din moment ce aceste emisiuni erau cele preferate, copiii ar trebui să se implice mai mult și ar trebui să înregistrăm oscilații între undele alfa cu frecvență joasă și undele beta cu o frecvență înaltă. Presupunerea a fost că undele alfa vor apărea și vor dispărea. Dar acest lucru nu s-a întâmplat. Aproape tot timpul copiii au fost în starea alfa. Asta înseamnă că, în timp ce se uitau la televizor, nu reacționau, nu se orientau, nu se concentrau, erau visători [apud:3].

Reieșind din faptul că pe parcursul acestei lucrări în mai multe rânduri vom face referiri la cele patru tipuri de activitate electrică corticală ce caracterizează stările mentale sau activitatea creierului, considerăm necesar de a face următoarea precizare:

- ✓ undele b (beta) care au frecvența cea mai mare – între 14 și 30 Hz – apar în creier pe parcursul proceselor de gândire, de analiză și de decizie, în majoritatea stărilor de veghe, atunci când mintea este concentrată asupra unei sarcini, a unei activități oarecare;
- ✓ undele a (alfa) cu o frecvența cuprinsă între 7,6 și 13,9 Hz domină activitatea corticală în momentul în care persoana se află într-o stare de relaxare;
- ✓ undele 0 (teta) – între 5,6 și 7,6 Hz – sunt cele care definesc starea de somn ușor și anumite stări meditative;
- ✓ undele 5 (delta), cele mai lente, între 4 si 5,6 Hz apar în creier pe perioada somnului profund.

Pe parcursul vizionării TV, navigării pe Internet măsurătorile au indicat o deplasare a vârfului spectrului de activitate electrică corticală dinspre undele beta, cu frecvența

înaltă, către cele mai lente – undele alfa și teta, cu o puternică predominanță a spectrului undelor alfa.

Modelele de emisie alfa, înregistrate în zona occipitală, apreciază dr. Peper [apud:3], dispar în momentul în care o persoană dă comenzi vizuale (concentrare, acomodare), când are loc un proces de căutare de informație. Orice orientare înspre lumea exterioară crește frecvența undelor cerebrale și blochează emisia undelor alfa. Undele alfa apar în momentul în care nu te orientezi spre ceva anume. Poți să stai pe spate și să ai niște imagini în minte, dar ești într-o stare cu totul pasivă și nu ești conștient de lumea din afara imaginilor tale. Cuvântul potrivit pentru starea alfa este „în afara spațiului", fără orientare. Când o persoana se concentrează vizual sau se orientează către ceva, indiferent ce, și observă ceva în afara sa, imediat are loc o creștere a frecvenței undelor cerebrale (unde beta), iar undele alfa dispar. Așadar, în loc să antreneze atenția activă, televiziunea pare să o suspende [5].

Toate studiile constată apariția unei anomalii neurologice în timpul privitului la televizor, navigării pe Internet și anume o inhibare a activității emisferei stângi a creierului, care reduce extrem de mult activitatea. Cercetările lui Herbert Krugman au dovedit că vizionarea TV amorțește emisfera stângă și lașă emisfera dreaptă să îndeplinească toate activitățile cognitive. Acest fapt poate avea consecințe din cele mai importante pentru dezvoltarea și sănătatea creierului. De exemplu, emisfera stângă este regiunea critică pentru organizarea, analiza și judecata datelor primite. Partea dreaptă a creierului tratează datele primite în mod necritic: nu descompune și nu decodează informația în părțile ei componente. Emisfera dreaptă procesează informația în întregul ei, determinând răspunsuri mai degrabă emoționale decât raționale, logice [5]. Nu putem trata rațional conținutul prezentat la televiziune, pe rețele on-line, deoarece emisfera stângă a creierului nostru nu este operațională. Prin urmare, nu este surprinzător faptul că oamenii rareori înțeleg ce văd la televizor, pe Internet, după cum a arătat și un studiu condus de cercetătorul Jacoby. El a descoperit că, din 2700 de oameni testați, 90% au înțeles greșit ce au privit la televizor cu câteva minute înainte.

Același lucru este constatat și în cercetările efectuate de soții Emery. Aceștia arată că, la adulții cărora li s-a făcut electroencefalograma pe parcursul vizionării TV, emisfera stângă este foarte puțin activă. Ei apreciază că vizionarea TV se situează la nivelul conștient al somnambulismului [apud:3]. Emisfera dreaptă înregistrează imaginile de la televizor, dar, din moment ce legăturile încrucișate dintre emisfere au fost parțial întrerupte, aceste imagini cu greu pot fi conștientizate.

De aici dificultatea celor mai mulți oameni de a-și aminti multe dintre lucrurile pe care le-au vizionat anterior [4].

Transferul activității creierului de pe emisfera stângă pe emisfera dreaptă, concomitent cu întreruperea parțială a punții dintre cele doua emisfere, fenomen ce se manifestă pe parcursul vizionării TV, navigării pe Internet conduce la o anomalie neurologică în contextul în care creierul, aflat într-o stare mentală pasivă (inhibiție a activității emisferei stângi), este pus în situația de a absorbi o cantitate uriașă de informații. Mintea omului în fata televizorului, Internetului nu mai este un subiect deplin conștient al procesului de cunoaștere, pe care să-l poată controla după capacitatea ei de înțelegere, de raționare și organizare a materialului parcurs. Privitul îndelung la televizor, navigatul pe rețele on-line excită şi dezvoltă activitatea emisferei drepte, răspunzătoare de activitatea şi atitudinea pur emoţională, adică reacţie fără gândire prea multă. În acelaşi timp emisfera stângă – cea răspunzătoare de gândirea critică – este inhibată; astfel analiza, comparaţia, sinteza, decizia devin procese psihice şterse, ineficiente. Pe măsură ce imaginea ocupă tot mai mult loc în viaţa omului, capacitatea de pricepere şi folosire a informaţiei sonore şi scrise scade. Rezultatele inconştiente ale acestui fapt sunt grave.

Un elev cu S.G.A. nu reuşeşte să-şi administreze gândurile în totalitate şi să-şi liniştească mintea. Ameninţarea cea mai mare pentru calitatea vieţii tinerilor mileniului III este excesul de gândire. S.G.A compromite sănătatea psihică sub trei forme: 1)amintirea excesivă a ceea ce a fost în trecut, ceea ce dezvoltă sentimente de vinovăţie; 2)preocupări şi griji legate de probleme existenţiale; 3)suferinţa prin anticipaţie. Astăzi ca să fii un profesor de calitate, trebuie să cunoşti psihicul elevilor moderni pentru a selecta și utiliza strategii educaționale capabile să transforme sala de clasă într-o oază, şi nu într-o sursă de stres continuu. Este o chestiune ce ține de armonizarea relației profesor-elev și eficientizarea formării elevilor capabili de a face față provocărilor lumii contemporane și obține succes în viață.

În această ordine de idei, propunem câteva *tehnici care implică schimbări în ambientul social psihic al profesorilor şi elevilor:*

1) Muzica ambientală în sala de curs: are ca scop echilibrarea gândirii, îmbunătăţirea concentrării, calmarea neliniştii, dezvoltarea plăcerii de a învăţa,educarea emoţiei;

2) Așezarea în cerc: are ca scop dezvoltarea siguranţei, promovarea educaţiei participative, îmbunătăţirea concentrării, diminuarea conflictelor în sala de clasă, reducerea conversaţiilor între elevi;

3) Expunerea interogativă: are ca scop ameliorarea SGA, reaprinderea motivaţiei,dezvoltarea capacităţii de a-şi pune întrebări,îmbogăţirea interpretării de texte şi enunţuri,deschiderea ferestrelor inteligenţei;

4) Expunerea prin dialog are ca scop dezvoltarea conştiinţei critice, promovarea dezbaterii de idei, stimularea educaţiei participative, depăşirea nesiguranţei, învingerea timidităţii,îmbunătăţirea concentrării;

5) Umanizarea cunoaşterii are ca scop stimularea îndrăznelii, promovarea perspicacităţii, cultivarea creativităţii, stimularea înţelepciunii, creşterea capacităţii critice, formarea de persoane care gândesc;

6) Umanizarea profesorului are ca scop dezvoltarea socializării, stimularea afectivităţii, stimularea înţelepciunii;

7) Educarea respectului de sine: are ca scop rezolvarea conflictelor din clasă, promovarea cooperării și solidarităţii.

În concluzie, sarcina cea mai importantă a educaţiei este transformarea fiinţei umane în propriul ei lider-lider al gândurilor și emoţiei sale. Şcolile din toată lumea îi învaţă pe elevi să conducă firme şi aparate, dar nu-i pregătesc pentru a-şi controla şi să-şi ţină în frâu gândurile. Sunt nenumăraţi cei care au succes profesional, dar sunt sclavii propriilor gânduri. Viaţa lor emoţională este mizerabilă. Ei înfruntă lumea, dar nu ştiu să-şi înlăture din minte ceea ce este inutil. La ce le foloseşte tinerilor să învețe să rezolve probleme de matematică dacă nu ştiu să rezolve probleme de viaţă? Tinerii au nevoie de o educaţie pentru viitor. Timpul trece, şi noi, cadrele didactice, vom purta toată viaţa o frântură din fiinţa tinerilor pe care, încercăm să-i educăm și să-i ajutăm să facă față provocărilor vieții.

Bibliografie

1. Curry A. Părinţi străluciţi, profesori fascinanţi. București: For You, 2007. 176 p. ISBI: 8769737978335
2. Virgiliu Gh. Efectele televiziunii asupra minţii umane și despre creșterea copiilor în lumea de azi. București: Evanghelismos, 2005. 463 p.
3. Virgiliu Gh. Efectele micului ecran asupra minţii copilului. București: Institutul de cercetări psihologice și bioetica. Ediția a III-a, 2018. 160 p.
4. https://poruncaiubirii.agaton.ro/articol/1548/efectele-televiziunii-asupra-min%C5%A3ii-umane-dup%C4%83-virgiliu-gheorghe [citat 15.11.2019]
5. https://www.damaideparte.ro/cele-mai-bune-carti/efectele-televiziunii-asupra-mintii-umane [citat 11.11.2019]

CZU: 37.0

PEDAGOGUL-CERCETĂTOR: ÎNTRE DEZIDERAT ȘI ACTUALITATE

Valentina Pascari, dr. în ped., conf. univ.
Centrul de Formare Profesională Continuă, UST

O societate bazată pe cunoaştere impune schimbarea la intervale mici de timp în condiţii de creativitate inovatoare şi de democraţie participativă [4, p. 224], ceea ce înseamnă că *ştiinţa şi educaţia nu pot supravieţui separat*, iar integrarea ştiinţei şi educaţiei rămâne a fi un obiectiv major [1, p. 146]. Prin urmare, problemele cu privire la statutul actual al cercetării pedagogice, al cadrului didactic-cercetător, atragererea acestora în realizarea unor activităţi de cercetare sunt foarte actuale.

Ceretarea ştiinţifică, ca activitate riguroasă şi specifică a intelectului cunoscător, este o parte inseparabilă de cunoaşterea ştiinţifică. *Ştiinţa* şi *cercetarea* se condiţionează reciproc, întemeindu-se una pe cealaltă. Nu poate exista ştiinţă fără cercetare, căci cercetarea reprezintă ,,zona activă" a ştiinţelor. Ştiinţa şi cercetarea sunt un ,,model de gândire", gândirea ştiinţifică ,,pune întrebări" şi dă ,,răspunsuri" după anumite reguli metodice [6, p.19-20].

Dacă ne referim *cercetarea pedagogică*, constatăm că reprezintă un *tip special de cercetare ştiinţifică, un proces creativ, critic, dinamic şi continuu de cunoaştere*, ce are drept scop explicarea, înţelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea şi prospectarea activităţii de instruire şi educare. În *perspectivă postmodernă*, ea constituie o activitate de conducere managerială a sistemului şi a procesului de învăţământ proiectată şi realizată în mod special pentru *reglarea – autoreglarea* acţiunii educaţionale, respectiv a actului didactic. Ea permite sesizarea unor relaţii pedagogice noi, relevate în cadrul acţiunii educaţionale/didactice, constituind *baza soluţiilor optime de rezolvare a problemelor* care apar la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ [3, p. 38]. Totodată, cercetarea pedagogică poate fi realizată nu doar *de cercetători ştiinţifici, ci şi de cadre didactice de la toate nivelele învăţământului* [2, p.11]. În acest sens, cercetarea pedagogică se distinge prin demersurile sale rafinate şi complexe, este cercetată *educaţia ca educaţie*, acest proces antropologic complex fiind abordat de multiple discipline teoretice şi aplicative [9, p.15-16].

O temă actuală semnalată pe plan internaţional de către M. Duru-Bellat, este aceea referitor la *,,prăpastiile între cercetarea în educaţie şi politicile educaţiei"*. Este vorba de o distanţa existentă între ,,lumea cunoaşterii şi cea a acţiunii"[Apud 4, p.236]. Acest fapt este remarcat și de către C. Cucos, care constată *o discontinuitate*

flagrantă între discurs şi realitate. Tot aici, autorul sesizează că există multe teori frumoase, dar rupte de realitate, tot aşa cum de multe ori se observă o închidere a practicii în propriile limite, ignorându-se reflecţiile ştiinţifice actuale [5, p. 27]. Cu alte cuvinte, avem a depăşi *o criză profundă, deontologică şi morală*, peste care putem trece prin asumarea efectivă a *statulului de profesor-cercetător sau de cercetător-profesor* [4, p. 237].

Prin urmare, *cercetătorul* este un specialist necesar şcolii, el fiind un profesionist preocupat de identificarea problemelor educaţionale apărute la nivelul elevului, al clasei, al instituţiei de învăţământ sau în plan naţional. El este elementul cel mai important al activităţii de cercetare, agentul căruia i se pretinde un înalt nivel de pregătire şi iniţiativă euristică, iar cercetarea pedagogică, trebuie să coboare din planul teoretic şi academic în cel al managementului şcolar şi al activităţii decizionale la nivelul situaţiilor de instruire, să fie abordată ca un domeniu prioritar pentru fiecare profesor şi manager al educaţiei [8, p. 213].

Cu toate acestea, nu oricine poate realiza o cercetare şi nu tot ce se scrie este ştiinţă. Un profesor eficient este un practician reflexiv şi un cercetător care este dispus să accepte şi să producă schimbarea, el este capabil să promoveze o pedagogie de tip reflexiv – interactiv. Gândirea sa reflexivă contribuie la îmbunătăţirea performanţelor obţinute în procesul instruirii şi la creşterea eficienţei acestuia. Utilizarea strategilor reflexive şi metacognitive asupra practicilor educative „*înseamnă mai mult decât o predare reflexivă, înseamnă cercetare pedagogică*; profesorul reflexiv este curios, îşi pune întrebări, iar cercetarea pedagogică începe tocmai de la punerea de întrebări, căci profesorul cercetător *intervine conştient* în derularea proceselor educaţionale” [2, p. 256].

În prezent, conceptul de *reflecție* este utilizat în mod activ pentru a justifica și rezolva multe probleme din domeniul științelor educației, cum ar fi: metodologice; organizarea cercetărilor interdisciplinare; elaborarea instrumentelor de studiu etc. Pe lângă funcția retrospectivă tradițională a reflecției (analiza critică, argumentarea logică, sistematizarea generalizată a cunoștințelor acumulate de știință etc), se realizează și funcția sa constructivă, creatoare, care se caracterizează prin dezvoltarea pozitivă a valorilor, obiectivelor, programelor și mijloacelor activității științifice în sine, în care sunt dobândite aceste cunoștințe. Cunoașterea este rezultatul profesionalismului cadrului didactic în activitatea sa reflexivă și implică diferite aspecte, inclusiv cea de cercetare. Potrivit lui J. Dewey, *pedagogul reflexiv* trebuie să cunoască aspectele științifico-profesionale ale activității pedagogice; să analizeze

experiența activității sale practice; să prognozeze consecințele acțiunilor profesionale și să analizeze situația pedagogică ca parte integrantă a unui context social larg [10].

La ora actuală, școala are tot mai multă nevoie de o *cercetare pedagogică critică*, ca o atitudine umanistă specifică ,,opusă celei care reacţionează doar la cerinţele imediate, prin proiecte standardizate bazate pe cunoştinţe tradiţionale, percepute ca modele absolute" [8, p. 214]. Prin urmare, este imperios nevoie de un tip de cercetare care să trateze în mod *inovator* problemele din școală. În acest sens, susținem afirmația lui L. Vâgoţki, care crede că nu avem nevoie de ,,o mie de date noi", ci ,, de un punct de vedere nou asupra unui număr restrâns de date deja cunoscute", astfel că profesorul poate valorifica în profunzime acele cercetări fundamentale care constituie deja un tezaur ştiinţific al omenirii [Apud 4, p.242]. Sunt binevenite acele cercetări care scot în prim plan excepţiile, problemele situate într-un viitor incert căci ,,ştiinţa educaţiei nu poate încremeni în faţa unei realităţi şi nu se poate supune limitelor prezentului"[5, p. 18].

Pentru a oferi o imagine completă problemei abordate, M. Bocoș constată că *cercetarea pedagogică* reprezintă o *strategie de acţiune firească, aflată la îndemnâna oricărui cadru didactic* şi deci ca factor de progres în educaţie, ca *cea mai operaţională componentă a triadei* teorie-cercetare-practică educaţională, deoarece are rol de *element strategic*, de liant între celelalte componente ale acesteia, de reglare/autoreglare a sistemului de învăţământ şi a activităţii educaţionale [2, p. 250]. Ca urmarea, autoarea consideră necesare, în acest context, următoarele imperative educaţionale:

- ,,asigurarea expansiunii cercetării educaţionale, prin transformarea instituţiilor educaţionale în autentice laboratoare ale cercetării, ca să se asigure premizele unei relaţii de complementaritate între teorie, cercetare şi practică. Învăţământul şi cercetarea reclamă aceleaşi calităţi şi compentenţe, iar îmbinarea predării cu elemente de investigaţie personală asigură premisele practicării unei *pedagogii practice mai flexibile şi mai creative*; în discutarea profilului profesorului competent, se vorbeşte tot mai des despre compentenţele de cercetare şi inovare a realităţii educaţionale, care sunt tot mai des solicitate;
- promovarea ideii că cercetarea poate fi organizată de către orice cadru didactic, ca aceasta să constituie o componentă firească a practicilor educative. E clar că se elimină astfel ruptura dintre practicienii şi cercetătorii din domeniu, iar cercetarea să constituie o dimensiune firească a practicilor educative;

•stimularea cooperării dintre toate cadrele didactice, alcătuirea de echipe de cercetători cu profile de pregătire diferite, de obicei de tip intedisciplinar, care să îi ajute ,,să îşi clarifice şi extindă ideile prin dialog “ [2, p. 254-255].

Pentru a afla care sunt opiniile şi atitudinile cadrelor didactice faţă de problema cercetării la nivel de unitate de învăţământ şi faţă de statutul „pedagogul-cercetător”, am aplicat chestionarul, ca metodă ce oferă o imagine mai apropiată de realitatea activităţii de cercetare a cadrelor didactice.

Dimensiunile după care a fost structurat chestionarul:

- compatibilitatea activităţii cadrului didactic cu cea de cercetare;
- avantajele şi dezavantajele pe care le oferă cadrului didactic o cercetare;
- identificarea obiectului cercetării;
- cum selectăm o temă de cercetare;
- condiţiile pe care trebuie să le întrunească o activitate de cercetare;
- ce poate fi mai important într-o activitate de cercetare pedagogică.

Eşantionul (300 persoane) a fost construit mergând mai mult pe necesitatea de a cuprinde cât mai multe cadre didactice din diferite tipuri de instituții de învățământ din republică (educatori, învăţători, profesori ce predau diferite discipline).

Prima întrebare a vizat „*percepţia pedagogului asupra compatibilităţii activităţii didactice cu cea de cercetare”*. Răspunsurile sunt următoarele: 85,0% dintre pedagogi consideră compatibilă activitatea didactică cu activitatea de cercetare; 3,0% din respondenţi, de asemenea, le consideră compatibile, dar, cu toate acestea, nu sunt preocupaţi de activitatea de cercetare. Unele cadre didactice (7,0%) n-au ştiut ce să răspundă, afirmând că nu doresc să se ocupe cu activitatea de cercetare, deşi sunt deţinători de grade didactice. De menționat că 6,0% cadre didactice au încercat să realizeze activităţi de cercetare, însă nu le-a reuşit, nu știu cum s-o facă. Surprinde faptul că 2,0% din pedagogi, deţinători de grade didactice, nu sunt interesaţi de cercetare. Această constatare indică, mai degrabă o confuzie la nivelul conceperii Regulamentului de atestare a cadrelor didactice, care presupune realizarea unei cercetări de către aspirantul la gradul didactic.

În ceea ce priveşte „*modul în care cadrele didactice percep avantajele şi dezavantajele activităţii de cercetare pedagogică”*, nu ne-am aşteptat ca subiecţii într-un număr atât de mare (40,0%) să nu poată oferi un răspuns clar. Unii pedagogi (25,0%) consideră drept un avantaj al activităţii de cercetare obţinerea de noi informaţii, peste 22,2% sunt de părere că alt avantaj al activităţii de cercetare este realizarea unor proiecte împreună cu colegii. Puţini dintre ei (11,0%) consideră activitatea de cercetarede ca pe o posibilitate de a obţine grad didactic.

La întrebarea „*Care ar putea fi obiectul cercetării*?”, cadrele didactice plasează pe primul plan diverse domenii de activitate: psihologia unui copil (11,0%), formarea colectivului de copii (12,0%), realizarea unei cercetări sub conducerea unui savant (12,0%), proiecte realizate împreună cu colegii (20,0%). Cu alte cuvinte, aproximativ 85,0% din respondenţi ar accepta o activitate de cercetare.

Din analiza răspunsurilor la întrebarea „*Ce presupune o activitate de cercetare*?”, 78,0% dintre respondenţi susţin că activitatea de cercetare implică modalităţi de formare profesională. Acesta este un indicator al faptului că subiecţii chestionaţi califică activitatea de cercetare ca pe o activitate de perfecţionare profesională, fapt salutabil. Alţii, însă, percep activitatea de cercetare a cadrului didactic ca pe o chestiune personală (21,0%). Sunt cadre didactice (2,0%) care văd activitatea de cercetare a pedagogului ca pe o pierdere de timp. Este un serios temei de îngrijorare, deoarece respondenţii care au făcut astfel de afirmaţii, deşi în număr mic, sunt deţinători de grade didactice.

Dacă ne referim la răspunsurile oferite la întrebarea „*Cum selectăm o temă de cercetare*?”, se constată o gamă largă de sugestii, cum ar fi: discutăm cu elevii (30,0%), examinăm literatura de specialitate (29,0%), consultăm pedagogii cu experienţă (14,0%), solicităm o consultaţie ştiinşifică (9,0%), căutăm proiecte (6,0%).

Analiza rezultatelor obţinute la întrebarea „*Ce este important într-o activitate de cercetare*?” ne oferă următorul tablou: pentru 19,0% pedagogi important într-o activitate didactică este interesul personal, pentru 18,0% - colaborarea cu elevii, pentru 17,0% - cunoştinţele suplimentare etc. Unii (8,0%) au afirmat ca cercetarea oferă posibilităţi de a aduce folos societăţii. Există pedagogi (4,0%) care cred, că un privilegiu al activităţii de cercetare ar fi un salariu suplimentar.

Cât privesc *condiţiile pentru desfăşurarea unei activităţi de cercetare*, în opina a 46,0% dintre subiecţi, ele sunt absolut necesare, iar 33,0% nu le consideră importante. Ceea ce constituie un moment de meditaţie, este faptul că răspunsurile unor respondenţi (14,0%) arată că doar pentru unele cadre didactice sunt create condiţii pentru cercetare, iar 9,0% administrația nu este preocupată de acestă problemă.

Rezultatele desprinse din răspunsurile respondenților ne oferă posibilitatea să constatăm următoarele: în linii generale cadrele didactice înţeleg corect chestiunile ce ţin de subiectul abordat; cei mai mulţi dintre intervievaţi consideră compatibilă activitatea didactică cu activitatea de cercetare, dar nu înţeleg clar avantajele şi dezavantajele ei, văd o multitudine de problemele (teme) care-şi aşteptă soluţionarea şi deci sunt pregătiţi pentru a realiza o cercetare; percep activitatea de cercetare ca pe

o activitate de perfecţionare profesională, dar afirmă că au nevoie de condiţii mult mai bune penru o astfel de activitate.

Reieșind din reflecțiile expuse în acest demers, putem extrage următoarele **concluzii:**

- Integrarea ştiinţei şi practicii rămâne a fi un obiectiv major al școlii contemporane;
- Necesitatea receptualizării cercetării pedagogice şi al statutului „pedagogul-cercetător", care au o importanţă deosebită în optimizarea procesului educaţional;
- Cercetarea pedagogică reprezintă o strategie de acţiune firească, aflată la îndemnâna oricărui cadru didactic;
- Pedagogul-cercetător este un specialist necesar şcolii, el fiind un profesionist preocupat de identificarea problemelor educaţionale apărute la nivelul elevului, al clasei, al instituţiei de învăţământ sau în plan naţional.

Bibliografie

1. Alexeeva S., Cujbă R. Integrarea ştiinţei şi educaţiei – baza dezvoltării societăţii cunoaşterii. În: Probleme actuale ale organizării şi autoorganizării sişţemului de cercetare-dezvoltare în Republica moldova. Ch.: Tipografia Reclama, 2011.
2. Bocoş M. Teoria şi practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2003.
3. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Litera, 2000.
4. Cristea S. Studii de pedagogie generală. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, 2009.
5. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2006.
6. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării ştiinţifice. Iaşi: Polirom, 2007.
7. Macavei E. Tratat de pedagogie: propedeutica. Bucureşti: Aramis Print, 2007.
8. Orţan F. De la pedagogie la ştiinţele educaţiei. Galaţi: Editura didactică şi pedagogică, 2007.
9. Popa N., Antonesei L., Labăr A. Ghid pentru cercetarea educaţiei. Iaşi: Polirom, 2009.
10. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Никольской. М., 1997. 268 с.

CZU: 159.9:37.015.3

STAREA DE BULLYING LA ADOLESCENȚI: DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Rodica Popa, doctorandă, UPSC
consilier școlar la CJRAE Brăila – România

În ultima vreme se discută în ședințele din școlile preuniversitare din România, dar și în presă și în comunitate despre violența de tip bullying între elevi. Mai există însă dificultăți lexicale ale termenului bullying.

În revista Dilema veche, Rodica Zafiu precizează într-un articol că termenul ”bullying”, în traducere englezească desemnează un tip de hărţuire prin violenţă fizică, verbală, psihologică orientată în mod repetat şi intenţionat asupra unor persoane vulnerabile. Termenul este întâlnit în contexte diferite, spre exemplu: hărţuire în armată, la locul de muncă, a unor minorităţi etc., dar s-a impus în mod deosebit în mediul școlar, pentru manifestările violente în rândul copiilor, în special atunci când unii elevi agresează alți elevi.

O altă definiție precizează că „Bullying-ul este definit ca terorizarea fizică și psihologică pe termen lung de către un individ sau grup a unui copil care nu se poate apăra în contextul respectiv” (Simona Eftimie, în Agresivitatea la vârsta adolescenței) [1, 15]. Din alte puncte de vedere, ”bullying-ul este privit ca fiind un comportament ostil/de excludere şi de luare în derâdere a cuiva, de umilire. Un copil este etichetat, tachinat, batjocorit în cercul său de cunoştinţe sau de către colegi“ (mediafax.ro). Rodica Zafiu, în Dilema veche, consideră că termenul poate fi tradus în română printr-unul dintre sinonimele sale parţiale sau prin termenul mai general „hărţuire”, eventual cu precizări suplimentare (hărţuire şcolară). Termenului „bullying” din versiunea în engleză a Wikipediei îi corespund în alte limbi fie preluări ca atare, fie echivalări parţiale: în franceză „harcèlement scolaire” şi „brimade”, în germană „Mobbing in der Schule” şi „Schikane”, în turcă „kabadayilik” şi „zorbalik” etc. Un caz interesant e italiana, care a adaptat termenul în forma bullismo (după ce numele de agent al agresiunii – bully – fusese adaptat ca bullo).

Termenul de stare este polisemantic. Ne interesează însă sensul care are cele mai multe tangențe cu problematica psihologică. E primul sens consemnat în Dexonline, de exemplu: „situație în care se află cineva sau ceva; mod, fel, chip în care se prezintă cineva sau ceva.” Termenul „cineva” se referă la persoane; termenul „ceva” se poate referi la multe entități, precum lucruri, fenomene sau grupuri. Apa se află în stare lichidă, iar lemnul – în stare solidă. O persoană se poate afla în stare de calmitate sau nervozitate, un grup se poate prezenta ca fiind în stare de coeziune sau de conflict.

Termenul stare de bullying se aplică în mod evident persoanelor și grupurilor. Cu referire la persoane, termenul vizează două aspecte, caracteristice personalităților celor implicați în relația de bullying: personalitatea agresorului și personalitatea victimei.

Dacă traducem termenul englezesc „bullying" prin „hărțuire", atunci starea de bullying caracterizează sistemul psihic al personalității hărțuitorului, dar și sistemul psihic al celui predispus a fi hărțuit, al victimei. Atât personalitatea hărțuitorului, cât și a hărțuitului (termenii pot fi construiți și la genul feminin, dar, pentru simplificare, optăm pentru expresia generică construită la genul masculin), se formează în timp, în baza unei sinteze între factorii individuali favorizanți și factorii psiho-sociali din microgrupul familial sau din cel al grupului de egali (anturajul).

Propunem ca ipoteze de lucru ideea că personalitatea hărțuitorului este una puternică, de tip extravertit (sangvinic sau coleric), cu o stimă de sine medie sau ridicată, încrezător în forțele proprii, care mizează pe valoarea sa personală, care a avut de-a lungul vieții confirmări ale reușitelor în relațiile cu cei din propriul grup de egali. Dimpotrivă, personalitatea hărțuitului (victimei) aparține tipului introvertit de personalitate (melancolic sau flegmatic), înclinat spre autorealizare, cu stimă de sine medie sau scăzută. Presupunem că sunt și cazuri de adolescenți cu stima de sine ridicată, dar cu dificultăți de integrare în colectiv, deoarece propria realizare ca personalitate contează mai mult decât prieteniile și viața de grup. Ușoara aroganță a atitudinii față de ceilalți generează ostilitate în rândul semenilor care vor avea reacții de atac prin ironie, bășcălie, montaj de situații penibile pentru victimă. Este binecunoscut disprețul față de „tocilari" manifestat în grupurile școlare.

Starea de bullying caracterizează și grupurile umane, îndeosebi cele de adolescenți. Deși manifestările specifice hărțuirii afectează coeziunea unui grup, totuși ele nu pot fi stopate din interior. Membrii grupului se obișnuiesc cu starea tensionată a acestuia, cei mai mulți participând pasiv la actele de hărțuire, amuzându-se pe seama celui sau celor afectați.

Simona Eftimie în lucrarea Agresivitatea la vârsta adolescenței, prezintă conceptele existente în literatura anglosaxonă ce conduc la confuzie: „aggression", „aggressivity", „aggressiveness", „mobbing„ „bullying", „violence" [1, 15].

Pentru realizarea cercetării asupra stării de bullying la elevii de vârsta adolescenței, se impune delimitarea conceptuală, pentru a reduce confuzia și pentru a asigura precizia cercetării. În lucrarea citată mai sus, autoarea prezintă explicațiile oferite de C. Neamțu, preluate din documentele de la Național Children Bureau despre aceste concepte.

Termenul „aggression” se referă la comiterea atacurilor fizice sau verbale fără să existe provocare; „aggressivity” desemnează o formă de agresivitate latentă cu referire la potențialul unei persoane de a comite atac asupra alteia, considerată componentă normală a personalității; „aggressiveness” ca stare relativ propice comiterii agresiunii, susținută de forme adaptate social ale trăsăturilor de personalitate, cum ar fi: competitivitate, inițiativa, curajul; „mobbying”-ul se referă la atacuri în grup comise de copii asupra altui copil; „bullying” cu accent pe intimidare, terorizare pe termen lung asupra unei persoane fără putere de apărare.

Din analiza conceptuală rezultă dificultatea definirii problematicii agresivității și în special a termenului „bullying”, granița dintre ele fiind subtilă și aproape insesizabilă. Sunt necesare observații longitudinale, prin participare directă la interacțiunile dintre elevi, precum și metode sociometrice detaliate pentru a vedea atracțiile și respingerile dintre elevi, interviuri și focus-grupuri cu adolescenți. Operaționalizarea conceptului de „bullying”, ca dimensiune a agresivității, necesită analizarea factorilor interni și externi ai personalității adolescenților, aflată într-o transformare pe toate dimensiunile ei, afective, cognitive, sociale, atitudinale, caracteriale. Așa cum precizează Ursula Șchiopu în Psihologia vârstelor, adolescența se caracterizează printr-o serie de transformări în plan fizic, emoțional, relațional ce se exteriorizează în forma conduitelor conflictuale și tensionate. „Conflictele pot fi normale, patologice și intermediare, și se trăiesc tensional mai intens decât se structurează ca atare.”

Una din dificultățile definirii termenului de „bullying” rezidă în faptul că de cele mai multe ori, se folosește termenul de agresivitate ca fiind sinonim cu cel de violență. Ina Maria Ropotică, în lucrarea Violența în școală, citând diverse surse, susține că violența nu este sinonimă cu agresivitatea, sursele, formele de manifestare, intensitățile sunt diferite [2, 37]. „Specialiștii susțin că, în plan clinic, agresivitatea este necesară pentru afirmarea sinelui, în timp ce violenţa constituie răspunsul persoanei faţă de un pericol real sau imaginar în care aceasta se află.” În aceeași lucrare, autoarea citată precizează că agresiunea se află în zona de conflictualitate, iar violența este susținută de logica delimitării, sepărării și a sfidării [2, 38]. După cum se subliniază aici, dar și din observațiile noastre, se poate spune că termenul de violență este confundat de foarte multe ori cu cel de agresivitate.

Din citatele prezentate, rezultă că, „agresivitatea implică recunoaşterea identităţii subiective a celuilalt, se adresează aceluia şi recunoaşte în el o legătură pe care o prezervă, mişcare agresivă ce se înscrie în construcţia fantasmatică de tipul dorinţei. În schimb violenţa are ca scop distrugerea relaţiei, negarea dimensiunii

subiective a celuilalt, antrenând un efect de dezumanizare (refuz al alterităţii). Violenţa aparţine registrului de instincte de supravieţuire.

Prin urmare, activitatea spre care tinde pulsiunea nu este aceea de a-l vătăma pe celălalt, ci aceea de a se proteja pe sine." [2, 45]. Așadar, scopul principal al agresorului este de a obține protecția personală, fără să îl intereseze pagubele și suferințele create victimei [2, 45]. În procesul de cercetare este necesar să operaționalizăm conceptele pentru a evidenția claritatea demersului în cercetarea variabilelor avute în atenție. Impactul bullying-ului la nivel de societate este unul covârșitor, motiv pentru care, specialiștii sunt chemați să intervină, dar după cum bine se cunoaște, este mai ușor să prevenim răspândirea violenței decât să o eradicăm. Guvernul României intervine în stoparea și descurajarea violenței psihologice de tip bullying în mediul școlar, prin aprobarea „Normelor metodologice de aplicare a prevederilor Legii nr. 221/2019, pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr.1/2011, privind violența psihologică-bullying".

Bibliografie

1. Eftimie S. Agresivitatea la vârsta adolescenței. Iași: Editura Institutul European, 2014. 260 p.
2. Ropotică I.-M. Violența în școală. București: Editura Renaissance, 2009. 422 p.
3. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 398 p.
4. www.mediafax.ro
5. www.dilemaveche.ro
6. www.wikipedia.ro
7. www.dexonline.ro

CZU: 159.922.8 -054.7

SPECIFICITATEA CRIZEI IDENTITARE LA ADOLESCENȚII IMIGRANȚI

Tatiana Roșca, doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova
Irina Caunenco, doctor în psihologie, conferențiar universitar
Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM

Adolescența este faza vieții, în care individul dobândește abilitățile și cerințele necesare pentru a-și asuma responsabilitățile unui adult. Această etapă deseori este descrisă în termeni problematici, atât datorită dificultății de stabilire a începutului și sfârșitului, cât și a dificultăților de explicare a transformărilor complexe ce apar la nivel biologic și psihologic. Este perioada reorganizării reale a sentimentului de sine, care implică momente critice în a face față echilibrului personal, ceea ce-l împinge pe adolescent spre un proces lung și nelinear de separare și de alegeri, care-i modelează identitatea. Cea mai mare provocare pentru adolescent constă în dobândirea propriului mod de a fi, iar acest lucru generează criza, care etimologic are sensul de decizie, destinată rupturii echilibrului anterior și aflarea la o răscruce, în fața căreia adolescentul are mai multe drumuri și posibilități interminabile.

Rezultate și discuții. Potrivit modelelor psihodinamice, realitatea psihică nu este constituită numai din procese pulsionale interne, ci se formează și exterior, în spațiul legăturilor, prin care fiecare individ poate interacționa cu cultura și mediul extern, trecând prin diverse transformări, mai ales în timpul adolescenței, atunci când au loc schimbări profunde. Adolescența reprezintă acea fază a vieții care marchează trecerea de la copilărie la lumea adultă, implicând depășirea dependenței infantile și înfruntarea sarcinilor de dezvoltare specifice fazei care cufundă adolescentul în diverse manifestări de disconfort - simptome ale „crizei evolutive”. La această vârstă, se evidențiază tranziția transgenerațională dintre părinți și copii, tânărul trecând printr-un proces de separare-individualizare în care legăturile trecutului infantil sunt puse în discuție, astfel intrând într-o criză de pierdere a referințelor identitare, dar, în același timp, inițiind mai conștient procesul de subiectivare care implică experiența re-semnificării valorilor și afecțiunilor moștenite de la părinți.

Astfel adolescenții trebuie să se ocupe de „mandatul migrației” transmis de părinții lor și să devină protagoniștii unui proces continuu de negociere între diferitele referințe simbolice și afective, legate de cultura de origine și de apartenența actuală, pentru a-și păstra propria continuitate identitară. În înțelegerea crizei adolescentine, o importanță deosebită îl are ritualul de inițiere, care prin etapele sale codificate, acționează ca un semn, ajutându-l pe tânăr să-și întemeieze calea care trebuie urmată și

îl întărește în provocările, asupra cărora poate exercita controlul, simțindu-se el însuși protagonistul și creatorul metamorfozei sale [1, p. 29]. În adolescență, criza este orientată fundamental spre creștere, din acest motiv se numește a doua naștere, adolescentul separându-se de nișa afectivă inițială și născându-se în noua sa identitate, cu un corp care s-a transformat și este purtătorul de noi abilități fizice și mentale, care trebuie dezvoltate și care îl împing către o lume în afara familiei: aceste schimbări reprezintă sarcini evolutive specifice adolescenței în care are loc o profundă re-simbolizare a Sinelui.

Prin urmare, criza adolescenților este cea care marchează trecerea de la lumea familială la cea socială, unde ritualul de inițiere reglementează întâlnirea dintre generații și oferă adolescentului un „model incipient" ca container simbolic și ca organizator al schimbărilor care au loc [6, p. 137]. Ritul pare să pună în scenă și să se condenseze în succesiunea etapelor sale, situate între moartea simbolică a copilului și renașterea ca adult, aceleași îndatoriri evolutive care caracterizează această etapă a vieții. Potrivit antropologului Van Gennep, ritualul este constituit din trei momente: separare, tranziție și incorporare [10, p. 48]. Separarea este faza în care tânărul se separă de familie și se forțează să trăiască pentru o vreme într-un loc izolat, confruntându-se pe viu cu separarea de cei dragi lui, făcându-se aluzia simbolică la elaborarea doliului și pierderea nișei afective originale. Tranziția, corespunde unei perioade de izolare și separare, în care adolescentul este supus istovitoarelor încercări fizice și trebuie să trăiască într-o stare de suspensie între ceea ce nu mai este și ceea ce va deveni. Această etapă evocă lunga perioadă de elaborare a identității, în care se întâlnește din nou cu „deținătorul cunoașterii", care-i transmite înțelepciune și împărtășește secretele inițierii cu tânărul, permițându-i să se schimbe și să intre în noul statut marcat de simboluri și semne specifice, care indică schimbarea. În cele din urmă, încorporarea, reprezintă momentul întoarcerii în societate, în care adolescentul este primit cu noul său statut social, ca adult, fază care corespunde cu sfârșitul procesului de integrare psihică a noii imagini corporale și în care identitatea de gen este complet definită.

În ritul de inițiere, sunt reprezentate problemele tipice ale adolescentului, iar corpul devine vitrina principală a schimbărilor care au loc. În această perspectivă, adolescentul imigrant pare să fie mai echipat să înfrunte angajamentul și eforturile legate de realizarea propriei sale autonomii, datorită dorinței de a se simți „persoană unică" din punct de vedere social, care „amestecă" diferitele valori de referință pentru a-și afirma propria autodeterminare. Tot în adolescență se activează o interacțiune complexă între subiectivitate și contextul extern, în special cu lumea afectivă,

reprezentată de familie, care este pre-existentă în viața individului și neapărat influențează organizarea psihică subiectivă. Prin urmare, adolescentului îi revine sarcina de a revizui legăturile familiale ale copilăriei pentru noile necesități evolutive, acest proces implicând și un paradox, deoarece adolescentul are sarcina de a elabora separarea de obiectele investiției infantile de care dorește să devină independent și, în același timp, trebuie să se identifice și să interiorizeze unele aspecte ale părinților pentru a deveni adult și pentru a menține o continuitate cu originile sale. Astfel urmează atitudinea ambivalentă și contradictorie a adolescentului care, pe de o parte, vrea să se simtă independent de lumea adultă, iar pe de altă parte, își caută sprijinul și așteaptă recunoașterea valorii sale printr-o oglindă continuă a figurilor sale de referință.

Conform teoriei lui Kaes, posibilitatea de a deveni subiect unic se fondează pe țesătura de alianțe psihice create înainte de constituirea sinelui individual, astfel încât posibilitatea existenței ca subiect psihic și social să se bazeze pe capacitatea de a recunoaște propria derivare de la ceilalți, în special de la părinții cu care s-au stabilit acele liante inconștiente, care contribuie la construirea identității și acționează ca „organizatori" ai formațiunilor intrapsihice individuale [7, p. 49]. În adolescență, legăturile inconștiente intră mai ușor în criză, deoarece adolescentul își caută propria identitate și nu mai este deschis la dependență și supunere din partea părinților, așa cum se întâmpla în relațiile infantile. El percepe mai profund riscul obedienței și cel de a se simți strivit de acei „garanți psihoculturali" ai propriei existențe, care i-au atribuit rigid un rol în familie sau în societate, deoarece este vârsta în care sunt puse în discuție valorile trecutului și cerințele adulților. Condiția de supunere nu este neapărat vizibilă și manifestată în cadrul dinamicii familiei, ci poate fi conectată la relațiile inconștiente, la „tabloul familial transgenerațional", la care este introiectat în mod involuntar. De fapt încorporarea acestor structuri au loc la un nivel foarte timpuriu și primar, astfel încât să pară naturale, urmând necesitatea unei elaborări psihice pentru a le putea cunoaște și a le putea însuși. „Ceea ce ai moștenit de la părinți, recâștigă-l, dacă dorești să-l deții: realitatea este că, subiectul moștenirii, ca subiectul inconștientului, este împărțit între dubla nevoie de a fi un scop în sine și de a fi inelul unui lanț la care ești prins, fără participarea voinței tale, dar care-ți trebuie și de la care aștepți un beneficiu" [7, p. 50].

Jeammet susține că criza adolescentină, ca o ruptură în echilibrul familial, poate pune în criză adulții de referință care sunt solicitați să-și elaboreze doliile legate de experiența lor din copilărie, inclusiv conflictele cu părinții, care le-au însoțit creșterea. Nefiind elaborate, adulții refuză să le recunoască pentru a păstra imaginea idealizată a părinților lor [6, p. 138]. Părintele se poate suprapune cu nevoile sale neîmplinite sau

cu așteptările sale care reapar din propriul trecut și să caute recompense de la copilul său, împiedicându-i dezvoltarea evolutivă. Cu alte cuvinte, conceptul lui Kaes al „alianțelor defensive inconștiente” este re-propus, potrivit căruia adolescentul riscă să nu fie recunoscut în diversitatea și subiectivitatea sa, dar poate fi folosit pentru a masca experiențele reprimate sau fantomele din lumea internă a părinților. Disconfortul sau manifestările patologice din adolescență pot semnala o încărcătură emoțională excesivă, care apasă în mod inconștient asupra tânărului și îl împiedică în creștere. Alianțele legăturilor familiale care ar fi fost funcționale în trecutul infantil nu mai sunt necesare în condiția actuală.

În experiența adolescenților imigranți, experiențele traumatice ale părinților, așa cum se dovedește adesea, sunt transmise de la o generație la alta și afectează profund viața acestora. „Ruptura culturală” suferită de părinți și diferențele dintre țara de origine și cea actuală, a cărei purtători de cuvânt devin copiii, fac mai vizibilă diferența dintre nevoile părinților și cele ale copiilor și nevoia ca „mandatul imigrantului” să fie recunoscut de adolescent și transformat în favoarea dezvoltării identității proprii, pentru a nu-i provoca disconfort și suferință mentală. Astfel, Moro, consideră că este terapeutic ca părinții să-și povestească istoricul migrator în fața copiilor lor, în acest fel conectându-se cu originile lor, pot evita sciziunile psihice și culturale, mai ales atunci când cunoașterea rădăcinilor, prezente la nivel inconștient condiționează construcția identității lor [8, p. 12]. Prin urmare, adolescentului îi revine transformarea „moștenirii” părinților în propria moștenire, printr-un proces de subiectivare care îl face conștient de propriile alegeri, astfel dăruind continuitate Sinelui.

În acest context un interes aparte îl prezintă ambivalența adultului în recunoașterea alterității copilului și a nevoilor sale, în favoarea păstrării și transmiterii moștenirii transculturale. În unele culturi „pasajul transgenerațional” este vizibil chiar de la naștere [9, p. 87]. Unele caste africane, consideră copilul inuman din prima zi până la a șaptea și devine om odată cu primirea numelui. Între prima și a șaptea zi sunt elucidate toate întrebările despre cum va fi copilul și sunt explicate toate temerile care au apărut în timpul sarcinii cu privire la posibilele anomalii ale copilului. În acest scop, mama primește un talisman pentru a „închide dezordinea” care nu poate fi deschisă de nimeni, încuind toate ușile invizibilului din care a fost generat nou-născutul, ca urmare a unirii spermei umane și cea a spiritelor. În acest timp, părinții aleg numele, care rămâne secret până la sărbătoarea numirii. Numele ales este un „Eu-nume”, fiind numele unei rude apropiate cu care părinții mai apoi vor interacționa.

Potrivit lui Tahar Abbai, clinician transcultural, mandatul transgenerațional, se traduce printr-o „relație etnosistemică” între copil și părinte, dar numele este cel care

determină relația dintre cei doi, în consecință copilul fiind „locuit” de multe lucruri: istoricul familial, bucurii, tristeți, traume din „alianțele inconștiente”, care se stabilesc cu membrii familiei atunci când se nasc, sarcina copilului fiind „folosirea” acestei moșteniri, trecând de la supunere la subiectivare [9, p. 99]. În aceste culturi atunci când apar probleme în adolescență, cauza consistă în faptul că copiii au fost „prost numiți” și trebuie „redenumiți” printr-un ritual specific care se bazează pe moștenirea tradițională. În consecință, ritualizarea este fundamentală, deoarece individul nu poate alege singur, ritualul este colectiv și reprezintă o împărtășire a responsabilității din partea tuturor, în timp ce în societatea noastră, de natură individualistă, libertatea depinde doar de alegerea individuală, indiferent de comunitatea din care face parte individul. Cultura noastră tinde să atribuie orice simptom individului, în acest caz dezechilibrelor adolescentine și nu unei familii nefuncționale sau unui sistem social din care adolescentul face parte.

Winnicott [11, p. 101] este autorul care a atribuit pentru prima dată o funcție fundamentală pentru dezvoltarea psihologică a individului, mediului și care a conceput relația primară mamă-copil ca o unitate diadică, constituită din mamă-mediu, în care „copilul se simte un tot întreg cu mama și nu percepe diferența dintre Eu și sân din moment ce obiectul sân devine subiectul de continuitate a ființei”. Însăși nașterea experienței culturale și a creativității își are originea într-o zonă intermediară între iluzie și realitate, într-o zonă de tranziție, care este configurată ca un spațiu psihic în care copilul își poate imagina că există o realitate externă, care corespunde propriei sale capacități. Prin urmare, oglindirea prin „mediu” presupune o valoare de structurare pentru copil în primele luni de viață și reapare la vârsta adolescentină, unde din nou granițele cu exteriorul sunt mai fragile, iar adolescentul are nevoie să fie recunoscut de celălalt pentru a simți că are valoare. În așa mod, devine turmentat între dorința de independență și autonomie față de părinți, alternând cu nevoia regresivă de dependență, replicând astfel condiția copilului în care granițele clare dintre Eu și mama nu au fost încă stabilite și unde mediul este perceput ca o zonă supusă propriului control atotputernic.

Jeammet definește mediul ca aparatul psihic extins al adolescentului, care, pus la încercare prin tensiuni interne, își caută noile referințe în lumea externă și dă o parte din funcțiile sale psihice mediului, transferându-le astfel realității externe, care apare mai dominabilă decât cea internă. Mediul extern devine scenariul în care își transferă conflictele și dorințele interne în speranța că adultul, în calitate de destinatar principal al proiecțiilor sale, îi poate înțelege semnificația și răspunde nevoilor sale [6, p. 140]. Persoanele adulte și semenii, prezenți în diferitele medii de viață, pot acționa ca

organizatori ai lumii interne a adolescentului, ajutându-l să diferențieze și să contrasteze forțele regresive, sprijinindu-l în noua condiție de subiect social în căutarea de noi legături și valori ce le înlocuiesc pe cele familiale.

Pentru adolescenții imigranți, unele figuri adulte, prezente în mediul școlar sau extrașcolar, pot acționa ca organizatori ai lumii externe în îndeplinirea funcției de mediatori între cultura de origine și cultura actuală, între familie și lumea exterioară, care pot deveni modele cu care să se identifice. Cealaltă componentă fundamentală a mediului - semenii, grupul de colegi, reprezintă noul punct ”educațional” și afectiv cu care fiecare adolescent se confruntă și se aventurează. Grupul semenilor este o resursă pentru adolescentul care își caută autonomia față de lumea adultă și care are nevoie să-și fondeze propria cultură, diferită de cea a familiei, unde să-și împărtășească secretele și ritualurile care prevăd apartenența și interesele comune. Acest fenomen este răspândit în rândul tinerilor imigranți, care transformă grupul în principalul lor laborator experimental, unde își refac etnia și renegociază valorile și referințele care sunt expresia complexității identității lor.

Relația cu semenii reprezintă ”noua familie”, pentru care adolescentul se angajează în diferite tipuri de relație: de la grupul mic de același sex, la grupul extins și la prietenii exclusive. Pentru fiecare adolescent prietenia reprezintă un sprijin indispensabil. Cu un prieten, se aventurează în lume, o explorează și-și elaborează identitatea de gen în funcție de idealul masculin sau feminin al culturii de referință. Pentru tânărul imigrant, alegerea prieteniilor, devine o alegere a identității culturale, regăsindu-se scindat între semenii din propria cultură de origine și colegii cu care a crescut, ori încearcă să alterneze prietenii în funcție de contextul în care se găsește. În contextul prieteniilor, sunt relevante „atributele culturale”, care reprezintă, într-o manieră tipică adolescențială, intermediarii în relația dintre semeni, atât în grup, cât și în relațiile de prietenie, făcând posibilă menținerea relațiilor la distanță, comunicarea cu semenii din alte țări sau cu cei din țara de origine. Muzica, ca limbaj universal, cosmopolitan, e utilizată de tineri pentru a împărtăși emoții, aceleași gusturi din cele mai îndepărtate locuri ale lumii, dar care împărtășesc într-un moment aceeași experiență. În definirea identității, alt punct de referință este locul de trai, „unde”, definind apartenența la un grup și sugerând deseori caracteristicile specifice, ca fiind diferit de altul.

Totuși, locul prin excelență în această perioadă, este propriul corp, care devine prefața propriei persoane, datorită diverselor încercări de a-l modela și-l controla după bunul plac, pentru a nu suferi pasiv schimbările în curs, care nu sunt doar cele fiziologice și psihice, ci și culturale. Corpul este un mijloc de comunicare și de auto-

exprimare în relația cu ceilalți, poate reprezenta un limbaj non-verbal pentru a semnala apartenența culturală, prin purtarea unor anumite piese vestimentare, alegerea unor anumite coafuri, expunerea unor semne sau marcări, etc. Pentru adolescentul imigrant, "utilizarea" corpului său devine în primul rând o alegere de identitate, care semnalează calea integrării culturale în contextul actual al apartenenței. Vorbind de criză, nu putem ignora fenomenul adultizării copilului. Astăzi, într-o societate de tranziție, acesta se răspândește din ce în ce mai mult, atât din punct de vedere emoțional, cât și material, deoarece tinerii se găsesc în situația de a înlocui adulții și de a juca rolul de „adulți" pentru a umple aceste inadecvări în termeni psihici și sociali.

În societatea actuală am trecut de la o cultură autoritară la o cultură mai permisivă, de la o "familie etică" la o "familie afectivă", în care părinții, în loc să impună copilului principiile morale și normele sociale, așa cum avea loc în trecut, încearcă să-i satisfacă toate nevoile pentru a evita anumite dificultăți [3, p. 75]. Astfel, granițele dintre adolescență și lumea adulților devin mai puțin demarcate, predominând „adolescența eternă" care elimină responsabilitatea adulților și împiedică adolescenții să intre efectiv în lumea exterioară cu propria lor independență emoțională și economică. În același timp, se stabilește o legătură părinte-copil, plină de așteptări și idealizări, adolescentul devenind depozitarul și purtătorul necunoscut al unui „mandat" care de multe ori împiedică dezvoltarea sa evolutivă.

Azi, "adolescentul adultizat", copilul familiei afective, din copilărie fiind supus mai multor solicitări externe printr-o socializare și școlarizare precoce, este foarte bine protejat, pentru că părinții, deși nu sunt direct prezenți în locurile din afara familiei, doresc să monitorizeze și să supravegheze parcursul educațional, pentru a evita orice frustrare și de multe ori, pentru a-l înlocui în confruntarea cu dificultățile inevitabile în calea maturizării [4, p. 5].

Astfel apare o contradicție între autonomia aparentă a copilului, care deja de mic are relații extrafamiliale, locurile sale de referință și dependența emoțională de familia care veghează asupra lui în toate etapele sale și care pretinde de la el rezultate tangibile, care să corespundă așteptărilor omnipotente ale părinților. În adolescentul contemporan, există decalajul dintre competența aparentă în anumite domenii, de exemplu în lumea tehnologiilor pe care le-a practicat încă de când era copil și al căror limbaj îl stăpânește foarte bine, distanțându-se în iluzia de a putea controla lumea, în contrast cu cerințele sale regresive din alte domenii în care nu se poate descurca fără ajutorul adultului și ajunge să se simtă fragil și neajutorat, pentru că nu vrea să se angajeze sau „îi este rușine", ca nu cumva să arate prost sau rău. Inconștient, adolescentul se expune riscului de coluziune cu nevoia adultului de a sprijini acele

capacități și abilități ale copilului care fac să crească respectul de sine al părinților și reprezintă satisfacția nevoii lor narcisiste.

În acest fel, tânărul este responsabilizat inconștient cu o „misiune" foarte grea de susținut, de a-i face pe părinți fericiți, să se simtă ca niște părinți buni, mai ales atunci când părinții au încă restanțe cu copilăria lor, cu rănile rămase deschise, conflicte nerezolvate, revărsând asupra copilului nevoia lor de compensare, astfel transformând necesitățile lor neîmplinite într-o sarcină acordată copiilor lor, care își asumă riscul de a trata rănile străvechi ale părinților lor în detrimentul dezvoltării lor. Inversarea rolurilor se referă atât la adolescenții comuni, care sunt investiți din punct de vedere psihologic de nevoia de a acoperi fragilitatea părinților, cât și la adolescenții imigranți, care trebuie să fie „adulți" și la nivel material pentru a ajuta economic părinții. În consecință, diferențele generaționale dispar, creând dinamici familiare confuze și pline de așteptări.

Pentru adolescenții imigranți, mandatul transgenerațional se poate suprapune sau coincide cu mandatul migrației, legat de sarcina atribuită tinerilor pentru îndeplinirea așteptărilor părinților în ceea ce privește succesul economic și bunăstarea generală, altfel părinții simt că au eșuat în proiectul lor migrator. Conflictul inevitabil între părinții și adolescenții imigranți apare când alianța tăcită cu mandatul de migrație, moare, iar adolescentul nu se mai conformează așteptărilor părinților, transformându-se dintr-o resursă, într-o amenințare, pe măsură ce devine purtător de noi valori corespunzătoare societății-gazdă, pe care părinții nu le recunosc ca fiind proprii și de multe ori sunt contrarii acestora. Tot în miezul crizei stau și manifestarea simptomelor mitului succesului iluzoriu, care produce dependență în cererea componentelor narcisiste ale dezvoltării, în care succesul este elogiat cu orice preț, fără a oferi instrumentele adecvate pentru realizarea acestuia și îmbunătățirea „performanței", care este o fațadă, în loc de munca care implică efort și așteptarea rezultatelor. Paradoxal adolescentul este privat de „dorința" care reprezintă impulsul pentru a realiza ceea la ce aspiră și este lipsit de posibilitatea prefigurării unui viitor prin atingerea obiectivelor care să -i permită trecerea de la condiția infantilă la poziția de adult [2, p. 98].

Pentru tinerii imigranți, cu un viitor incert, lipsește munca ca o oportunitate de a experimenta propriile limite, de a se autodetermina în viață, lipsește dimensiunea planificării viitoare, care să confere sens studiilor sale și sarcinilor evolutive cărora le-au dedicat atât de mult efort. Aflarea de durată lângă familia de origine, perpetuează dependența, împiedicând pasajul transmiterii generaționale, care riscă să paralizeze adolescentul într-o condiție de „prezent etern fără viitor", unde timpul de așteptare

devine incert, deoarece se îndepărtează momentul în care tânărul își poate realiza dorințele și își poate verifica propriile competențe.

În concluzie, din cele expuse, reiese importanța înțelegerii particularităților crizei adolescentine în contextul migrației, precum și conștientizarea dreptului „de a crește", pericolul cel mai mare constând în stagnarea acestei perioade. Adolescența trebuie să ofere aripi dorințelor tinerilor, care să dizolve nesiguranța de a naviga în această lume, fără careva obiective, pierzându-se specificitatea și sensul acestei etape. Tinerii trebuie ajutați să-și cunoască istoria și rădăcinile, pentru a le putea proiecta în viitor, nu ca o necesitate ci ca libertate, înglobându-le în identitatea lor. În fond, adolescența nu este o criză, ci doar o poartă de acces în viața activă și o oportunitate de a o deschide, astfel, contribuția părinților constând în două lucruri esențiale, pe care sunt datori să le dea copiilor: rădăcini puternice pentru a crește și aripi pentru a zbura liber.

Bibliografie

1. Ambrosini A. Un'altra globalizzazione: La sfida delle migrazioni transnazionali. Il Mulino, Bologna, 2008. p. 29.
2. Charmet G. I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida. Raffaello Cortina, Milano, 2000. p. 98.
3. Charmet G., Rosci E. La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza. Unicopli, Milano, 1992. p. 75.
4. Colli C. Piccoli adulti crescono. Crinali, Milano, 2011. p. 5.
5. Freud S. L'Io e l'Es, tr. it. În: Opere complete. Torino: Boringhieri, 1975. Vol.7, p. 164.
6. Jeammet P. Psicopatologia dell'adolescenza. Roma: Borla, 1992. p. 137-140.
7. Kaes R. Come pensare oggi il Transculturale. Conferenza, Kaes, Aix en Provence. Study Day EATGA, 2009. p. 49-50.
8. Moro M. Maternita e amore. Quello di cui hanno bisogno i bambini per crescere bene qui e altrove. tr. it. Frassinelli, Milano, 2008. p. 12.
9. Tahar A. Psychopathologie transculturelle De l'enfance a l'age adulte. Milano: Crinali, 2011. p. 87-99.
10. Van Gennep A. I riti di passaggio. tr. it. Torino: Boringhieri, 1981. p. 48.
11. Winnicott D. Sviluppo affettivo e ambiente. tr. it. Roma: Armando, 1970. p. 101.

CZU: 376.4:376.2

EDUCAȚIA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE ȘI FIZICE ÎN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ

Nelea Scurtu, masterandă, UST
Nicolae Silistraru, prof. univ., UST

Programul de Dezvoltare a Educaţiei Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărîrea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011, a marcat şi a impulsionat noi abordări în domeniul educaţiei, care au la bază fundamente sociale, pedagogice şi psihologice. Educaţia incluzivă presupune realizarea mai multor funcţii, în special:

- ☑ satisfacerea necesităţilor educaţionale ale tuturor membrilor comunităţii;
- ☑ adaptarea personalităţii la condiţiile vieţii cotidiene şi integrarea acesteia în societate;
- ☑ schimbarea de atitudini, comportamente, conţinuturi educaţionale acceptînd diversitatea copiilor, tinerilor, adulţilor;
- ☑ aplicarea practicilor nondiscriminatorii în procesul de educaţie;
- ☑ prevenirea şi combaterea excluderii şi/sau marginalizării în educaţie;
- ☑ reformarea şcolii şi a societăţii, în ansamblu, întru satisfacerea necesităţilor educaţionale ale tuturor copiilor, tinerilor şi ale adulţilor;
- ☑ centrarea procesului educaţional pe copil, abordarea fundamentată a intereselor copilului, dezvoltarea respectului de sine, spiritului de toleranţă şi acceptarea diferenţelor;
- ☑ orientarea strategică spre trecerea de la adaptarea elevului la diferenţele dintre şcoli la adaptarea învăţământului la diferenţele dintre elevi;
- ☑ ameliorarea continuă a calităţii educaţiei [36].

Educarea copiilor cu CES reprezintă un domeniu complex al învățământului din RM, ce a cunoscut multiple dezvoltări și reforme care au presupus trecerea de la un sistem educațional segregat la unul integrat și incluziv, fapt care a determinat o schimbare radicală a practicilor de instruire și de intervenție terapeutică în cazul elevilor cu CES.

Dezvoltarea este o parte integrantă a oricărei activități umane. Acumularea de experiență, îmbunătățirea metodelor, metode de operare, extinderea capacităților mentale, astfel, oamenii sunt în continuă evoluție.

În ultimii ani, din diverse motive, Moldova este în creștere rapidă a numărului de copii cu dizabilități, de multe ori - cele mai diverse (din 2013 până în 2020, în IP Gimnaziul Cinișeuți au fost școlarizați - 32 copii cu CES cu diverse tipuri de

dizabilități). Furnizarea la timp a suportului pedagogic și psihologic pentru copiii cu dizabilități (în toate stadiile de dezvoltare și de vârstă) este cea mai importantă zonă a Educației Incluzive. Necesitatea de a organiza clase pentru copii cu dizabilități a devenit o acută necesitate. În opinia mea, doar în instituțiile de învățământ, așa cum este școala, copiii pot obține o varietate de servicii educaționale, în care sunt cointeresați și părinții.

Date generale despre copiii cu cerințe educaționale speciale în anul de învățământ 2019-2020 în IP Gimnaziul Cinișeuți:

Caracteristici/număr de copii cu CES	Nr. total de elevi cu CES	Nr.de copii cu CES incluși în școală	
		Nivel primar	Nivel gimnazial
Nr. total de copii cu CES	22	12	10
Nr. total de copii cu CES asistați	20	10	10
Nr. total de copii cu CES cu instruire la domiciliu	1	1	0
Nr. total de copii cu CES asistați până în prezent	20	10	10

Educația este capabilă să pună în mișcare procesele interne de dezvoltare. Influența mediului și atitudinea activă a copilului creează condițiile pentru dezvoltarea activității mentale. Suportul pedagogic include: suport pentru elevi cu cerințe educaționale speciale în toate direcțiile de activități educaționale; accesul la educație și formare profesională; corectarea și compensarea tulburărilor de dezvoltare; formarea forței de muncă disponibile; incluziunea socială; sprijin psihologic și educațional complex; alegerea traseului educațional individual. Implementarea sprijinului educațional și psihologic orientat individual pentru copiii cu dizabilități au următoarele sarcini:

- ✓ să promoveze dezvoltarea multilaterală a copiilor;
- ✓ să identifice aspecte pozitive și netezirea celor negative a personalității, facilitarea adaptării la mediul social ca membrii utilizabili și productivi ale societății;
- ✓ formarea de competențe vitale pentru a asigura cea mai mare autonomie posibilă în gospodărie și sanitar - auto-îngrijire igienică;
- ✓ stabilirea interacțiunii strânse între familie și școală pentru educarea copiilor;
- ✓ sistem de reglare, care permite o mai mare flexibilitate pentru a modela mediul educațional cât mai mult posibil adaptată la capacitățile psihofizice ale copilului.

Rezultatele așteptate: dinamica pozitivă de dezvoltare a copiilor cu nevoi educaționale speciale prin construirea unui model de corecție și dezvoltarea de sprijin psiho-pedagogică individual. Activitatea în școală cu acești copii se realizează prin programe individuale. Experiența a arătat că mulți copii cu dizabilități intelectuale nu pot învăța programele tradiționale ale activității cognitive. Așa că a trebuit să se modifice, să se adapteze, la o varietate de materiale didactice, programe educative pentru copiii după posibilitățile lor. Conținutul de discipline academice este următorul:

- orientare practică clar definită pentru achiziționarea de abilități esențiale de adaptare;
- material didactic asociat cu viața reală a copilului, care crește motivația de a învăța, creează interese educaționale;
- utilizarea metodelor de instruire și manuale de pregătire metodico- științifice;
- creșterea referințelor de frecvență ale aceleași informații de formare.

Dezvoltarea stării copilului este una dintre problemele cele mai presante. În școala noastră, această problemă este rezolvată într-un complex cu toate instituțiile care sunt ghidate de profesioniști, și în care se pun mai presus de toate, interesele copilului. Am dezvoltat o monitorizare completă a caracteristicilor individuale ale nivelurilor socio - psihologice.

Urmărirea eficacității învățării copiilor și a dezvoltării personale a fost elaborate planuri pentru dezvoltarea individuală a copilului, care include: asimilarea materialului didactic, dezvoltarea memoriei, atenției, limba, interesele volitive ale copilului, în special identitatea. Ca urmare a evaluării psihologice și educaționale detaliate pentru fiecare copil este oferit o cale individuală de dezvoltare, care ia în considerare nivelul actual al stării psiho-fizice a copilului și a zonei sale de dezvoltare proximală. Acest traseu reflectă pe deplin caracteristicile copilului, capacitatea sa de a învăța și așteptările din partea adulților față de copil. În timpul lecției, în funcție de starea elevilor, gradul lor de oboseală, organizăm un joc dinamic (uneori două), care sunt efectuate ca antrenament de pregătire fizică, folosind texte poetice simple, cu mișcări de caractere simulate. Pronunție a textului poetic contribuie la dezvoltarea vorbirii, dezvoltarea memoriei, exercitând și dezvoltând abilități motorii fine. Copiii cu deficiențe de sănătate mintală și fizică întâmpină dificultăți deosebite în a stăpâni abilitățile grafice. Copiii fac mișcări ale mâinilor necoordonat, ceea ce conduce la denaturarea formei literelor, presiunea inegală, neuniformitatea literelor în locația cuvântului, în cazul în care au incapacitate de a scrie.

Pentru a se asigura că elevii reușeasc să intre în posesia scrisului, folosim metodele de dezvoltare a abilităților motorii fine ale mâinilor: tehnici de modelare, argila este combinat cu materiale naturale (mușchi, ghinde, frunze, conuri). Acest lucru este de interes pentru copii și contribuie la dezvoltarea abilităților lor creative. De asemenea, jocuri pentru dezvoltarea abilităților motorii fine sunt utilizate pe scară largă degetele, cum ar fi jocul „sacul magic“, margele înșirare, manipularea obiectelor mici, etc. De o mare importanță pentru dezvoltarea mișcărilor fine este lucru cu hârtie și carton, utilizând proprietățile hârtiei: este șifonată, ruptă, tăiată, hârtie poate fi lipită.

Desenul, pictura, conturarea obiectului, la fel ajută la pregătirea copilului pentru scris.

Educația include dezvoltarea abilităților de auto-îngrijire, igienă personală, de muncă generală și competențe, extinderea conceptelor de muncă pentru adulți. O atenție deosebită este acordată educației de independență a autonomiei personale, încredere în acțiunile lor, precum și capacitatea de a evalua în mod adecvat fiecare capacitățile altora, pentru a controla comportamentul său. Formarea la copii cu sănătatea mentală și fizică afectată, abilități sociale – este o sarcină importantă, care se poate rezolva cu succes la școala. Copiii cu nevoi educaționale speciale, împreună cu alți elevi la rercreațiile mari merg pentru micul dejun în cantina școlii. În timpul vizitei elevilor a sălii de masă trebuie să respecte anumite reguli de conduită: du-te în liniște, mânca la masă, nu fă gunoi. Pentru ei este foarte important să fie aproape de colegii lor, pentru a-i viziona, asculta ce vorbesc, încearca să înțeleagă interesele și relațiile lor. După un astfel de contact profesorul discută cu elevii, ca rezultat a schimbării situației, unde dă o evaluare pozitivă sau negativă a comportamentului altor copii, oferă exemple ilustrative.

Educând copii în această categorie, am ajuns la concluzia că lucrul deplin cu copiii cu tulburări mintale și fizice este imposibilă fără suport familial. Ajutor pentru copiii cu deficiențe de dezvoltare mentală necesită sprijin social și educațional. Este cunoscut faptul că cel mai puternic factor în formarea personalității copilului, lui „Eu“ sunt relațiile în familie și că familia, pentru primii șase - șapte ani de viață a unui copil, constituie fundamentul identității viitoare. Copilul va depinde de modul relațiilor în familie. Familia este cea mai importantă parte a lumii unui copil, aceasta este de obicei considerată ca agent primar și cel mai puternic de socializare, care joacă un rol cheie în conturarea unor trăsături de personalitate și motive; comportamentul social manual; în transmiterea de valori, credințe și norme inerente culturii.

Efectuarea unui lucru cu părinții, a devenit o necesitate reală. De multe ori în familii constau relații interpersonale inadecvate. Ce factori perturba atmosferă? În primul rând, mamele lor, inclusiv screening-ul matern intern, identificarea celor mai dificile momente psihologice în viața de familie, acordarea de consiliere și asistență psihologică. Părinții copiilor dizabilități trebuie să creadă în ei înșiși și în mod activ să lucreze împreună pentru a rezolva problemele presante ale copiilor și a familiilor lor. Adolescența devine adaptabilă prin efectuarea unui sistem complet de studiu psiho-pedagogic a copilului, luând în considerare toate componentele ontogenezei: istoricul medical, informații despre condițiile socio-culturale și educaționale ale educației de familie, de dezvoltare în special legate de vârstă. Aceasta evaluează dezvoltarea actuală și viitoare a copilului. Dar, mai presus de toate, este realizat pentru a dezvolta un program specific de sprijin pedagogic. De o importanță deosebită este sfatul de organizare a activității vieții de familie a copilului, crearea unor condiții optime, de ameliorare a disconfortului, fricii și nesiguranței.

Sarcina principală este de a pregăti copiii pentru tipurile elementare (disponibile pentru ei) activităților educaționale, aderarea la activități de formare, formarea deprinderilor de muncă colectivă sub supravegherea profesorului, formarea de competențe elementare în auto-ingrijire, obiceiuri culturale și de igienă, dezvoltarea activității de joc materiale și practice, stimularea abilităților comunicative și dialog și dezvoltarea vorbirii de corecție. Diagnosticul efectuat este baza pentru planificarea lecțiilor frontale și elaborarea unui program individual de muncă psihologică și pedagogică cu copilul. Am stabilit ca obiectiv: determinarea a caracteristicilor copilului, pentru a identifica potențialele oportunități în educație; alegerea căii de învățare și moduri de învățământ, formarea atitudinii pozitive al elevilor față de muncă. Ajutăm la alegerea profesiei, pentru a evalua în mod adecvat capacitățile și înclinațiile lor la diferite tipuri de muncă, ajutând la crearea de sprijin social și psihologic a copilului în situația specifică a cooperării școlare prin identificarea cauzelor de dificultăți de învățare și de depășire a acestora, creând o atmosferă prietenoasă, dezvoltând identitatea copilului, dezvoltând abilități de comunicare, formând motivație de învățare stabilă, pozitivă „Eu“ - stima de sine, capacitatea de a rezista la fenomene negative.

Formele de organizare a activităților cu copii sunt de grup și individuale. Planurile de studiu includ subiecte generale, al căror conținut este adaptat la capacitățile copiilor cu retard mental moderat, precum și elemente corective specifice, individuale și de remediere. Progresele înregistrate de copiii cu dizabilități sunt variate de la un caz la altul. Evaluarea se face prin raportare la progresul

individual și nu la norma de grup. În urma evaluări rezultatelor obţinute după derulareaprogramului de intervenţi pe o perioadă de 7 ani de studii, s-a ajuns la concluzia că datorită exerciţiilor şi activităţilor simple, accesibile, desfăşurate în ritm propriu, eleviiau depăşit în mare parte dificultăţile sale, dobândind o experienţăcognitivă celei anterioare, înlăturând anumite bariere din calea dezvoltării sale.[1]

În concluzie, putem spune că școala noastră a fost capabilă de a crea un mediu de învățare pentru copiii cu deficiențe mentale și fizice. Mulți părinți ai acestor copii doresc să aleagă pentru ei o școală cuprinzătoare cu un loc de învățare, deoarece permite copiilor să studieze în imediata vecinătate a casei, să se simtă direct implicat în comunitatea școlară, profesori-elevi-părinți, și astfel să depășească, izolarea de familie care apare din cauza dezvoltării copilului. Şcoala incluzivă - este denumirea instituţiei şcolare din învăţământul public de masă unde au acces toţi copiii unei comunităţi, indiferent de mediul de provenienţă, în care sunt integraţi într-o formă sau alta şi copii cu cerinţe speciale în educaţie, unde programul activităţilor didactice are la bază un curriculum pacific (individualizat şi adaptat) şi unde participarea personalului didactic la activităţile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori de sprijin/suport, specialişti in educaţie specială şi părinţi [2, p. 15].

Bibliografie

1. Alois Gh. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii de educație integrate. Iași: Polirom, 2001.
2. Bucun N., Rusnac V., Paladi O. Metodologia de evaluare complexă a copiilor cu cerințe educaționale special. Chișinău: IȘE, 2012.
3. Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011.
4. UNESCO. Dosar deschis al educației incluzive. Materiale suport pentru directori și administratori de școli, traducere UNICEF – RENINCO, București, 2002.

CZU: 159.922.8

CULTURA EMOȚIONALĂ A LICEENILOR

Ana Tintiuc, doctorandă, UST

Dezvoltarea tehnologică din ultimele decenii precum şi fenomenul de globalizare au determinat diverse instituţii şi specialişti din întreaga lume să caute care sunt competenţele de care are nevoie orice cetăţean al planetei pentru a se integra cu succes în viaţa socială. Conform Codului Educației, idealul educaţional în 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” [1].

Competențele-cheie sunt acele competențe de care au nevoie orice cetățean pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru a ocupa un loc de muncă și a se integra social, pentru a duce un stil de viață durabil, și a avea o viață de succes, a-și gestiona eficient viața și aspectele legate de sănătate. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, începând din copilăria mică și pe tot parcursul vieții adulte, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități. Parlamentul European și Consiliul UE au adoptat în anul 2016 o Recomandare în care s-au stabilit competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți. Competențele-cheie cuprind trei aspecte ale vieții:

- ☑ împlinirea personală şi dezvoltarea de-a lungul vieţii (capital cultural): competenţele-cheie trebuie să dea posibilitate oamenilor să-şi urmeze obiectivele individuale conduşi de interesele personale, aspiraţii şi dorinţa de a continua învăţarea pe tot parcursul vieţii;
- ☑ cetăţenia activă şi incluziunea (capital social): competenţele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetăţeni activi;
- ☑ angajarea într-un loc de muncă (capital uman): capacitatea fiecărei persoane de a obţine o slujbă decentă pe piaţa forţei de muncă [3, p. 467].

Codul educației stabilește competențele personale, sociale și de a învăța să înveți printre cele 9 competențe-cheie pe care școala trebuie să le formeze elevilor. Competențele-cheie sunt interdependente, necesită gândire critică, creativitate, inițiativă, soluții pentru rezolvarea de probleme, evaluarea riscurilor, luarea de decizii și gestionarea constructivă a sentimentelor. Pe parcursul vieții omul descoperă că poate realiza multe lucruri și activități, unele din ele le face cu plăcere și entuziasm,

altele cu mai puțină dedare și dăruire de sine. Activitățile înfăptuite zi de zi modelează persoana și au impact asupra abilităților și aptitudinilor sale.

Aptitudinile includ capacitatea de a identifica propriile capacități și interese, constituie talentele înnăscute, unele din ele manifestându-se mai devreme, altele rămânând ascunse până la momentul oportun, pentru a fi dezvoltate pe parcursul vieții, în funcție de mediu și educație. Aptitudinile se află la baza succesului la învățătură și în muncă. Aptitudinile generale, numite și aptitudini intelectuale generale se raportează la memorie, atenție, spirit de observație, inteligență. Aptittudinile speciale determină succesul în domenii de activitate specializate și pot fi: senzoriale (muzică, pictură), psiho-motorii (sport, dans), tehnice (inginerie, construcție, mecanică), de conducere și organizare (politică, management). Aptitudinile au un rol important în viața omului și pot fi măsurate cu ajutorul testelor psihologice, fiind ulterior comparate cu propriile aprecieri, pentru a obține o imagine de sine cât mai obiectivă. Abilitățile reprezintă ceea ce poate face o persoană, însă necesită exersare, studii și activități de formare pentru a fi dezvoltate. Abilitățile dobândite într-un anumit domeniu pot fi transferabile în diferite contexte și situații din alte domenii. Aptitudinile, abilitățile, interesele, valorile, motivațiile reprezintă unii din factorii potențialului propriu ce conduc spre succes.

Competența apare ca o rezultantă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, abilităților, atitudinilor, motivației, valorilor și trăsăturilor temperamental-caracterologice de care dispune persoana în scopul îndeplinirii unei sarcini. Prin competenţă subînţelegem un nivel de perfor¬manţă bazat pe cunoştinţe, priceperi, de¬prinderi şi atitudini, ce determină eficienţa unei activităţi [6, pag.111].

Autocunoașterea reprezintă un proces continuu, realizat de o persoană pe tot parcursul vieții. Ea include conștientizarea propriilor forțe, interese, abilități, atitudini și valori. Toate acestea inspiră încredere în forțele proprii, contribuind la înțelegerea scopurilor și realizarea lor. Este foarte importantă cunoașterea de sine, a ști să culegi informații despre propria persoană. Autocunoașterea prevede următoarele aspecte:

Valorile sunt aspecte importante ale vieții, constituie ceea ce e apreciat și are însemnătate pentru o persoană. Valorile stabilesc prioritățile. Prin conștientizarea propriilor valori se obține aprecierea și recunoașterea de la cei din jur. Valorile personale sunt un instrument ce influențează viața, sunt cerințele și standardele în conformitate cu care trăiește și după care se ghidează o persoanî. Ele influențează atitudinile, deciziile, comportamentul și viața unui om. Ele conturează unicitatea și definesc autenticitatea.

Interesele reprezintă preferințele manifestate față de anumite activități, este ceea ce e capabil să inspire, să capteze atenția și timpul. Interesele se reflectă în activitățile în care se implică persoana, în ceea ce apreciază, în conversațiile pe care îi place să le aibă, și prin modelul de comportament pe care îl adoptă.

Trăsăturile de caracter constituie bagajul de calități personale, care face diferită o persoană de alta. Ele se manifestă în modul de comportare, în ideile și în acțiunile sale, reflectând moralitatea acestora. În succesul profesional sunt implicate o serie de trăsături de personalitate, printre acestea fiind: temperamentul, abilitățile, aptitudinile, caracterul, creativitatea, motivația ș.a. Caracterul – element al personalității – reprezintă totalitatea particularităţilor esenţiale reflectate de activitatea omului, analizată din punct de vedere axiologic. Metaforic zis, caracterul este barometrul moralității fiecărui individ uman.

Emoțiile și sentimentele sunt acei „musafiri" care ne vizitează în trecere. Uneori musafirii par a fi tirani, alteori par a fi prieteni. Fiecare ne dorim să avem doar musafiri buni, pozitivi. Așa cum fiecare dintre noi a învățat să citească, tot așa putem învăța să ne recunoaștem emoțiile, să le simțim în întregime, să ne gândim la ceea ce ne transmit, să descoperim situațiile și evenimentele care le-au provocat și pe măsură ce vom învăța toate acestea, „musafirii" se vor transforma treptat din tirani în prieteni. De aici încolo se deschide un spațiu care ne permite să simțim o gamă mai largă de emoții care dau sens vieții [4].

Emoțiile sunt foarte inteligente, ele oferă posibilitatea de a revizui trecutul, pot motiva spre o schimbare și oferă șansa de a direcționa viitorul. Emoțiile sunt cei mai buni învățători: suferința deschide posibilitatea de a privi altfel lucrurile, disperarea oferă curaj în acțiuni pentru care anterior se manifesta neîncredere, bucuria este catalizatorul multor reușite, iar căutarea fericirii devine un scop în sine. De multe ori o emoție poate ascunde o altă emoție (furia poate fi masca unei frici, iar agresivitatea denotă lipsa dragostei și a afecțiunii pe care o simte persoana). Aceeași emoție poate naște în om atât trăiri pozitive, cât și negative. Atunci când persoana recunoaște ambele părți ale emoției, trăiește un echilibru emoțional. Impactul emoțiilor trăite în adolescență este cel mai puternic. Conflictele dintre semeni și generații pot fi cauza interpretării greșite a mesajului emoțional.

La mijlocul anilor '90, lumea occidentală a aflat despre importanța inteligenței emoționale din bestseller-ul psihologic al jurnalistului Daniel Goleman − „Inteligența emoțională: de ce înseamnă mai mult decât IQ". Prin argumente despre creierul uman, istoria emoțiilor și antropologie, Goleman a încercat să dea propria versiune a unui om de succes, bazându-se pe cercetările savanților americani. Atunci ei căutau

activ ingredientul succesului, analizând realizările diferitor persoane în copilărie și la vârstă adultă, abilitățile lor cognitive și sociale. Desigur, proveniența, ereditatea și forțele investite în educație influențează bunăstarea unei persoane adulte, dar succesul în viață – mai ales dacă avem în vedere oameni fără anumite privilegii – este îndeosebi influențat de o combinație unică de abilități intelectuale și sensibilitate emoțională, atunci când o persoană își folosește propriile sentimente și dorințe nu în mod distructiv, dar pentru atingerea scopurilor și obiectivelor pe termen lung. Capacitatea persoanei de a-și gestiona sentimentele și de a observa sentimentele celorlalți vor influența capacitatea sa de a stabili relații pe termen lung în viața personală și de afaceri, de a obține putere și influență, de a atrage atenția, de a conduce o echipă, de a-și face prieteni și forma o familie. Emoțiile pot avea influență pe o zi, o anumită perioadă sau pe tot parcursul vieții. Capacitatea persoanei de a-și identifica și gestiona eficient emoțiile este numită inteligență emoțională EQ. Inteligența emoțională reprezintă ansamblul de competențe, abilități și aptitudini, care influențează capacitatea unei persoane de a face față cu succes mediului social. Reușita socială este asigurată de prezența a două niveluri de competențe: intelectuale și emoționale. „Competențele de ordin intelectual formează inteligența academică sau generală (IQ), iar competențele de ordin emoțional alcătuiesc inteligența emoțională (IE)” [7, p. 156].

Astfel, dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dar nu cunoaște metodele de a stabili relații cu alți oameni și nu reușește să-și gestioneze emoțiile, se poate confrunta cu dificultăți în relații. Dacă IQ (coeficient de inteligenţă academică) este un dat genetic, IE (inteligenţa emoţională) este acel tip de inteligenţă pe care o îmbunătăţim permanent, cu fiecare experienţă emoţională trăită şi care influenţează eficienţa unei persoane [5, pag.74]. Calitatea emoțiilor reflectă nivelul culturii emoționale a unei persoane. Persoanele care au competențele emoționale bine dezvoltate, au mai multe șanse să fie mulțumiți și eficienți, își stăpânesc bine emoțiile, abordează corect și acceptă sentimentele celorlalți. Inteligenţa emoţională oferă sens și semnificaţie durabilă întregii vieţi, deoarece competențele psihosociale (relaţiile interpersonale, după Goleman D.) sunt bazate pe competenţe emoţionale. „În vreme ce inteligenţa emoţională determi¬nă potenţialul nostru de a deprinde funda¬mentele stăpânirii de sine şi celelalte, compe¬tenţa emoţională arată cât de mult din acel potenţial am acumulat sub forme ce se pot traduce în abilităţi aplicabile practic. Competenţele emoţionale reprezintă abilităţi dobândite.” [7, pag. 15].

Inteligența emoțională, în sensul cel mai larg, este o recunoaștere în sine, și la ceilalți a sentimentelor pozitive cât și negative, capacitatea de a separa propriile

sentimente de faptele goale, precum și abilitatea de a simți dispoziția, temperamentul, intonația și intenția în comunicarea cu alți oameni, indiferent dacă sunt cunoscuți sau văzuți pentru prima dată. Inteligența emoțională unește sfera trăirilor emoționale cu cea a inteligenței prin rezolvarea conflictelor dintre ceea ce o persoană simte și ceea ce gândește, fapt ce ajută la înțelegerea mediului social. O parte importantă a inteligenței emoționale este capacitatea de a recunoaște și descrie cu sinceritate propriile emoții, abilitatea de a rezista panicii și de a respinge „emoțiile rele" (furie, gelozie, iritare, invidie, răutate) și împărtășirea limbajului emoțional cu mesaje despre „ce simt eu". Oamenii care sunt capabili să-și articuleze sentimentele, cu referire la ceea ce simt ei în loc să-i învinuiască pe alții, să conștientizeze sursa emoțiilor lor și să discute calm despre acțiunile ulterioare așteptate, fără a ataca și acuza cealaltă persoană, e un fenomen întâlnit destul de rar. Se propune următoarea metodă de analiză a emoțiilor și sentimentelor:

1. Observație – prezintă faptele, descrie situația;
2. Sentimente – descrie propriile sentimente;
3. Gânduri – explică efectele situației;
4. Dorințe – explică ceea ce dorești;
5. Intenții – spune ce planifici să faci.

Elementele inteligenței emoționale (după D. Goleman), ce au pondere în asigurarea succesului personal și social sunt: cunoașterea propriilor emoții, gestionarea emoțiilor, direcționarea emoțiilor către un scop, prezența empatiei, capacitatea de a construi relații pozitive. Psihologii clasifică inteligența emoțională în patru categorii de abilități. Prima – este abilitatea de a comunica eficient cu ceilalți, de a explica așteptările, de a asculta activ, de a influența și inspira, de a lucra în echipă sau de a o conduce și de a rezolva conflictele ce apar. A doua categorie − este empatia și sentimentul unei persoane de a se simți confortabil într-un grup mare de oameni: indiferent dacă este extrovertit sau introvertit, e capabil să simtă semnalele emoționale ale altora și rareori întâlnește neînțelegeri. A treia categorie – include cunoașterea propriilor puncte forte și a punctelor slabe și conviețuirea armonioasă cu ele, precum și o bună cunoaștere a emoțiilor personale și a impactului lor asupra vieții. Iar ultima – este capacitatea persoanei de a-și gestiona emoțiile, de a limita influența lor distructivă asupra sa, capacitatea de a-și îndeplini obligațiile asumate, de a menține relații pe termen lung și de a se schimba în conformitate cu mediul înconjurător.

Competenţele emoţionale integrează: implicarea emoţională, contaminarea emoţională, mobilitatea emoţi¬onală, orientarea emoţională pozitivă, com¬pasiunea

emoţională, activismul emoţional, expresivitatea emoţională, rezistenţa emoţi¬onală la stres, profunzimea percepţiei emoţi-onale, flexibilitatea emoţională, creativitatea emoţională [2, pag. 271]. Dezvoltarea inteligenței emoționale pune în valoare aptitudinile intelectuale, creativitatea, îmbunătățește relațiile interpersonale, asigură reușita în plan personal și profesional, reduce stresul academic și cel profesional. *Beneficiile inteligenței emoționale* sunt:

1. Încrederea în sine;
2. Conștientizarea propriilor emoții și recunoașterea impactului comportamentului nostru asupra altora;
3. Empatia și observarea modului cum alții ne influențează emoțional;
4. Cunoașterea punctelor forte și a limitelor;
5. Gestionarea eficientă a conflictelor;
6. Recunoașterea greșelilor proprii;
7. Flexibilitate/Adaptabilitate;
8. Munca productivă în echipă sau relațiile eficiente cu ceilalți;
9. Autocontrol – abilitatea de a păstra calmul și controla situațiile cu un nivel înalt de stres;
10. Creșterea motivației interne: prin dorința de a se dezvolta personal și perfecționa profesional.

Inteligența emoțională este capabilă să aducă cele mai bune rezultate în reușita academică și cea profesională, fiind combinată cu cunoștințe profunde și o motivație puternică. Într-adevăr, un coeficient ridicat de inteligență contribuie ca un tânăr să fie admis la universitate sau să obțină un loc de muncă mult așteptat, dar anume inteligența emoțională dezvoltată influențează predispoziția la situațiile de stres, contribuie la stabilirea relațiilor la un nou loc sau adaptarea la situațiile de lucru imprevizibile. Autoreglarea, abilitatea unei persoane de a auzi și de a se pune în locul altuia, capacitatea de a-și controla starea de spirit completează abilitățile practice în toate domeniile în care este necesară comunicarea. Dezvoltarea emoțională a liceenilor este decisivă pentru succesul școlar, pentru reușita în viață și în același timp pentru sănătatea mentală. „Cei care reușesc să-și administreze viața emoțională cu mai mult calm și conștiință de sine par să aibă astfel un avantaj clar și cuantificabil în ce privește menținerea sănătății” [5, p. 13], iar „o inimă statornică şi o minte echilibrată conduc la îmbunătăţirea performanţelor” [2]. În acest context, relevantă devine ideea – noi suntem ceea ce simțim, ceea ce gândim și ceea ce facem. „Sănătatea emoțională este vitală pentru o minte creativă. Pentru a atinge o stare de echilibru emoțional, în plan emoțional este important să înțelegem de unde vin

sentimentele, care este relația lor cu mintea și corpul nostru. Emoțiile sunt importante pentru că modul în care simțim, relativ la ceea ce suntem și ceea ce facem, determină obținerea succesului sau a eșecului" [8, p. 184].

Aşadar, o persoană ce aplică în viaţă inteligenţa emoţională, devine mai puternică din punct de vedere emoţional, posedă un psihic sănătos, întrucât doar echilibrul, dezvoltarea personală, creația, emoțiile pozitive şi dragostea și altruismul alimentează sistemul energetic uman.

Bibliografie

1. Codul educației al Republicii Moldova. Capitolul II. Misiunea, idealul și principiile fundamentale ale educației. Articolul 6. Idealul educațional.
2. Cojocaru-Borozan M. Teoria şi metodologia dezvoltării culturii emoţionale a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2011.
3. Cristea S. Dicţionar enciclopedic de pedagogie. Bucureşti: DPN, 2015.
4. Exprimarea emoțiilor și sentimentelor. http://psihologlianaciuchina.ro/exprimarea-emotiilor-si-sentimentelor/ [accesat 07.02.2020].
5. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Ed. Curtea veche, 2008. 430 p.
6. Macavei E. Pedagogie. Teoria educaţiei. vol.I. Bucureşti: EDP, 2002.
7. Silistraru N., Rusu E. Necesitatea cunoașterii profilului de inteligență emoțională al studenților pedagogi. În: Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și artă teatrală. Chișinău: Univ. Slavonă, 2012.
8. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Ed. Polirom: 2004.

CZU: 371.321

DEZVOLTAREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A PROFESORULUI

Lidia Trofaila, doctor în psihologie, conferenţiar universitar
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie preşcolară, UST

Activitatea profesională este un tip specific de activitate cu multe cerinţe şi obligaţii atât din partea profesorului cât şi a discipolilor. Profesorul trebuie să-şi dezvolte măiestria profesională,să-şi menţină umanismul, competenţa profesională, aptitudinile pedagogice şi să utilizeze mijloace eficiente de instruire, care să dezvolte capacităţile individuale, intelectuale ale discipolilor. Dacă profesorul este receptiv la cerinţe performanţele în activitatea profesională sunt prezente şi se reliefează în activităţile elevilor. Nivelul de inteligenţă emoţională (EQ) s-a dovedit a fi un factor determinant pentru prezicerea capacităţii unei persoane de a avea succes în viaţa profesională şi a fi fericită în cea personală [1, 7, 8, 10].

Dezvoltarea inteligenţei emoţionale a cadrului didactic trebuie să prezinte o prioritate în formarea acestuia, deoarece are rolul de a activa şi a stimula componentele măiestriei profesionale în ansamblu. Inteligenţai emoţională asigură exprimarea potenţialului afectiv şi intelectual, atât în plan calitativ, cât şi cantitativ şi constituie un factor decisiv în realizarea procesului didactic, având totodată repercursiuni asupra dezvoltării personale a cadrului didactic. Pentru a asigura un echilibru emoţional în activitatea profesională este necesară existenţa unui nivel ridicat al inteligenţei emoţionale a cadrului didactic. Profesorul este un model de comportare, activitate individuală, profesională ce favorizează imitarea de către elevi a atitudinilor, opiniilor, de aceea este necesar ca acesta să -şi analizeze reflexiv propria activitate, să vegheze asupra propriei formări profesionale.

Calitatea activităţii profesionale a pedagogului depinde în mare măsură de nivelul dezvoltării inteligenţei lui emoţionalre, condiţionată de nivelul dezvoltării conştiinţei de sine, conştiinţei sociale, autocontrolului şi capacităţii de gestionare eficientă a relaţiilor cu elevii, profesorii, părinţii, fiind receptiv la nevoile, interesele acestora. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale trebuie să devină pentru orice profesor un referenţial la care să se raporteze constant încă din momentul proiectării actului didactic. Activitatea profesională eficientă atât în situaţiile tipice cât şi în cele atipice implică din partea profesorului nu numai competenţe cognitive, metodologice, manageriale, dar şi o inteligenţă emoţională bine dezvoltată. Inteligenţâa emoţională este ingredientul de bază în activitatea profesională a profesorului pentru o promovare eficientă a activităţii de învăţare a discipolilor, o proiectare corectă a

demersului educaţional, o predare de calitate, pentru optimizarea relaţiilor în colectivul de elevi, în colectivul didactic [3,4,6]. Profesorul bun nu poate fi acela care posedă numai cunoştinţe profunde de specialitate. El trebuie să fie competent profesional, pregătit să exercite în mediul clasei, colectivului de elevi, studenţi, profesori, părinţi mai multe roluri, fiind eficient în activitatea profesională. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale la profesori va permite nu numai să transmită eficient informaţiile, dar şi să fie flexibili în interacţiunile cu elevii, să soluţioneze adecvat stările tensionale, conflictuale din clasa de elevi/studenţi, să-şi gestioneze adecvat propriile emoţii, acţiuni, activităţi conştientizând permanent că reacţiile, comportamentele, atitudinile lor au un impact major asupra elevilor [3, 4].

Emoţiile, sentimentele, în genere afectivitatea sunt o dimensiune intrinsecă în activitatea profesională a profesorului. Emoţiile profesorului ca şi pe fiecare altă persoană, îi influenţează comportamentul, atitudinile, aptitudinile pe care le dezvoltă, modul în care gândeşte, deciziile şi toate demersurile. Tot emoţiile, după cum aprecia Feldman, oferă informaţii pentru toate acţiunile, toate visele şi preocupările personale ale profesorului, fiind o parte integrantă din cine şi ce sunt, la un moment dat, fiecare dintre ei [9]. Din deceniul 9 al secolului trecut, s-a constatat un interes sporit pentru inteligenţa emoţională, interes ce are ca punct de plecare premisa conform căreia problemele cu care se confruntă societatea, în special învăţământul, chiar şi fiecare persoană în parte, sunt generate de un slab control al emoţiilor, un nivel slab dezvoltat al inteligenţei emţionale. Conceptul „inteligenţă emoţională” (EQ) a fost utilizat pentru prima dată de către Wayne Leon Payne (1985), care o considera ca o abilitate ce implică o relaţionare creativă cu stările de teamă, durere şi dorinţă. Adevăraţii fondatori ai acestui nou domeniu sunt consideraţi John D. Mayer şi Peter Salovey, care descriu inteligenţa emoţională ca o capacitate de a percepe emoţiile, de a accesa şi genera emoţii astfel încât să vină în sprijinul gândirii, de a înţelege emoţiile şi semnificaţia acestora şi de a regla în mod eficient emotivitatea, pentru a determina îmbunătăţirea evoluţiei emoţionale şi intelectuale [10].

Goleman D. defineşte inteligenţa emoţională ca capacitatea de a recunoaşte propriile emoţii şi sentimente şi pe cele ale celorlalţi, de a ne motiva şi de a face un mai bun management al impulsurilor noastre spontane, cât şi al celor apărute în relaţiile cu ceilalţi [9]. Tot Goleman D. identifică următoarele componente de bază ale inteligenţei emoţionale: conştiinţa de sine; conştiinţa socială; motivaţia; autocontrolul; gestionarea relaţiilor [7, 8]. Alţi doi autori Bradberry T., GreavesJ. susţin că de bază în inteligenţa emoţională sunt: conştiinţa de sine, conştiinţa socială, autocontrolul şi gestionarea relaţiilor, iar motivaţia şi multe alte elemente sunt ca

compopnente ale primelor [1]. Pornind de la premisa că fiecare emoţie este un punct de plecare pe calea dezvoltării personale,este necesar de a identifica modalităţile adecvate de dezvoltare a inteligenţei emoţionale la profesori, care vor contribui la dezvoltarea lor profesională. Conştiinţa de sine este o componentă activă şi esenţială a inteligenţei emoţionale. Profesorul trebuie să fie conştient de propriile calităţi, capacităţi, de ce cunoaşte, ştie, de cunoaşterea activităţii profesionale şi posibilităţile de care dispune în realizarea activităţii date.

Conştiinţa socială presupune prezenţa la profesor a necesităţii de a fi actual, în pas cu timpul, de a fi activ social, cu implicare în pregătirea discipolilor, înzestrarea intelectuală, profesională. Profesorii trebuie să fie sensibili , receptivi la cerinţele, nevoile elevilor, studenţilor, să-şi regleze acţiunile, activităţile în funcţie de cerinţele, trebuinţele acestora, în special acelea care se referă nemijlocit la activitatea profesională. Nu toţi elevii, chiar şi studenţii reuşesc să se pregătească eficient de ore, alţii nu pot să se includă în activitate. Profesorul va fi receptiv, flexibil şi va lucra la ore atât cu elevul pregătit de ore cât şi cel nepregătit. Ulterior cel pregătit îşi aprofundează cunoştinţele , iar cel nepregătit află şi el ceva nou prin eforturile comune ale clasei, profesorului, iar că să cunoască mai bine va fi nevoit să citească. Astfel prin eforturile comune, personale ale elevului, profesorului şi ale celorlalţi elevi are loc dezvoltarea personală a elevilor, profesională a profesorului. Vor predomina emoţii positive, deoarece acestea sunt creatoare, cele negative blochează, frânează dezvoltarea firească. Toate acestea îl implică activ şi efectiv pe profesor în procesul propriei formări personale şi profesionmale [1, 7, 8] . Profesorii cu un nivel ridicat al EQ îşi folosesc maximal nu numai resursele cognitive, dar şi cele afective. Ei nu neglijează dimensiunea emoţională a demersurilor profesionale. Lecţiile lor sunt generatoare de trăiri emoţionale pozitive. Obiectivele, conţinuturile, sarcinile concrete de învăţare sunt prezentate elevilor într-o manieră atractivă, emoţională, încât nimic nu este obositor, plictisitor, dar, dimpotrivă, totul este agreabil, plăcut, interesant. În realizarea sarcinilor de învăţare elevii se implică, fiind animaţi de o motivaţie pozitivă intrinsecă [3, 4].

Inteligenţa emoţională a profesorului ,ca şi la alte persoane, are nevoie de un autocontrol riguros, care presupune lichidarea blocajelor, disfuncţionalităţilor. Cunoaşterea propriilor emoţii, reglarea şi adaptarea lor la particularităţile colectivului de elevi îi asigură profesorului o eficienţă sporită în activitatea sa profesională. Interpretarea emoţiilor, sentimentelor, analiza obiectivă a relaţiilor situaţiilor în care acţionează şi ajustarea comportamentului în funcţie de contextul profesional, social reprezintă cerinţe obligatorii pentru profesor şi discipolii săi. Profesorul cu un

autocontrol ridicat dezvoltă această calitate şi la discipoli, care, la rândul lor, devin flexibili, receptivi la cerinţele, obligaţiile personale, calitatea îndeplinirii acestor obligaţii. Inteligenţa emoţională a profesorului presupune în mod direct, şi interacţiunea acestuia cu elevii, tonul emoţional al relaţiilor în colectiv. Goleman D. menţiona, că sincronizarea între profesori şi elevi indică cât de mare şi eficient este raportul emoţional dintre ei. Studiile făcute la nivelul clasei de elevi au arătat că pe măsură ce coordonarea de mişcări între profesor şi elev este mai apropiată ei se simt mai prietenoşi, fericiţi, entuziasmaţi, mai interesaţi şi mai disponibili pentru o relaţie interumană [9].

În cazul unei inteligenţe emoţionale slab dezvoltate a profesorului,, nemaivorbind de elevi,o astfel de coordonare a relaţiilor dintre profesor şi elevi nu se stabileşte. Mediul clasei devine agresiv, un comportament necorespunzător are atât profesorul cât şi elevii. Inteligenţa emoţională a profesorului, în aşa situaţii este deosebit de necesară. Controlul riguros al propriilor emoţii, capacitatea de a gestiona corect relaţiile, emoţiile negative ale elevilor îl pot ajuta pe profesor să soluţioneze cu tact situaţiile nedorite.

Înteligenţa emoţională, capacitatea de a controla şi a regla conştient propriile emoţii, relaţii investind sentimente, eforturi, străduinţă, toate constituie modalităţi concrete de a optimiza calitatea activităţii profesionale, accentuând prin aceasta importanţa dimensiunii emoţionale în activitateai profesională a profesorului. Inteligenţa emoţională implică necesitatea armonizării coeficientului de inteligenţă (IQ) şi a coeficientului de emoţionalitate (QE). Aceasta ar contribui la diminuarea sau chiar eliminarea tendinţei de supraapreciere a importanţei raţionalului în dauna sensibilităţii, emoţionalului, tendinţă cu consecinţe negative în orice domeniu social, dar mai ales în contextul pedagogic specific activităţii profesionale a profesorului [1, 7, 10].

Inteligenţa emoţională a profesorului denotă,,o semnificaţie largă a afectivităţii, dezvoltată atât în plan general-uman cât şi profesional. Conţinutul acestei afectivităţi reprezintă, o combinaţie de calităţi şi capacităţi emoţionale, comunicative, reglatorii personale care asigură conştientizarea şi valorificarea pozitivă a propriilor stări emoţionale, sentimente şi ale altor persoane. Este necesară o valorificare optimă a inteligenţei emoţionale care să integreze componentele emoţională, intelectuală şi reglatoare a psihicului uman, convertite în procesul de realizare a scopurilor în activitatea profesională a profesorului şi a aspiraţiilor lui personale.

Structura inteligenţei emoţionale a profesorului, determinată de funcţia sa generală, angajează interacţiunea necesară pedagogic între componentele sale de

bază: conştiinţa de sine, conştiinţa socială, autocontrolul şi grestionarea eficientă a relaţiilor în colectiv. Toate aceste componente se află într-o strânsă legătură, într-o interdependenţă reciprocă. Ele corelează între ele, se schimbă cu locul, ocupând când primul plan, când un loc mai secundar, dar se cer a fi prezente toate ca dovadă a dezvoltării inteligenţei emoţionale, prezenţei ei la profesor, în activitatea lui profesională.

Bibliografie

1. Bradberry T., Greaves J. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Litera, 2016. 207 p.
2. Carnegie D. Cum să te bucuri de viaţă şi de slujbă. Bucureşti: Curtea Veche, 2013.
3. Elias M. J., Tobias, S. E., Freidlander B. S. Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor. Bucureşti: Curtea veche, 2011. 272 p.
4. Elias M. J., Tobias S. E., Freidlander B. S. Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor. Bucureşti: Curtea Veche, 2003.
5. Feldman D. A. The Handbook of Emotionally Intelligent Leadership. Leadership Performance Solutions Press, 1999.
6. Francl V. Omul în căutarea sensului vieţii. Bucureşti: Meteor press, 2009. 156 p.
7. Goleman D. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Curtea Veche, 2007.
8. Goleman D. Inteligenţa emoţională: cheia succesului în viaţă. Bucureşti: Allfa, 2008.
9. Goleman D., McKee A., Boyatzis R. Inteligenţa emoţională în leadership. Bucureşti: Curtea Veche, 2007.
10. Mayer J.D., Salovey P. Teoria inteligenţei emoţionale. Bucureşti: All, 1990. 198 p.
11. Roco M. Creativitate şi inteligenţă emoţională. Iaşi: Polirom, 2004.
12. Segal J. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale. Bucureşti: Teora, 2000. 186 p.
13. Stein S. J., Book H. E. Forţa inteligenţei emoţionale. Inteligenţa emoţională şi succesul vostru. Bucureşti: Allfa, 2007.
14. Tracy B. Cum conduc cei mai buni lideri. Bucureşti: Curtea Veche, 2010.

CZU: 159.922.8

ACTIVITATEA: CE FAC CÂND SUNT FURIOS?

Daria Ursu, învățătoare, grad didactic superior, LT Măgdăcești
Elena Onica, învățătoare, grad didactic II, LT Măgdăcești

În acest articol se descrie o activitate psiho-socială ce poate fi folosită pentru a preveni violența față de copii prin contribuția la reducerea normelor sociale nocive, abordarea factorilor de risc și consolidarea factorilor de protecție a violenței asupra copilului. Acest atelier este dedicat în special tinerilor lideri implicați în activități de educație de la egal la egal. Materialul dat are un caracter universal și poate fi folosit și în alte tipuri de activități, inclusiv ateliere de instruire, nefiind limitate la un singur grup țintă. Principiul general de bază al activității date este de a dezvolta un set de competențe și abilități care au drept scop principal reducerea comportamentului violent și abuziv în rândul tinerilor și semenilor.

Scopul: Identificarea situațiilor care provoacă furie și a modalităților constructive și non-violente prin care furia poate fi exprimată.

Obiective: A înțelege legătura dintre furie și diverse situații, a identifica modalitățile de a reacționa la furie, a dezvolta abilități de gestionare a furiei pentru prevenirea violenței, conștientizarea faptului că emoțiile se schimbă.

Durata: 90 minute. *Metodologie*: discuții, brainstorming.

Materiale necesare: foi de flipchart, foi A4, bandă adezivă, pixuri/ creioane/ markere, baloane, copii după fișa resursă.

Partea I – Ce fac când sunt furios?

1. Începeți activitatea cu o scurtă introducere, de exemplu: Mulți adolescenți confundă furia cu violența, crezând că este vorba despre același lucru. Este important de menționat că furia este o emoție, una absolut firească și fiecare om a simțit-o într-un anumit moment pe parcursul vieții. Violența este o modalitate de a exprima furia, un comportament prin care exteriorizezi această emoție. Dar există și multe alte căi – mai bune și mai constructive – prin care poți exprima furia decât prin violență. Este mai util să învățăm cum să o exprimăm și să o controlăm decât să o ținem „îmbuteliată” în interiorul nostru. De multe ori, când acumulăm furie în noi, tindem să explodăm mai târziu.

2. Explicați participanților că scopul acestei activități este să discutați despre modurile în care oamenii își exprimă furia.

3. Distribuiți copii ale fișei resursă. Citiți fiecare întrebare și rugați participanții să răspundă individual, oferind 2-3 minute pentru fiecare întrebare.

4. Creați grupuri de 4-5 persoane, cel mult. Rugați-i să împărtășească răspunsurile cu ceilalți. Alocați 20 de minute pentru această etapă.

5. Distribuiți fiecărui grup câte o foaie de flipchart și rugați-i să facă o listă pentru:

- ✓ Moduri negative de a reacționa când ești furios;
- ✓ Moduri pozitive de a reacționa când ești furios.

6. Oferiți 15 minute pentru a scrie, apoi rugați participanții să prezinte răspunsurile pentru grupul mare.

7. Este posibil ca pentru „Moduri pozitive" participanții să sugereze idei precum „numără până la 10", „ia o gură de aer", „exprimă ceea ce simți fără a jigni". Este important de menționat că „ia o gură de aer" nu înseamnă să ieși afară, să urci într-o mașină și să conduci cu viteză ridicată sau să mergi într-un local pentru a consuma alcool. Dacă aceste tactici nu se regăsesc în niciuna din listele prezentate, explicați-le grupului. Pe scurt, a lua o gură de aer înseamnă să te îndepărtezi de situația de conflict și de persoana față de care simți furie. Poți număra până la 10, să respiri adânc, să mergi la o plimbare sau să faci orice alt tip de activitate fizică pentru a te calma.

În general, este important pentru persoana înfuriată să explice că are nevoie de o gură de aer și să se detașeze de situație pentru că se simte furioasă. De exemplu: „Sunt enervat(ă) acum și cred că aș avea nevoie de o plimbare, astfel nu voi avea un comportament violent sau nu voi începe să strig. După ce mă voi calma, putem discuta".

O altă tactică bună de a gestiona furia este exprimarea opiniei proprii fără a jigni pe ceilalți. Aceasta presupune să explici de ce ești supărat / înfuriat și să zici cum crezi că poate fi rezolvată situația. Oferiți grupului un exemplu: Dacă un prieten întârzie, ai putea să reacționezi strigând: „Ești un nesimțit, tot timpul mă lași să te aștept." sau ai putea să arăți că ești supărat fără a ofensa spunând, de exemplu: „Uite, sunt supărat/ă pentru că întârzii. Data viitoare, dacă știi că nu vei putea ajunge la timp, anunță-mă și pe mine, sună-mă în loc să mă lași să aștept."

8. Folosiți întrebările de mai jos pentru a discuta.

DEBRIFARE

- ✓ Credeți că este dificil pentru bărbați să-și exprime furia fără a recurge la violență? De ce?
- ✓ Cum este pentru femei să-și exprime furia? Există vreo diferență?
- ✓ Cine sunt persoanele / modelele de rol de la care învățăm cum să ne exprimăm emoțiile, inclusiv furia?

- ✓ Deseori, noi cunoaștem cum să evităm un conflict fără a folosi violența, dar nu neapărat o facem. De ce?
- ✓ Este posibil „să iei o gură de aer” pentru a reduce conflictele? Ați încercat această strategie vreodată? Cum a mers?
- ✓ Este posibil să folosești cuvintele fără a jigni pe ceilalți? Ați încercat această strategie vreodată? Cum a mers?
- ✓ Ce ați învățat din această activitate? Ce ați putea folosi în viața de zi cu zi?

ÎNCHEIERE

Furia este o emoție firească pe care fiecare dintre noi o trăiește, la un moment dat, pe parcursul vieții. Problema, totuși, este că unii oameni ar putea confunda violența cu furia, crezând că este același lucru; ei pot crede că violența este o modalitate acceptabilă de exprimare a furiei. Cu toate acestea, există multe alte căi de exprimare a furiei – mai constructive și mai pozitive – decât violența. Este mai util să învățăm cum să o exprimăm și să o controlăm decât să o ținem „îmbuteliată” în interiorul nostru. De multe ori, când acumulăm furie în noi, tindem să explodăm mai târziu.

Partea II. Emoțiile se schimbă

1. Ții în mână balonul pe care l-ați adus. Spuneți participanților că veți folosi balonul pentru a demonstra cum este o zi plină de emoții bune și dificile. Alcătuiți o istorie despre o zi obișnuită. Puteți folosi exemplul de mai jos sau alcătui unul propriu.

Când veneai spre școală, săptămâna trecută, ai întâlnit pe unul dintre cei mai buni prieteni. El te-a salutat arătând în mod evident că este bucuros să te revadă. În acel moment, te-ai simțit mulțumit și fericit (umflați balonul). Mai târziu, în acea zi, ai căzut și ți-ai zgâriat genunchii. Cineva a râs de tine și te-ai simțit rușinat și trist (dezumflați puțin balonul). Apoi ai venit la școală și ai găsit cartea pe care de mult timp îți dorești s-o citești. Atunci ai simțit bucurie și recunoștință (umflați balonul). La sfârșitul zilei, ai jucat șah cu un prieten și ai pierdut. Te-ai simțit dezamăgit și supărat (dezumflați balonul).

2. Discutați despre cum se schimbă emoțiile în fucție de ce se întâmplă în viața noastră (dacă participanții nu menționează singuri acest lucru). Vorbiți despre faptul că este firesc și natural să ne simțim câteodată triști sau nefericiți, așa cum e firesc alteori să ne simțim fericiți și mulțumiți.

DEBRIFARE:

- ✓ Ce s-a întâmplat cu balonul pe parcursul zilei?
- ✓ Ce vă spune aceasta despre emoții?

- ✓ Cum credeți că ați putea să vă ajutați prietenii să-și „umfle balonul” (să simtă mai multe emoții pozitive)?

Fișa resursă

FIȘĂ DE REFLECȚIE

Ce fac atunci când sunt furios?

Gândește-te la o situație recentă când ai simțit furie. Ce s-a întâmplat? Descrie situația pe scurt.

Încearcă să-ți aduci aminte ce gândeai și simțeai în acel moment. Enumeră una sau două emoții.

Deseori, când suntem furioși, reacționăm cu violență. Acest lucru se poate întâmpla înainte ca să ne dăm seama că suntem furioși. Unii oameni reacționează imediat, aruncând ceva în podea, lovind pe cineva sau în ceva.

Alteori, putem deveni tăcuți și introspectivi. Gândindu-te la o situație în care ai fost furios, cum ai exprimat-o? Cum te-ai comportat?

Bibliografia

1. https://www.doctorulzilei.ro/furia-cum-ne-luptam-cu-ea-si-cum-iesim-invingatoare/
2. https://tikaboo.ro/furia-te-controleaza-pe-tine-sau-tu-pe-ea/
3. http://artico.md/cum-invatam-copilul-sa-si-controleze-furia-recomandari-pentru-parinti/
4. https://mindeducation.ro/uria-de-unde-vine-ea-si-ce-inseamna/

CZU: 376

EXPERIENȚE DE SUCCES ȘI PERSPECTIVE ÎN INCLUZIUNE

Tatiana Vrajmaș, Aurelia Muntean, Oxana Nataluha
IET nr.5 „Regina Maria” or. Ialoveni

Schimbările socio-educaționale din Republica Moldova necesită noi abordări atât în organizarea procesului educațional, cât și în dezvoltarea și îmbunătățirea procesului de management al sistemului de învățământ. Instituțiile de educație timpurie trebuie să fie pregătite pentru a reacționa prompt și eficient la schimbările din societate din toate timpurile, pentru a face față provocărilor din domeniul educațional. Problema educației copiilor cu cerințe educaționale speciale, inclusiv a celor cu dizabilități, constituie o prioritate pentru orice stat și societate, care promovează consecvent valorile general umane, prin promovarea politicilor educaționale adecvate, stabilirea clară a mecanismelor și instrumentelor de realizare eficientă a acestora. Acest deziderat trebuie să se regăsească pe toată verticala sistemului educațional, de la nivel central, până la nivel de instituție de învățământ, inclusiv instituție de educație timpurie.

Pornind de la obiectivul ambițios de a confirma statutul de instituție incluzivă prin dezvoltarea managementului instituției incluzive, am studiat, implementat şi promovat valorile educației incluzive în instituție, în comunitate şi în afara comunității. Am studiat actele legislative, internaționale, ratificate de către Republica Moldova (Convenția ONU cu privire la drepturile Copilului; Declarația mondială a Educației pentru Toți; acte legislative naționale cum ar fi: Constituția RM; Codul familiei; Legea cu privire la drepturile copilului și a familiei; Strategia Națională “Educația pentru toți”; Legea Asistenței Sociale; Codul Educației, Strategia Educația 2020, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 etc.).Aceste numeroase studii și cercetări la nivel mondial dovedesc că, prin finalitățile și procesele promovate managementul constituie un element fundamental în organizare și funcționarea sistemelor.

Conceptul, educație incluzivă, în accepțiunile diferitor structuri internaționale, precum UNESCO, UNICEF, Banca Mondială, OCDE, a constituit punctul de pornire pentru personalul grădiniței în cercetarea științifică pentru soluționarea problemei care ne preocupa.

Planificarea procesului educațional a fost orientată spre a găsi răspunsul la mai mute întrebări, printre care:

- Cum vom putea afirma că grădinița noastră este instituție incluzivă?
- Ce aspecte ar trebui să se regăsească în managementul instituției incluzive?

- Ce schimbări sunt necesare în infrastructură?
- Cum am putea dezvolta, în instituție, o cultură incluzivă?

Începând cu anul 2013 ne-am încadrat într-un proces colectiv de cercetare, subiect al căruia a devenit educația incluzivă. Cadrul internațional şi național de politici privind dreptul la educație şi educația incluzivă a fost obiectul discuțiilor, analizei în toate ședințele din cadrul comisiilor, consiliilor, ședințelor cu personalul grădiniței, dar şi cu părinții copiilor. Schimbarea în percepțiile şi convingerile noastre a atins nivelul de consens în cadrul grădiniței, privind importanta educației incluzive şi asigurarea drepturilor copiilor cu CES la educație în medii comune. În Direcțiile de acțiune ale Declarației de la Salamanca se menționează că instituțiile educaționale incluzive sunt cele mai utile mijloace de combatere a discriminării şi oferă educație pentru toți.

Ca şi in cazul școlilor, principiile de bază, care guvernează organizarea instituțională şi funcționarea grădiniței incluzive, vizează următoarele:

- Întreagă comunitate a grădiniței împărtășește principiile şi valorile incluziunii;
- Grădinița acceptă şi valorifică diversitatea umană;
- Grădinița îşi asumă responsabilitatea pentru a sprijini toți copiii;
- Educația incluzivă este încorporată în toate tipurile de planificare, realizate în grădiniță;
- Grădinița promovează educația incluzivă şi beneficiile acesteia.

Managementul instituției în care activăm este conceptualizat și realizat în baza următoarelor principiilor: drepturilor egale în domeniul educației; egalizării șanselor; interesului superior al copilului; nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor; intervenției timpurii; individualizării; asigurării serviciilor de sprijin; flexibilității; managementului educațional participativ; cooperării și parteneriatului social.

La nivel strategic instituția și-a stabilit următoarele obiective:

- Asigurarea dreptului la educație de calitate pentru toți copiii.
- Crearea și dezvoltarea continuă a structurilor și serviciilor de educație incluzivă.
- Dezvoltarea parteneriatelor.
- Sensibilizarea și mobilizarea comunității în promovarea educației incluzive.

În baza obiectivelor strategice, instituția de educație timpurie a stabilit, an de an, obiective operaționale clare, măsurabile, relevante, care au asigurat incluziunea calitativă a copiilor cu CES. Acestea au vizat mai multe aspecte:

➢ Aspecte care vizează copiii:

- Identificarea, evidența, referirea pentru evaluarea complexă a dezvoltării;

- Planificarea și organizarea asistenței individualizate;
- Monitorizarea progresului în dezvoltare.

➢ Aspecte care vizează structura organizațională:

- Consolidarea serviciilor de suport individualizat;
- Crearea și capacitarea echipelor de elaborare și realizare a planurilor educaționale individualizate pentru copiii cu CES.

➢ Aspecte care vizează personalul instituției:

- Instituirea posturilor de personal (cadru didactic de sprijin, psiholog, logoped, kinetoterapeut);
- Formarea continuă în domeniul educației incluzive;
- Dezvoltarea unui parteneriat intrașcolar eficient, constructiv.

➢ Aspecte care vizează părinții:

- Informarea și capacitarea părinților din perspectiv educației incluzive;
- Asigurarea parteneriatului grădiniță-părinți;
- Implicarea părinților în procesele care vizează educația incluzivă;
- Formarea grupurilor de părinți – promotori a educației incluzive.

În acest context, Grădinița de copii nr. 5 din or.Ialoveni a identificat drept o problemă managerială prioritară, confirmarea statutului de instituție incluzivă prin dezvoltarea managementului instituției incluzive, reflectat în toate procesele instituționale. Astfel, în Grădinița „Regina Maria" să nu se mai abordeze, în calitate de aspect managerial separat, „managementul educației incluzive", optând ferm pentru un „management al instituției incluzive". Am analizat această problemă prin prisma funcțiilor manageriale: de analiză, de planificare, de organizare, de monitorizare/evaluare.

Managementul educației incluzive reprezintă, în viziunea noastră o nouă etapă în dezvoltarea conceptului de management educațional. Această concluzie are ca argument esența politicilor educaționale, internaționale și naționale, prin care educația astăzi este deja incluzivă. Analiza situației copiilor cu dizabilități din raionul Ialoveni a demonstrat necesitatea creării structurilor și serviciilor de educație incluzivă în instituțiile de educație timpurie. În or. Ialoveni, astfel de structuri și servicii au fost dezvoltate în premieră în Grădinița nr. 5. Drept rezultat, fluxul copiilor cu dizabilități a fost orientat spre această grădiniță, ponderea lor în numărul total de copii fiind mai mare decât în celelalte 2 grădinițe din or. Ialoveni. O altă situație ține de evidența copiilor cu dizabilități. În evidența cu referire la copiii cu dizabilități cu vârste de până la 7 ani se atestă anumite divergențe pe domeniile social, sănătate, educațional.

Analiza necesităților copiilor cu CES a confirmat importanța instituirii noilor funcții didactice în instituție, precum cea de psiholog, cadru didactic de sprijin, logoped, kinetoterapeut. Analiza a developat situația cadrelor didactice din grădiniță, care, la acel moment, nu aveau competențe suficiente pentru a asigura incluziunea educațională de calitate a copiilor cu CES.

Planificarea instituțională tradițională nu putea să asigure dezvoltarea educației incluzive la nivel de instituție. Astfel, predomina riscul de erori în incluziunea tuturor copiilor în proces educațional de calitate, indiferent de orice condiționare, inclusiv pe criterii de sănătate. A fost necesar să abordăm aspectele planificării, pornind de la asigurarea drepturilor tuturor copiilor la educație de calitate, în medii comune.

Iminentă a devenit necesitatea actualizării planului de dezvoltare instituțională, revizuirii structurii planului anual de activitate, unor modificări/completări în planificarea activității entităților structurale ale instituției (consiliu pedagogic, consiliu de administrație, alte consilii) conform Regulamentului IET. Planificarea, din perspectivă incluzivă, a activității cadrelor didactice, planificarea asistenței individualizate a copiilor cu cerințe educaționale speciale, în funcție de necesitățile acestora a fost o provocare pentru specialiștii din grădiniță care deja a fost depășită.

Organizarea, ca funcție managerială, este în primul rând, capacitatea/instruirea/formarea continuă a personalului, pentru a face față noilor provocări. Se impune depășirea stereotipurilor în abordarea noțiunilor de bază, inclusiv în perceperea paradigmei ”a învăța copilul”, în utilizarea terminologiei adecvate, non-discriminatorie, în dezvoltarea și promovarea practicilor incluzive eficiente, în asigurarea unui mediu incluziv în grădiniță, împărtășit de toți actanții: personalul didactic și non-didactic, copiii, părinții tuturor copiilor.

Educația adulților reprezintă o dimensiune specială a învățării pe parcursul întregii vieți (lifelong learning) și a devenit o prioritate a instituției noastre, care tinde spre formarea unor cadre didactice ce corespund cerințelor actuale orientate spre schimbare, spre o educație modernă. Pentru realizarea acestor competențe în domeniul ET, a fost nevoie de o pregătire profesională corespunzătoare tendințelor moderne ale politicilor educaționale. Din aceste considerente tot personalul instituției, participă în programe obligatorii de formare continuă ce întrunesc peste 150 de ore. Acest progra include seminare, ateliere, autoinstruire, vizite de studii (Ungheni, Orhei, Florești, Marea Britanie).

O altă etapă parcursă a fost adaptarea/crearea, dotarea spațiilor educaționale(săli de grupă și de sport). Au fost dotate atât grupele cât și spațiile speciale cu materiale didactice, jocuri educaționale, tehnică de calcul, echipament de reabilitare și sport,

literatură de specialitate. Am elaborat un catalog unde sunt stocate toate dotările instituției ce este în continuă completare. Combinarea îngrijirii cu educația generează la copii promovarea unei imagini pozitive despre sine, formarea abilităților expresive și interactive, precum și dezvoltarea independenței , creativității.

Un segment aparte în contextul funcției de organizare îl constituie dezvoltarea unui parteneriat constructiv cu administrația publică locală, familiile copiilor, societatea civilă. Este cunoscut faptul că implicarea părinţilor și comunităţilor în viaţa grădiniței are multiple efecte pozitive, anume parteneriatele grădinița-părinți-comunitate asigură armonizarea ofertei educaţionale cu necesităţile beneficiarilor direcţi și indirecţi ai educaţiei, extinde învăţarea pe parcursul întregii vieţi, formează și dezvoltă competenţele sociale și civice.

Implicarea părinţilor și a comunităţilor este absolut necesară pentru a asigura calitatea educaţiei, calitate ce nu poate fi asigurată în lipsa unei incluziuni autentice. Anume părinţii și comunităţile, prin participarea lor directă în actul educational al grădiniței, trebuie să orienteze instituţia spre crearea unor medii educaţionale inclusive, să asigure existenţa condiţiilor de bază în care să poată participa și învăţa toţi copiii.

Pentru o mai eficientă susţinere a grădiniței incluzive familiile satisfac un minimum de cerinţe:

- participă activ la toate activităţile şi se implică în promovarea practicilor de integrare şcolară a copiilor cu cerinţe speciale la toate nivelurile vieţii sociale (Campania Mondial:,Clarifică cuvintele", „Mânuțe curate= multă sănătate");
- sunt modele de acţiune şi comportament în acceptarea şi susţinerea integrării persoanelor cu cerinţe speciale din comunităţiile lor (Proiectele:„Da! toleranței", „SAVE", flashmob-uri: Ziua Inimii, Autismului,Toleranței, Salutului);
- sunt parteneri sinceri de dialog si acceptă fără rezerve colaborarea cu echipa de specialişti care se ocupă de educarea şi recuperarea copiilor lor, urmăresc împreună progresul înregistrat de copil în diverse situaţii de viaţă;
- colaborează cu alţi părinţi în grupurile de suport ale părinţilor şi împărtăşesc şi altora experienţele personale cu propriii copii la activităţile desfăşurate în mijlocul familiei.

Consolidarea capacităţilor familiilor copiilor cu dizabilităţi este crucială în procesul asigurării unei educaţii de calitate pentru toţi copiii.Instituția noastră colaborează strâns cu APL, ONG-urile cu experienţă în domeniu (AO Lumos Moldova, CCF Moldova, Parteneriate pentru Fiecare Copil, Femeia şi Copilul – Protecţie şi Sprijin) , organizând activităţi de informare pentru părinţi, axate pe diverse tematici relaţionate cu educaţia copilului şi cu incluziunea copiilor cu CES. În

acest sens, au fost organizate ședinţe cu părinţii, discuţii individuale, în cadrul cărora părinţii au fost informaţi despre oferta educaţională a instituției (misiune, politici, curriculum etc.), progresul copiilor (din punct de vedere academic și în ceea ce privește dezvoltarea personală).

Un rol important au parteneriatele stabilite între specialiști și părinţii/reprezentanţii legali ai copilului cu CES prin informarea permanentă și obţinerea acordului acestora din urmă pentru fiecare etapă a procesului de incluziune educaţională a copilului cu CES:

- consolidarea părinţilor care au copii cu CES, pentru ca aceştea să devină o parte componentă al colectivului;
- consultarea părinţilor în luarea unor decizii la nivelul grădiniței înseamnă participarea părinţilor/reprezentanţilor legali al copilului la luarea deciziilor privind organizarea activităţilor extrașcolare, a activităţilor privind asigurarea sănătăţii și siguranţei copilulului;
- consultarea părinţilor în soluţionarea unor situaţii dificile. În acest context, au fost organizate ședinţe individuale, în cadrul grădiniței cu implicarea familiei, pentru identificarea așteptărilor familiei faţă de incluziunea copilului;
- participarea familiei la elaborarea şi implementarea PEI.

Unul din cele mai importante aspecte a incluziunei este organizarea asistenței individualizate a copilului cu CES, care îi asigură progres în dezvoltare. Pentru asigurarea calității tuturor proceselor, a fost necesar să mobilizăm și să utilizăm eficient toate resursele (financiare, materiale, umane, de timp). Doar în ultimii 3 ani, numărul de copii cu CES a variat de la 26 la 41. În diagrama de mai jos este reflectată evoluția numărului de copii cu CES. Impactul asistenței individualizate se caracterizează prin progresul în dezvoltarea copiilor. La finele anului 2018, din cei 41 copii cu CES, 19 au depășit CES. Se dovedește destul de reușită incluziunea ulterioară a copiilor în învățământul primar.

Astăzi declarăm cu fermitate, că Grădinița nr. 5 din or. Ialoveni este o grădiniță incluzivă, care se caracterizează prin calitatea celor trei indicatori de bază al Indexului incluziunii:

- Dezvoltăm în continuare politici instituționale incluzive.
- Promovăm cele mi bune practici incluzive.
- Este de necontestat cultura incluzivă în toate procesele aferente activității grădiniței.

Rezultatele incluziunii au contribuit la producerea unei schimbări de viziuni, atitudini şi capacităţi în rândul reprezentanţilor personalului grădiniței, ai APL, al

factorilor de decizie și al specialiștilor cu responsabilităţi şi atribuţii în domeniul educaţiei incluzive. A fost consolidat mecanismul de identificare, evaluare și referire a copiilor de vârstă preșcolară cu probleme de dezvoltare către SAP.

Au fost dezvoltate competenţele personalului din instituţiile privind lucrul cu copii cu CES; privind utilizarea metodelor de evaluare iniţială. A fost revizuit planul managerial din perspectiva asigurării incluziunii educaţionale a copiilor cu CES. A fost stabilit mecanismul, viabil și eficient, de colaborare intersectorială privind incluziunea educaţională a copiilor de vârstă preșcolară la nivel de comunitate.

În concluzie, dorim să exprimăm dorința noastră de a continua parteneriatele:cu instuțiile de stat, privind toate aspectele educației incluzive, ca parteneri constructivi, cu comunitatea ca parteneri loiali.cu părinții, care sunt primii educatori al copiilor săi, ca parteneri egali. Sperăm și ne așteptăm în același timp, să găsim în toate părțile interesate (stakeholderi) și în reprezentanții instuțiilor guvernamentale, bunele intenții și angajarea personală, atât de necesare pentru a ne asigura că toți copiii din Republica Moldova au acces egal la o educație incluzivă de calitate.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr. 319-324 / 634, cap.VI, 24.10.2014.
2. Booth T., Ainscow M. Indexul Incluziunii, 2013.
3. Balan V., Bulat G., Bortă L., Eftodi A. Educației incluzivă. Unitate de curs. Vol.I Chișinău, 2016.
4. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău, 2015.
5. Gofrey C. Parteneriat școală-familie-comunitate. Ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 2007.
6. Guțu V., Darii L. Managementul schimbării/inovațiilor în învățământ. În: Managementul educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
7. Vrînceanu M., Pelivan V. Incluziunea socio-educațională a copiilor cu dizabilități în instituția preșcolară. Chișinău, 2013.
8. Cadrul de referință al educației timpurii din Republica. Chișinău, 2018.
9. Curriculum pentru Educație timpurie.Chișinău, 2019.
10. Standarde de învăţare şi dezvoltare a copilului de la naştere până la 7 ani. Chișinău, 2018.
11. Vrasmaș E., Vrasmaș T. Educația incluzivă în grădiniță. Dimensiuni, provocări și soluții. București, 2012.

CZU:[159.942+316.286]:616-051

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

Ксения Банул, докторант
Тираспольский государственный университет

На современном этапе общество предъявляет все больше требований к уровню профессионального качества специалиста медицинской сферы. Особую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки кадров, способных эффективно решать профессиональные задачи. Образовательный процесс играет важную роль в формировании компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Burns R. выявлены потенциальные характеристики человека, способного к эмпатии:

- проявляет терпимость к выражению эмоций со стороны другого человека;
- способен глубоко вникнуть в субъективный внутренний мир своего
- подопечного, не раскрывая при этом свой собственный мир;
- готов адаптировать свое восприятие к восприятию другого человека, чтобы достичь еще большего понимания того, что с ним происходит.
- В проявлении эмпатической коммуникативной компетенции можеbм выделить следующие аспекты:
- эмоциональный аспект – отсутствие действенного начала, пассивное понимание эмоционального состояния другого человека;
- когнитивный аспект – умение понять чувства и поступки собеседника, проявление сочувствия;
- поведенческий аспект – владение коммуникативными формами, способствующими улучшению душевного состояния другого человека.

Гавриловой Т.П. еще в 70-е годы прошлого века были указаны методологические проблемы исследования эмпатии, которые сохраняют свою актуальность и поныне: «…одновременно затрагивается ряд вопросов, теоретически и экспериментально мало разработанных в науке, таких, например, как проблема эмоциональных состояний, взаимосвязь переживания и поведения и т.д.» [5]. Один из признанных авторитетных исследователей эмпатии Davis M., обобщая трудности ее изучения как смешение процессов, их результатов и механизмов, считает наиболее актуальной задачей критический анализ методологии подходов к эмпатии [2]. Как связанную в первую очередь с

методологическими трудностями оценивает ситуацию в области изучения эмпатии и много сделавший для «расчистки» категориального поля данной тематики Wispe L. В этой области не существует общепринятого языка описания, общей методологической базы, на основе которой можно было бы сравнивать фактологию и закономерности, выделяемые в разных теориях и направлениях изучения [3].

По мнению Фокина Ю.Г. для проявления компетенций необходимо формирование потребности и мотива, высокая эрудиция, ценностносмысловые представления, умения и опыт для успешного выполнения необходимых действий на базе накопленных знаний [8].

Емельянов Ю.Н. предложил следующие подходы социально-психологического обучения: антропологический, системный, личностно-ориентированный [6].

Антропологический подход предполагает использование данных наук о человеке при организации педагогического процесса.

Системный подход относится к общенаучным принципам исследования и позволяет видеть изучение проблемы в комплексе. Он способствует восприятию системы образования, как целостной системы.

Личностно-ориентированный подход основан на ведущей роли различных вариантов социальной активности участников образовательного процесса, предполагает использование понятий, принципов, педагогических действий в образовательном процессе с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Отметим следующие педагогические технологии, построенные на личностно-ориентированном подходе:

На развитии человека сказываются его наследственность, ценностные ориентации, взгляды на жизнь, установки, а также социальное окружение и уровень культуры среды общения. Деятельность человека, организованная при учете данных обстоятельств и ориентированная на зону ближайшего развития [4], при условии схождения цели деятельности и мотива [7], а также выявление через рефлексию ее смысла, становится основным средством формирования, развития и саморазвития личности. Личностно-ориентированный подход занял ведущее место в практике обучения учащихся медицинских колледжей с конца 80¬х годов двадцатого века.

T. Callo отмечает, что для эффективного формирования компетенций связанных с коммуникацией должны соблюдаться и реализовываться следующие принципы [1]: реляционный, коммуникативной среды,

мотивационной потребности, личностный, принцип партнерства, эвристический, активизации, ответственности, коммуникативного намерения, равенства и согласия, социализации.

Формирование эмпатической коммуникативной компетенции будущего медицинского работника в процессе обучения в медицинском колледже мы видим в создании условий:

1. Выявление уровня влияния эмпатической коммуникативной компетенции на успешность/неуспешность профессиональной деятельности.
2. Обеспечение условий для самореализации и развития эмпатической коммуникативной компетенции учащихся:
    - Предоставление учебным заведением образовательного модуля по выбору, кружка и внеклассных мероприятий.
    - Личностно-ориентированный подход в учебно-воспитательном процессе.
    - Применение методов обучения, направленных на развитие эмпатической коммуникативной компетенции.
    - Установка на необходимость самообразования;
    - Осуществление междисциплинарной интеграции.
3. Осуществление внутренней интеграции структурных компонентов эмпатической коммуникативной компетенции.

Такой подход предполагает использование на занятиях помимо основного содержания обучения упражнений разных типов, стимулирующих учащихся к высказыванию своего мнения по вопросам морально-этической направленности, оценке поведения медработников в реальной ситуации или в ходе решения ситуативных задач. Данные задания не только формируют коммуникативную эмпатическую компетенцию будущих медицинских работников, но и способность быстро принимать решение в различных ситуациях, систематизацию и обобщение знаний учебной дисциплины. Эти умения специалиста признаются особо значимыми для всех специалистов медицинской сферы.

Таким образом, эмпатическая коммуникативная компетенция может быть сформирована в процессе обучения в организованных условиях социально ориентированной среды. В образовательном процессе должны быть включены компоненты, содержащие педагогические условия формирования эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинских колледжей,

способствующих повышению уровня их профессиональной готовности к будущей деятельности.

Именно поэтому так важна целенаправленная работа по формированию профессиональной коммуникативной компетентности будущих медицинских работников посредством использования на учебных занятиях приемов и методов развивающих навыки эффективной коммуникации. Эмпатическая коммуникативная компетенция необходима для успешной профессиональной деятельности и востребованности медицинского работника.

Библиография

1. Callo T. Educaţia comunicării verbale. Chişinău: Litera. 2003.
2. Davis M. H. Empathy: A social psychological approach. CO: Westview Press, 1996. 260 p.
3. Wispe L. The psychology of sympathy. New York, London: Plenum Press, 1991. 213 p.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. испр. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. В: Вопросы психологии, №2, 1975. с. 147-156.
6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: ЛГУ, 1985. 166 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1996.
8. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: психодидактические основы преподавания. Москва, 2000. 424 с.

CZU: 378.147:796

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕХНОЛОГИИ ПОСТРОЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Дария Левицки, ТГУ

Сергей Моцок, НКК ЭАМ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с внедрением инновационных технологий в процесс физического воспитание студентов высших учебных заведений Республики Молдова в контексте Болонской декларации. Акцентируется внимание на проблемах физического воспитания студентов..

Ключевые слова: физическое воспитание, высшее образование, Болонский процесс, модернизация.

Постановка проблемы. Ориентация высшей школы Республики Молдова *на европейские ценности образования в соответствии с Болонским соглашением* диктует необходимость обновления механизмов повышения эффективности и качества физического воспитания студентов на базе взаимодействия новых направлений его развития с традиционно устоявшимся.

Важными направлениями является разработка современных технологий построения занятий со студентами по физическому воспитанию в контексте модернизации образования в Высших учебных заведениях, для реализации образовательной задачи физического воспитания В Вузе, представления физического воспитания в качестве средства повышения работоспособности, формирования познавательных, коммуникативных и физических способностей. Одной из важнейших целей технологии процесса физического воспитания в Вузе является: активизация заинтересованного отношения к предмету, побуждение интереса к возможности построения здорового тела, формирование собственного здоровья в самом широком смысле этого понимания.

Анализ публикаций по теме исследования. Неспециальное (непрофессиональное) образование является первым и необходимым условием формирования физической культуры личности [5, 12,].

В качестве европейской страны, Республика Молдова восприимчива ко всем инновациям, имеющим место в континентальной системе образования и предпринимает меры для гармонизации законодательства в данной области.

На основе изменений и дополнений в Законе об образовании NQ 547-XllI Республики Молдова от 21 июля 1995 года и утвержденных Законом NQ 71-

XVl от 5 мая 2005 года был разработан Временный план-кадру цикла (высшее образование, лиценциат), который является основой для многих разнообразных планов, определяет особенности и направления работы каждого учебного заведения, каждой области профессиональной подготовки и каждой специализации.

«Курс физической- культуры для студентов 1-2 курсов, который относится к вне учебным (внеплановым) формам подготовки и не обозначается кредитами. Однако, оценка курса ”зачтено”, является условием допуска к лиценциату» [6].

Болонская декларации предполагает сохранение национальной системы образования, которая, однако, должна быть сопоставима по своим целям и принципам с единой европейской образовательной системой. [14] На современном этане, учеными—специалистами в области Физического воспитания и спорта Молдовы активизировался процесс поиска путей соответствия отечественной системы образования к европейской [2, 10]. Научно-исследовательная работа по проблемам модернизации национальной системы физического воспитания в Молдове неразрывно связаны с анализом проблем, присущих физическому воспитанию студенческой молодежи и исследований в этой же сфере ученых стран со сходными социально-экономическими системами: из Украины: Бышевец Н.Г., Богачук Л.П. (2005), Мичуда Ю.П. (2003), О.М. Вацеба и С.П. Козибродский (2003), В.В, Приходько (2004); из РОССИЙСКОЙ Федерации: Гостев Г. Р, Трунин В. В, Ломоненко А. А. (2007), К. Бальсевич (1999); из Беларуси: В. Куликов (2004).

Анализ вышеизложенного, а также опыт практической деятельности указывает на то, что при разработке программы по физическому воспитанию в Высших учебных заведениях Молдовы с учетом рекомендаций Болонской декларации необходимо сохранить лучшие традиций Высшей школы, с учетом наличия спортивных комплексов при Высших учебных заведениях Молдовы и степени готовности материальной базы для обеспечения занятий в новом режиме.

Работа выполнена по плану НИР Государственного Университета. Физической культуры и спорта Республики Молдова,

Целью работы является разработка новых современных технологий построения занятий по физическому воспитанию со студентами высших учебных заведений Молдовы в контексте Болонского процесса.

Методы исследования. В процессе исследования были использованы методы: литературного обзора, устного опроса, анкетирования, изучения документальных источников, сравнения и сопоставления.

Результаты исследования. На начало 2019 учебного года в Молдове официально регистрировано 26 Вузов, из которых 17-государственных и 9-частных с общим количеством студентов — 63000 тыс.

В Высших учебных заведениях страны получают образование будущие специалисты различных сфер деятельности: юрисдикции, политики, сельского хозяйства, медицины, педагогики, техники, каждая из которых имеет свою специфику. Согласно концепции образования Республики Молдова, главной целью и результатом обучения студентов в Вузе является формирование их готовности к профессиональной деятельности. Неотъемлемой частью в формировании личности студента является процесс физического воспитания студентов, главная цель которого развитие физически здорового человека, вооруженного необходимыми знаниям, обеспечивающими сознательное и методически правильное использование средств физической культуры и спорта для подготовки к профессиональным видам труда с учетом специфики каждого факультета.

Высокий уровень техники и современных технологий, беспрерывное повышение интенсивности человеческой деятельности, компьютерных информационных технологий, объём усвоения информации, который ежегодно увеличивается, приводит, к дальнейшей интенсификации, к осложнению процесса обучения в высшем учебном заведении и требует от студента большого психического напряжения и физических усилий. Естественно, это не может отразиться на состоянии здоровья человека, который занимается преимущественно умственным трудом и проводит много времени за компьютером. Учитывая это, заблаговременная подготовка молодёжи к избранной профессиональной деятельности является главной целью обучения студентов в Вузах, мы должны признать важность и необходимость профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) в системе неспециального (непрофессионального) образования [13, 8].

Ознакомившись с содержанием аналитических программ по физическому воспитанию разработанных кафедрами физического воспитания высших учебных заведений Молдовы приходим к выводу, что отсутствует раздел теории и практики преподавания ППФП по специальностям.

На основе анализа реальной ситуации системы физического воспитания студентов Вузов Молдовы на современном этапе и понимая важность и обязательность введения курса ППФП по специальностям, предлагается для рассмотрения и внедрения как одного из вариантов инновационных технологий построения занятий по физическому воспитанию со студентами Высших учебных заведений в контексте Болонского процесса, как специальную профессионально-прикладную физическая подготовку (СППФП). Внедрение СППФП в практику физического воспитания студентов высших учебных заведений Молдовы в системе непрофессионального образования создает предпосылки для сокращения сроков профессиональной адаптации, повышения профессионального мастерства, достижение высокой профессиональной трудоспособности и производительности труда. Положительных результатов в достижении намеченной цели можно достичь только путем индивидуального осознания студентами важности СППФП в дальнейшей профессиональной деятельности и понимания, что воспитание ума и воспитание тела является взаимосвязанным, единым и непрерывным процессом.

Основные разделы программы СППФП:

Основные направления:

- овладение прикладными навыками и умениями, являющимися элементами техники различных видов спорта.
- акцентированное внимание на воспитание, отдельных физических и специальных качеств, особо специфических и необходимых для повышения эффективности труда в избранной профессии.
- приобретение прикладных знаний (знание умений и навыков использования средств физической культуры при проведении самостоятельных занятий физическими упражнениями, в режиме труда и отдыха с учетом меняющихся условий, труда, быта, возрастных способностей).

Формы проведения СППФП:

Занятия по специальной профессионально-прикладной подготовке со студентами Вузов проводятся в практической и теоретической форме.

Средства, используемые для проведения СППФП:

Специальные прикладные физические упражнения и отдельные элементы различных видов спорта, гигиена, закаливание, вспомогательные средства.

В ходе экспериментального исследования были изучены вопросы о степени ознакомления студентов с основными положениями Болонской

декларации, об отношении студенческой молодёжи к введению в программу по физическому воспитанию Высших учебных заведений курса специальной профессионально-прикладной подготовки (СППФП), об определении и роли СППФП в будущей профессиональной деятельности.

С этой целью нами были проанкетированы 185 студентов Молдавской Экономической Академии. Результаты исследования показали, что 57 % респондентов на вопрос, знакомы ли ВЫ с положениями Болонской декларации ответили — ДА, 26 % ответили, что ознакомлены, но поверхностно и 17 % опрошенных ответили — НЕТ.

Полученное процентное соотношение по данному вопросу указывает на средний уровень осведомленности студенческой молодёжи об основных положениях Болонского процесса. Относительно включения в программу по физическому воспитанию Вузов Республики Молдова теоретического и практического раздела специальной профессионально-прикладной физической подготовки, мы получили следующие, результаты: 77 % респондентов ответили — утвердительно ДА, соответственно, 23 % — не согласны с введением курса СППФП в программу по физическому воспитанию в Вузе.

Выводы. Полученные результаты исследований указывают на необходимость: перестройки системы физического воспитания в Вузах Республики Молдова в контексте Болонской декларации; разработки новой, программы по физическому воспитанию с учетом специальной профессионально-прикладной подготовки студентов (СППФП). Дальнейшие исследования предполагается провести в направлении изучения новых технологий проведении занятий по физическому воспитанию со студентами Вузов Молдовы в свете Болонского процесса.

Список литературы

1. Бальсевич В. К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект). Теория и практика физической культуры. т. 2, 2003.
2. Budevici-Puiu L. Bazele statului dreptului. Legeslatie în sport. Chişinău: Valinex, 2004. 196 p.
3. Бышевец Н. Т. Адаптация основных положений Болонского процесса в системе высшего физического образования. В: Бышевец Н. Т., Богачук Л. П. Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. науч. тр. / под ред. С. С. Ермакова. Харьков, 2005.

4. Вацеба О. М. Актуальные проблемы программно-нормативного обеспечения физического воспитания студенческой молодёжи (на примере высшей школы Украины). В: Вацеба О. М., Козибродский С. Современный олимпийский спорт и спорт для всех. Материалы VII Междунар. науч. конгр. т. 2. М., 2003.
5. Выдрин В. Н. Неспециальное (непрофессиональное) физическое образование студентов. Теория и практика физической культуры, N9 5/6, 1995.
6. Временный план — кадру 1 цикла (высшее образование, лиценциат).
7. Гостев П Р. Об особенностях непрофессионального (неспециального) физического образования личности. Г. Р. Гостев, А. А. Ломоненко, В. В. Трунин. Культура физическая и здоровье, nr.2 A. 2007.
8. Данаил С. Н. Профессионально-прикладная физическая подготовка в контексте вузовского физического образования. Современные проблемы совершенствования системы физического образования. В: материалы междунар. науч. конф. Кишинёв, т. 1, 1993.
9. Куликов В. Программно-методическое обеспечение физического воспитания студентов в условиях реформирования высшей школы. Олимпийский спорт и спорт для всех: тез. междунар. науч. конгр. Минск, 2001.
10. Левицкая Д. Актуальные проблемы: физического воспитания студенческой молодёжи в контексте Болонского процесса. Левицкая Д., Трибой В. Ştiinţa culturii fizice. Chişinău, nr.2 (6) 2007.
11. Мичуда Ю. П. Закономерности рыночного функционирования сферы физической культуры и спорта. Современный олимпийский спорт и спорт для всех: материалы VII Междунар. науч. Кош. Т. 2, М., 2003.
12. Приходько В. В. Болонский процесс і майбутне вузичного виховання і практика вузичного виховання, 2004.
13. Ceban И. Pregătire fizică profesională aplicativă a studeţilior la facultatea pedagogie universitară: material didactic. Chişinău: CEPUSM, 2004. 133 p.
14. Шевченко Е. В. Качество образования Болонский процесс в документах: Библиограф. указатель. М.: Логос, 2003. 200 с. 1SBN 5-94010-2754.

Secția 13

MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI

CZU: 371.21

MANAGEMENTUL CLASEI ȘI MANAGEMENTUL ȘCOLII: NEVIOA DE COERENȚĂ

Roxana Andronache, doctorandă, UST

În evoluția sa istorică, managementul a început ca o artă, iar pe măsura acumulării experienței a căpătat tot mai multe caracteristici de știință. Managementul a început să fie considerat ca știință la sfârșitul secolului al XIX-lea, iar primele lucrări care tratau problemele specific au fost publicate la începutul secolului al XX-lea, în special de către Henry Fayol și Frederick Taylor. Managementul a fost definit în nenumărate feluri, este arta și știința de a stabili obiective corespunzătoare și de a mobiliza resursele disponibile pentru a atinge obiectivele respective. În sistemul de învățământ, conceptul pedagogic de management definește un model de conducere a activității de educație, proiectată și realizată la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ [apud: 2, p.63].

Sistemul de învățământ nu poate fi înțeles decât din interiorul unei ample, complexe și contradictorii rețele de raporturi care se originează, la nivel de macrosistem, în sistemul social și care, concomitent, se deschide către arii din ce în ce mai concrete și precise de activitate instructiv-educativă. Sistemul social global generează şi antrenează subsistemul educațional. La acest nivel se constituie, ca parte componentă, sistemul de învățământ conceput drept forma de organizare instituțională a învățământului [1, p.339]. În această accepțiune el cuprinde ansamblul instituțiilor specializate în proiectarea și realizarea funcțiilor educației prin conținuturi și metodologii specific, organizate formal şi non-formal [ibidem, p.337]. Termenul este utilizat cu două accepțiuni:

a) **sensul larg,** *ce angajează instituțiile care desfășoară procesul instructiv-educativ în modalități formale și non-formale.* Aici includem o diversitate de instanțe formative: școala, instituțiile specializate în educație și complementare în raport cu aceasta (cluburile elevilor, taberele, centrele de vacanță, presa școlară, etc.), organismele instituționale ale comunităților educative care sprijină școala în mod direct conform anumitor relații contractuale (comunitatea părinților; agenții economici, politici, culturali; biserica);

b) **sensul restrâns,** *ce include ansamblul instituțiilor școlare ceea ce a condus la constituirea unui termen sinonim, cel de sistem școlar.*

Procesul de învățământ reprezintă activitatea nemijlocită care se desfășoară pe diferite trepte ale sistemului de învățământ, conținut ce se mulează pe structura unei anumite forme de organizare instituționalizată, demersul instructiv-educativ. În timp

ce sistemul, cu toate componentele sale, răspunde la întrebarea „unde?” – are loc programul educativ, procesul de învățământ reprezintă soluția la interogația „ce?” se află în plină derulare. Tocmai de aceea relațiile de determinare reciprocă sunt atât de complexe, iar confundarea lor trebuie evitată de la bun început. Reprezintă două activități de importanță vitală atât pentru funcționarea acestora, dar mai ales pentru sporirea eficienței lor. În sens tradițional, ele își subsumau o serie de acțiuni dintre care cele mai importante sunt: îndrumarea, controlul, reglementarea principalelor aspecte legate de conținut, metodologie, evaluarea, elaborarea și transpunerea în practică a deciziilor [6, p.896]. Menținerea procesului instructiv-educativ într-un anumit context social-politic, a condus la apariția și manifestarea unor tendințe în activitatea de conducere, dintre care amintim: tendința abordării atribuțiilor de conducere în sens prioritar-administrativ; tendința extrapolării operației de control (predominant cantitativă, constatativă, birocratică) în raport cu cea de evaluare (predominant calitativă, pedagogică, managerială); tendința formalizării deciziei; tendința reglării prin mijloace administrative externe care blochează mecanismele pedagogice interne [3, p.373-389].

Principiile managementului școlar reprezintă un set de linii normative inițiale necesare pentru eficientizarea socială a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității la toate nivelurile ierarhice-verticale și orizontale ale sistemului și procesului de învățământ [1, p.231-232]. În ceea ce privește managementul educației, se poate pune problema a două categorii de principii: 1) unele care au valabilitate generală, în orice domeniu (cum ar fi principiul ordinii, al unității dintre deciziile și acțiunea practică, al promovării cadrelor pe bază de competență sau principiul corelării resurselor cu obiectivele); 2) unele care sunt specifice unui anumit domeniu (principiile didactice pentru conducerea procesului de învățământ, principiul accesului nediscriminatoriu al populației la instrucția școlară pentru sistemul de învățământ, principiul unității de comandă) [3, p.412].

Depășind această distincție, Sorin Cristea sugerează și analizează următoarele principii ale managementului educației: 1) principiul conducerii globale, optime și strategice ale sistemului și procesului de învățământ; 2) principiul conducerii eficiente ale sistemului și procesului de învățământ; 3) principiul conducerii superioare ale sistemului și procesului de învățământ; 4) principiul conducerii complexe ale sistemului și procesului de învățământ [1, p.232]. Ipostaza din care autorul menționat propune analiza și interpretarea principiilor managementului educației este una care antrenează o nouă paradigmă de abordare a pedagogiei generale, proprie culturii societății postindustriale, de tip informatizat. De aceea

apreciem în mod deosebit ideea, că managementul educației reprezintă o treaptă metodologică necesară pentru realizarea corectă, eficientă social, a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, la nivelul sistemului de învățământ în perspectiva secolului XXI [ibidem, p.232].

În literatura de specialitate sunt descrise principiile axiologice care să orienteze dificilul proces „al ținerii frânelor în sistemul de învățământ sau într-un subsistem al acestuia (de la nivelul micro către macro)" [3, p. 410-411]. Fundamentul acestor principii este cel al respectului. Fără o autentică prețuire a copilului, elevului, cadrelor didactice, a literei și spiritul legii, a valorii, a managerilor de la nivelul supraordonat sau subordonat nu se poate proiecta și finaliza un act de management reușit. Elevii și adulții, copiii și cadrele didactice, părinții și decidenții colaborează cu succes când se respectă și se recunosc ca valori autonome, capabile de dialog și înțelegere. Astfel, se nasc proiecte noi, se optimizează procesul managerial.

Managementul resurselor se abordează în funcție de tipul resurselor angrenate în procesul de învățământ cu componentele sale: managementul resurselor umane; managementul resurselor materiale; managementul resurselor financiare; managementul resurselor informaționale. În ceea ce privește *managementul școlii și al clasei de elevi* avem în vedere dimensiunea ergonomică, psihologică, socială și normativă. Toate acestea duc la o analiză amănunțită și specifică a abordării managementului din perspectiva didactică, dar și psihosocială.

Ne întrebăm adeseori ce legătură are managementul clasei cu școala și invers?. Dacă acestea nu ar fi într-o puternică coexistență, atunci procesul instructiv-educativ ar fi anevoios. În continuare mi-am propus să ofer și să caut soluții ca managementul clasei de elevi să fie în strânsă legătură cu cel al școlii. A vorbi despre managementul clasei nu este un lucru uşor. Ideea nu este nouă, desigur, dar este în continuă schimbare, iar astăzi există un număr mare de concepţii şi practici ale managementului clasei. Nu voi întocmi o listă completă şi nici nu voi face o analiză a acestora, ci vrem, mai degrabă, să oferim o reflecţie mai cuprinzătoare cu privire la modul de înţelegere a diferitelor viziuni ale managementului clasei.

În literatura de specialitate, coexistă diferite definiţii ale managementului clasei. Când vorbind despre managementul clasei, ne referim la organizarea timpului, a spaţiului şi punerea în aplicare a activităţilor de predare, învăţare şi evaluare, sau vorbim despre managementul unui grup de elevi în interacţiune? Care sunt obiectivele managementului clasei? Care sunt mijloacele adecvate pentru a le pune în aplicare? Care sunt actorii şi care sunt rolurile lor? Care sunt scopurile sale? Managementul clasei include toate elementele practicii predării sau nu este vorba

decât de un element particular al acestei practici? Multe dintre aceste întrebări au in răspuns, însă cea mai mare parte a lor va rămâne în suspans sau va duce la răspunsuri foarte diferite.

Istoria managementului educaţiei poate fi împărţită în trei perioade distincte, fiecare marcată printr-o perspectivă de management: o perspectivă ierarhică, o perspectivă sistemică şi o perspectivă educativă. Din *perspectiva ierarhică*, managementul educaţiei constă în asigurarea respectului şi normelor stabilite, precum şi conformitatea executării sarcinilor cu liniile directoare prescrise. Astfel, fiecare persoană din organizaţie este subordonată unui superior, el însuşi subordonat unui nivel mai înalt, şi aşa mai departe, tot aşa cum clasa este subordonată şcolii, care este subordonată inspectoratului şcolar, care este subordonat ministerului. Responsabilitatea constă în a da socoteală de jos în sus. În acelaşi timp, laicizarea educaţiei, reînnoirea valorilor, evoluţia cunoştinţelor în educaţie şi administraţie, democratizarea şi complexitatea sistemului instituit au condus la o nouă perspectivă de management: perspectiva sistemică.

Într-o *perspectivă sistemică*, managementul educaţiei este o realitate complexă, cu mai multe subsisteme specializate, legate între ele şi fiecăreia dintre acestea corespunzându-i responsabilități proprii. Astfel, clasa, şcoala, inspectoratul şcolar şi Ministerul Educaţiei au propriile lor funcţii; elevi, profesori, directori, manageri, inspectori, oficiali şi politicieni au fiecare rolul lor. Dar această perspectivă nu a dat rezultatele aşteptate. În primul rând, se centrează pe dezvoltare, ignorând relaţiile dintre ele şi integrarea lor în tot ansamblul. Apoi a dezvoltat mai ales supraspecializarea, atât în predare, cât şi în management, compartimentarea structurilor şi birocratizarea. În concluzie, s-a dezumanizat şcoala. În acelaşi timp, s-a urgentat perspectiva educativă a managementului educaţional şi al şcolii.

Într-o perspectivă sistematică de management al şcolii şi al clasei, elevii sunt văzuți ca şi clienţi, şcoala – ca un furnizor de servicii educaţionale şi profesorii – ca profesionişti. În mod ideal, elevii întreţin cu profesorii relaţii contractuale, bazate pe recunoaşterea şi exercitarea rolurilor predefinite sau convenite şi de a dezvolta împreună cu colegii lor raportul de colaborare în vederea realizării contractului. Se foloseşte adesea contractul ca mijloc de intervenţie asupra elevilor care nu respectă angajamentele, pe care le-au luat când s-au înscris la şcoală. Respectul din această perspectivă înseamnă respectul angajamentelor faţă de şcoală, a profesorilor şi a celorlalți elevi. Autonomia este definită ca abilitatea de a face alegeri şi de a le explica, de a conveni asupra condiţiilor de realizare a angajamentelor sale, precum şi de a cere respectarea angajamentelor făcute de alţii.

Perspectiva educativă a inspirat o mare parte a reformelor din ultimii 20 de ani. În primul rând, se bazează pe ideea că toţi actorii din sistem sunt în dezvoltare, atât adulţii, cât şi elevii, conform intenţiilor, viziunea asupra lumii, stilul, ritmul şi, cu alte cuvinte, în conformitate cu proiectul de viaţă. Pe de altă parte, dezvoltarea fiecăruia este privită ca un proces continuu de interacţiune cu alţii şi grupurile se dezvoltă ca şi indivizii, prin intermediul proiectelor lor. Ideea proiectului este centrală: proiect educaţional, proiect de viaţă, proiect de formare, proiect de învăţare, proiect profesional etc. În această perspectivă, managementul constă în iniţierea şi animarea proceselor de dezvoltare individuală şi colectivă, pentru a se asigura că indivizii şi grupurile nu au numai proiecte, dar sunt în proiect, în transformare, în devenire. Cu alte cuvinte, gestionarea unui proiect înseamnă a gestiona proiecte. Dar o întrebare-cheie ia naştere: este vorba de un proiect comun, unul în care toată lumea aderă sau trebuie să adere, în care, probabil, fiecare poate să fie inclus sau din care fiecare poate să fie exclus? Sau este o punere în comun a mai multor proiecte diversificate, pe care fiecare trebuie să o expliciteze, comunice, coordoneze cu alţii? În cele din urmă, educaţia are ca obiectiv uniformizarea indivizilor şi grupurilor, în conformitate cu un model unic sau diferenţierea indivizilor sau grupurilor? Sau un pic de ambele? În această perspectivă, în cele din urmă, managementul proiectelor individuale şi colective nu este doar un mod de a facilita învăţarea, este, de asemenea, în sine, o modalitate de învăţare. Prin proiectele sale, elevii învaţă să le gestioneze. Prin managementul clasei, elevii şi profesorii învaţă să gestioneze clasa.

Într-o perspectivă educativă a managementului şcolar şi al clasei, elevii sunt văzuți ca parteneri în realizarea proiectului de dezvoltare instituţională, precum şi relaţiile lor cu profesorii, cu alţi elevi şi alţi angajaţi ai şcolii, înţelegând aici conducerea, sunt raporturi de cooperare egalitară. Aceste raporturi nu elimină diferenţele de funcţii şi de experienţă ale fiecăruia. Cu toate acestea, aceste diferenţe sunt condiţiile esenţiale ale unei unităţi de învăţământ pentru un parteneriat creativ şi productiv. Vorbind de respect, în această perspectivă, înseamnă respectul pentru sine şi pentru alţii ca persoane unice şi ca membri ai aceleiaşi comunităţi şcolare. Responsabilitatea este de a asuma alegerile făcute. Autonomia este definită ca abilitatea de a-şi asuma realizarea propriului proiect de dezvoltare. Cu toate acestea, respectul, responsabilitatea şi autonomia nu sunt premise sau consecinţe ale dezvoltării; mai degrabă, acestea sunt componente esenţiale şi progresive ale dezvoltării fiecăruia şi a comunităţii. Elevii sunt supuşi la o mare varietate de practici şi o variaţie largă a acestora în acelaşi timp. De asemenea, cei mai mulţi agenţi de educaţie recunosc necesitatea dezvoltării coerenţei practicilor de management al

clasei într-o şcoală, coerenţa între managementul clasei şi managementul şcolar şi coerenţa între managementul inspectoratului şcolar şi a managementului şcolii. Dar nu toţi sunt de acord cu privire la modul de realizare a acestui lucru.

Pentru unii, trebuie să standardizeze practicile de management. În acest scop, decizia trebuie luată de autoritatea sau de majoritatea personalului şcolii asupra modelului de management de aplicat. Autoritate sau majoritate, rezultatul este acelaşi: regula prescrie practica, iar scopul este reducerea diferenţelor. Pentru alţii, trebuie precizate practicile de management şi făcute cunoscute, astfel încât toată lumea să ştie că un astfel de profesor gestionează clasa într-un anumit mod, în timp ce altul procedează altfel şi că fiecare director de şcoală se ocupă în felul lui de elevi şi de personalul şcolii. Nu se reduc diferenţele, ele se afişează şi se explică elevilor şi altor factori de educaţie.

Practic, managementul clasei şi managementul şcolar ţin de responsabilitatea profesională a fiecărui membru al personalului şcolii, profesori sau directori de şcoală. Rolul şcolii este acela de a se asigura că diferenţele practice se situează în limitele premise şi respectă anumite valori comune. Ele trebuie, de asemenea, să stabilească şi să facă publice mecanismele prin care elevii sau părinţii lor pot să ceară explicaţii profesorilor şi conducerii şcolii. Conform acestei abordări, dezvoltarea coerenţei este de a stabili cadrul în interiorul căruia se poate exprima diversitatea practicilor de management al clasei. Armonizarea diferitelor practici de management se realizează în acţiune, prin participarea la unul sau mai multe proiecte colective şi prin coordonarea acţiunilor întreprinse în cadrul diverselor proiecte de indivizi, grupuri sau întreaga comunitate.

Rezumând cele expuse anterior, observăm că cele trei perspective prezentate pot fi văzute ca perioade succesive ale evoluţiei educaţiei managementului educaţiei. Dar, de fapt, aceste trei modele au fost prezente în orice moment şi încă mai sunt. Astfel, nu rareori găsim într-o şcoală oameni care doresc ca proiectul de dezvoltare instituţională al unităţii lor de învăţământ să fie de tip ierarhic şi ca el prescrie toate practicile de predare, inclusiv managementul clasei. La fel, aici găsim persoane care au o abordare sistemică a managementului şcolii şi managementului clasei. Dar există, de asemenea, din ce în ce mai mulţi oameni care abordează managementului şcolii şi al clasei într-o perspectivă educativă. Elevii sunt prezenţi, prin urmare, în cadrul acestor diferite viziuni şi practici de management al şcolii şi al clasei care de multe ori variază de la un vorbitor la altul sau de la o activitate la alta.

Aceste perspective sunt reflectate atât în practica profesională a cadrelor didactice şi a altor categorii de personal şcolar, cât şi în viaţa cotidiană a elevilor.

Într-o perspectivă ierarhică a managementului şcolar şi al clasei, elevii sunt subordonaţi profesorului în clasă şi diferiţilor agenţi de educaţie în şcoală. În plus, conducerea şcolii este văzută ca cea mai înaltă autoritate, astfel încât spre ea sunt îndreptaţi în mod sistematic elevii care se abat grav de la obligaţiile lor. Vorbind despre respect, în această perspectivă, vorbim despre respectul autorităţii, al regulilor şi obligaţiilor. Vorbind despre autonomie, înseamnă a vorbi despre capacitatea de a se conforma normelor stabilite. În această perspectivă, elevii au de obicei, raporturi de competiţie (a fi comparat, a fi mai bun, a fi înainte, a fi mai plăcut etc.), precum şi raporturi de complicitate la contestaţie.

În concluzie, managementul clasei şi şcolii devine o provocare majoră pentru profesori şi directori. Clarificarea rolurilor, formularea politicilor şi planurilor de acţiune, repartizarea responsabilităţilor nu sunt întotdeauna adecvate pentru a face faţă acestei provocări. Structurile apar şi fac parte din cultură, ele nu apar înaintea lor. În acelaşi timp, practicile profesorilor influențează cultura organizaţională, o transformă. A începe prin cultură înseamnă a multiplica interacţiunile între profesori, elevi, părinţi şi conducerea şcolilor, înseamnă a încerca să înțelegem viziunile diferite ale unora şi ale altora, înseamnă, de asemenea, a fi explicit în ceea ce priveşte propria viziune şi a o comunica, înseamnă a crea interacţiuni, a deschide graniţe, a face schimburi reciproce. Trebuie doar să dai un sens educaţiei, dar, de asemenea, să dai şi un sens managementului clasei şi şcolii, neîncercând să reduci cu orice preţ diversitatea viziunilor, ci încercând să exploatezi bogăţia lor. Dezvoltarea proiectului instituţional al şcolii ar fi, cred, prima pistă de explorat. Dacă managementul clasei şi al şcolii vor fi separate de restul, nu se poate ajunge foarte departe.

Bibliografie

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Bucureşti: Ed. Litera Internațional, 2000.
2. Cristea S. Sistemul de educație/învățământ. București: Ed. Didactica Piblishing House, 2017.
3. Jinga I. Conducerea sistemului de învățământ și a școlii. În: Curs de pedagogie. București: Universitatea din București, 1988.
4. Iosifescu Ș. Manual de management universitar. București: ProGnosis, 2000.
5. Păun E. Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică. București: Ed. Polirom, 2017.
6. Voicu M., Rusu C. A.B.C.-ul comunicării manageriale. Brăila: Ed. Danubius, 1998.
7. Văideanu G. Educația la frontieră dintre milenii. București: Ed. Politică, 1988.

CZU: 378.147

MANAGEMENTUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA STUDENȚI

Elena Bîrsan, doctor în științe pedagogice, lector universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST
Olga Borș, masterandă, Management educațional, UST

În epoca mondializării capacitatea de a comunica a devenit un pilon important atât în formularea gândurilor cât şi în claritatea expunerii lor. Eficientizarea comunicării a devenit o condiţie indispensabilă a contemporaneităţii, valabilă pentru majoritatea domeniilor de activitate existente. Comunicarea a fost din totdeauna o componentă principală a educaţiei, un suport indispenabil învăţământului. Receptivă la progresele comunicării umane, instituțiile de învățământ nu au încetat niciodată să-şi apropie şi să integreze inteligent diferite forme şi mijloace verbale şi neverbale în structurile ei procesuale. Cu atât mai mult astăzi, când actul comunicării se implică efectiv în toate domeniile vieţii şi activităţii social-umane, unde se dezvoltă interactivitatea şi prin urmare apare necesitatea unei culturi comunicaţionale.

Managementul, un concept cvasinecunoscut la sfârşitul secolului al XlX-lea evoluează rapid în cursul secolului al XX-lea, atrăgând atenţia unui număr mare de specialişti din întreaga lume a căror amprentă o putem observa în paleta diversă a definirii conceptului, aflată în concordanţă cu spiritul vremii şi cu nivelul cunoştinţelor acumulate până în acel moment.

Etimologic, conceptul de *„management”* derivă din latinescul „manus (mână)” şi reprezintă o „manevrare”, o pilotare. Din acest cuvânt s-a format în limba italiană „mannegio” (prelucrarea cu mâna) şi de aici prin intermediul cuvântului francez „manege” a trecut în limba română cu semnificaţia de „loc unde sunt dresaţi caii”. Tot din limba franceză cuvântul a fost preluat în limba engleză sub forma verbului “to manage” care semnifica a administra, a conduce [12, p.7].

Dumitrescu M. demonstrează că managementul reprezintă „ *ştiinţa prin care se asigură conducerea tuturor proceselor şi întreprinderilor, în toate funcţiunile acestora, având în prim plan omul, participarea motivată a acestuia şi care presupune rezolvarea problemelor sub raport previzional, organizatoric, de conducere, de luare a deciziilor şi de control, cu concretizarea acestora în creşterea eficienţei economice”* [8, p. 68].

Prin management ca ştiinţă se înţelege: *studierea proceselor şi relaţiilor de management din cadrul organizaţiilor, în vederea descoperirii legităţilor şi principiilor care le guvernează şi a conceperii de noi sisteme, metode, tehnici şi*

modalităţi de conducere, de natură să asigure obţinerea şi creşterea competitivităţii [11, p. 36].

Conform definiţiei din dicţionar a termenului „*management”*- în accepţia lui cea mai generală - acesta se referă la „*activitatea şi arta de a conduce*” [5, p. 82]. Apărut pentru început în contextul zonei economice, termenul şi-a extins aplicabilitatea în variate domenii. Astfel s-a ajuns la vehicularea sa în domeniul educaţional sub numele de „**management educaţional**” [10, p. 22].

În ultima perioadă *managementul educațional* a dobândit o importanţă tot mai mare, atât în Republica Moldova, cât şi în societatea europeană, astfel rolul managementului educațional a devenit o temă importantă de dezbatere la toate nivelurile [2, p. 131].

Cristea S. [6, p. 56] evidenţiază că managementul educaţional, ca activitate psihologică, se bazează pe trei caracteristici: *conducere de sistem primar, conducere de tip pilotaj, conducere strategică* (fig.1).

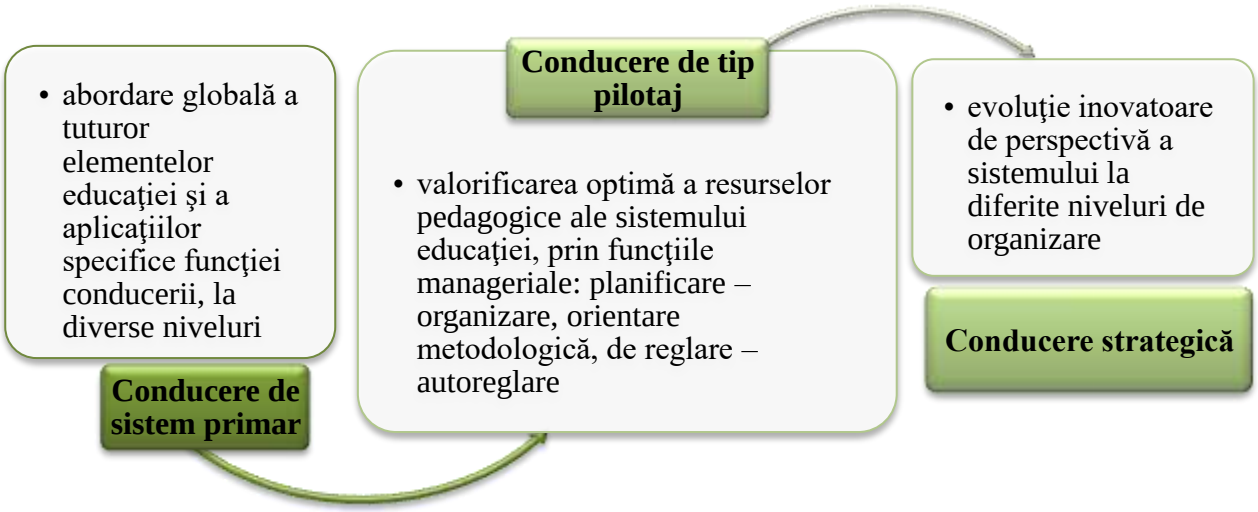


Figura 1. Caracteristicile managementului educațional [7, p. 56]

Managementul educaţional este definit şi ca *„un ansamblu de principii şi funcţii, de norme şi metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ, la standarde de calitate şi eficienţă cât mai înalte, iar la nivelul fiecărui sistem educativ se afirmă note specifice*” [5, p. 45].

Obiectivul major al întregii activităţi manageriale a directorului de şcoală, stipulat în standardele profesionale, îl constituie promovarea succesului tuturor elevilor, ceea ce corespunde scopului şi finalităţilor reformei educaţionale. În ultimii ani, în mediul educaţional european, se abordează tot mai insistent problematica formării competenţelor la elevi, studenţi, angajaţi etc.

Conceptul de *competenţă* este polisemantic, fiindu-i atribuite sensuri diferite în funcţie de domeniul şi de contextul în care este utilizat. Sensurile conceptului de

competenţă s-au diversificat, s-au schimbat în funcţie de utilizarea lui în psihologie, în sociologie, în pedagogie. Semnificaţiile acestui concept au intersectat cu semnificaţiile altor termeni: performanţă, cunoştinţe, capacităţi, abilităţi, rezultate, obiective etc.

În *psiholingvistică,* N. Chomsky diferenţiază competenţa lingvistică de performanţa lingvistică. *Competenţa lingvistică* este o *capacitate internă* care depinde de structurile şi mecanismele mentale şi care conţine elemente reale şi manifeste, dar şi elemente potenţiale şi latente. *Performanţa lingvistică* este o actualizare a competenţei, este utilizarea competenţei în contexte concrete, astfel că nivelul performanţei depinde de competenţă şi de factorii contextuali, obiectivi sau/şi subiectivi, care pot distorsiona relaţia dintre competenţa reală şi potenţială şi performanţa a persoanei. Din această perspectivă, competenţa este o capacitate sau un ansamblu de capacităţi care se exteriorizează parţial şi neproporţional în performanţe, fie datorită interferenţei cu factorii contextuali, fie datorită caracterului neobservabil (latent, nemanifest) al unora dintre componentele competenţei [apud: 7, p. 9].

În *psihologia cognitivă,* spre deosebire de conceptul de performanţă, conceptul de competenţă reflectă mult mai bine rezultatele procesului de învăţare, prin urmare poate fi un reper mai bun pentru formularea obiectivelor învăţării. Competenţa presupune cunoştinţe declarative şi capacităţi de operare cu informaţia verbală (declarativă), cunoştinţe procedurale, elemente de orientare şi de energizare afectiv-motivaţională şi de control metacognitiv în realizarea acţiunilor de către subiect. Acţiunea competentă a persoanei presupune capacitatea de a accesa şi de a prelucra la un nivel superior informaţiile, capacitatea de a mobiliza resursele mentale, inclusiv schemele de acţiune, de a transfera şi de a folosi „la locul şi la timpul potrivit" resursele selectate, de a autocontrola cognitiv şi emoţional proiectarea şi realizarea sarcinii de lucru sau de învăţare.

Pe *plan pedagogic,* modelul de proiectare curriculară centrat pe competenţe accentuează pragmatismul învăţării deoarece folosirea competenţelor în definirea obiectivelor permite învăţământului să răspundă la nevoile comunităţii şi ale persoanei de a se integra social şi profesional.

Competenţa s-a impus ca un concept economic şi „tehnic", astfel profesiile sunt descrise prin intermediul competenţelor şi a criteriilor de competenţă. Competenţa este o reprezentare socială situată în vârful ierarhiei valorilor sociale. În prezent, a fi competent este echivalent cu „*a avea valoare"*.

Sintagma, *competenţa de comunicare* reprezintă o categorie de competenţe esenţială într-o lume globală, în absenţa căreia nu se poate construi nici cunoaştere/ învăţare, nici

relaţionare. Este un element cheie pentru reuşita persoanei în situaţii de viaţă, în familie, în timpul liber etc. şi pentru dezvoltarea altor competenţe cheie" [13, p.12].

Când ne referim la competența de comunicare trebuie să înțelegem că comunicarea este un set de abilități, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare. Resursele sunt cunoștințele strategice despre reguli și norme de comunicare, capacități și abilități. Când este vorba despre competența de comunicare trebuie să ne gândim la comportament și cogniție.

În această ordine de idei, *competența de comunicare* este ansamblul cunoștințelor și capacităților pe care subiectul le mobilizează în situația de comprehensiune. De asemenea, în definiția competenței de comunicare, se revăd și situațiile în care este exprimată competența de comunicare: *comprehensiunea limbajului, textului oral şi scris; producerea limbajului, textului oral şi textului scris* [7, p. 219]. În realizarea activităţilor comunicative variate, competenţa de comunicare lingvistică a utilizatorului implică: *receptarea, producerea, interacţiunea*, realizate fie în formă orală, fie în forma scrisă, fie în ambele forme.

În viziunea cercetătoarei Sadovei L., *competenţa de comunicare* se defineşte ca „*sistem de strategii creative ce permit înţelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoştinţele despre rolul şi funcţionarea limbajului*". Totodată, comunicarea nu poate fi abordată în afara socialului şi, în consecinţă, trebuie avută în vedere şi dimensiunea integratoare a procesului [13, p. 11].

Comunicarea este un proces ireversibil și continuu, care implică o dimensiune a conținutului și a relaționărilor; reprezintă un cumul de factori verbali, nonverbali, de context, fiind simetrică și complementară; transmiterea unei idei și verificarea modului în care a fost recepționată; receptarea unei idei și înțelegerea sensului acesteia; reacțiile voluntare și involuntare pe care le avem în cadrul schimbului de mesaje; imaginea pe care ne-o facem despre noi înșine și despre ceilalți

Perioada studenției reprezintă etapa de trecere de la pubertate la vârsta adultă. Tânărul capătă conduite adulte, în care exprimarea independenţei nu mai e agresivă, ci expresivă şi naturală. Caută mijloace personale de a fi şi de a apărea în ochii celorlalţi, se dezvoltă şi apare evaluarea critică a diferitelor aspecte ale vieţii [3, p. 205].

Din punct de vedere psihologic, problema centrală a perioadei studenției este cea a identificării de sine şi cea a conştiinţei de sine. În această perioadă se intensifică percepţia de sine, care cuprinde câteva aspecte particulare: *propria imagine corporală; identificarea şi conştiinţa ego-ului; identificarea sensului, rolului şi statusului sexual; identificarea stasului social.*

În ce priveşte imaginea corporală, aceasta este indispensabilă pentru realizarea identificării de sine. În cazul inadaptării şcolare, sociale sau de grup, atunci când studentul are o aşteptare mai înaltă de la sine decât este evaluat de către ceilalţi, percepţia de sine se poate manifesta ca negativă şi studentul se simte izolat, motiv pentru care poate deveni depresiv sau, dimpotrivă, nesuferit şi agresiv.

Pe acest fond general apar manifestările teribiliste, creşterea la paroxism a opozabilităţii, criza de originalitate, toate culminând cu comiterea unor acte delincvente şi toate realizându-se în special pentru atragerea atenţiei celor din jur şi pentru a aduce evaluarea celorlalţi cât mai aproape de pretenţiile personale. Există însă şi studenți cu estimaţii de sine înalte, aceştia sunt mai încrezători în sine, îşi susţin cu încredere opiniile, sunt mai comunicativi şi în consecinţă au mai puţine probleme personale. În toată această perioadă, expectaţiile părinţilor au un rol deosebit de important în dezvoltarea conştiinţei şi imaginii de sine. Când părinţii studentului au o bună expectaţie faţă de acesta, studentul se simte în siguranţă, are rezultate şcolare bune şi probleme mai puţine. Dacă părinţii au o expectaţie joasă faţă de copil şi au tendinţa de a subevalua sau subaprecia capacităţile acestuia, ei contribuie din plin la erodarea conştiinţei de sine şi aşa mai puţin bine dezvoltată.

Există, aşadar, forme subtile de feed-back între studenți şi familiile lor, forme care operează pe acest teren al autoevaluării, al expectaţiei, în directă legătură cu dezvoltarea conştiinţei de sine. Pe toată perioada de studenție, percepţia de sine se modifică şi se corectează mereu, acest proces neîncheinduse până la sfârșitul anilor de studenție.

Este cunoscut faptul că mediul studenţesc este un mediu mai distinctiv, mai specific, cu multe caracteristici, la care nu toate persoanele doresc să se conformeze. Refuzul şi împotrivirea de a-şi modifica comportamentul şi unele calităţi duc la relaţii interpersonale distructive. În acest caz, declanşarea schimbărilor poate surveni prin influenţa colegilor cu nivel înalt de dezvoltare a inteligenţei emoţionale, prin aplicarea de către ei a comunicării interpersonale eficiente, care poate servi drept model al unor relaţii sociale constructive. Constituirea conexiunilor durabile în mediul studenţesc le reuşeşte studenţilor care identifică emoţiile celorlalţi şi sunt plini de energie afectivă, pe care o împart cu interlocutorii. Reuşita lor în relaţiile interpersonale se datorează capacităţii de a detecta ceea ce se află în spatele emoţiilor, motivelor şi grijii lor personale, precum şi rezonanţei cu sentimentele acestora.

Între tineri, au loc permanente schimburi emoţionale, care se realizează la niveluri imperceptibile, dar influenţând în mare măsură comportamentele partenerilor. Inteligenţa emoţională presupune controlul acestor schimbări

imperceptibile şi subtile. Dificultatea de a recepţiona şi identifica emoţiile altor studenţi, foarte des, duce la frustrări şi adversităţi. Erorile comise în transmiterea mesajelor emoţionale duc la reacţii foarte ridicole şi confuze. Iată de ce, în ciuda potenţialului academic de care dispun, unii tineri nu întotdeauna pot forma relaţii interpersonale şi deseori nu sunt acceptaţi în mediul studenţesc [1, p. 45].

Pentru a asigura succesul interacţiunii în grup, și a dezvolta competențele de comunicare, profesorul trebuie să le dezvolte studenților anumite **abilităţi** cum ar fi:

1. capacităţi de comunicare şi parafrazare a ceea ce au reţinut pentru a verifica înţelegerea;
2. capacitatea de a ajunge la consens;
3. capacităţi de a trimite şi a primi feed-back-uri;
4. capacitatea de a asculta activ, de a fi receptiv şi tolerant la părerile colegilor, de a susţine şi a accepta diferenţele de opinie;
5. capacitatea de a reflecta asupra celor discutate şi a se concentra asupra priorităţilor;
6. capacitatea de a oferi şi de a primi ajutor din partea colegilor şi de a nu prelua controlul întregului grup.

Profesorul trebuie să dezvolte o anumită cultură de grup ce include anumite expectaţii, un anumit nivel de gălăgie, respectarea regulilor, dar într-o atmosferă de încredere şi de sprijin reciproc, în care este stimulată participarea egală a tuturor membrilor. Este important ca studenții să se antreneze unii pe alţii în efectuarea muncii colaborative şi să dorească să lucreze împreună.

Competenţele comunicative şi cele aferente acestora se formează, în temei, în anii de şcolaritate şi de studenţie, această activitate complexă şi de lungă durată fiind întemeiată pe anumite principii de învăţare şi studiu, cercetare şi cunoaştere a limbii naturale, în care eforturile ambilor subiecţi ai educaţiei, studenţi şi profesori, sunt orientate la însuşirea regulilor şi normelor lexico-gramaticale şi funcţionale, care reglementează actul comunicării, însuşirea propriu-zisă fiind reglementată, la rândul ei, de un demers educativ-didactic, care include:

- utilizarea în funcţie de situaţie şi context a formei potrivite şi corecte a entităţii linguale;
- identificarea şi stabilirea corectă a sensului/sensurilor cuvintelor utilizate, evitându-se erorile de semantizare şi de utilizare inadecvată a neologismelor şi arhaismelor;
- însuşirea regulilor şi normelor privind distribuirea corectă a cuvintelor, din care se construiesc enunţuri şi acte de comunicare [7].

Studiind conceptele teoretice şi diversele definiţii ale comunicării, putem menționa că comunicarea este o activitate umană de socializare, inevitabilă, extrem de importantă şi complexă, care presupune transmiterea unor conţinuturi şi semnificaţii (informaţii, mesaje, opinii, idei, decizii etc.), în vederea producerii unor efecte generatoare de feed-back şi de schimbări cu scopul atingerii anumitor obiective. Comunicarea este o componentă vitală a procesului de predare-învăţare-evaluare. În mare măsură, reuşita actului pedagogic este asigurată de calitatea comunicării.

Bibliografie

1. Albu G. Comunicare interpersonală. Iaşi: Polirom, 2008. 301 p.
2. Andriţchi V. Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea / autoformarea continuă a managerilor școlari. Chișinău: CEP USM, 2014. 160 p.
3. Briceag S. Psihologia vârstelor. Bălţi : Alecu Russo, 2017. 291 p.
4. Cornescu V. Management de la teorie la practică. Bucureşti: Pro Gnosis, 2000. 315 p.
5. Costa N., Dumbraveanu R., Cabac V. Formarea inițială a cadrelor didactice în universitățile din Republica Moldova. Chișinău: CEP USM, 2012.124 p.
6. Cristea S. Dicţionar de termeni pedagogici. Bucureşti: EDP, 1998. 341p.
7. Dulamă M. E. Despre competenţe. Teorie şi practică. Cluj-Napoca: Universitate Clujeană, 2011. 165 p.
8. Dumitrescu M. Introducere în management şi management general. Oradea: Eurounion S.R.L., 1995. 464 p.
9. Guțu V., Chicu V. Managementul schimbării în cadrul educațional. Chișinău: USM, 2005.145 p
10. Hadîrcă M., Solovei R., Chicu V. Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe cel ce învaţă. Chişinău: CEP USM. 2010. 80 p.
11. Moga T., Rădulescu C. V. Fundamentele managementului. Bucureşti: ASE, 2004. 275 p.
12. Petrescu I. Management general: Sinteze teoretice. Aplicaţii practice. Sibiu: Alma Mater, 2005. 512 p.
13. Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: UPS „ Ion Creangă”, 2008. 172 p.

CZU: 37.01:378.147

POLITICI EDUCAȚIONALE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE ÎN EUROPA ȘI SUA

Olga Caleachina, doctorand

Este cunoscut faptul că ţările din Europa occidentală performează un nivel avansat, faţă de celelalte ţări ale continentului, dar şi din lume, de dezvoltare economică şi socială. Același lucru se întâmplă și în domeniul invăţământului. Se obişnuieşte să se afirme că obiectivele educaţionale reprezintă concepţia societăţii despre cum ar trebui să fie educaţia şi rezultatele acesteia, concepţie elaborată de către specialiştii în domeniu. În mare parte, afirmaţia este corectă şi nu cere dovezi suplimentare, căci acest adevăr a fost elaborat şi validat de experienţa mondială pe parcursul întregii sale existenţe.

Societatea umană este variată sub aspectul demersurilor educaţionale construite de către cetăţenii şi instituţiile sale. În acest sens, specialiştii în materie reprezintă demersurile educaționale mai degrabă sub aspectele în care sunt de acord majoritatea cetăţenilor şi instituţiile statului. Această constatare este însă valabilă doar pentru societăţile democratice. Societăţile totalitare nu exprimă un punct de vedere comun asupra educaţiei, ci unul formulat de elitele politice şi impus tuturor cetăţenilor şi instituţiilor. Constatăm astfel o diferenţă esenţială între subiecţii producători de doctrine educaţionale în cele două tipuri de ţări europene. Diferenţa între cele două tipuri de educaţii, occidentală şi răsăriteană, se manifestă şi la nivelul valorii doctrinelor educaţionale, astfel, încât:

- doctrinele educaţionale ale ţărilor vest-europene acordă prioritate formării şi dezvoltării indivizilor în baza propriilor particularităţi; ele sunt preponderent pragmatice și materialisteîn comparație cu cele din ţările est-europene. O așa atitudine pare să fie mai angajată conceptual deoarece ia în considerare universul exterior al celui educat, faţă de care se promovează ideea integrării educatului ca un univers propriu;

- subiecţii educaţi din ţările vest-europene sunt mai inerţi şi mai indiferenţi faţă de ideea schimbării sociale; ei caută mai degrabă să se adapteze societăţii din care fac parte decât s-o schimbe, preferând să se schimbe pe sine, ci nu societatea. Observăm că prezenta atitudine se opune conceptual universului exterior, considerându-l responsabil doar pe el de propriile succese sau eşecuri, de aceea ideea schimbării sociale este predominantă şi chiar obsesivă în toate doctrinele educaţionale ale estului european.

Aspectul care face ca cele două tipuri de doctrine educaţionale să se asemene este orientarea lor la adaptarea educaţilor la sistemele economice ale ţărilor respective, precum şi la ideologia statului (este valorificată în special ideea de patriotism).

Doctrina corect-educaţională a oricărui stat trebuie să se bazeze pe ideea că educaţia să fie astfel, încât între stat şi cetăţeni să se stabilească o relaţie de armonie. Iată de ce examinarea unui anumit sistem de învăţământ naţional poate fi limitată la sistemul de obiective al acestuia. În continuare vom descrie politicile educaționale a unor state europene pentru a facilita comparația cu problemele educațioanle ale politicilor educaționale din Republica Moldova.

Olanda, stat asemănător Republicii Moldova după teritoriu şi numărul de populaţie, şi-a elaborat o doctrină a educaţiei întemeiată pe tradiţia social-democratică, proprie ţărilor nordice ale Europei. Multicoloră sub aspect etnic, fenomen produs în urma experienţei sale istorice de ţară colonială dar şi datorită principiilor democratice la care subscrie împreună cu celelalte ţări ale comunităţii europene, Olanda îşi ocroteşte totuşi entitatea prin instituirea unui învăţământ exclusiv în limba olandeză, la toate treptele, şi neadmiţând o cât de mică diferenţiere a conţinuturilor educaţionale în funcţie de naţionalitatea celor educaţi. Statul preferă să-şi asume obligaţiuni suplimentare faţă de alolingvi în vederea integrării lor în societatea olandeză, fără însă a ceda câtuşi de puţin din propria identitate, naţională şi teritorială, persoanelor alolingve, indiferent în ce mod s-au stabilit acestea în Olanda. Acest mod de înţelegere a problemei naţionale şi de soluţionare a ei prin educaţie şi învăţământ este proprie majorităţii ţărilor vest-europene, care consideră că acordarea de drepturi speciale minorităţilor naţionale duce neapărat la separatism, fenomen neacceptat de vreun stat din lume. Soluţia acceptată de societatea olandeză pentru problema relaţiilor interetnice este deci total diferită de cea considerată adecvată ţărilor ex-socialiste, cărora li se subscrie obligaţia de a acorda ample posibilităţi şi drepturi de instruire şi educaţie în limba maternă minorităţilor naţionale, inclusiv conţinuturi educaţionale speciale, revendicate de către minorităţile respective. Astfel se trece cu uşurinţă peste faptul că, în special pentru ţările ex-sovietice, situaţia interetnică actuală reprezintă rezultatul politicii coloniale a Rusiei şi tendinţa acesteia de a-şi menţine influenţa în fostele teritorii etnice ale imperiului. Or, statutul şi poziţia Olandei faţă de minorităţile naţionale în materie de doctrină educaţională este inversă celor ale Republicii Moldova:

- Olanda îşi integrează minorităţile naţionale prin politica educaţională, în special, la nivel de de finanţare și, drept consecință, în această ţară nu există problema integrării lingvistice şi a educaţiei culturale;

- Republica Moldova se adaptează la nevoile minorităţilor naţionale prin politica educaţională, finanţare, conţinuturi, instituţii preuniversitare şi grupe cu predarea în limba minorităţilor în învăţământul profesional de toate gradele.

Trebuie de menționat că, sistemul educaţional al Olandei este cât se poate de democratic: țara a depăşit relaţia cultură politică-cultură profesională, caracteristică ţărilor în curs de tranziţie, relaţie care are repercusiuni nedorite pentru dezvoltarea şi buna funcţionare a învăţământului; are un sistem descentralizat, finanţele pentru învăţământ şi educaţie sunt gestionate de autorităţile locale, instituţiile de învăţământ se bucură de o autonomie foarte mare, aproape nelimitată (municipalităţile, de ex., administrează clădirile şcolilor, se ocupă de priorităţile educaţionale, cum ar fi copiii cu probleme, de emigranţi, de minorităţi, de educaţia adulţilor, de problemele stringente la zi), celelalte activităţi fiind de competenţa exclusivă a şcolii; standardele educaţionale sunt întemeiate pe ideea schimbării, rezultatul fiind asocierea oameniilor la schimbare, să-i facă să devină agenţi ai schimbării; testele de evaluare sunt diferenţiate, nu există standarde naţionale de evaluare; copiii sunt supavegheaţi sub toate aspectele permanent, inclusiv prin cele vreo 60 de servicii locale de consultanţă, şi sunt oportun ajutaţi să-şi corecteze dezvoltarea, să beneficieze de clasa, şcoala adecvată etc.; calea de la o teorie nouă (concept, idee, principiu etc.) către praxis este mediată, de regulă, de o teorie proprie, care ia în calcul specificul autohton, local şi personal al utilizatorilor.

Cunoscută pentru statornicia sa, Anglia îşi conservă prin tradiţii şi cutume un învăţământ stabil prin ce are mai bun, operând cu multă precauţie schimbări în doctrina educaţională şi în politica care o determină esenţial. Este una din ultimele ţări din Europa occidentală care a realizat reforma curriculară în învăţământ la scară naţională, preferând să aibă un învăţământ clasic sigur, decât să se angajeze în experimente sociale. Stabilitatea şi tradiţia clasică în învăţământul din Anglia se datorează în primul rând stabilităţii din societate şi experienţelor de mare putere, iar stabilitatea este asigurată de obişnuinţa britanicului de a face orice lucru cât mai bine, cât mai temeinic. Anglia îşi reînnoieşte curriculumul aproape anual, iar odată la cinci ani efectuează o schimbare fundamentală a acestuia. Ca şi în Olanda, educaţia este instituţionalizată la vârsta de la 5 ani, însă disciplinele obligatorii pentru studiu se menţin doar până la vârsta de 16 ani. Tot atunci are loc şi primul examen. Limba maternă şi matematica sunt disciplinele considerate drept cele mai importante. De la

această vârstă elevii nu mai au discipline obligatorii, ei făcând opţiune pentru ştiinţele, artele, tehnologiile pe care urmează să le studieze în continuare. Ultimele clase, a XI-a şi a XII-a, sunt clase de pregătire pentru admiterea la universitate. Standardele educaţionale sunt definite de evaluare şi prin evaluare. Învăţământul este descentralizat prin tradiţie. Există un curriculum naţional, care însă nu stabileşte cu claritate nici chiar ariile curriculare. Acest curriculum seamănă mai mult a ideal eduacţional naţional. De aceea fiecare şcoală este în drept să-şi stabilească propriul curriculum. Doar pentru matematică şi limba engleză statul îşi declară monopolul în elaborarea concepţiei disciplinei. Şcolile îşi fixează propriile sisteme de ţinte/obiective pentru fiecare an şcolar. Nu există o divizare clară a lecţiilor pe discipline; sunt arii de studiu/disciplinare; totul e să se atingă standardele de învăţare. De regulă, se predau discipline integrate. În Anglia nu există manuale şcolare naţionale, ci o gamă largă de manuale comerciale, din care şcolile aleg ce doresc. Piaţa de manuale în Anglia este foarte dezvoltată. Inspecţia şcolară este efectuată de specialişti în domeniul evaluării, care îşi obţin dreptul de a inspecta şcolile dintr-un anumit teritoriu prin participare la concursul anunţat de autorităţile şcolare ale departamentului. Descentralizarea este manifestă la fel de puternic şi în domeniul finanţării învăţământului:

- sursa de finanţare este aleasă de către unitatea şcolară - de la guvern sau locală;
- noul guvern va stabili finanţarea exclusiv prin autorităţile locale.

Universităţile, instituţiile de cercetare au un buget constituit din surse diferite: de la guvern, din oferirea serviciilor educaţionale şi de cercetare (masteratul, doctorantura, care sunt cu plată), din proiectele internaţionale etc. Faptele recoltate din realitatea educaţională a Angliei certifică trăsăturile esenţiale ale sistemului de învăţământ britanic:

- Anglia se îngrijeşte de integrarea sistemului său de învăţământ în sistemul european de învăţământ poate mai puţin decât oricare altă ţară occidentală;
- Anglia îşi cultivă continuu propriul sistem de învăţământ, racordându-l nu la alte sisteme de învăţământ, ci valorificând principiile democraţiei sociale pe temeiul tradiţiei britanice;
- unitate în diversitate: principiul este general pentru învăţământul şi educaţia din Anglia, el penetrând toate sferele sale - managerială, financiară, curriculară, tehnologică etc.;
- tradiţia şi inovaţia coexistă şi se alimentează, se condiţionează reciproc, ceea ce conferă ideii de statornicie şi stabilitate îmnvăţământului din Marea Britanie o calitate deosebită de cele ale altor ţări;

- educaţia şi învăţământul sunt centrate pe nevoile celor educaţi, ca şi pe acelea ale cadrelor didactice, dar sunt penetrate de o idee naţională, impusă de autoritatea statului, care le conferă siguranţă şi statornicie;

- autoritatea statului în educaţie şi nvăţământ este certificată şi de faptul că în Anglia 93 la sută din unităţile de învăţământ sunt de stat şi doar 7 la sută - particulare;

- opţiunea şi responsabilitatea personală a elevilor din clasele superioare este temeinic sprijinită de stat prin acordarea a doi ani de pregătire pentru facultate, ceea ce demonstrează că valorile democratice s-au suprapus pe cele ale tradiţiei, în Anglia existând o ierarhie universitară foarte dezvoltată timp de sute de ani, dar şi priorităţile pe care le acordă statul britanic educaţiei şi învăţământului.

Or, sistemul de învăţământ britanic formează astfel de tineri care sunt capabili să se inserteze în orice ţară dezvoltată din Europa, prin urmare şi în acest caz contează ideea europeană la care aderă ţara şi mai puţin sistemul concret de învăţământ al ţării, sistem care se constituie pe tradiţia istorică şi naţional-culturală a poporului.

Danemarca este o ţară al cărui sistem de învăţământ se aseamănă foarte mult cu cel al Republicii Moldova. Aici copiii sunt înscrişi la grădiniţă de la vârsta de 3 ani, iar la şcoală, de regulă, la vârsta de şapte ani, dar nu este o obligativitate: părinţii îşi pot da oricând copilul la şcoală, până atunci fiind liberi să-l instruiască acasă. La vârsta de 6-7 ani se face un an de pregătire pentru şcoală. Învăţământul obligatoriu este de 9 ani, căruia îi urmează clasa a X-a, an de pregătire pentru învăţământul profesional şi cel gimnazial (echivalent învăţământului liceal de la noi). Gimnaziile sunt de 3 ani, dar exigenţele sunt foarte mari; aici merg 40-45 % din absolvenţii clasei a X-a. Doar 3 candidaţi din 5 sunt înscrişi în gimnaziu. În gimnazii se susţin 10 examene, dintre care 6 - în ultimul an. În şcolile tehnice merg 30% şi în şcolile de business - 30%. Instruirea în instituţiile de învăţământ profesional se face conform modelului numit „Isandwich”: 3 luni teorie, 3 luni practică (în şcolile tehnice) şi 2 ani teorie, 2 ani practică (în şcolile business). Şcolile tehnice sunt dotate fără deosebire de laboratoarele ştiinţifice sau fabrici şi uzine. Până la clasa a VII-a inclusiv nu se pun note. Primul test se susține abia în clasa a IX-a, în scris, test de la minister. Planul de învăţământ vine de la parlament şi conţine un număr minim de ore pentru fiecare disciplină şcolară. De la minister vin ghidurile, care însă nu sunt obligatorii. La clasele I-III lecţiile sunt predate de câte doi profesori concomitent. La clasele IV-X un profesor predă 4 discipline şcolare, fiecare clasă având, de regulă, nu mai mult de 4 profesori, care predau pe tot parcursul celor şase ani. Una din cele patru discipline pe care le predă profesorul trebuie să fie limba daneză sau matematica. Lecţiile sunt activităţi complexe de formare şi dezvoltare, construite, de regulă, pe câteva materii

care sunt abordate în scopul esenţializării fenomenelor universului uman. Manualele şi materialele didactice sunt procurate pe piaţa liberă. Acestea nu sunt finanţate de minister, dar nici nu sunt controlate. Profesorii şcolari sunt pregătiţi în seminarii (universităţi pedagogice). Învăţământul universitar este gratuit, studenţii mai având şi o bursă care le permite să aibă un trai decent.

Emigranţii în Danemarca sunt trataţi fără prejudicii, dar cei care doresc să se stabilească aici cu traiul trebuie să însuşească limba daneză şi alte rigori care fac posibilă integrarea alolingvilor fără repercusiuni nedorite pentru întreaga comunitate daneză.

Sistemul de învăţământ este constituit dintr-o varietate largă de şcoli, care răspund tuturor doleanţelor şi intereselor: şcoli alternative, deschise de comunităţi artistice, confesionale sau locale; şcoli populare, în care pot studia diverse categorii de cetăţeni, de la 18 la 95 de ani şi ale căror durată de studii şi plan de învăţământ sunt elaborate în funcţie de doleanţele şi interesele celor care se înscriu la studii; şcoli de producţie, pentru a estompa şomajul tinerilor; şcoli libere etc. În toate tipurile de şcoli de alternativă statul suportă 80 la sută din buget, cealaltă parte fiind acoperită de comunitate şi/sau de cei care frecventează şcoala.

Aşadar, distingem din caracteristicile şi faptele realităţii daneze următoarele trăsături ale sistemului de învăţământ al Danemarcii: Danemarca este o ţară independentă şi are un concept independent de educaţie şi învăţământ care s-a constituit pe temeiul spiritului naţional danez şi pe care-l valorifică prin educaţie şi învăţământ;

Danemarca şi-a elaborat şi promovează o politică educaţională conformă caracterului naţional danez şi filosofiei daneze cu privire la educaţie şi învăţământ; politica educaţională a Danemarcii este deschisă faţă de toţi cetăţenii săi ca şi faţă de cei străini, discriminarea pe temei social, naţional, rasial sau religios fiind o noţiune improprie acestei ţări; unica ideologie educaţională a danezilor este credinţa că prin educaţie şi efort propriu poţi obţine ceea ce doreşti, având un acut simţ al realităţii; educaţia şi învăţământul danez sunt dominate de principiul pozitiv; educaţia şi învăţământul danez sunt centrate pe personalitatea celui educat/instruit/format; conceptul educaţional danez favorizează o viziune unitară asupra universului uman; în Danemarca educaţia şi învăţământul sunt generale, universale şi omniprezente: sistemul său de învăţământ acoperă în mod real toate sferele vieţii sociale şi particulare, răspunde nevoilor tuturor cetăţenilor, indiferent de vârstă, sex, confesiune etc., şi cu toate acestea nu este un învăţământ impus; Danemarca participă la constituirea ideii europene prin propria idee de democraţie, alimentată de spiritul

naţional, şi printr-un învăţământ care face această idee viabilă şi performantă pentru toţi cetăţenii săi, ca şi pentru cei străini, dacă este acceptat principiul pozitiv al integrării.

În concluzie, politicile educaţionale ale celor trei ţări nord-vest-europene certifică o realitate educaţională întemeiată pe tradiţia istorică şi naţional-culturală, pe independenţa de jure şi de facto a statului. Ideea europeană - comunitatea culturală, istorică şi axiologică a popoarelor Europei, consolidată de principii economice unice sau asemănătoare, care străbate conceptual toate sistemele şi politicile educaţionale ale popoarelor Europei, a generat conceptul de democraţie, aplicat în mod firesc în societatea şi sistemele de învăţământ şi educaţie ale acestor popoare. Or, ideea europeană a fost generată atât prin consens interparlamentar şi interguvernamental, cât de un context cultural-istoric comun sau asemănător. Prin urmare, comunitatea europeană, ca principiu de coexistenţă şi colaborare a popoarelor, teoretic, nu ar permite integrarea altor ţări şi popoare dacă acestea nu sunt congenital afiliate acestui principiu.

Pentru ţările est- şi sud-est-europene ideea europeană este una congenitală. Problema acestor ţări ar fi să-şi redobândească identitatea, operând concomitent acţiuni de afiliere la cadrul economic şi juridic al comunităţii europene, acţiuni care ar angaja puterea exemplului celui care a reuşit şi experienţa proprie care este dob,ndită pe parcursul activităţilor. Considerăm aceste concluzii un reper important pentru elaborarea şi corelarea politicii educaţionale a R. Moldova cu politicile educaţionale ale statelor europene.

Bibliografie

1. Andre de Peretti Educaţia în schimbare. Iaşi: Editura „Spiru Haret”, 1996.
2. Botez M. Cercetarea viitorului în perspectiva sistemică. În prognoza sociologică (Sinteze sociologice), p. 90.
3. Ionescu I. Sociologia şcolii. Bucureşti, 2009. p. 39.
4. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării. Chişinău: Editura „Prut internaţional”, 1998. p. 48-49.
5. Concepția modernizării sistemului de învățământ în Republica Moldova, Chișinău, 2006, p. 52.
6. Cristea S. Pedagogie generală. Managementul educației. București: editura didactică și pedagogică, 1996. 254 p.
7. Jinga I. Management general și școlar. București: Editura didactică și pedagogică, 2001. 276 p.

CZU: 371

STRATEGII MANAGERIALE DE DIMINUARE A INSUCCESULUI ȘCOLAR ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Ecaterina Cerneanu, masterandă, UST
Nadejda Ovcerenco, doctor, conferențiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Învățământul a intrat într-o reformă amplă si radicală care persistă încă. O singură categorie de elevi a rămas, în continuare, puţin cunoscuţi, neluaţi în seamă, sau mai grav, greşit percepuţi. Este vorba de acei care, deşi în aparenţă normali, prezintă diverse probleme în a răspunde adecvat solicitărilor şcolare curente, diminuându-şi treptat, dar grav randamentul şcolar în raport cu bănuitele lor posibilităţi şi cu cele ale cadrelor didactice şi ale părinţilor [5].

Fenomenul negativ persistent cu care se confruntă şcoala este insuccesul şcolar. El se reflectă în randamentul deficitar al învăţării sub nivelul cerinţelor şi obiectivelor şi, uneori, sub nivelul propriilor capacităţi.

Insuccesul şcolar depăşeşte cadrul şcolar şi se impune ca o problemă a societăţii. Comunitatea Europeană a luat diferite măsuri în această direcţie. Singurul instrument juridic care există în prezent şi care se referă la insuccesul şcolar este o rezoluţie a Consiliului Europei din decembrie 1989. Dispoziţiile luate pentru această rezoluţie fac să apară miza care o constituie lupta împotriva insuccesului şcolar. În această rezoluţie sunt menţionate diverse măsuri de combatere a insuccesului şcolar la nivel naţional. Insuccesul în munca instructiv-educativă depinde, în cea mai mare măsură, de profesor (învăţător) şi competenţa lui, consideră I. Nicola, I. Cerghit, V. Bunescu. Nici planurile de învăţământ, nici programele şcolare, nici manualele, nici baza materială a şcolii nu pot avea asupra elevilor o influenţă care să se poată compara cu acea a învăţătorului. Intervenţiile preventive şi ameliorative s-ar putea concentra în două direcţii principale: cunoaşterea motivelor şi începutul insuccesului şcolar şi perfecţionarea activităţii sale instructiv-educative cu elevii.

Insuccesul şcolar îmbracă forme concrete de manifestare, diferite de la o situaţie la alta sau de la elev la elev. Insuccesul şcolar serveşte ca obiect de studiu pentru psihologi (J. Piaget, B. Elkonin, L. Vâgotskii, I. Stepanov, A. Roşca, I. Negură), pentru pedagogi (I. Bontaş, I. Nicola, V. Popescu, V Mureşanu). Ei sunt frământaţi de întrebarea de ce unii elevi reuşesc, iar alţii - nu; de ce, după expresia lui M.Gilly, unii copii devin „elevi buni”, iar alţii - „elevi slabi”.

Iată de ce EURYDICE, reţeaua de informaţie despre educaţia în Comunitatea Europeană, ridică această problemă. Conform datelor acestei organizaţii în diferite

ţări ale continentului european se consemnează creşterea numărului copiilor cu tendinţe de rămânere în urmă [5]. Aceasta înseamnă că insuccesul şcolar a încetat să fie fenomen secundar periferic, aria şi formele sale extinzându-se tot mai mult.

În special in ciclul primar, în ciuda eforturilor educativ-formative pe care le depun învăţătorii din bune intenţii, au probleme tot mai mari cu astfel de copii. Treptat, aceşti copii, ajung sa fie consideraţi „grei de cap" şi „nu li se dă cartea, distraţi, indiferenţi sau chiar leneşi, obraznici, îndărătnici".

Elevii slabi la învăţătura, care deşi se străduiesc din răsputeri, sunt receptivi, sârguincioși, conformişti, nu reuşesc totuşi să se regreseze şi pun pe gânduri cadrele didactice. Grav este faptul că, dincolo de ignoranţa învăţătorului şi a părinţilor, asemenea elevi se îndreaptă treptat spre insuccesul şcolar, care poate fi urmat de abandon şcolar. Daca exista insucces şcolar, atunci neapărat din anumite cauze şi din multitudinea lor, mediul familial se pare că are o amprenta adânca asupra eşecului copilului.

Familia constituie punctul de plecare, de lansare a copilului spre lume. Dezechilibrul ei se reflectă ca într-o oglindă în copil. Una din cele mai importante funcţii ale familiei consta în educarea şi formarea tinerilor în vederea integrării lor optime în viaţa si activitatea sociala şi crearea condiţiilor optime pentru a preveni insuccesul [6].

Nu e lipsită de această problemă nici Republica Moldova şi chiar devine din ce în ce mai stringentă această problemă. Cazurile insuccesului şcolar al copiilor din şcoala noastră au rădăcinile adâncite în problemele societăţii noastre şi starea materială grea a părinţilor, starea ecologică dezastruoasă, problemele financiare şi baza materială a şcolilor. Toate acestea împreuna, conduc la creşterea insuccesului şcolar, problemă care rămâne a fi la ordinea zilei.

Aceste probleme şi altele ne-au determinat să *studiem problema în cauză şi să identificăm strategii manageriale de diminuare a insuccesului şcolari la elevii ciclului primar* cu ajutorul următoarelor *metode de cercetare:* metoda bibliografică; analiza documentelor şcolare; observaţia; conversaţia; chestionarul, experimentul pedagogic, metode de interpretare cantitativă şi calitativă a datelor experimentale. Drept bază experimentală a servit Gimnaziul *Ghermăneşti* din satul Ghermăneşti, raionul Teleneşti.

În literatura de specialitate insuccesul şcolar este identificat de doua tipuri [2]:

- ✓ *eşec şcolar de tip cognitiv*, care se refera la nerealizarea de către elevii în cauză a obiectivelor pedagogice. Acest tip de eşec atesta niveluri scăzute de

competenţă la elevii respectivi, provocând rezultate slabe la examene, corigenţe, repetente;

- ✓ *eşec şcolar de tip necognitiv***,** se refera la inadaptarea elevului la exigenţele ambianţei şcolare. Acest tip de eşec vizează, mai precis, inadaptarea la rigorile vieţii de elev, la exigenţele de tip normativ pe care le presupune funcţionarea fiecărei şcoli. Elevul neadaptat recurge la abandonul şcolar, în favoarea altui mediu mai puţin cognitiv, de regulă, cel al străzii sau al grupurilor de tineri necontrolaţi. Cauzele acestei neadaptări şcolare constau fie în probleme individuale de natura afectiv (teama, repulsie faţă de şcoală), fie în determinări psihonervoase de natură congenitala (dezechilibrul emoţional, impulsivitate excesivă) [4].

Ambele aceste tipuri de eşec au acelaşi numitor comun: noţiunea de *ineficienţă.* Dacă în plan psihologic eficienţa constă în depăşirea şi rezolvarea contradicţiilor interne dintre solicitările obiective impuse din exterior şi starea de dezvoltare psihică la care a ajuns copilul, atunci putem defini insuccesul şcolar ca acea situaţie care exprimă *gradul de inadecvare dintre nivelul dezvoltării psihofizice a elevului şi solicitările obiective ce i se adresează în procesul de învăţământ* [1].

În evaluarea corectă a insuccesului şcolar trebuie sa luăm în considerare *persistenţa şi amploarea* cu care el se manifestă. În aşa fel el poate avea un caracter *episodic*, limitat la circumstanţele conflictuale sau tensionale care l-au generat. Poate lua însă aspectul unui fenomen de durată *cronic*, atunci când el se conturează pe fonul eşecului episodic nelichidat la timp sau a unor handicapuri senzoriale sau intelectuale, mai mult sau mai puţin, severe. Eşecul şcolar poate avea grade diferite de *amplitudine*. O amplitudine redusă este atunci când insuccesul se manifestă doar în raport cu anumite materii sau sarcini de învăţământ, ca expresie a lipsei de interes şi de înclinaţii pentru anumite materii. Acest insucces parţial, dacă nu este corectat la timp, poate duce la situaţii de corigenţă a elevilor sau la examene restante. Când eşecul vizează toate materiile de învățământ, toate aspectele activităţii şcolare, se poate spune ca el dobândeşte un caracter *generalizant*. Un astfel de elev prezintă lacune grave în cunoştinţe, absentează nemotivat, manifesta ură faţă de învăţătură şi dispreţ faţă de autoritatea şcolară, iar în clasă perturbă orele prin tachinarea colegilor si realizarea unor glume de prost gust.

Eşecul şcolar e atât un fenomen obiectiv, cât şi unul subiectiv. El nu poate fi definit şi înţeles corect decât în aceasta *dublă perspectivă*:

1) cea a *factorilor şcolari*, care apreciază eşecul şcolar ca pe o abatere de la exigenţele şi normele şcolare aşa cum sunt ele stipulate şi programate în legislaţia şcolara;

2) cea *a elevului*, care vine cu o anumită determinare, motivare în activitate, cu criterii de apreciere a rezultatelor obţinute în învăţare.

Daca se va lua în considerare doar o perspectivă putem risca să privim un elev ca fiind rămas în urma la învăţătură, în timp ce el nu are această convingere. Şi invers, să apreciem ca bune rezultatele unui elev în raport cu sine şi cu rezultatele şcolare. E strict necesara *ajustarea reciprocă dintre cei doi factori* în determinarea insuccesului şcolar.

Un elev bine adaptat este acela căruia şcoala îi oferă condiţii de a-şi valorifica potenţialul biopsihic şi de a obţine rezultate pe măsura acestui potenţial. Potrivit acestei concepţii rolul preventiv al învăţătorului constă în adaptarea întregului sistem de acţiuni pedagogice la particularităţile de vârstă şi individuale ale elevului, reflectate în capacitatea lor de învăţare, în crearea acelui mediu școlar adaptiv. Unei tehnologii cu un evantai larg de metode, procedee şi mijloace, imprimând astfel mediului şcolar un sens adaptiv. Tehnologiile, necesare pentru diminuarea insuccesului şcolar sunt multiple şi variate, de natură predominant pedagogică (ierarhizarea şi diferențierea sarcinilor, organizarea recapitulării şi sistematizării, folosirea mijloacelor în concordanţă cu conţinutul celor predate şi cu particularităţile de asimilare ale elevului, evaluarea corectă a rezultatelor obţinute, modalitatea de ajutorare a elevilor care întâmpină dificultăţi, dozarea temelor şi exerciţiilor folosite).

Valorificarea tuturor acestor posibilităţi pe care le impune strategia didactică depinde de pregătirea şi competenţa învăţătorului.

În *scopul constatării stării de lucru pe dimensiunea cercetată* am utilizat studiul documentelor şcolare (analiza registrului, începând din clasa întâi). Studiind şi analizând datele trimestriale şi anuale, exprimate prin notă, am selectat elevii cu media joasă. Pentru confirmarea datelor obţinute am realizat analiza notelor-mediilor din semestrul I din clasa a II-a şi a III-a.

Observarea am folosit-o în diversele sale forme: spontană, intenţionată, participativă. O metodă bună, dar foarte grea, deoarece cerea o pregătire amănunţită, tact pedagogic, o pregătire ştiinţifică şi experienţă, dar ea şi-a îndreptăţit, la sfârşit, aşteptările, ajutându-mă să depistezi cele propuse.

Convorbirea a fost metoda folosită la primele două etape. De obicei, o desfăşurăm într-o atmosferă de încredere reciprocă, avea un caracter liber, ceea ce predispunea pe copii la sinceritate.

În vederea stabilirii cauzelor insuccesului şcolar am studiat:

a) mediul familial prin intermediul vizitelor la domiciliu și convorbirilor cu părinţii;

b) motivaţia învățării;

c) observaţii curente în timpul lecţiilor şi în afara lor.

În urma realizării studiile preconizate, am obţinut anumite rezultate, pe care interpretându-le, analizându-le am stabilit cauzele insuccesului la fiecare elev în parte. Analizând fişa personală a fiecărui elev şi documentele şcolare, ne-am convins că motivele insuccesului lor sunt variate, dar majoritatea duc la cele de natură familială, cum ar fi: lipsa de control, copii mulţi în familie, lipsa părinţilor de acasă, gradul sporit de sărăcie, indiferenţa din partea părinţilor, pierderea legăturii cu şcoala, familii alcoolizate, incomplete, plecate la munci peste hotare.

Atitudinea negativă faţă de învăţătură a elevilor cu insucces stabil se manifestă prin lipsa dorinţei de a îndeplini sarcinile de învăţare primite de la învăţător, în absenţe de la lecţii, rezistenţa opusă faţă de cerinţele didactice formulate de învăţători şi părinţi, încălcarea disciplinei şcolare la lecţii, prezenţa formală la activităţi, fără a depune eforturi pentru înţelegerea celor ce se explică.

Atitudinea negativă faţă de învăţătură poate avea un caracter larg, când elevul nu vrea să înveţe la majoritatea disciplinelor; ea poate fi axată uneori pe un anumit grup de discipline (umaniste, ştiinţele exacte); în fine, elevul poate manifesta o atitudine negativă şi numai faţă de un singur obiect. Este clar că măsurile de înlăturare a fiecărui tip de atitudine negativă, se vor deosebi printr-un specific: există, totuşi, anumite principii şi metode generale de rezolvare a acestei probleme.

Pentru ca sistemul de măsuri, vizând înlăturarea atitudinii negative faţă de învăţătură şi a indisciplinei şcolare să fie cât mai eficient, ne-am străduit, înainte de toate, să înţelegem cauzele care determină aceste fenomene, analizând în unitate atât factori interni, cât şi externi.

De cele mai multe ori, cauzele atitudinii negative faţă de învăţătură constau în insuccesul şcolar de lungă durată, care determină la elevi apariţia neîncrederii în forţele proprii, duce la pierderea intereselor, la încetarea eforturilor îndreptate spre înlăturarea dificultăţilor la învăţătură. La încălcarea disciplinei şcolare. Datorită acestui fapt, se formează o motivaţie negativă împotriva învăţării.

Elementul principal al activităţii educative de înlăturare a atitudinii negative faţă de învăţătură a constat în trezirea dorinţei de a învăţa, pe calea formării şi dezvoltării unor motive pozitive ale învăţării. De cele mai multe ori, drept motive negative, care determină lipsa dorinţei de a învăţa, sunt cauzele fundamentale ale insuccesului

şcolar, refractate în conştiinţa elevului şi manifestându-se prin antipatie faţă de învăţător, faţă de obiectul de învăţământ, prin subaprecierea importanţei învăţării, prin demobilizare, pierderea simţului datoriei, a interesului şi al responsabilităţii în învăţare, în contrast cu eforturile de înlăturare a dificultăţilor cognitive. Am încercat să înlăturăm această carență prin mai multe metode şi procedee, și anume prin: formarea unei atmosfere psihologice favorabile în raportul: învăţător-elev, elev-părinţi, elev-elev; formarea interesului cognitiv al înclinaţiei spre învăţătură; formarea convingerii asupra necesităţii învăţării, a înţelegerii importanţei sale pentru societate, a sentimentului datoriei, responsabilităţii, a disciplinei în şcoală.

Alegând veriga cea mai slabă, mi-am concentrat eforturile iniţiale în direcţia neutralizării totalităţii influenţelor negative exterioare, creând atmosfera cea mai favorabilă pentru restructurarea atitudinii elevului faţă de învăţare. În acest scop au fost realizate următoarele activităţi: ameliorarea influenţelor educative ale familiei asupra elevului; în colaborare cu părinţii am organizat tratamentul maladiilor care determinau scăderea capacităţilor de efort în învăţare; am folosit şi modificarea caracterului relaţiilor elevului, sustrăgându-l de la contactele nedorite; me-am străduit să creăm o atmosferă în care elevul să simtă încrederea în sine, pornind de la ideea că dorinţa de a-l ajuta trebuie să pornească pe o cale corectă; me-am străduit să lichidăm, în colectivul de elevi, inegalităţile celor slabi la învăţătură, fiind înlăturată interdicţia de a participa la rezolvarea anumitor sarcini.

În munca de înlăturare a atitudinii negative faţă de învăţătură a fost crearea unei atmosfere psihologice favorabile. Stimularea activităţii de învăţare a presupus şi măsuri de sancţionare a elevilor pentru neîndeplinirea sarcinilor şcolare. În acest scop am făcut observaţii elevilor numai în cadrul unor convorbiri individuale, evitând situaţiile conflictuale. În scopul formării unei discipline şcolare conştiente am iniţiat astfel de activităţi ca: desfăşurarea momentului organizatoric al lecţiei, conducerea lecţii în tempoul rapid, utilizarea totală a diverselor strategii didactice, asigurarea unei antrenări permanente a elevilor, îndeosebi a celor nedisciplinaţi, prin verificarea mai frecventă în cadrul conversaţiei la lecţie, prin controlul obligatoriu al temelor de acasă, prin controlul mai frecvent al caietelor.

Înlăturarea atitudinii negative faţă de învăţătură şi a indisciplinei elevilor, trebuie să fie legată de combaterea influentei pe care o exercită asupra lor familia, de neutralizarea acţiunii negative a unor condiţii familiale nefavorabile. Activitatea cu părinţii am structurat-o astfel: iniţial am studiat situaţia în familie, depistând cauzele principale ale influentei sale negative asupra elevului. În procesul acestei acţiuni am căutat să stabilim cu părinţii legături reciproce favorabile. Convorbirile le-am

desfăşurat în condiţiile exprimării înţelegerii situaţiei create şi ale evidenţierii dorinţei de a sprijini găsirea soluţiilor pentru ieşirea din ea. Cu alte cuvinte ne-am străduit să realizăm educația parentală pe dimensiunea formării competențelor parentale necesare pentru diminuarea eșecului școlar.

Aşadar, profilaxia insuccesului şcolar începe cu cercetarea şi stabilirea cauzei. În dependenţă de cauză necesită a fi alese metodele de diminuare şi înlăturare a insuccesului. Dintre masurile de prevenire a insuccesului şcolar se pot menţiona:

1. Sporirea valorii parteneriatului dintre instituția de educație timpurie și învățământului primar. Statisticile pedagogice arata ca aproximativ jumătate din rebuturile şcolare constituite în ciclul primar şi gimnazial îşi au originea în diferenţele prezentate de copii la debutul şcolarizării (cunoştinţele şi deprinderile minime necesare însuşirii citit-scrisului, pregătirea volitiva şi sociala a copilului.

2. Sprijinirea şcolii primare care trebuie sa asigure resurse materiale şi umane corespunzătoare unui învățământ de calitate: dotare cu laboratoare şi echipamente moderne corespunzătoare unui învățământ modern; cadre didactice calificate şi motivate în activitatea lor; programe şcolare de activitate, periodic revăzute şi îmbunătăţite; un climat şcolar, stimulator.

3. Stabilirea unor relaţii de parteneriat între şcoală şi familie, deoarece pentru mulţi elevi factorii eşecului şcolar se situează atât în familie, cât şi în cadrul contextului şcolar. Pentru buna funcţionare a relaţiei „familie-şcoala” este necesar ca părinţii să acorde importanţă şcolii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor, să se arate preocupaţi de formarea intelectuala, de perspectiva lor socială. Nu mai puţin importantă este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat ca incultura familiei poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului.

Bibliografie

1. Bejat M. Relaţiile dintre inteligenţă, creativitate în reuşita şcolară. În: Psihologia educaţiei şi dezvoltării. Bucureşti: Ed. Academiei, 1983.
2. Bontaş I. Pedagogie. Bucureşti: A.L.L., 2003.
3. Ciofu C. Interacţiunea părinţi-copii. Bucureşti, 1998.
4. Creţu C. Psihopedagogia succesului. Iaşi: Polirom, 1997.
5. Maior C. Combaterea eşecului şcolar – o provocare pentru construcţia europeană. Bucureşti: Alternative, 1996.
6. Radulean V. Contra insucceselor şcolare. Bucureşti: E.D.P., 1986.

CZU: 37.091: 371.12

RELEVANȚA ATITUDINII CADRELOR DIDACTICE VIS-A-VIS DE INOVAȚII

Victoria Cojocaru, dr. hab., prof.univ., UST

Gândirea ştiinţifică contemporană este un rezultat al conştientizării dinamicii crescânde a proceselor inovaţionale din societate. Dezvoltarea investigaţiilor ştiinţifice în această direcţie a dezvăluit complexitatea şi multiaspectualitatea fenomenului dat, fapt ce a avut ca urmare apariţia diferitelor abordări. Aceasta a şi determinat necesitatea conştientizării faptului că procesele inovaţionale, necesită o studiere sistemică, integră, luând în considerare factorii ce se referă atât la inovaţii, cât şi la mediul socio-cultural.

În aria analitică a inovaţiei constatăm că Cristea S. defineşte termenul de *inovaţie* ca „orice schimbare realizată metodic, conştient în sistemul de învăţământ cu scopul revederii obiectivelor existente” [2, p. 12].

Aşadar, *inovaţia* determină o schimbare care produce elemente noi, datorită cărora sistemul trece dintr-o stare la altă stare. Inovaţia este utilizarea rezultatelor cercetărilor ştiinţifice direcţionate spre perfecţionarea sistemului de învăţământ, conţinutul învăţământului, tehnologiilor didactice etc.

În viziunea cercetătorului Jinga I. *inovaţia pedagogică* vizează multiple aspecte ale învăţământului şi poate avea o sferă de cuprindere mai mare (la nivelul sistemului sau ale unei discipline, în domeniul organizării sau al tehnologiei didactice), ori mai redusă (în aspect teritorial, la nivelul unităţii de învăţământ sau chiar la nivel individual [3, p. 69]. În noile condiţii socio-economice, învăţământ se confruntă cu o multitudine de probleme, dar, totodată, există destul de puţine soluţii. De aceea miza pe inovare şi pe o atitudine pozitivă faţă de provocările noilor circumstanţe devine o oportunitate. Primele provocări s-au manifestat deja în ultimele decenii ale mileniului trecut sub forma fenomenelor de masificare şi globalizare, procese care au impus o serie de mutaţii structurale şi funcţionale.

A promova o inovare într-o instituţie de învăţământ nu este de loc facil, deoarece a introduce o inovaţie presupune o anumită *atitudine proactivă* şi deschisă a conducerii, a cadrelor didactice, o anumită structură a instituţiei.

Atitudinea este un fel de a se comporta sau de a fi (care reprezintă o anumită concepţie), poziţie faţă de un eveniment sau de un aspect al realităţii. Starea de predispoziţie a individului de a acţiona sau de a se comporta într-un mod anumit, în diverse situaţii de viaţă, ca atitudine, are un rol deosebit în promovarea inovaţiilor.

Atitudinea este rezultată din combinarea de *elemente afective, cognitive şi conative*, care exercită influenţe de direcţionare, motivare sau evaluare asupra comportamentului. Când se atinge un grad mai înalt de stabilitate, atitudinea se constituie ca însuşiri caracteriale ale unei persoane şi în relaţie cu valorile formează aşa-numitele sisteme de valori atitudinale [6] care au funcţia de vectori orientativi personali (de exemplu: atitudinea faţă de sine, faţă de muncă, faţă de instituţie sau ideologie etc.). Orice atitudine include trei tipuri de *componente: cognitive, afective şi comportamentale*. Componenta cognitivă rezultă din perceperea şi conceptualizarea obiectului atitudinii. Baza cognitivă a atitudinii poate varia cantitativ şi calitativ de la un individ la altul: unii se limitează doar la propria experienţă de viaţă şi ignoră sursele alternative de cunoaştere, alţii se documentează intens şi confruntă sursele şi tipurile de cunoaştere, în timp ce alţii adoptă o atitudine prin simplă imitaţie sau contagiune. Componentele afective (emoţii şi sentimente) sunt considerate ca dominante în alcătuirea psihosocială a atitudinii, manifestându-se printr-o intensitate variabilă şi prin orientarea pozitivă, negativă sau neutrală a trăirii. Componentele conative (comportamentale) ale atitudinii sunt consecinţe ale elementelor cognitive şi afective. În această privinţă, se distinge între comportamentul atitudinal şi comportamentul derivat din atitudine. Comportamentul atitudinal constă în exprimarea verbală, afectivă sau prin alte mijloace de comunicare a atitudinii. Astfel sunt activate componentele cognitive şi afective pentru a exprima potenţialitatea orientativă a unei acţiuni şi nu acţiunea însăşi. În acest sens, Allport G. [1] consideră atitudinea ca „o stare mentală şi neurală de pregătire, care exercită o influenţă directivă sau dinamică asupra răspunsului unui individ la toate obiectele sau situaţiile cu care este asociat".

Dintr-o altă perspectivă, Fuson W. [7] defineşte atitudinea ca expresie a „probabilităţii de producere a unui anumit comportament într-o anumită situaţie". Referirea se face la măsura în care atitudinea generează un comportament. În mod tendenţial, atitudinea şi comportamentul derivat sunt interdependente şi reciproc consistente. Comportamentul precedent exercită o puternică influenţă asupra orientărilor ulterioare ale atitudinii, iar atitudinile au o funcţie de generare a comportamentelor. Totuşi, predicţia atitudinii pe baza comportamentului are un grad mai înalt de probabilitate şi este mai efectivă decât predicţia comportamentului pe baza atitudinii. Atitudinile sunt asociate cu întregul univers al vieţii individuale, ele influenţează percepţia, gândirea, imaginaţia şi voinţa [5]. Atunci când sunt bine structurate, acţionează ca motive ale activităţii şi îndeplinesc diverse funcţii pe plan individual: de adaptare (prin dezvoltarea de atitudini favorabile faţă de obiectele care

satisfac nevoia de recompensă individuală şi de realizare a scopurilor şi de atitudini nefavorabile faţă de cele care blochează iniţiativa personală sau care se prezintă ca surse de frustrare); de apărare a sinelui (prin cristalizarea şi manifestarea acelor atitudini care sunt izvorâte din conflicte interioare în vederea autoprotejării faţă de factorii care ameninţă integritatea, evaluarea şi orientarea sinelui); de expresivitate personală (atitudinile sunt incorporate în structura sinelui pentru afirmarea identităţii personale); cognitivă (de căutare a semnificaţiilor, de organizare mai bună a convingerilor personale pentru a conferi o mai mare consistenţă propriului sine). Totodată, atitudinile sunt implicate în relaţii şi interacţiuni sociale, exercitând o funcţie de motivare şi orientare a acestora.

Atitudinea constituie obiect al învăţării şi schimbării. Achiziţionarea atitudinii se realizează pe trei căi mai importante: contactul direct cu obiecte, evenimente, persoane etc.; interacţiunea cu cei care deţin deja o atitudine; experienţa socială asimilată în grupurile formale sau informate. Se consideră că școala are un rol important în modelarea atitudinii actorilor educaţionali. Formarea atitudinii ca urmare a influenţelor exercitate de mediul extern implică procese de conformare, identificare, interiorizare (asimilare de atitudini şi valori pentru realizarea obiectivelor preconizate).

Schimbarea atitudinii trebuie pusă în relaţie cu câmpul psihologic integral al unei persoane şi cu modul de structurare a elementelor cognitive şi afective ale atitudinii. Schimbarea atitudinii rezultă din tensiunea psihologică produsă de inconsistenţa informaţiilor noi şi vechi. Între gradul inconsistenţei şi intensitatea tensiunii de schimbare a atitudinei există un raport de proporţionalitate. Corelarea informaţiilor în condiţii de tensiune se desfăşoară astfel încât să fie redusă inconsistenţa cognitivă pentru a se ajunge într-o stare homeostatică sau de balansare. Schimbarea atitudinii este calea de reconstruire a echilibrului, răspunzând nevoii individuale de consistenţă a informaţiilor.

În acest context a fost realizat un studiu al situaţiei în Liceele din mun.Chișinău, în funcţie de potenţialul cadrelor didactice de a accepta şi a implementa inovarea. În cercetare au fost antrenaţi 150 de profesori. Pentru obţinerea rezultatelor obiective, a fost aplicat un chestionar elaborat în contextul cercetării aplicative. Profesorii au fost clasificaţi în 4 grupe, după atitudinea lor faţă de nou şi participarea nemijlocită la procesul inovaţional.

Generalizând rezultatele, am obţinut următoarea situaţie:

Prima grupă au constituit-o „liderii”: ei percep repede noul, conştientizează esenţa lui şi se includ activ în implementare. Mai mult ca atât, ei participă la

dezvoltarea inovaţiilor, propun propriile inovaţii – 9; în raport procentual ei constituie 6%.

A doua grupă au constituit-o „pozitiviştii”. Profesorii din această grupă acceptă inovaţiile, au tendinţa de a le implementa în instituţia lor. Îi caracterizează abordarea profesională şi conştientă a inovaţiilor – 66; în raport procentual ei constituie 44%.

A treia grupă au constitutit-o „neutralii” . Ei se includ în implementarea noului numai din necesitate, conform directivei de „sus”. Cred în inovaţii numai atunci când această noutate este acceptată pozitiv de majoritatea profesorilor – 63; în raport procentual ei constituie 42%.

A patra grupă de profesori au constituit-o „negativiştii”. Ei se opun categoric inovaţiilor. Preferă tradiţionalismul. Resping schimbările. Nu cred în strategii, perfecţionări, inovaţiile le acceptă numai atunci când ele deja funcţionează în instituţie şi sunt apreciate de majoritatea pozitiv. În esenţă, la această etapă inovaţia îşi pierde statutul. Acest grup îl constituie 12 profesori, reprezentând 8%.

Sintetizând, putem face următoarea concluzie: În licee„liderii şi negativiştii” constituie o parte neconsiderabilă a profesorilor, majoritatea profesorilor referindu-se la „pozitivişti” şi „neutrali”, fapt care înseamnă că profesorii sunt deja pregătiţi pentru perfecţionarea activităţii lor şi cauzele principale ale barierelor în implementarea inovaţiilor nu ţin de dispoziţia generală a profesorilor, ci de abordarea organizării inovaţiilor.

Majoritatea profesorilor chestionaţi, 87 – (58%) îşi asumă angajamentul de a participa la procesul de renovare a liceelor; 36 – 24% - încă nu s-au hotărât şi întâmpină dificultăţi pentru a răspunde la această întrebare. Şi numai 27 – 18% din profesori nu consideră obligatorie participarea activă la renovarea instituţiei. Majoritatea profesorilor văd perspectivele renovării printr-o contribuţie sporită în domeniul elaborării de noi cunoştinţe şi diseminării lor în mediul social şi economic. Progresul şi transferul de cunoaştere continuă să se manifeste prin competenţele profesionale cu care absolvenţii se integrează în mediul economic.

1. ***Atitudinile pozitive se manifestă atunci când*** **profesorul:**
   - are misiunea vectorizării inovării;
   - este satisfăcut de rezultatele procesului de învăţământ;
   - are necesitatea unei activităţi creative;
   - este apreciat pozitiv de către colegi;
   - dispune de un nivel înalt de informaţii despre rezultatele obţinute în sistemul de învăţământ;
   - simte stilul democratic în colectiv;

- aplică în practică activităţile inovatorii.

2. ***Atitudini indiferente în raport cu inovaţiile apar atunci când:***
   - lipsesc motivele pentru inovaţie;
   - lipsesc interesele faţă de inovaţii;
   - se dă o apreciere negativă colegilor creativi;
   - în colectiv relaţiile sunt încordate.
3. ***Atitudinile negative în inovaţie se caracterizează prin:***
   - divergenţa opiniilor pedagogilor faţă de schimbările produse;
   - lipsa altor motive în activităţile inovatorii, în afară de prestigiu, interesul material;
   - stilul autoritar al organizatorilor.

În urma sondajului realizat au fost evidenţiaţi următorii factori care blochează inovarea:

- lipsa de timp (48%);
- abordare nestructuratică , haotică a schimbării (43%);
- lipsa conştiinţei faptului că trebuie neapărat făcută schimbarea (37%);
- lipsa de entuziasm a conducerii (36%);
- lipsa unor competenţe în domeniul schimbării (34%);
- lipsa informaţiei (42%);
- lipsa unei viziuni clare (44%);
- lipsa de surse financiare pentru investiţiile necesare (72%);
- lipsa unui sistem eficient de circulaţie a informaţiei. (60%).

Prin urmare, trebuie să acordăm importanţa care se cuvinte factorului uman ca formator al noii generaţii. Poate şi de aceea, de cele mai multe ori, profesorul manifestă rezistenţă la schimbare. Rezistenţa la schimbare apare tocmai datorită lipsei de apropiere între elev şi profesor. De aici, se poate concluzia ca nici o tehnologie performantă nu poate suplini profesorul în relaţia directă cu studentul.

Astfel, caracterul orientării strategice a profesorilor influenţează considerabil nivelul de informare a membrilor colectivului pedagogic despre noutăţi. Acest nivel devine mai înalt în instituţiile care îşi construiesc activitatea în baza abordării sistemice, axate pe obiective, a conducerii proceselor inovaţionale.

Putem menţiona că pentru o inovare la nivelul învăţământului trebuie respectate următoarele rigori:

- încurajarea de către conducerea a activităţii de implementare a noului;
- susţinerea bunei circulaţii a informaţiei;
- asigurarea unui contact strâns cu comunitatea;

- acceptarea ideilor creative;
- formarea unei echipe competente care să poată rezolva toate problemele ce apar pe tot traseul parcurs de noul proiect, de la stadiul de cercetare până la transferul tehnologic;
- formarea unor echipe interdisciplinare, care ar asigura introducerea elementelor de inovare;
- motivarea celor implicaţi în procesul de inovare;
- asigurarea unui climat cocnurenţial atât în interiorul universităţii, cât şi în exteriorul ei;
- formarea cadrelor didactice în sensul creativităţii şi competitivităţii;
- realizarea unor strategii şi obiective clare, care să permită canalizarea eficientă a eforturilor de înnoire;
- concentrarea cadrelor didactice pe un număr suficient de proiecte;
- finanţarea corectă, dublată de un bun management al activităţii de inovare;
- acceptarea ideilor relevante pentru luarea deciziilor de înnoire şi transpunerea lor în practică.

Bibliografie

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București, EDP, 1991, 415 p.
2. Cristea S. Pedagogie generală, Managementul educaţiei. Bucureşti: EDP, 1996. 180 p.
3. Jinga I. Managementul învăţământului. Bucureşti: Aldin, 2001. 255 p.
4. Linton R. Fundamentul cultural al personalităţii. Bucureşti: EŞ, 1968. 175 p.
5. Pavelcu V. Psihologia personalităţii. Iaşi: Alexandru Ţerek, 1939. 140 p.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 222 с.
7. Fuson W.M. The Ethics of Pacifism: A Critique and a Reappraisal. Philosophical Review, 52, (5): p. 494–499.

CZU: 371

MANAGEMENTUL EDUCATIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC

Ioana Georgiana Frujină, doctorandă, UST

Managementul educaţiei reprezintă teoria şi practica, ştiinţa şi arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activităţii educative (nu numai a resurselor), ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă, a individualităţii umane, în mod permanent, pentru afirmarea autonomă şi creativă a personalităţii sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaţionale. Managementul educaţional ar reprezenta o metodologie de abordare globală optimă strategică a activităţii de educaţie, dar nu şi un model de conducere a unităţii de bază a sistemului de învăţământ, aplicabil la nivelul organizaţiei şcolare complexe.

Managementul educaţiei/pedagogic, apare ca disciplină pedagogică interdisciplinară, care studiază ”evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activităţi pedagogice determinate şi în gestiunea programelor educative”.

Învăţământul ca domeniu prioritar al vieţii sociale, depinde de formarea celui mai important factor al naţiunii omul pregătit prin studii, forţă de muncă şi specialişti nu se poate şi nici nu trebuie săşi permită să aibă eşecuri. Conducerea competentăeficientă 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 managementul educaţional. Funcţia de conducător (manager) al învăţământului este o profesie şi ca orice profesie, trebuie învăţată. Managementul întruneşte condiţiile unei profesiuni pentru că necesită o pregătire, urmăreşte obţinerea unor rezultate, prin eforturi comune, solicită participarea continuă. „Meseria” are astăzi un profil mai larg decât profesia, pentru că pornind de la meserii, prin diversificare s-au creat numeroase ramuri de activitate.

„Meseria” desemnează un anume gen de activitate în ansamblul de acţiuni şi operaţii împlinite, pentru a obţine un produs, în mod de sine stătător. Este o acţiune specializată bazată pe o pregătire care permite realizarea întregului lanţ de operaţii specifice, un meşteşug care necesită o anumită formare teoretică şi mai ales practică, iniţială şi continuă.

Managementul educaţional reprezintă o metodologie de abordare globală optimă strategică a activităţii de educaţie, dar nu şi un model de conducere a unităţii de bază a sistemului de învăţământ, aplicabil la nivelul organizaţiei şcolare complexe.

Managementul educaţiei/pedagogic, apare ca disciplină pedagogică interdisciplinară, care studiază ,,evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activităţi pedagogice determinate şi în gestiunea programelor educative".

S. Cristea (1996) în lucrarea sa „Pedagogie generală. Managementul educaţiei". evidenţiază că managementul educaţional, ca activitate psihologică ce se bazează pe trei caracteristici:

- Conducere de sistem primar (abordare globală a tuturor elementelor educaţiei şi a aplicaţiilor specifice funcţiei conducerii, la diverse niveluri);
- Conducere de tip pilotaj (valorificarea optimă a resurselor pedagogice ale sistemului educaţiei, prin funcţiile manageriale: planificare,organizare, orientare metodologică, de reglare autoreglare);
- Conducere strategică (evoluţie inovatoare de perspectivă a sistemului la diferite niveluri de organizare).I. Jinga considera că managementul pedagogic e definit ca ştiinţa şi arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalităţi, potrivit unor finalităţi acceptate de individ şi de societate.

Apoi e definit ca ,,un ansamblu de principii şi funcţii, de norme şi metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ, la standarde de calitate şi eficienţă cât mai înalte, iar la nivelul fiecărui sistem educativ se afirmă note specifice". (Bontaş I. (2001). „Pedagogie".)

Managementul indică o anumită mentalitate, o maniera proprie, dar şi o artă de dirijare, de antrenare a resurselor (umane), a elementelor organizaţiei, ceea ce corespunde cu însăşi considerarea educaţiei ca ştiinţă şi artă.

Managementul educaţional întâmpină dificultăţi în asigurarea ţinutei sale ştiinţifice, raţionale şi creative, datorită caracteristicilor specifice educaţiei: ca proces, acţiune, relaţie, determinare, diversificare, realitate socială specială rezultat al variatelor influenţe, definire în perspectivă, un specific axiologic, determinat şi psihologic,subiectiv, permanenţa intervenţiilor şi relaţia obiectiv subiectivă, educatul ca obiect şi subiect.

Managementul educaţiei vizează realizarea, ca activitate conştientă, raţională, dar trebuie să ţină seama şi de relaţia între tipurile de educaţie ca specific şi dinamică (formală, non formală şi informală), gradul lor de intenţionalitate şi organizare, aria de acţiune şi de influenţare.

Conducerea empirică are în prim plan personalitatea conducătorului, intuiţia şi însuşirile necesare găsirii soluţiilor la situaţii, fără conştientizarea raţională a unor principii, norme, proiecte, metodologii.

Managementul întruneşte condiţiile unei profesiuni pentru că necesită o pregătire, urmăreşte obţinerea unor rezultate prin eforturi comune, solicită participarea continuă, un complex de cunoştinţe teoretice şi practice, de capacităţi şi competenţe.

Profesia de manager are două sensuri:

- Unul larg, de activitate prin care se câştigă existenţa, oocupaţie;
- Unul restrâns, pentru a defini pregătirea personalului de specialitate.

Pregătirea managerială asigură un nivel înalt al profesionalizării ca educator raţional, creativ, în conceperea, realizarea şi optimizarea activităţii educative. Conform sensului economic, E. Mihuleac desemnează meseria ca pe un anumit gen de activitate, un ansamblu de acţiuni şi operaţiuni îndeplinite pentru a obţine un produs, în mod de sine stătător. Este o activitate specializată, bazată pe o pregătire care permite realizarea întregului lanţ de operaţii specifice, un meşteşug care necesită o anumită formare teoretică şi mai ales practică, iniţială şi continuă.

Pentru a fi un manager eficient al educaţiei prin predarea învăţarea disciplinei sale, profesorul trebuie să aibă o concepţie largă asupra educaţiei şi instruirii, abordării interdisciplinare, o înţelegere clară a funcţiei manageriale şi a rolurilor derivate, a punerilor în aplicare pentru variatele situaţii educaţionale.

Profesorul manager poate deveni astfel profesionist în educaţie, conducerea ei fiind o atribuţie intrinsecă, o condiţie fundamentală.Astfel se diferenţiază de alte domenii unde profesiunea de manager este complementară pentru un specialist. „Profesionalizarea manageriala inclusă” a educatorului semanifestă apoi şi ca un înalt nivel al concepţiei, al filozofiei muncii, al elaborării problemelor umane, al activităţii, ca o problemă de atitudine, pe lângă formarea capacităţilor şi competenţelor pedagogice propriu-zise de specialitate.

Concluzionând şi pornind de la importanţa învăţământului, de la specificul profesiunii şi de la responsabilitatea ce revine profesorului în asigurarea dezvoltării optime a personalităţii, se deduce faptul că domeniul didactic ar trebui să beneficieze de cei mai buni candidaţi. Se ţine seama de faptul că ei vor lucra cu omul în devenire, iar efectele muncii lor se răsfrâng asupra întregii vieţi a elevului.

Obiectivele trebuie să ţină seama de principalele aspecte ale pregătirii profesionale: teoretică şi practică, individuală şi colectivă. Strategia perfecţionării trebuie să fie adecvată obiectivelor urmărite prin opera de perfecţionare, să fie nu numai de acord cu cerinţele unui învăţământ modern, ci să cultive autoperfecţionarea. Dacă perfecţionarea profesorului este temeinică şi completă, perfecţionarea acestuia

poare realiza cu mai mult succes modelarea personalităţii, aptitudinilor şi a calităţilor profesionale a elevilor.

Profesorul care nu şi pune întrebări în legătură cu activitatea proprie (cum am conceput activitatea respectivă?; cum s-ar putea efectua activitatea mai bine?) poate avea şi nereuşite în experienţa didactică; el nu va putea progresa şi nici nu-şi va putea perfecţiona stilul de muncă.

Dar profesorul care îmbină formele de perfecţionare cu cele individuale de autoperfecţionare şi luptă mereu pentru o calitate superioară a muncii sale, profesorul caredă dovadă de cunoştinţe, de dragoste pentru profesia aleasă, va avea multe reuşite în activitatea didactică, pe care acesta o desfăşoară.

În lucrarea prezentă s-a tratat şi problema feedback-ului, deosebit de importantă în management; timpul bine gestionat duce la reglarea procesului: ameliorare, schimbare, dezvoltare, continuare conform proiectului.

Bibliografie

1. Bontaş I. Pedagogie. București: Editura Bic All, 2001.
2. Cristea S. Pedagogie generală. Managementul educaţiei. București: Editura Didactică şi pedagogică, 1996.
3. Cucoş C. Pedagogie. București: Editura Polirom, 2002.
4. D`Hainaut. Programe de învăţământ şi educaţie permanentă". București: Editura Didactică şi pedagogică, 1977.
5. De Landsheere G. L`education et la formation. Paris, 1992.
6. Dicu A. Probleme de psihologie a educaţiei. București: Editura Ştiinţifică, 1973.

CZU: 372.881.111: 373.3

SPECIFICUL MANIFESTĂRII CREATIVITĂȚII LINGVISTICE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA ENGLEZĂ

Marina Gladcenco, masterandă, Management educațional, UST
Elena Rusu, doctor, conferențiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Imperativul scolii contemporane este formarea unei personalităţi de tip nou cu spirit creativ, original, productiv, activ, capabil să soluţioneze probleme noi, complicate. Unul din elementele importante în formarea personalităţii copilului şi a pregătirii pentru viaţă este dezvoltarea *creativităţii.* Instruirea în şcoala primară deschide posibilităţi nelimitate pentru dezvoltarea și optimizarea potenţialului creativ al copiilor.

Elevii de vârstă şcolară mică dispun în mod natural de particularităţi favorabile pentru dezvoltarea activităţii creative. La această vârstă suportul natural al creativităţii îl constituie procesele şi însuşirile psihologice caracteristice şcolarului mic: activismul intelectual, receptivitatea, interesul de cunoaştere sporit, curiozitatea mereu activă exprimată prin întrebări surprinzătoare, imaginaţie bogată, capacitate de a inventa.

Creativitatea este strâns legată cu toate însuşirile personalităţii: caracterul, aptitudinile, limbajul, gândirea, imaginaţia etc. Iată de ce, cunoaşterea specificului dezvoltării creativităţii reprezintă o necesitate din ce în mai stringentă pentru educaţie, dar mai ales pentru dezvoltarea personalităţii copilului

Termenul c*reativitate* este foarte general şi a fost introdus în vocabularul psihologiei de către G.W. Allport în 1937, pentru a depăşi limitele vechiului termen de „talent” şi „geniu” [2, p. 11].

În timp ce talentul şi geniul sunt atributul unei categorii mici de persoane, creativitatea este atributul oricărei persoane. Având grade diferite de manifestare, este puternic influenţată de mediu şi educaţie. În literatura de specialitate, creativitatea este definită ca: *produs, proces,* ca *potenţialitate* şi ca *dimensiune sintetică* în profilul personalităţii [5, p. 22].

Venind la şcoală copilul trece printr-o schimbare de mare amploare în viaţa şi activitatea lui care presupune o antrenare sporită într-o activitate intelectuală intensivă şi sistematică. O componentă de mare importanţă în această activitate este *creativitatea.*

Actualmente tot mai stringent se pune problema predării şi învăţării creative, iar şcolii viitorului îi revine misiunea de a „utiliza” creierul copilului nu numai cu informaţii şi cunoştinţe, dar şi cu potenţialităţi creative, care sunt foarte mult influenţate de instruire şi educaţie.

Pentru satisfacerea acestora sau conturat ***două direcţii*** de activitate:

1. Activitatea creatoare poate fi *dirijată direct*, prin algoritmii care descriu procedeele rezolvărilor creative şi care facilitează dezvoltarea aptitudinilor de creaţie ale elevilor la care se depistează certe disponibilităţi.

2. Activitatea creatoare poate fi *dirijată indirect*, prin asigurarea condiţiilor care o facilitează, a acelei ambianţe care să favorizeze descoperirea, manifestarea elementelor creatoare.

În acest scop, J.D. Ferebee face profesorului următoarele recomandări:

- *să creeze o atmosferă de receptivitate a educatorului faţă de elevii săi;*
- *să-i elibereze pe cei timizi de temerile lor, iar pe cei îmbuibaţi de carte - de rezervele lor; să-i stimuleze pe cei comozi şi să aprofundeze cunoştinţele celor superficiali;*
- *să-i convingă pe elevi că orice efort, chiar dacă se soldează cu un rezultat neînsemnat, procură suficientă satisfacţie pentru a merita să reia încercarea;*
- *să ştie să întrerupă temporar activitatea atunci când aceasta nu-l mai atrage pe elev;*
- *să întreţină la elevi dorinţa vie şi permanentă de activitate creatoare;*

Fiecare elev dispune de un potenţial propriu de creativitate care, în condiţii favorabile, se actualizează în procesul învăţării, generând diferenţe individuale în calitatea performanţelor obţinute. Ceea ce se dobândeşte prin învăţare creatoare are şanse mai mari de a se întipări şi de a deveni operaţional prin transfer, în alte situaţii de învăţare. Fără îndoială, dacă am dori să dezvoltăm, realmente, creativitatea în şcoală, ar trebui să inventariem tot ceea ce constă în a memora date, a aplica reguli sau a pune în joc automatisme, a demonstra, chiar a observa toate acestea nu pentru a le elimina, desigur, ci pentru a le recunoaşte caracterul noncreativ şi în consecinţă, pentru a le echilibra prin activităţi de tip divergent.

Dacă dorim să stimulăm această creativitate printr-o confruntare necompletizată cu realitatea, ar trebui să mai punem în valoare:

☑ *Comunicarea rezultatului invenţiei*: creaţia nu este un produs egocentric, ci implică o raportare la altul, dezvoltarea în paralel, deci a mijloacelor de comunicare.

☑ *Originalitatea*: la aceasta nu ne putem aştepta decât dacă creatorul este informat asupra stadiului cunoaşterii din perioada sa, fără de care el ar descoperi lucruri deja existente.

☑ *Utilitatea*: contribuie la soluţionarea unei probleme concrete, reale, teoretice sau practice.

Este adevărat că referirea la caracterul utilitar nu trebuie să ocolească scopul dezvoltării persoanei. Trebuie prin mijloace adecvate, să se descopere valoarea şi bogăţia actului creator. În acest sens, fiecare disciplină, în propriul său demers, prezintă un tip de creativitate şi de dezvoltare liberă a persoanei. A dezvolta capacităţile creatoare ale elevilor înseamnă a le forma un stil de lucru a le cultiva priceperi şi deprinderi de muncă, a le stimula iniţiativa, flexibilitatea gândirii originalitatea, îndrăzneala depăşirii şabloanelor, precum şi ale ajuta să guste şi să înţeleagă farmecul noului şi să încerce crearea lui în toate compartimentele activităţii lor.

Creativitatea, la fel ca şi alte procese, are nevoie de mediu de dezvoltare. Crearea mediului duce la sporirea gradului de creativitate, îl ajută pe copil să depăşească dificultăţile în întreţinerea unei discuţii libere, de a-şi argumenta opiniile, ideile precum şi de a participa activ la acele activităţi care–l determină să-şi sporească eforturile proprii ale dezvoltării.

În învățământ, la lecţiile de limba engleză, acest demers are ca obiectiv major creşterea calităţii procesului de studiu, în general, şi formarea personalităţii independente, democratice şi creative, în special.

Creativitatea, deşi se află în centrul atenției cercetătorilor de jumătate de secol, este deocamdată o disciplină "nematurizată", plină de controverse şi incertitudini. În prezent, unii specialişti mai pun la îndoială faptul că aceasta este într-adevăr o disciplină ştiinţifică. „A educa înseamnă a înălţa".

Din perspectiva performanţei, învăţarea creativă reprezintă „un nivel de succes" ce poate fi atins atunci când elevul posedă componente ale creativităţii şi are parte de un mediu favorabil exprimării acestora situaţii adecvate şi mijloace eficiente.

Chateau susține următoarele: „Copilul dispune nu numai de capacitatea de a se juca şi de a învăţa, ci şi de cea de a crea". Provocarea fundamentală pentru cadrele didactice ce îşi propun să sprijine învăţarea creativă şi performanţele creative ale elevilor constă în a-l ajuta pe fiecare dintre ei să-şi descopere aria creativităţii – zona de intersecţie a categoriilor de referinţă, în care este cel mai probabil să se manifeste creativitatea [4, p. 56].

În cadrul lecţiilor de limba engleză, învăţarea creativă are drept finalitate realizarea unor comportamente individuale şi colective orientate spre căutarea, aflarea şi aplicarea noului. În acest context, activitatea implică, într-o mare măsură, multe abilităţi dobândite anterior. În majoritatea intervenţiilor în vederea stimulării creativităţii este evidentă componenta imaginativă.

Principalele condiţii care impulsionează creativitatea elevului la orele de limba engleză sunt:

- iniţiativa copilului şi cea a profesorului;
- autoînvăţarea;
- o bună imagine de sine;
- încurajarea demersurilor sale imaginative;
- acordarea libertăţii de a crea în mod individual;
- ţintirea spre un produs de calitate, şi nu doar spre performanţă; dreptul la eşec (dar şi acordare de suport întru depăşirea acestuia) etc.

Pentru a asigura aceste condiţii, să ne călăuzim de cuvintele lui Lowenfeld: „Niciodată nu este prea devreme să începi să cultivi creativitatea. Activitatea creatoare nu ar trebui îngrădită de nici un fel de interdicţii, limitări, critici”.

Stimularea potenţialului creativ al elevilor reclamă utilizarea unor strategii care pun accentul pe antrenarea autentică şi plenară, pe dezvoltarea autonomiei, a iniţiativei, a gândirii critice. Formative, din acest punct de vedere, sunt strategiile euristice, care implică elevul în activitatea de descoperire, de rezolvare a problemelor, de investigare a realităţii. La fel de importante sunt şi strategiile creative, axate pe spontaneitate, originalitate, gândire laterală, divergentă, analogică. Ambele categorii de strategii au efecte deosebite asupra capacităţii de reflecţie, a capacităţii anticipative, a celei evaluative, precum şi asupra structurilor motivaţionale complexe. Interpretată ca fiind un mod de abordare a demersului instructiv-educativ, de combinare şi de organizare optimă a metodelor şi mijloacelor didactice, a formelor de grupare în vederea realizării obiectivelor propuse, strategia didactică determină, în mare măsură, sporirea potenţialului creativ [1, p. 71].

Prin educaţie, fiecare copil îşi găseşte propriul drum întru valorificarea energiilor creative. Atunci când cadrul didactic „aprinde” scânteia „făuritoare” în mintea şi în sufletul copiilor, talentul lor se materializează. Aceştia învaţă să fie spontani şi inventivi, să aibă încredere în ei înşişi, să aibă personalitate.

Disponibilităţile creative ale şcolarilor mici se manifestă în limbaj şi conduită, în joc, în desen, în comunicare etc. Sub aspect verbal, creaţia impune stăpânirea limbii ca instrument de cunoaştere şi de comunicare. Noi, dascălii, avem menirea de a

identifica şi de a stimula potenţele creatoare ale elevilor. Să învăţăm să fim mereu pe aceeași undă cu elevii noştri, pe care să-i înarmăm cu cât mai multe tehnici de învăţare creativă și cărora să le punem în valoare cunoştinţele şi abilităţile [3, p. 64].

Jocul didactic contribuie la dezvoltarea creativităţii elevilor prin condiţionarea ajungerii la rezultatul final datorită modului de obţinere al acestuia, stimulând capacităţile intelectuale şi afectiv-motivaţionale implicate în desfăşurarea activităţii. Jocurile didactice cuprind sarcini didactice care contribuie la valorificarea creatoare a deprinderilor şi cunoştinţelor achiziţionate, la dobândirea prin mijloace proprii, a noi cunoştinţe.

Jocul de rol pune în practică anumite cunoştinţe dobândite anterior, folosind imaginaţia copilului pentru aplicarea acestora. El se transpune imaginar în situaţia dată, mânuind simbolic, unelte, materiale, îşi încearcă îndemânarea şi priceperea cerute de acţiunea începută, îşi exersează imaginaţia şi gândirea creatoare, spiritul de observaţie, emoţiile şi sentimentele superioare, precum şi capacitatea de a duce la bun sfârşit lucrul început. Astfel sunt promovate raporturi social-morale datorită tipului de rol asumat.

Jocurile literare dezvoltă fantezia copiilor, creativitatea şi atenţia, constituind, de asemenea, momente de destindere pentru ei.

Creaţiile literare cuprind o mare varietate de forme de elaborare, care stimulează capacităţile creatoare ale elevilor. Compunerile cu început sau sfârşit dat cer elaborarea unor idei personale. Compunerile după imagini stimulează imaginaţia vizuală prin descrierea imaginilor expuse şi adăugarea de elemente noi, de legătură. Compunerile cu cuvinte date obligă la folosirea cunoştinţelor acumulate în relaţii noi. Compunerile libere dau frâu imaginaţiei creatoare.

Creativitatea verbală se exprimă printr-o vorbire elaborată, fluidă, flexibilă şi originală. Copilul de vârstă şcolară, este atras de anumite sonorităţi, se joacă cu cuvintele, învaţă altele noi prin activităţile specifice învăţării cititului. Exprimarea orală ia amploare, ajutând la dezvoltarea creativităţii verbale. Povestirea unor texte scurte prezintă un beneficiu de îmbogăţirea cu elemente personale, păstrând, totuşi, elementele de bază ale povestirii iniţiale.

Atunci când elevii sunt implicaţi în procesul învăţării creative, se poate dobândi un rezultat mai eficient şi mai consistent, deoarece creativitatea contribuie la autoeducaţia personalităţii. Se formează aşa calităţi ca: autoobservarea, autoanaliza, autoaprecierea, probarea de sine, aptitudinile raţionale de reglare a comportării în raport cu regulile, cerinţele morale de comportare, responsabilitatea faţă de alţi oameni şi societate, sentimentul autocriticii, nemulţumirea de sine însuşi etc. Toate

acestea contribuie la formarea priceperilor de autocunoaştere a posibilităţilor sale, limitele acestor posibilităţi, interesele şi necesităţile. Formarea priceperii de autocunoaştere reprezintă baza formării personalităţii creative. Însă elevii trebuie să fie îndrumaţi să dobândească o gândire independentă, de grup, tolerantă faţă de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi şi de a găsi modul lor de rezolvare şi posibilitatea de a critica constructiv, profesorul însuşi trebuie să fie creativ şi „dornic de aventură".

Trăsăturile procesuale de caracter general ale activităţii creative evidenţiate în literatura psihopedagogică sunt următoarele:

✓ folosirea independentă a cunoştinţelor şi priceperilor dobândite la orele de limbă străină (elementele lexicale, gramatice, semantice) în situaţii noi, nestandarde;

✓ desemnarea problemelor noi în situaţii cunoscute; vederea a noi funcţii a obiectelor;

✓ îmbinarea de sine stătătoare a mijloacelor cunoscute de activitate în altele noi;

✓ distingerea căilor noi (alternative) de rezolvare a problemelor;

✓ determinarea unor mijloace principiale noi de rezolvare a problemelor; evidenţierea în mod simplu a structurii obiectelor

Sistemul problemelor şi sarcinilor problematizate trebuie să răspundă la următoarele deziderate: - toate sarcinile cu caracter de problemă trebuie să reflecte ideile principale ale materiei de studiu, îndeosebi cele transdisciplinare; - să oglindească aspectul teoretic şi practic al principalelor fenomene sociale, care determină tendinţele de dezvoltare ale societăţii din punct de vedere economic, moral, cultural, ecologic, politic etc.; - să se respecte neapărat principiul corelării dintre obiectele de studiu şi corelării fenomenelor şi proceselor din natură şi societate; pe parcursul trecerii de la sarcina mai uşoară la alta mai complexă, mai dificilă, trebuie neapărat să se ţină cont de capacităţile şi posibilităţile individuale ale fiecărui copil sau ale unui grup de copii; - sarcinile cu caracter de problemă urmează să fie de diferite tipuri, în corespundere cu felurile de activitate socială: cu caracter intelectual şi practic, morale, ecologice, de muncă, estetice, politice etc. şi integral se îmbină în sine. Aceste trăsături generale ale gândirii creatoare ca regulă se manifestă şi se dezvoltă în cadrul folosirii de către subiecţii activităţii educaţionale a cunoştinţelor şi priceperilor în situaţii noi, nestandarde [4, p. 96].

Totuşi, deseori nu este atât de important rezultatul creaţiei, cât faptul că în procesul acesteia are loc dezvoltarea şi formarea personalităţii gânditoare. Însă pentru ca să fie înregistrat un progres este necesar ca elevul să parcurgă anumite etape:

1. Etapa formativă – presupune existenţa unor noi condiţii şi adaptarea la ele.

2. Etapa normativă – are drept scop integrarea fiecărui elev într-un grup (a nu se considera diferit, aparte) deoarece colegii exercită influenţă şi cineva poate fi complexat din cauza diferenţelor.

3. Etapa interogativă – în care elevul îşi dezvoltă un simţ al mândriei pentru unicitatea sa şi o încredere mai mare în eul său.

4. Etapa transformaţională – în acest punct individul realizează că pentru a evolua, trebuie să se schimbe şi schimbarea trebuie să fie majoră. La aceasta etapă individul îşi face drum înainte sau regresează literalmente. Este vorba de o „transformare" [2, p. 53].

Astfel, creativitatea ocupă un loc de cinste în sistemul de educaţie, obiectivul de bază fiind acela de a furniza copiilor fundamentul în ceea ce priveşte nevoile esenţiale funcţionării eficiente în lumea modernă, şi în acest sens nimic nu este mai important decât iniţierea în arta de a gândi critic. Respectul de sine înseamnă încredere în capacitatea de a depăşi provocările vieţii, şi atunci avem nevoie să ne folosim mintea.

Actualitatea acestei teme este validată prin faptul că creativitatea în procesul învăţării unei limbi străine contribuie la formarea priceperilor de autocunoaştere, de cunoaştere a posibilităţilor sale, limitele acestor posibilităţi, interesele şi necesităţile, iar formarea priceperii de autocunoaştere reprezintă baza formării personalităţii creative.

Fiecare copil *posedă un anumit potenţial creativ*, dar în realitate puţini din ei îl pot valorifica, din cauza unor blocaje mai mult de ordin psihologic. În mare măsură manifestarea impulsurilor creativităţii lingvistice ale copilului depind de influenţa maturilor, deci cadrele didactice. Fără o instruire bine organizată, germenii creativităţii lingvistice rămân ne valorificaţi.

Numai în cadrul diverselor activităţi copilul îşi poate manifesta potenţialul creativ, îl exersează, îl antrenează în produse de natură spirituală sau materială, îşi orientează forţele creative, sfera verbală şi nonverbală, literară şi ştiinţifică, grafică şi plastică etc.

Bibliografie

1. Dănescu E. Stimularea Creativității la vârsta preșcolară. Editura Paralela 45.
2. Popescu G. Psihologia creativității. București, 2007.
3. Roco M. Creativitatea și inteligența emoțională. Iași: Editura Polirom, 2004.
4. Statkin M.N. Probleme didactice moderne. Ediția 2, 1984.
5. Țopa L. Creativitea. București: Editura Edist, 1980.

CZU: 371.21:[316.475+373.6]

DEMERSUL MANAGERIAL DE INFLUENŢĂ EDUCAŢIONALĂ ASUPRA RELAŢIILOR INTERPERSONALE LA ELEVII DIN CICLUL LICEAL

Marina Gladcenco, masterandă, Management educațional, UST
Elena Rusu, doctor, conferențiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Prin ***influenţe educaționale*** se înţelege o acţiune exercitată de către cadrul didactic asupra unui elev sau grup/clasă de elevi, în scopul formării de concepţii, sentimente, deprinderi, comportamente.

Recepţionarea diferitelor influenţe se face selectiv, în funcţie de sursa de influenţă, de vârsta celui supus influenţei educaționale, de întregul context al influenţelor exercitate simultan sau succesiv [7, p. 39].

Manifestarea influenţei educaționale are loc în diferite contexte:

- *în şcoală* - influenţa educațională se exercită atât de către cadrul didactic, cât şi de către elevi. Cadrul didactic nu doar transmite cunoştinţele, formează capacităţi, ci modulează personalitatea elevului. În acest context cadrul didactic prezintă un model de comportament şi contribuie la formarea trăsăturilor pozitive de caracter.
- *în cadrul colectivului de elevi (clasă)* - fiecare subiect reprezintă un model de comportament, astfel că el poate exercita o influenţă educaţională asupra unui coleg sau asupra întregului grup. Aici trebuie să intervină cadrul didactic care întăreşte influenţele pozitive şi sancţionează influenţele negative;
- *în cadrul grupului de prieteni* - elevul va căuta acel grup, microgrup care corespunde intereselor şi preferinţelor sale, dar și care-l vor influența mai puternic.

Analizând demersul managerial care poate influența nemijlocit relațiile interpersonale la elevii din liceu am stabilit că prioritare pot fi:

1. ***Metodele manageriale de influenţă educațională directă;***
2. ***Metodele manageriale de influenţă educațională indirectă***.

1. *Metodele manageriale de influenţă educațională directă* se materializează prin influenţa nemijlocită a cadrului didactic asupra elevului. Acestea se realizează prin intermediul convingerii, cerinţei, ordinului, ameninţării, pedepsei, stimulării, încurajării, rugăminţii.

2. *Metodele manageriale de influenţă educațională indirectă* presupun: crearea de condiţii, situaţii şi circumstanţe speciale, care stimulează pe discipol să-şi schimbe propria atitudine, să-şi exprime poziţia sa, să realizeze o faptă, să manifeste caracter; să țină cont de opinia grupei de referinţă din mediul școlar.

În calitate de indice al clasificării metodelor manageriale este acceptată orientarea modalităţii de influenţă spre o sferă sau alta a personalităţii elevului: spre *conştiinţă, comportament* sau *sfera emoţional-afectivă a educatului* [3, p. 67].

Astfel, se evidenţiază ***metode manageriale orientate preponderent spre formarea cunoştinţelor, opiniilor, aprecierilor, convingerilor personalităţii*** cum at fi: povestirea, conversaţia, discuţia, disputa, metoda exemplului etc. De exemplu, atunci când exemplele acționează nemijlocit asupra conduitei și relațiilor ce le stabilește elevului, prin intermediul modelelor propuse din anturajul educatului de către părinți, educator, semeni, acestea interacționează prin relaționare. Exemplele indirecte pot fi elucidate prin intermediul povestirii, textelor literare, filmelor, revistelor etc.

Există ***metode manageriale direcţionate prioritar spre formarea obişnuinţelor, stereotipurilor comportamentale, reacţiilor comportamentale tipice***: exerciţiul, deprinderea, dispoziţia, cerinţa, crearea situaţiilor educaţionale. De exemplu, în practica educațională există două aspecte ale exercițiului moral: formularea cerinței și exersarea propriu-zisă. Cerințele exprimate pot concretiza diferite forme externe: ordinea, sugestia, dispoziția, rugămintea. În acest context relația autoritate – supunere este mijlocită de mobiluri interne ale relaționării și conduitei.

A treia grupă de ***metode manageriale este orientată spre stimularea comportamentului*:** competiţia, jocul, încurajarea, pedeapsa. Influența stimulatoare este orientată spre dezvoltarea motivației interne. Datorită introducerii acestei grupe de metode, stimularea și motivarea devin o parte organică care contribuie la formarea unei motivații cu valoare socială.

Fiecare din aceste metode au un impact puternic asupra relațiilor interpersonale la elevii, și în special la cei din liceu.

1. ***Metodele manageriale de formare-dezvoltare a conştiinţei (convingerilor***). Aceste metode redau acumularea cunoştinţelor în domeniul relaţiilor social-morale, normelor, regulilor de comportament uman, formarea concepţiilor, valorilor. Ele sunt orientate spre conştiinţa personalităţii, spre sfera intelectuală, motivaţională, emoţional-volitivă a ei. La această grupă de metode se referă: *prelegerea, povestirea, explicarea, conversaţia, disputa, exemplul, sugestia*.

❑ *Prelegerea* ca exprimare sistematizată a problemei este accesibilă elevilor claselor mari.

❑ *Povestirea* şi *explicaţia* trebuie să corespundă criteriilor: informativitate, accesibilitate şi emoţionalitate, putere de convingere. Aspectele pot fi cele mai

diverse: viaţa socială, problemele morale, estetice, întrebări din domeniul comunicării, autoeducaţiei, conflictelor etc.

❑ *Conversaţia* (dezbatere, discuţie, dispută) se referă la metodele care presupun activismul intelectual şi emoţional al elevilor. Conversaţia educativă include o prezentare scurtă a profesorului şi lansarea întrebărilor cu caracter prioritar problematic pentru dezbatere. Discutarea întrebărilor cu orientare morală se desfăşoară în cadrul conversaţiilor etice. Temele pentru conversaţii etice se stabilesc reieşind din conţinutul general al procesului educativ. În cazul când conversaţia etică presupune nu doar expunerea informaţiei de către cadrul didactic, dar şi participarea discipolilor, se recomandă ca întrebările principale să fie anunţate din timp.

❑ *Disputa* este o metodă care presupune confruntarea obligatorie a opiniilor contradictorii. Pregătirea disputei necesită formularea temei, subiectelor pentru dezbatere, alegerea conducătorului, familiarizarea participanţilor cu regulile, pregătirea participanţilor, materialelor intuitive.

Exemplul ca metodă educativă oferă modele concrete pentru imitare, influențând conştiinţa, sentimentele, convingerile, stimulând activitatea discipolilor. O deosebită importanţă o are exemplul cadrului didactic, conduita lui, atitudinea faţă de educat, concepţia, calităţile profesionale, autoritatea. Un rol important revine etaloanelor formate prin mijloacele mass-media.

Prin *sugestie* subînțelegem acţiunea asupra personalităţii elevului prin intermediul procedeelor iraţionale, emoţionale în condiţiile unei încrederi a elevului faţă de persoana care operează sugestibilitatea. În educaţie sugestia se realizează în cadrul creării fonului emoţional pentru trăirile în comun prin intermediul muzicii, poeziei.

2. ***Metodele manageriale de organizare a activităţii şi formare a experienţei comportamentale***. Rolul acestei grupe de metode este de a influenţa asupra *sferei comportamental-acţionale a elevilor,* de a-i învăţa anumite deprinderi, abilităţi şi forme de conduită, de la acţiunile cele mai simple până la acte sociale conştiente. Fundamentul acestor metode îl constituie experienţa nemijlocită acumulată în activitatea lor practică [5, p. 73].

Această grupă de metode include: *deprinderea, cerinţa pedagogică, exerciţiul, dispoziţia, situaţia educaţională* .

❑ *Deprinderea* constă în organizarea executării acţiunilor de către elevi în scopul transformării lor în forme obişnuite de comportare. Dat fiind că obişnuinţele devin însuşiri stabile şi reflectă orientările conştiente ale personalităţii, este foarte

important de a le cultiva la elevi. Deprinderea presupune şi controlul permanent, binevoitor, cointeresat, îmbinat cu autocontrolul.

❑ *Cerinţa pedagogică* presupune respectarea de către elevi a anumitor norme de comportare, reguli, legi, tradiţii acceptabile în societate şi în grup. Cerinţa poate să exprime totalitatea regulilor de comportament social, sarcini reale, indicaţii concrete privitor la executarea acţiunilor etc. Cerinţele pot fi directe (ordin, indicaţie, instrucţie) şi indirecte (sfat, aluzie, rugăminte, recomandare, sugerare). Cerinţele educative se conţin în regulile de comportare a elevilor, în regimul zilei instituţiei educative.

❑ *Exerciţiul* ca metodă de educaţie prezintă repetarea multiplă, consolidarea şi perfecţionarea mijloacelor de acţiune ca fundament stabil al comportamentului. Rezultatul metodei exerciţiului o constituie formarea deprinderilor şi obişnuinţelor adecvate normelor sociale. Există o dependenţă directă între frecvenţa, volumul exerciţiilor şi rezultatele obţinute.

3. ***Metodele de stimulare a comportamentului***. Esenţa acţiunii acestei grupe de metode constă în orientarea copilului spre comportamentul social aprobat sau spre frânarea, abţinerea de la acţiuni nedorite. Baza psihologică a acestor metode o constituie trăirea, autoaprecierea educatului, conştientizarea faptei, actualizate în urma aprecierii pedagogului, a colegilor. Metodele acestei grupe includ: *încurajarea, pedeapsa, competiţia, jocul* [4, p. 67].

❑ *Încurajarea* vizează exprimarea aprecierii pozitive, aprobării, recunoaşterii calităţilor, faptelor, comportamentului educatului sau a grupului. Formele de încurajare sunt: lauda, aprobarea, decorarea cu cărţi, premii. Metodica încurajării recomandă de a aproba nu numai rezultatul, dar şi modul de desfăşurare a activităţii, deprinderea elevilor de a preţui însăşi faptul aprobării, dar nu aspectul material. Cadrul didactic poate exprima aprobarea prin gest, mimică, apreciere pozitivă a conduitei sau muncii discipolilor, grupei, încrederii sub formă de instrucțiune.

❑ *Pedeapsa* presupune exprimarea unei aprecieri negative, condamnării acţiunilor şi faptelor care contravin normelor de conduită. Metoda pedepsei solicită acţiuni bine determinate, analiza faptelor. Formele de pedeapsă sunt diverse: dezaprobarea, observaţia pedagogului, preîntâmpinarea, discuţia, sancţiunea, suspendarea de la ore, excluderea morală din viaţa cotidiană socială, privirea supărată.

Calitatea particularităţilor psihice şi acţionale sunt determinate în mare măsură de influenţa agenţilor socio-educaţionali, dar şi de influenţele factorilor extrafamiliali şi extraşcolari reprezentaţi de mass-media şi de alţi factori educativi.

Exercitarea influențelor educative în cadrul dezvoltării elevilor din liceu se pune accent pe dezvoltarea sferei cognitive, sferei afective, sferei motivaționale, sferei relaționale. O dată ce apare o schimbare în relații atitudini sau convingeri, emoțiile și comportamentele elevilor tind să se schimbe într-o direcție pozitivă.

Profesorii în demersul managerial de influență educațională își asumă foarte multe roluri: de *consilier, motivator, evaluator, designer educațional, moderator, persoană care aranjează spațiul educațional* etc., fiecare dintre ele având ponderea sa și efectul educațional prevăzut. Strategii manageriale de intervenție moderne în gestionarea comportamentelor elevilor vis-a vis de problemele survenite în cadrul desfășurării procesului de educație ar consta în: negocierea, strategia de dominare, terapia ocupațională, susținerea morală, fraternizarea.

Personalitatea profesorului are o influență mult mai mare asupra elevilor săi decât conținutul lecțiilor predate de el.

Personalitatea profesorului are o influență mult mai mare asupra elevilor săi decât conținutul lecțiilor predate de el.

Bibliografie

1. Albu E. Manifestări de comportament la elevi. Bucureşti: Ed. Aramis, 2002.
2. Baciu S. Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice. Chișinău: Ed. Știința, 2007.
3. Barbu L. Managementul calității în învățământul preuniversitar. Bucureşti: Ed. Sfântul Ierarh Nicolae, 2010.
4. Bursuc B., Popescu A. Managementul clasei: ghid pentru profesori şi învăţători. Buzău: Editura Alpha MDN, 2007.
5. Florescu M.C. Managementul educației. Oradea: Ed. Eurogrup, 2002.
6. Iosifescu Ş. (coord.) Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ. Bucureşti: I.Ş.E.-MEC, 2001.
7. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criza educaţionala. Iași: Ed. Polirom, 2006.
8. Joiţa E. Management educaţional. Profesorul manager: roluri şi metodologie. Iași: Ed. Polirom.
9. Nicolaescu V., Iurea C., Brezoi A., Managementul clasei, gestionarea situațiilor de criză. Iași: Ed. Polirom, 2008.

CZU: 371.215.5

REGISTRU ELECTRONIC – UN IMPERATIV AL TIMPULUI

Tatiana Gogu, director, IP LT „Traian”, Chișinău
Angela Ruban, director adjunct, IP LT „Traian”, Chișinău

Introducerea registrelor electronice, agendelor electronice în IP LT „Traian” este orientată spre Standardul de calitate 4.1 *(Instituția de învățământ crează condiții de organizare și realizare a unui proces educațional de calitate*) pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului.

Reeșind din faptul, că la ședințele cu părinții, foarte mulți părinți nu se prezintă din mai multe motive: lucrează pe schimburi, lucrează peste hotare ș.a. și analizând datele din tabel, fig.nr.1, am înțeles că unii părinți nu au posibilitate să participe la adunările de părinți, iar dirigintele nu dispune de atăta timp ca să comunice cu fiecare la telefon sau pe rețelele de socializare, s-a hotărât de utilizat platforma *Studii.md*, care unește profesorii, elevii și părinții lor.

Nr. d/r	Grupuri sociale	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
	Nr.de elevi în instituție	***1092***	***1140***	***1234***	***1233***	***1256***
1	Elevi semiorfani	21	23	28	67	46
2	Elevi tutelați	13	3	10	12	12
3	Elevi din familii numeroase	102	116	179	187	218
4	Elevi din familii socialmente vulnerabile	113	118	152	128	190
5	Elevi din familii incomplete	210	219	220	223	189
6	Numărul copiilor la care un părinte este plecat peste hotare	110	117	132	131	106
7	Numărul copiilor la care ambii părinți sînt plecați peste hotare	18	12	17	7	17

Figura 1. Date statistice cu privire la categoriile sociale

În registrul electronic profesorul obligatoriu indică subiectul lecției, tipul lecției, tema pe acasă, notele, absențele. Opțional poate să scrie un comentariu despre elev părintelui, poate încărca un fișier pentru lecție sau pentru tema pe acasă, evitând excesul tipăririi pe hărtie.

La sfărșitul sem.I, anul de studii 2019-2020, majoritatea profesorilor au remarcat că, platforma Studii.md este ușor de utilizat atăt de la computer căt și de la telefon, că au economisit timp la calcularea mediei semestriale. Chiar și profesorii cu abilități slabe de utilizare a TIC, cu o vărstă mai înaintată , au fost capabili să completeze registrul electronic.

Diriginții au prezentat rapoartele statistice pe clasă, generate de această platformă, chiar pe 24 decembrie 2019. Ei au simțit și pe parcursul semestrului că informarea părinților prin intermediul agendei electronice a adus beneficii: unii elevi

mai rar absentau de la școală și s-a îmbunătățit reușita școlară. Mai mult decăt atăt în orice zi dirigintele poate verifica on-line frecvența și reușita academică a elevilor la orice disciplină școlară. Poate genera reușita elevului și absențele sub forma reprezentată în fig.nr.2.

Figura 2. Pagina registrului electronic cu reușita și absențele elevului

Părinții care nu au dorit să se conecteze sau nu au avut posibilitate primesc această informație în formă printată. Ca datele din registrul electronic să coincidă cu datele din catalogul școlar se impune o comunicare mai eficientă dintre diriginte și profesorii care predau la clasa dată. În cazul când unii profesori nu indică regulat notele și absențele, dirigintele poate redresa această situație: sau le indică el în registrul electronic, sau găsește alte modalități de a-l disciplina pe profesorul care nu completează integral și la timp registrul electronic.

Această platformă facilitează monitorizarea de către echipa managerială a reușitei academice și frecvenței atât a fiecărui elev, a fiecărei clase, cât și a ciclului de învățământ. La sfârșit de semestru este posibil de a genera o gamă mare de rapoarte statistice .

Orarul lecțiilor sale poate fi vizualizat de către fiecare elev, fiecare profesor. Mai mult decăt atăt părinții în fiecare zi pot vedea care lecție a fost substituită și care profesor a petrecut lecția. Acum, fiecare părinte, din orice colț al lumii, la orice oră, poate monitoriza situația școlară a copilului său.

Această triplă monitorizare a înregistrării notelor și absențelor în registrul electronic: din partea dirigintelui, profesorului, din partea părintelui, din partea elevului, asigură corectitudinea calculării notei semestriale și anuale. Ar fi bine ca în viitor platforma Studii.md să fie sincronizată cu sistemul de gestionare a informațiilor de stat SIME. Nu toate notele introduse în SIME până acum sunt corecte, deoarece acolo nu este filtru la note și sunt verificate aleatoriu.

În ultimul timp o mare atenție se acordă protecției datelor cu caracter personal. În cazul când în catalogul tradițional al clasei pe aceeași pagină sunt scrișI toți elevii și sunt indicate și notele fiecăruia este imposibil de asigurat integral protejarea acestei informații. Din acest punct de vedere platforma *Studii.md* are toate resursele necesare pentru a asigura un nivel ridicat de protecție, securitate și confidențialitate a datelor cu caracter personal ale tuturor utilizatorilor platformei. Ea deține certificatul internațional în domeniul securității informației și calității managementului: ISO 9001:2015 și ISO 27001:2008.

În rezultatul utilizării platformei Studii.md toți actanții procesului de învățământ au doar de câștigat. Toate informațiile despre reușita elevului, temele pe acasă, frecvență, orarul lecțiilor sunt disponibile online, în orice moment al zilei, în orice loc cu conecsiune la inernet. Doar utilizarea Registrului electronic va exclude greșelile de calcul a notei semestriale, ștersăturile / corectările de note relevate în unele cataloage tradiționale. Faptul că, în registrul electronic se pot introduce notele și absențele doar cu două săptămâni în urmă, îi responsabilizează și disciplinează și mai mult pe profesori și exclude totalmente apariția la sfărșit de semestru a unor note în septembrie, octombrie, noiembrie, dar care au fost înregistrate în decembrie.

Această platformă este un produs autohton și gratuit pentru instituțiile publice din Republica Moldova. Echipa care administrează această platformă e foarte receptivă. Unele situații care au aparut în rezultatul utilizării au fost rezolvate rapid, altele - care țin de adaptarea platformei la necesitățile individuale ale instituției vor fi rezolvate în viitorul apropiat.

Sperăm că se vor face schimbări în cadrul legislativ și instituțiile de învățământ vor utiliza doar registrele electronice.

CZU: 371.21;373.5

MANAGEMENTUL GÂNDIRII CRITICE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢARE EFICIENTĂ ÎN CICLUL GIMNAZIAL

Diana Lecari, Liceul Teoretic din satul. Larga, raionul Briceni

Schimbările de ordin social şi politic care s-au produs în societăţile au marcat şi sistemul educaţional, care a continuat cu o evoluţie deosebită spre o societate modernă, pluralistă şi deschisă, cu valori democratice bine exprimate. Aceste schimbări au generat numeroase critici în adresa sistemului de educație învechit, care cerea o nouă formă de abordare a contemporaneității, o viziune deschisă asupra societăţii şi instrumente de valorificare a potențialului intelectual.

Actualmente sistemul educaţional înaintează faţă de cadrele didactice cerinţe noi de organizare a învăţământului gimnazial cu aplicarea strategiilor şi tehnologiilor moderne de organizare, asigurând randamente educaţionale sporite.

Managementul dezvoltării gândirii critice la elevii din ciclul gimnazial constituie *ansamblul strategiilor, metodelor, tehnicilor de conducere, gestiune, administrare referitoare la organizarea dezvoltării gândirii critice la elevi***.**

În urma reformei învăţământului preuniversitar, curricula în general a suferit modificări privind coraportul dintre obiective şi conţinutul disciplinelor. Reieşind din analiza conţinutului curriculei atenţie se acordă axării activităţii educaţionale pe competenţe. Un obiectiv strategic al curriculei a devenit, în acest sens, antrenarea competenţei investigaţionale a elevilor prin realizarea proiectelor, lucrărilor în vederea consolidării sau aprofundării materiei studiate.

Trecând de la substanţa academică a curriculei la praxiologie, complexitatea acestor discipline impune o amplă studiere a proceselor, reacţiilor şi fenomenelor, ceea ce solicită un grad sporit de gândire.

Capacitatea de *gândire critică* este un scop educativ şi este inclusă în sistemele de educaţie din mai multe ţări. Școala nu mai poate produce roboți eficienţi de executare a sarcinilor, ci este necesar să formeze persoane care gândesc şi au capacitatea să gândească abstract, creativ şi eficient, ca unul dintre obiectivele de învăţământ general. De regulă, şcolile de cultură generală, liceele, gimnaziile din teritoriu au mai multe obstacole pentru a depăşi problemele în realizarea acestor performanţe [6, p. 22].

Totuşi, pentru perspectiva de a introduce gândirea critică ca valoare adăugată şi inalienabilă în sistemul de educaţie, este nevoie de o pregătire profundă a profesorilor privind metodele de predare şi antrenare a gândirii critice la elevi. Este nevoie de găsit un consens cu privire la metodele de evaluare a programelor de gândire critică.

Există şi unele lucruri mai optimiste cum ar fi revizuirea curriculei aplicate în şcolile de cultură generală, licee şi gimnazii la etapa actuală de către Ministerul Educaţiei al RM. În acest sens, se creează o doză de optimism că *capacitatea de a gândi şi de a scrie critic devine crucială pentru succesul elevilor în educaţie şi în viaţa de toate zilele*.

Managemntul eficient al gândii critice este probabil aceea care oferă cele mai mari oportunităţi de evaluare formativă, autoevaluare şi „autoevaluare formativ-continuă" prin autocorectarea sistematică a greşelilor, remedierea lor prin programe de aprofundare sau dezvoltare. În acest tip de activitate metodele de predare-învăţare utilizate pun în permanenţă elevul în situaţia de a se autoevalua, autoaprecia şi autocorecta în raport cu ceilalţi alături de care învaţă în cooperare sau în raport cu modelul.

Calitatea de gândire critică a oricărui elev afectează calitatea vieţii lui din moment ce gândirea critică acţionează asupra acţiunii, şi respectiv, devine imposibil ca elevul ce vrea să tindă spre ceva mai mult nu-şi poate îmbunătăţi calitatea sa de gândire [1, p. 8].

Astfel, în misiunea politicilor educaţionale la nivel de ţară devine obiectiv strategic includerea gândirii critice în procesele educaţionale şi de instruire, dar care toate necesită, la moment, reale mişcări dinamice privind dezvoltarea curriculei, implementarea şi evaluarea metodelor de evaluare a gândirii critice în procesul de învăţământ. Prin urmare, antrenarea generaţiilor de tineri să gândească critic, să fie pregătiţi pentru a rezolva problemele din multitudinea de zi cu zi atât la nivel individual, cât şi de societate reprezintă o incomparabilă soluţie de a produce schimbări la nivel de reforme şi ajustări multidimensionale în societate.

Gândirea critică se referă la un nou mod de a gândi despre situațiile cu care o persoană se confruntă. Vorbim de autoghidare, autodisciplină și oameni care încearcă să gândească pe cât se poate de rațional.

Termenul *critic* se referă, mai ales din perspectivă constructivistă, nu la critica ce distruge, ci la cea care construieşte. A gândi critic constructiv, arată I. Al. Dumitru, înseamnă „a susţine cu argumente convingătoare, raţionale, anumite opinii şi a le respinge pe altele, a te „îndoi" cu scopul de a obţine noi argumente care să-ţi întărească sau, dimpotrivă, să-ţi şubrezească propriile convingeri şi credinţe, a supune analizei şi evaluării orice idee personală sau aparţinând altora" [4, p. 12].

Elevii cu gândire critică discută idei, ajungând la o gândire care depăşeşte posibilităţile unui singur elev. A gândi critic înseamnă a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a căuta cauze şi implicaţii, a găsi alternative la atitudini deja fixate,

a adopta o poziţie pe baza unei întemeieri argumentate şi a analiza logic argumentele celorlalţi. Este un proces activ care îl face pe cel care învaţă să deţină controlul asupra informaţiei, interogând-o, reconfigurând-o, adaptând-o sau respingând-o. Este evident că o asemenea capacitate nu se dezvoltă de la sine, ci ea trebuie exersată şi încurajată într-un mediu de învăţare adecvat [8, p. 9].

În sistemul de învățământ de stat din R. Moldova există tendința de a oferi elevului prea multă informație şi teorie. Cea mai mare provocare pentru un sistem educațional este aceea de a preda în baza experiențelor obținute în trecut pentru generațiile care îşi vor trăi experiențele de viață în viitor. Astfel neştiind de ce va avea nevoie elevul peste 10 ani în condițiile în care totul evoluează atât de repede.

Capacitatea de a gândi critic se dobândeşte în timp, permiţând elevilor să se manifeste spontan, fără îngrădire, ori de câte ori se creează o situaţie de învăţare. Ei nu trebuie să se simtă stingheri, să le fie teamă de reacţia celor din jur faţă de părerile lor, să aibă încredere în puterea lor de analiză, de reflecţie. Gândirea critică înseamnă a emite judecăţi proprii, a accepta părerile altora, a fi în stare să priveşti cu simţul răspunderii greşelile tale şi să le poţi corecta, a primi ajutorul altora şi a-l oferi celor care au nevoie de el.

Gândirea critică înseamnă a lua idei, a le examina implicațiile, a le supune unui scepticism constructiv, a le pune în balanță cu puncte de vedere opuse; a construi sisteme de argumente care să le sprijine și a lua o poziție pe baza acestor structuri gândirea critică este un proces complex de integrare creativă a ideilor şi resurselor, de reconceptualizare şi de reîncadrare a conceptelor şi informaţiilor". Este un proces de cunoaştere activ şi interactiv care are loc simultan la mai multe nivele. De obicei, gândirea critică este orientată spre scop, dar poate fi un proces creator, în care scopurile sunt mai puţin clare. Până în prezent s-au realizat diverse studii cu referire la conceptul de gândire critică și tipurile acestui proces, cu axarea pe determinarea particularităților specifice gândirii critice la diferite etape de vârstă, identificarea modalităților cu valoare maximă în dezvoltarea acestui proces cognitiv.

În studiile mai multor cercetători se accentuează importanţa formării şi organizării gândirii critice la elevi, care în opinia lor asigură o bună posibilitate de studiere în şcoală.

Cu toate acestea, trebuie să recunoaştem, că actualmente multe din problemele ce ţin de dezvoltarea şi organizarea gândirii critice la elevi *sunt cercetate superficial.*

Profesorul-manager își creează condițiile necesare pentru reușita activităților de învățare, nu numai sub aspectul precizării clare a obiectivelor, prelucrării conținutului tematic, alegerii strategiilor, etc., ci și al celorlalte date care facilitează desfășurarea

optimă în plan pedagogic: condiții ergonomice, psihologice, sociale, operaționale, inovatoare, normative.

Pe măsură ce avansează elevul în şcoală, volumul şi complexitatea informaţiei creşte şi conexiunile pe care trebuie să le facă sunt din ce în ce mai complicate. Trecerea de la gândirea concretă la cea abstractă îl face pe elev să realizeze că trebuie să folosească metode de studiu din ce în ce mai diversificate şi sofisticate. Unele lucruri sânt uşor de înţeles, altele mai dificil, depinde de cunoştinţele anterioare în acel domeniu şi de tehnicile de învăţare aplicate. Desigur, putem studia şi într-un mod superficial, obținând o notă bună doar citind şi memorând un text. Dar, cu siguranţă, informaţia pe care am acumulat-o în acest mod nu va rămâne în mintea noastră pentru mult timp şi nu ne va ajuta în dezvoltarea noastră personală. În schimb, folosind gândirea critică, construim pas cu pas sistemul nostru de cunoaştere şi ne dezvoltăm încrederea în propria capacitate de a învăţa într-un mod raţional.

Bibliografie

1. Antonov V. Gândirea critică și creativă în contextul sistemului de învățământ din R. Moldova. Chișinău: Ed. Lumina, 2000.
2. Bontaş I. Managementul educaţional. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998.
3. Cristea S. Managementul procesului de învăţământ. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1995.
4. Dumitru I. A. Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă. Timişoara: Ed. Vest, 2001.
5. Marcus S. Moduri de gândire. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1997.
6. Patraşcu D., Ursu A., Jinga I. Managementul educaţional preuniversitar. Chișinău: Editura Arc, 1997.
7. Temple Ch., Steele J. L., Meredith K. S. Iniţiere în metodologia, Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. Chişinău, 2001.
8. Temple Ch., Steele J. L., Meredith K. S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Chişinău, 2003.

CZU: 371.21:373.67

RELEVANȚA COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN ÎNSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC

Andrei Lungu, șef catedră
Colegiul de Muzică și Pedagogie din Bălți

Desfăşurarea cotidiană a demersului managerial presupune nu doar asigurarea unor decizii care să permită menținerea şi funcţionarea optimă a instituției, ci şi conturarea cadrului necesar evoluţiei acesteia, înscrierii ei pe dimensiunea optim-transformaţională, în acord cu noile exigenţe ale mediului socio-cultural.

Iată de ce, activitatea *managerului din instituțiile de învățământ artistic* ajunge să se concretizeze într-un număr semnificativ de situaţii, într-un efort de proiectare/asigurare a dezvoltării instituţionale.

În afara calităţilor morale şi manageriale, *managerul* unităţii de învăţământ trebuie să fie un bun *comunicator,* îndeplinind, în acest fel, sarcina de distribuitor de informaţii şi consultant pentru echipa pe care o conduce. De aceea, managerul unei instituții de învățământ trebuie să stăpânească, dincolo de comunicarea didactică, principiile şi deprinderile unei *comunicări manageriale* eficiente, prin care să poată stabili relaţii interumane armonioase şi să realizeze un climat de parteneriat între toţi factorii care contribuie la educaţie.

A conduce o instituţie de învățământ artistic este ceva mai specific, ceia ce ar înseamnă a dirija, a comunica, a transmite idei, sentimente, emoții, cultură, decizii subordonaţilor şi posibilitatea de reflectare a acestora.

Managementul constă, în esenţă, în realizarea, cu ajutorul *comunicării*, a unui proces de influenţare interpersonală exercitat într-o situaţie anumită şi îndreptat spre atingerea sau îndeplinirea unor obiective [2. p. 9].

Comunicarea managerială reprezintă o formă, un instrument de conducere cu ajutorul căruia managerul îşi poate exercita atribuţiile [1. p. 6].

Comunicarea managerială înseamnă aproape totul în management, indiferent că este vorba despre comunicare formală sau nonformală. Comunicarea managerială este calea prin care subordonaţii pot fi motivaţi şi li se poate influenţa comportamentul şi atitudinea. Prin comunicare, managerii pot menţine subordonaţii conştienţi şi interesaţi de strategia instituției, progresele şi problemele ei; pot asigura ca toţi membrii instituției să contribuie la găsirea de căi pentru atingerea de rezultate bune în urma realizării scopului instituției; pot rezolva problemele şi conflictele în cadrul instituției.

Comunicarea managerială presupune implicarea a cel puţin doi parteneri: *managerul* şi *colaboratorul* acestuia (angajatul). Cei doi actori pot fi emiţători şi receptori, urmărind realizarea obiectivelor stabilite. Realizarea obiectivelor comunicării manageriale: receptarea corectă, integrală a mesajului, decodarea mesajului, realizarea unui feed-back prin stimularea unei reacţii de schimbare a comportamentului la cei doi parteneri în comunicare poate pune probleme şi întrebări asupra calităţii comunicării. Calitatea comunicării manageriale este puternic influenţată de relaţia manager –angajat/colaborator

Comunicarea managerială este un proces, de regulă intenţionat, de schimb de mesaje între persoane, grupuri şi niveluri organizatorice. Comunicarea managerială apare la toate nivelurile conducerii, se realizează pe toate treptele ierarhice între acestea, atât pe orizontală, cât şi pe verticală. Comunicarea managerială este considerată o componentă şi o resursă esențială a funcţionării instituției și trebuie proiectată în aşa fel, încât să permită coordonarea şi armonizarea activităţii instituţiei. O bună comunicare dintre manager şi membrii grupului de muncă conduce la înlăturarea fenomenului marginalizării şi al ignorării, crescând, astfel, posibilitatea atingerii obiectivelor comune prin motivarea acestui grup de muncă [8. p. 24].

La nivelul instituțiilor de învățământ artistic comunicarea este mai distinctă, mai amplă, de obicei mai formală şi mai structurată. Un manager în aceste instituții își orientează comunicarea nu numai spre transmiterea mesajelor către subordonaţii săi, ci şi spre schimbarea mentalităţilor, atitudinilor şi adaptarea psihologică a acestora la obiectivele educaționale și culturale.

Fiecare manager din instituțiile de învățământ artistic are rolul să dezvolte şi să promoveze o politică bazată pe un sistem de comunicare, care să-i permită ajustarea permanentă a structurii şi a procesului organizaţional la condiţiile în continuă schimbare. De asemenea, prin rolul său de negociator, de promotor al politicii instituționale şi transmiţător al acestei politici, managerul trebuie să-şi formeze şi să întreţină o reţea de contacte cu partenerii instituției, în realizarea politicii externe şi în acelaşi timp, o reţea de informaţii deosebit de utilă în realizarea politicii interne a instituţiei.

Activitatea managerului are caracteristicile proprii funcţiei îndeplinite în cadrul sistemului de învăţământ artistic. În mod concret, el desfăşoară activităţi comune cu managerii din alte domenii (planificarea şi organizarea activităţii, adoptarea unor decizii, control, îndrumare şi evaluare), dar care îmbracă forma unor activităţi specifice pentru o unitate de învăţământ cu profil artistic.

Eficienţa comunicării manageriale se răsfrânge, cu certitudine, asupra rezultatelor obţinute, şi, în special, asupra activităţii managerului instituţiei în care activează. Obţinerea de rezultate optime nu depinde numai de manager, ci şi de calitatea comunicării manageriale care este puternic influenţată de relaţia manager - angajat - colaborator, dar şi de competenţele de comunicare ale acestora [5. p. 31].

În scopul obţinerii unei conduceri de calitate în managementul modern se afirmă că, dacă se vor stabili interconexiuni între relaţiile comunicative „manager-subaltern", „manager-elev", „manager-comunitate" şi competenţele comunicative ale lor, atunci comunicarea eficientă în conducerea instituţiei de învăţământ poate duce la motivarea angajaţilor şi implicit la evoluţia instituţiei.

Managerul unității de învățământ, este persoana care conduce oficial activitatea unei instituţii. Principalul rol al managerului este de a coordona activitatea echipei manageriale şi a întregului corp didactic, spre asigurarea realizării funcțiilor generale ale managementului instituțional. Managerul există ca putere reală în organizaţie şi îşi îndeplineşte funcţiile *comunicând*, fiind preocupat, în mod deosebit, de ponderea factorilor care influenţează calitatea procesului de învăţământ. El identifică aspectele activităţii echipei manageriale, care poate funcţiona uneori mai puţin eficient şi caută ameliorarea acestora prin comunicare.

Managerul comunicând şi exercitându-şi practic rolul, poate provoca diverse reacţii din partea celor cu care interacţionează. Din această cauză, una din calităţile importante ale managerului ar trebui să fie: comunicarea managerială eficientă. Acțiunea pozitivă a comunicării manageriale trebuie să reprezinte o preocupare a fiecărui manager. În conducerea instituţiei de învăţământ un manager de succes nu poate fi doar acel care posedă solide cunoştinţe de specialitate, ci în primul rând acel care se dovedeşte a poseda şi aplica în practică *competenţele de bun comunicator*.

Competenţa de comunicare se formează şi se evaluează la interacţiunea integralizată a activităţilor: „a şti, a şti să faci, a şti să devii". Din seria de competenţe de care trebuie să dispună un manager de calitate se numără şi competenţele de comunicare, potrivit cărora, managerul trebuie să fie capabil:

- să comunice eficient oral şi în scris cu un public diferit;
- să negocieze şi să consulte în mod eficient;
- să prezideze şedinţele în mod eficient;
- să menţină, să dezvolte şi să folosească o reţea de contacte.

Comunicarea managerială devine eficientă în momentul în care managerul reuşeşte să combine armonios așa funcții ca: informarea; transmiterea deciziilor; dialogul; formarea,educarea și motivarea;promovarea culturii organizaționale.

Managerul trebuie să prevadă problemele, barierele care ar putea să perturbe procesul comunicării, să ofere transparenţă şi oferă posibilitate de intervenţie interlocutorului.

Eficienţa comunicării manageriale se observă în rezultatele activităţilor desfăşurate. Uneori comunicarea este deficitar realizată datorită unui sistem de comunicare rigid. Sistemul de comunicaţii trebuie să fie conceput ca un organism dinamic, capabil în orice moment să se adapteze nevoilor de informare ale angajaţilor din sistem. Scopul comunicării manageriale în orice organizaţie este acela al realizării unei informări corecte, eficiente şi eficace atât pe verticală, cât şi pe orizontală, în vederea realizării în condiţii optime a solicitărilor interne şi externe şi în concordanţă cu obiectivele manageriale şi organizaţionale stabilite. [3. p. 38]

Calitatea competenţei de comunicare managerială este strâns legată de eficienţa comunicării. Persoana care comunică trebuie să ia în consideraţie următoarele: *Cui spune? Ce spune? Când? Unde? Cum?* - întrebări care trebuie să-1 preocupe pe manager la etapa abordării unei metode sau strategii. Orice manager dacă va încerca să dea răspuns la fiecare dintre aceste întrebări, cu siguranţă se va bucura de obţinerea eficienţei în comunicare.

Orientarea comunicării manageriale asupra unor aspecte pozitive, permiterea intervenţiei, schimbul de mesaje, securizarea comunicării şi nu transformarea ei în prilej de abuz emoţional, evitarea ambiguităţilor, evitarea suprapunerilor, concizia şi claritatea mesajului transmis, iată câteva modalităţi practice de a realiza o comunicare managerială eficientă şi în acelaşi timp şi corectă.

Bibliografie

1. Cîndea D., Cîndea R. Comunicarea managerială. Bucureşti: Editura Expert, 1996.
2. Cornescu V. ș.a. Managementul Organizaţiei. Bucureşti: Editura ALL Beck, 2003.
3. Dragomir M. ș.a. Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ. Bucureşti: Editura Hiperborea, 2000.
4. Joița E. Managementul educaţional. Iaşi: Editura Polirom, 2000.
5. Muccielli A. Comunicare în instituţii şi organizaţii. Iaşi: Editura Polirom, 2008.
6. Nicolescu O., Verboncu I. Fundamentele Managementului Organizaţiei. Bucureşti: Editura Tribuna Economică, 2006.
7. Roșca L. Tehnici de comunicare profesională. Sibiu: Editura ULB, 2000.
8. Stephane O. Comunicarea managerială. Bucureşti: Editura Tritonic, 2006.

CZU: 371

MANAGEMENTUL ȘCOLAR BAZAT PE COMPETENȚE

Ana Macarevici, director IP LT „Minerva”

Evoluția țărilor avansate confirmă că dezvoltarea lor se datorează performanțelor sistemelor educaționale modernizate în permanență. Provocările lumii contemporane – globalizarea, introducerea tehnologiilor informaționale și de comunicare, schimbările demografice și ecologice, competiția etc. – care influențează și transformările profunde inițiate în Republica Moldova, având drept obiectiv major edificarea unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare, implică exigențe sporite față de resursele umane raportate în prezent cu precădere la competențe, valori intangibile, tehnologii și practici organizaționale eficiente cu orientare spre asigurarea calității vieții în ansamblu. Această reconsiderare a cursului evoluției la nivel global, național și local în contextul noilor orientări și realități de la începutul sec. al XXI – le plasează în prim plan nevoia investițiilor în capitalul uman întru valorizarea și valorificarea deplină a potențialităților umane, a existenței și împlinirii omului ca valoare supremă. Sistemul educațional din Republica Moldova este focalizat în prezent pe elev, pe formarea unei personalități libere, creatoare, deschise la schimbări de tip inovator. Acest lucru implică un management educațional adecvat acestor noi imperative ale timpului, un management centrat pe om, pe valorizarea acestuia, a capacităților sale. O retrospectivă asupra managementului în general denotă că acesta s-a schimbat, a evoluat în dependență de o anumită concepție despre om în anumite perioade de timp, fapt despre care mărturisesc lucrările celor mai reprezentativi promotori ai managementului (lucrări care necesită a fi apreciate într-o viziune critică modernă) – F. Taylor, H. Fayol, E. Mayo, D.Mc. Gregor, F. Emery, P. Drucker, T. Peters, N. Tichy, W. Bennis, F. Hersberg, J. Burns, V. Covey, G. Cole, ș.a.

Analiza evoluției managementului permite a evidenția patru paradigme distincte cu referință la om, fiecare având principiile sale specifice: *autoritară științifică* (corectitudine), *relațiilor umane* (bunătate), *resurselor umane* (folosirea și dezvoltarea talentului), *conducerea bazată pe principii* (sens, autorealizare). Astfel, însăși evoluția managementului marchează o schimbare a viziunii despre om și natura acestuia, o redefinire și reconsiderare a problematicii umane, plasând în prim – plan omul ca scop suprem, care să se realizeze din plin ***în*** și ***prin*** muncă, și nu doar în producție, ci integral în toată complexitatea sa, a relațiilor sale umane care într-un sistem democratic facilitează dezvoltarea armonioasă a personalității umane. În această perspectivă managementul educațional/școlar fiind focalizat pe om, pe

valorificarea potențialului uman, a capacităților sale trebuie cu insistență să promoveze competențele și valorile în contextul dezideratelor de *axiologizare* ***(„Ce fel de om?”),*** *finalizare* ***(„Ce fel de educație?”),*** *didacticizare* ***(„Ce fel de competențe?”),*** pentru a garanta o formare de calitate pe potriva cerințelor sociale și solicitărilor individuale mereu în creștere. Problema calității învățământului vizează întâi de toate centrarea formării personalității umane pe competențe și valori, *personalizarea* (construirea sinelui) și *socializarea* absolvenților unităților de învățământ (găsirea locului propriu în viață). Provocările lumii contemporane necesită un comportament adecvat, competent, creator, flexibil, inovator, performant. A-și *schimba comportamentul* după Michel Minder (7) înseamnă a dobândi o nouă competență prin utilizarea de capacități care se manifestă în performanțe. *Competența și caracterul* devin astăzi ingredientele calității învățământului, acestea devenind imperative în întreaga ierarhie a sistemului de învățământ.

Conceptul de competență nu este unul nou, acesta are o largă deschidere conceptuală și necesită a fi abordat într-un nou context, a nevoii centrării întregii activități didactice și manageriale pe formarea de competențe și obținerea de performanțe nu doar unui număr limitat de persoane, ci majorității acestora, dat fiind că în prezent capitalul uman, puterea creierilor, inteligenței constituie forța principală în dezvoltarea civilizației umane. În opinia lui G. Cole (3) „*competent”* desemnează „*capacitatea generală* a unui individ de a face o anumită activitate și nu numai abilitatea sa de a rezolva unele aspecte ale muncii lui la standarde acceptabile”. În accepțiunea lui Pamfil competența este un *modus operandi*, constând în mobilizarea eficientă a resurselor – cunoștințe + atitudini, exprimate sub forma lui „a ști + a ști să faci + a ști să fii și a ști să devii”.

Ioan Neacșu (8) consideră competența drept „*capacitatea* unei persoane de a exercita o sarcină, definită sau mai slab definită”, „*calitate învățată, formată,* rezultatul unor calificări cu calificare educațională recunoscută, validată”. După G. Mialaret *competența în învățământ* este o aptitudine de a conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative fixate de un sistem școlar determinat. Într-o altă interpretare *competențele* reprezintă abilitatea de execuție ireproșabilă și de transmitere a valorilor centrate pe calitate – clienților, care impun standarde din ce în ce mai înalte. Din aceste și alte definiții de reținut faptul că competența nu se reduce la tehnica efectuării unui lucru sau la informațiile necesare practicării activității, ci cuprinde și atitudinea față de activitate, ca expresie a unor trăsături personale și valori. Printre caracteristicile esențiale ale competențelor se remarcă mobilizarea unui ansamblu de resurse în vederea obiectivelor prestabilite,

caracterul finalizat al acestora în calitate de funcția socială care utilizează resursele pentru crearea unui produs, efectuarea unei acțiuni, relația cu ansamblul de situații, caracterul, adesea disciplinar, și evaluabilitatea. Orientarea spre un management antropocentric care facilitează autorealizarea și autodeterminarea omului, valorizarea sa implică *personalizarea/subiectivizarea* competențelor cu accent pe noi aspecte – creativitate, implicare, participare, responsabilitate, libertate, autonomie, decizie, ceea ce sporește rolul și ponderea elementelor individuale, de personalitate, subiective în viața organizației, micșorând dependența de structurile organizației. Această nouă orientare presupune și un management interactiv care stimulează *spiritualizarea* și *axiologizarea* competențelor. În literatura de specialitate există mai multe clasificări/tipologizări ale competențelor manageriale. Unii specialiști susțin că managerul trebuie să posede următoarele competențe:

- competență juridică (capacitatea de cunoaștere, interpretare și aplicare a legislației);
- competență psihopedagogică (capacitatea de cunoaștere a particularităților de vârstă și individuale ale comunității educative);
- competență managerială (capacitatea de fixare a scopurilor și obiectivelor, capacitatea de prognozare, planificare, programare, capacitatea de organizare, coordonare și motivare, capacitatea de comunicare și negociere, capacitatea de soluționare și de menținere a unui climat favorabil obținerii unor performanțe de nivel înalt, capacitatea de decizie și rezolvare de probleme, capacitatea de asumare a răspunderii, capacitatea de evaluare, de obținere, prelucrare și utilizare corectă a informațiilor în exercitarea atribuțiilor ce-i revin).
- competență culturală (capacitatea de lărgire permanentă a orizontului de cultură și de cunoaștere).
- competență socio – morală (capacitatea de integrare a comunității educative în societate și de a fi un model comportamental ireproșabil).

Sorin Cristea (4) evidențiază patru tipuri de competențe generale: competența politică, competența psihologică, competența științifică, competența socială. Competențele manageriale necesare conducerii eficiente a școlii unii specialiști le clasifică pe categorii de competențe:

- de comunicare și relaționare;
- psiho – sociale;
- de utilizare a tehnologiilor informaționale;
- de conducere/coordonare și organizare;

- de evaluare;
- de gestionare și administrare a resurselor;
- care vizează dezvoltarea instituțională;
- care vizează self – managementul.

Competențele managerului în educație se impun în funcție de rolurile pe care acesta le exercită. Astfel, Vasile Gh. Cojocaru (1), făcând trimitere la I. Jinga, menționează că „directorul unității școlare îndeplinește următoarele roluri:

- decizional (în limitele stabilite de actele normative);
- de organizator al spațiului de învățământ, al personalului și al activității;
- de evaluator al activității personalului și al procesului de învățământ;
- de mediator între membrii comunității;
- de cetățean".

Competența reprezintă condiția ce asigură performanța și eficiența, fiind susținută nemijlocit de factorii extrinseci și intrinseci, determinativi pentru conduita umană. Vasile Gh. Cojocaru (1) menționează că „competența, în general, vizează performanța unui manager eficient" și că „pentru a fi un manager de succes, într-o eră a schimbării, se impun noi competențe – participarea, prevederea, riscul, capacitatea de a gândi, de a fi creativ, de a reacționa la situații noi, de a munci flexibil, inteligența, energia, inventivitatea – caracteristici ale managerului de succes".

Preluându-se în mod creator experiența și abordările teoretico – metodologice în domeniu, prezentate în lucrările lui G. Cole, Huberman, D. Hopkins, M. Zlate, O. Hoffman, C. Bârzea, S. Cristea, I. Jinga, A. Dragu, Ș. Iosifescu, E. Joița, Marcus Stroe, M. Potașnik, P. Tretiakov, V. Lazarev ș.a. și adaptate la mediul nostru socio – cultural produc o influență benefică asupra schimbării direcției și de mentalitate. De remarcat și contribuția savanților din Republica Moldova – Vl. Guțu, Vl. Păslaru, V. Mîndîcanu, V. Gh. Cojocaru, S. Cemortan, T. Callo, A. Railean, A. Cara ș.a. care prin investigațiile efectuate și lucrările publicate au focalizat atenția cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere asupra oportunității promovării unui învățământ centrat pe formarea/dezvoltarea de competențe didactice și manageriale marcând evoluția de ansamblu a pedagogiei: de la pedagogia ascultării (discursivă, expozitivă, magistrală), centrată pe strategii ale expunerii, pe cunoștințe spre o pedagogie a acțiunii (experimentală, operațională, activă) axată pe strategii experimentale, iar în prezent promovarea unei *pedagogii interactive* (discursivă, expozitivă, activizantă, experimentală, cooperantă, interactivă) centrată pe strategii ale interacțiunii, pe competențe.

Ținându-se cont de complexitatea problematicii abordate, managementul bazat pe competențe poate da rezultate scontate în eficientizarea dezvoltării resurselor umane, a școlii în general, dacă:

- noul concept de practicare a managementului școlar bazat pe competențe va constitui produsul unei inovări continue din școală centrate pe cele mai bune idei și tehnologii manageriale și educaționale în condiții de dezvoltare a autonomiei pedagogice și instituționale;
- întreaga activitate a școlii, și în special managementul școlar, va fi focalizat pe formarea/dezvoltarea de competențe a actanților educaționali, abilitatea de îndeplinire ireproșabilă și de transmitere a valorilor centrate pe calitate beneficiarilor, care impun standarde tot mai înalte;
- sistemul (de management) calității educației din școală va fi centrat pe formarea/dezvoltarea de competențe, valorificarea potențialului curriculumului.

Angajarea Republicii Moldova în edificarea unei societăți democratice bazate pe cunoaștere având drept temelie competențele, nevoia de creștere a nivelului de performanță, nevoia edificării unui învățământ performant, competitiv, de calitate, poate fi asigurat doar pe bază de competențe, fapt ce necesită o (re)valorificare a potențialului existent.

Bibliografie

1. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Editura Lumina, 2004. 336 p.
2. Chiș V. Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, 2005. 191 p.
3. Cole. G. Management. Teorie și practică. Chișinău: Știința, 2004. 465 p.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Litera, 2000. 400 p.
5. Jinga I. Managementul învățământului. București: Editura ASE, 2003. 255 p.
6. Hoffman O. Management. Fundamente socioumane. București: Editura Victor, 1999. 240 p.
7. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p.
8. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1999. 282 p.

CZU: 371

REZISTENȚA LA SCHIMBARE ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

Pavel Macari, Liceul Teoretic Academician C. Sibirschi

Organizațiile școlare contemporane funcționează într-un mediu care se schimbă permanent, iar capacitatea de adaptare la schimbările impuse a devenit o condiție fundamentală pentru succesul instituției educaționale și, în foarte multe cazuri, chiar o condiție pentru supraviețuire. Însă schimbările generează în mod obiectiv rezistență. Rezistența la schimbări este o reacție naturală a colaboratorilor, care este condiționată de un șir de cauze, care le vom descrie în cele ce urmează.

Nivelul scăzut de motivare. Pedagogii tind să-și satisfacă la maximum necesitățile cele mai importante. Dacă schimbările prezintă un pericol pentru situația existentă și unii pedagogi sau grupuri de pedagogi au temeri că vor pierde ceva prețios pentru sine, atunci, cu certitudine, că ei nu vor fi bucuroși și într-o formă sau alta se vor opune.

Putem enumera următoarele cauze personale, care, diminuând motivarea cadrelor didactice, provoacă rezistență:

- pericolul de a pierde sau de a diminua puterea sau controlul asupra unor anumite resurse ale școlii;
- diminuarea veniturilor sau a diferitelor facilități;
- pericolul de a pierde nivelul de respect și de recunoștință din partea colegilor, elevilor, părinților;
- apariția iminentă a unor dificultăți în activitățile zilnice;
- protejarea împotriva pierderii funcției sau a înrăutățirii condițiilor de muncă;
- convingerea că schimbările nu sunt necesare, bazată pe încrederea exagerată în profesionalismul personal și cunoaștere profundă a lucrului [1].

Înțelegerea slabă a scopurilor. Cadrele didactice sunt tentate să opună rezistență, dacă nu înțeleg scopurile schimbărilor propuse sau a metodelor și mijloacelor, care pot fi utilizate pentru realizarea lor. Lipsa înțelegerii scopurilor și obiectivelor schimbărilor poate fi condiționată de insuficiența cunoștințelor și a experienței, erorilor în suportul informațional.

Nivelul scăzut de încredere față de conducerea instituției de învățământ. Dacă organizația școlară este caracterizată printr-un nivel scăzut de colaborare între conducere și angajați, iar managementul are un caracter închis și înclină spre adoptarea deciziilor neraționale, atunci aceste lucruri duc la apariția unor fenomene negative în comportamentul personalului. O reacție naturală va fi neîncrederea și suspiciunea față de toate inițiativele conducătorilor instituției de învățământ, ceia ce

va duce la înrăutățirea climatului psihologic. Sunt posibile răspândirea minciunilor și deformarea informației, care vine de la instanțele ierarhic superioare. Toate acestea duc la dificultăți în relațiile dintre administrație și personalul didactic și nondidactic, creează probleme reale.

Aprecieri contradictorii a scopurilor. Rezistența apare deseori din cauza, că angajații apreciază în mod diferit posibilele avantaje și cheltuieli generate de schimbări. Deseori se poate vorbi despre diferențele dintre diferite grupuri de personal în perceperea nu doar a situației create, dar și a scopurilor schimbărilor și căilor de realizare a acestora. De altfel, rezistența la schimbare nu totdeauna este un fenomen negativ. Opoziția constructivă, constituită din cei mai experimentați profesori, care au motive temeinice de a trata situația creată în modul său, poate salva organizația școlară de la schimbările neproductive sau chiar catastrofale.

Insuficiența de competențe profesionale și experiență. Insuficiența de cunoștințe profunde, competențe profesionale și experiență este un izvor serios de rezistență a colaboratorilor școlii față de tot ce este nou, deoarece adesea provoacă neîncredere în forțele proprii, în capacitatea de a face față noilor cerințe. În afară de aceasta, neîncrederea în propria solvabilitate profesională deseori micșorează simțitor capacitatea de a înțelege schimbările curente și cele de perspectivă.

Conservatismul. Opunerea față de schimbările inițiate în cadrul organizației școlare poate avea drept bază înclinarea unor cadre didactice spre conservatism. Conservatismul nu trebuie privit exclusiv ca o calitate, ce caracterizează persoanele care resping totul ce este nou. În spatele acestui fenomen ar putea fi tendința oamenilor spre stabilitate, spre adoptarea și aplicarea unor abordări sigure, încercate deja. Consecințele incerte ale schimbărilor pot avea repercusiuni psihologice grele pentru mulți pedagogi, punând la îndoială autoaprecierea profesională.

Conducătorul școlii poate, dacă va depune efort, să facă schimbările să fie acceptate, dorite de către toți actorii procesului educațional. În cele ce urmează propunem niște sugestii, care ar putea favoriza buna pregătire a personalului pentru a accepta și a susține schimbările.

Schimbările vor fi înțelese și acceptate în cazurile când:

- pedagogul este de acord cu utilitatea lor;
- ele (schimbările) nu amenință securitatea cadrelor didactice (se are în vedere nu doar condițiile de muncă, dar și posibilele amenințări asupra nivelului salariului garantat, asupra perspectivelor profesionale sau nivelului sarcinii didactice);
- persoanele vizate participă la elaborarea strategiilor și tacticilor schimbărilor;

- ele sunt rezultatul unei analize profunde și sub toate aspectele a factorilor obiectivi, dar nu sunt realizate doar în baza părerilor, aprecierilor unor persoane influente;
- sunt însoțite de mișcări pozitive în activitatea organizației școlare;
- sunt puse în funcțiune după ce schimbările anterioare și muncă în condiții noi au devenit obișnuită;
- au fost din timp planificate, dar nu se realizează în mod stihinic;
- sunt mai lesne acceptate de către colaboratorii noi, care activează în instituția de învățământ nu demult;
- sunt acceptate de oamenii care se vor bucura realmente de beneficiile schimbărilor, decât de oamenii, care nu așteaptă îmbunătățiri esențiale;
- dacă pedagogii au ca obiectiv îmbunătățirea permanentă a lucrului.

Conducătorul instituției de învățământ trebuie să fie pregătit pentru posibilele manifestări de rezistență din partea personalului didactic și non didactic. Pentru a estima situația se propune o anchetă colaboratorilor cu următorul conținut.

Anchetă

Răspundeți la următoarele întrebări.

1. Cât de puternică rezistență, la diferite nivele ale școlii, pot genera presupusele schimbări? *(Să se sublinieze)*.

Personalul auxiliar	Mare	Medie	Mică
Cadrele didactice	Mare	Medie	Mică
Președinții comisiilor metodice	Mare	Medie	Mică
Directorii adjuncți	Mare	Medie	Mică

2. Sub ce formă poate să se manifeste această rezistență la diferite nivele ale școlii? *(Bifați pătrățelul respectiv).*

Personalul auxiliar	Pasivitate, lipsă de entuziazm	Sabotaj ascuns	Opoziție deschisă la tot ce este nou
Cadrele didactice			
Președinții comisiilor metodice			
Directorii adjuncți			

3. Apreciați nivelul de încredere a părților, antrenate în procesul de schimbări? *(Bifați pătrățelul respectiv).*

	Înalt	Mediu	Slab
Cadre didactice – personal auxiliar			
Președinții comisiilor metodice – personal auxiliar			
Președinții comisiilor metodice – cadre didactice			
Administrația școlii – personal auxiliar			
Administrația școlii – cadre didactice			
Administrația școlii - președinții comisiilor metodice			

4. Dispun toate părțile implicate în procesul de schimbări de informația necesară pentru înțelegerea cauzelor transformărilor și a beneficiilor ce rezultă? *(Să se sublinieze).*

Personalul auxiliar	Da	Nu
Cadrele didactice	Da	Nu
Președinții comisiilor metodice	Da	Nu
Directorii adjuncți	Da	Nu

5. Au fost prezentate stimulentele reale pentru cointeresarea angajaților în realizarea schimbărilor preconizate? *(Să se sublinieze)*.

Personalul auxiliar	Da	Nu
Cadrele didactice	Da	Nu
Președinții comisiilor metodice	Da	Nu
Directorii adjuncți	Da	Nu

6. Sunt suficiente calificarea, nivelul competențelor profesionale ale persoanelor implicate în procesul schimbărilor? *(Să se sublinieze).*

Personalul auxiliar	Da	Nu
Cadrele didactice	Da	Nu
Președinții comisiilor metodice	Da	Nu
Directorii adjuncți	Da	Nu

7. Sunt create condițiile necesare pentru implicarea la maximum a tuturor părților, antrenate în procesul de schimbare?

Personalul auxiliar	Da	Nu
Cadrele didactice	Da	Nu
Președinții comisiilor metodice	Da	Nu
Directorii adjuncți	Da	Nu

Rezultatele obținute în cadrul anchetării este util să fie precăutate referitor la fiecare categorie de angajați. Analiza ulterioară va permite să se identifice problemele, care urmează a fi rezolvate la fiecare nivel identificat al angajaților școlii – de la administrație până la personalul auxiliar, pentru a depăși frânarea inovațiilor.

Logica primilor pași la etapa pregătitoare a schimbărilor cere să se prevadă acțiuni, care ar permite nu doar să diminueze rezistența, dar și să amplifice predispoziția pedagogilor de a susține activ inovațiile [2]. În cele ce urmează vom descrie unele procedee eficiente.

Instruirea. Deseori indisponibilitatea pedagogilor de a susține schimbările este legată de nesiguranța lor în propriile puteri și este determinată de nivelul insuficient de cunoștințe și deprinderi profesionale.

Instruirea specială prealabilă (până la demararea schimbărilor în instituție) a cadrelor didactice este în stare să ridice nivelul de implicare a acestora în procesul inovativ, să amortizeze îndoielele, să amplifice gradul de înțelegere a lucrurilor noi și

să influențeze pozitiv motivația de a susține transformările din cadrul colectivului de pedagogi.

Propagarea inovațiilor, informarea cu privire la aspectele importante ale schimbărilor. Inițiatorii schimbărilor deseori stăpânesc informații referitoare la transformări, care pot fi inaccesibile pentru alți pedagogi. Diseminând informația, ei contribuie la majorarea nivelului de susținere a inovațiilor.

Asemenea tactică presupune asigurarea cadrelor didactice, care sunt antrenate în procesul schimbărilor, cu informație veridică, completă și la timpul potrivit, înlăturarea neînțelegerilor ca rezultat al inițierii defectuoase sau incomplete și elucidarea diferitor puncte de vedere în cadrul unor consfătuiri special organizate cu reprezentanții conducerii instituției d eînvățământ.

În funcție de natura schimbărilor această tactică poate încadra campanii de informare prin intermediul mijloacelor disponibile (pagina Web, ziarul școlii, avizierul, standuri speciale, etc), de asemenea discuții ”între patru ochi”, întâlniri ale conducerii școlii cu grupuri de pedagogi,

luări de cuvânt în cadrul adunărilor, consfătuirilor, volantelor, consiliilor profesorale, ședințelor comisiilor metodice. Eficacitatea unor astfel de campanii depinde de calitatea pregătirii lor, completitudinea informației și de prezența încrederii reciproce dintre părți.

Participarea la procesul de pregătire a schimbărilor. Unul din cele mai eficiente procedee de diminuare a rezistenței și de amplificare a disponibilității cadrelor didactice pentru susținerea activă a schimbărilor preconizate constă în implicarea acestora în procesul de planificare și de pregătire a schimbărilor în instituția de învățământ. Aceasta oferă pedagogilor posibilitatea de a micșora simțitor frica față de schimbările așteptate și de a aplica întreg spectrul de competențe profesionale la realizarea acestora. Oamenii sunt tentați să susțină aceia la care și-au adus contribuția.

Amplificarea motivației pentru schimbări. Ridicarea cointeresării personalului didactic în realizarea schimbărilor poate fi obținută doar în cazul când colaboratorii vor putea vedea noi posibilități de ași satisface necesitățile sale personale. Nu este obligatoriu de a se limita doar la stimulente pozitive (stumul material, îmbunătățirea condițiilor, perspective de carieră, etc.). Motivația pentru schimbare poate fi asigurată și cu ajutorul pericolului sancțiunilor negative împotriva celora care se împotrivesc cu înverșunare inovațiilor.

Ajutorul și susținerea. Această tactică constă în folosirea susținerii, care este menită să ridice încrederea în sine, să ajute la depășirea ssenzației de frică față de

schimbări. Ea este binevenită în special atunci când rezistența este consecința temerilor profesorilor față de greutățile care au apărut, față de noile cerințe în privința rezultatelor muncii. Așa metode de susținere ca discutarea problemelor cu angajații, aplicarea programelor de implementare a schimbărilor pe etape, excluderea abordărilor severe și dure, desemnarea unor consultanți bine pregătiți, aplicarea unor facilități pentru participanții la procesul de schimbare, sunt utilizate pe larg în multe organizații școlare.

Negocierile. În multe situaţii, schimbarea necesită negocieri. Acestea au loc atunci când două sau mai multe persoane sau grupuri discută măsurile ce urmează a fi introduse, beneficiile obţinute şi costurile implicate din punctul de vedere al tuturor celor interesaţi. Rezultatul poate fi un compromis atunci când nici una din părţi nu-l consideră drept soluţia ideală.

Totuşi, creşte probabilitatea ca toţi cei implicaţi să acorde sprijin şi, de aici, probabilitatea de a implementa acordul la care s-a ajuns. Această tactică de depășire a rezistenței la schmbare constă în discutarea aspectelor chee ale novațiilor și obținerea unui acord cu grupurile influente de pedagogi. Deoarece obținerea unei înțelegeri presupune interacțiune bilaterală, atunci inițiatorul transformărilor se străduie ca schimbările să corespundă necesităților și intereselor oponentului activ. Înțelegerile obținute pe calea tratativelor sunt foarte importante în situațiile când unii lucrători aparte sau grupuri de angajați sunt în mod vădit dezinteresați în succesul schimbărilor și opun o rezistență dură.

Atragerea în procesul de luare a deciziilor. Această tactică constă în implicarea principalilor oponenți ale schimbărilor în structurile responsabile de adoptare a deciziilor. Este o formă populară de depășire a rezistenței și se aplică în diferite domenii. Instituțiile de învățământ interesate în schimbare trebuie să încurajeze inovaţia, experienţele şi spiritul întreprinzător [3].

Pentru managerii educaționali aceasta nu înseamnă doar a tolera abateri de la rutină şi tradiţie şi a accepta că acest lucru nu este posibil fără un oarecare risc, ci şi a angaja în mod deliberat persoane inovatoare, dându-le şansa să lucreze, observându-le în timpul activităţii şi folosindu-i ca exemple pentru a arăta ce poate să realizeze organizația școlară.

Bibliografie

1. Anghelache V. Managementul schimbărilor educaționale. Iași, 2012, 284 p.
2. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Ch.: 2004. 336 p.
3. Neculau A. Dinamica grupului şi a echipei, Iaşi: Polirom, 2007. 344 p.

CZU: [37.015.3+159.922.7]:378

FACTORI DE RISC ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIOEMOȚIONALE A STUDENȚILOR

Elena Macovei, asistent universitar, UST

Copiii care prezintă deficite la nivelul competenţelor emoţionale şi sociale riscă să dezvolte probleme serioase, atât în timpul copilăriei, al adolescenţei, cât şi al vieţii adulte, într-o serie de domenii cum ar fi: sănătatea mentală, dezvoltarea cognitivă, pregătirea pentru şcoală. În acest context vom enumera factorii care pot influenţa dezvoltarea competenţelor socioemoţionale ale studenților:

1. Factori intrapersonali

Factorul biologic se referă la componenta genetică înnăscută. Temperamentul, cu toate că nu poate fi modificat la nivel de predispoziţii de reacţie emoţional-comportamentale, poate prin influenţele de mediu, să fie ameliorat compensatoriu. Implicit se dezvoltă şi capacitatea de adaptare a studenților.

Studenții cu temperament uşor sunt bine *„adaptaţi”* din punct de vedere social, aceştia sunt capabili să dezvolte relaţii cu ceilalţi, respectă regulile, explorează mediul în situaţii noi şi sunt capabili să-şi gestioneze în mod adecvat modul în care reacţionează emoţional;

Studenții cu temperament *„dificil”* au reacţii comportamentale de nerespectare a regulilor, sunt agresivi, manifestă crize sau episoade de furie şi sunt percepuţi ca impulsivi, agresivi şi au reacţii de furie sau frustrare când sunt nevoiţi să aştepte.

Studenții cu temperament *„greu de activat”* sunt în general retraşi, evită situaţiile de relaţionare cu ceilalţi, îşi exprimă rar emoţiile sau dorinţele, au nevoie de încurajări excesive. Sunt percepuţi ca fiind izolaţi, timizi, retraşi, cu tristeţe excesivă [4].

Competenţele emoţionale precare expun studenții riscului de a dezvolta diferite forme de psihopatologie, precum crize de furie necontrolată, agresivitate, anxietate, depresie, etc. Probabilitatea ca aceşti studenți să renunţe la şcoală, să dezvolte comportamente antisociale (ex. delicvenţă juvenilă), dependenţă de droguri, este mult mai mare decât în cazul colegilor care au competenţe emoţionale bine dezvoltate [6].

Oferirea de modele comportamentale adecvate momentului poate contracara neajunsul reacţiilor înnăscute. Acesta este un argument puternic în favoarea ideii că deşi componenta genetică este de neschimbat, experienţa şi modul în care studenții învaţă comportamentele sociale este o sursă de compensare a diferitelor deficite, reducând simultan şi riscul pentru dezvoltare a problemelor psihice.

Factorul cognitiv cu cel mai puternic impact la studenți este *„teoria minţii”* prin care ei înţeleg gândurile şi emoţiile celorlalţi şi care îi permite să prezică intenţiile şi comportamentele acestora. Studenții cu probleme de adaptare intra şi interpersonală au probleme de decodare a intenţiilor sau comportamentelor celorlalţi.

Au probleme de iniţiere şi de menţinere a relaţiilor cu ceilalţi, pentru că nu manifestă cooperare cu colegii. În lipsa acestei înţelegeri, experienţele sociale sunt caracterizate prin eşec, sentimente de frustrare care pot duce la probleme de sănătate mintală.

Competenţele emoţionale influenţează dezvoltarea cognitivă a studenților, pregătirea şi adaptarea la mediu şi cerinţele sociale. Competenţele emoţionale slab dezvoltate pot determina atitudini negative faţă de studii şi lipsa încrederii în abilitatea de a rezolva sarcinile propuse [1].

Este evident faptul că dezvoltarea studenților este adesea inegală, în sensul în care achiziţiile lor la nivelul diferitelor competenţe nu sunt similare şi se realizează de multe ori în salturi, perioade de achiziţii puternice fiind urmate de perioade de stagnare.

Dezvoltarea limbajului adecvat asigură o comunicare verbală mai nuanţată şi creşte şansele de a avea interacţiuni sociale de calitate. Conversaţiile din familie sau cu semenii facilitează studenților să solicite explicaţii şi lămuriri din partea profesorilor, astfel reuşind să stabilească cu mai mare uşurinţă relaţia cauză-efect dintre evenimente-reacţii emoţionale-comportamente, interpretarea reacţiilor prin prisma emoţiilor invocate, etc.

Pe de altă parte, studenții cu un nivel inadecvat de dezvoltare a limbajului pentru vârsta cronologică şi mai ales al limbajului despre emoţii, au şanse mult mai reduse de a interacţiona cu ceilalţi, izolându-se sau fiind izolați. Efectele legăturii dintre tulburările de limbaj şi competenţele sociale şi emoţionale sunt complexe şi se manifestă pe o multitudine de paliere.

2. Factori interpersonali

Pentru a evolua cât mai eficient pe direcţia acestor factori se pune în discuţie familia şi mediul familial al studentului, după care urmează mediul educaţional. Concordanţa mesajelor provenite din cele două medii, precum şi calitatea practicilor utilizate în educație sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea studenților.

Familia poate reprezenta un factor de risc datorită modului în care îşi manifestă convingerile despre ce copiii lor ar trebui să ştie până la o anumită vârstă.

Dezvoltarea copiilor din punct de vedere emoţional şi social este în mare măsură şi rezultatul influenţelor provenite din relaţia cu adulţii (mai ales părinţi). Din această

cauză, învăţarea anumitor comportamente este dependentă nu numai de capacităţile copilului, dar şi de modul în care adulţii favorizează sau din contra blochează dezvoltarea socială şi emoţională. Învăţarea oricărui comportament şi repetarea sa sunt dependente de comportamentele, atitudinile şi valorile promovate în mediul în care trăieşte copilul [3].

Atitudinile părinţilor faţă de copiii lor variază de la toleranţă excesivă până la atitudini extrem de dure faţă de comportamentele inadecvate ale copiilor. Sursa acestor atitudini este reprezentată de aşteptările părinţilor care pot fi nepotrivite în raport cu vârsta, respectiv cu abilităţile copilului.

Atitudinea părintelui faţă de cunoaşterea insuficientă a reperelor în dezvoltarea copiilor pot fi surse de erori în educaţie. Aşteptările realiste ale părinţilor şi modul în care percep disciplinarea sunt extrem de importante pentru dezvoltarea competenţelor social emoţionale şi comportamentale. Copiii învaţă prin respectarea regulilor comportamente acceptate social însă acest lucru este numai dacă aplicarea regulii se efectuează cu consecvenţă.

Copiii în cazul cărora părinţii nu aplică consecvent regula şi consecinţele nerespectării acestora, riscă să dezvolte probleme de comportament, atitudini sfidătoare la adresa celorlalţi, precum şi manifestări emoţionale inadecvate ca modalitate de răspuns la incapacitatea de a prezice reacţiile părinţilor la comportamentele lor. Un alt factor de risc este reprezentat de modul în care părinţii se manifestă din punct de vedere emoţional şi comportamental în situaţii conflictuale.

Reacţiile comportamentale în situaţii critice sunt foarte uşor şi repede preluate de copii prin învăţare observaţională, aceştia imitându-le în situaţii similare. Dacă conflictele sunt rezolvate constructiv de către aceştia prin negociere şi compromis atunci modelul prezentat promovează reacţii adecvate în situaţii conflictuale.

În urma acestor situații din familie copiii devin studenții ce nu pot stabili relații de prietenie, de atașament cu colegiii pentru că relaţia de ataşament părinte-copil se răsfrînge asupra relațiilor de prietenie dintre studenți.

Atitudinile familiale vizavi de emoţii ale părinţilor constituie un alt factor de risc în dezvoltarea socio-emoţională a studenților. Părinţii care obişnuiesc să pedepsească exprimarea emoţiilor negative prin furie, sau reacţii de nemulţumire, de minimalizare, sau de descurajare vor amplifica reacţiile negative ale copilului care rămîn în subconștientul lui chiar pînă în anii de studenție.

Astfel în situaţiile de conflict apărute studenții nu vor şti să reacţioneze ca să facă faţă stresului datorită faptului că nu au beneficiat de contexte în care să exploreze sensul emoţiilor şi să înveţe să găsească soluţii la conflict.

Părinţii joaca rolul de facilitatori ai contextelor emoţionale şi ale experienţelor sociale deoarece controlează mediul şi pot oferi copilului situaţii relevante de învăţare.

De asemenea este necesar ca părinţii să utilizeze situaţii de ghidaj şi antrenament social legat de comportamente emoţionale şi sociale. Aşa se dezvoltă abilităţile de cooperare de negociere şi empatia la copii.

Modul şi stilul părinţilor de a-şi exprima emoţiile este de asemenea important. Părinţii reprezintă modele de comportament faţă de copii. Copiii preiau aceste modele şi le aplică în situaţii similare. Factorul de risc apare în frecvenţa cu care părinţii utilizează cuvinte care denumesc emoţii. Atunci când părintele evită să discute despre emoţii să minimalizeze sau să ridiculizeze copilul nu numai că nu-şi va putea exprima emoţiile ci va avea probleme şi cu identificarea lor atunci când le trăieşte. Consecinţa este că aceşti copii vor întâmpina dificultăţi în exprimarea empatiei şi achiziţionarea de comportamente prosociale.

Pe de altă parte părinţii care exprimă nonverbal cu frecvenţa mai mare emoţii negative influenţează modul în care copiii lor îşi vor exprima emoţiile. Exprimarea emoţiilor pozitive este perceput ca un element esenţial pentru iniţierea interacţiunilor cu ceilalţi pentru capacitatea de a rezolva în mod eficient conflictele şi implicit pentru dobândirea strategiilor eficiente de reglare emoţională [6].

În cele din urmă putem spune că pentru a ,,obține,, un student cu un bagaj emoțional bine reglat e nevoie ca să se lucreze corect și eficient cu fonul emoțional al lui încă din copilărie.

Instituția de învățământ în cazul nostru Universitatea prin influența profesorilor joacă un rol foarte inportant în dezvoltarea competențelor emoționale și sociale a studenților pentru că Universitatea reprezintă în sine un context social în care ei au ocazia să interacționeze cu ceilalții colegi.

De aceea în aceste situaţii studenții pot să înveţe să-și controleze sistematic emoţiile şi comportamentele sociale adecvate.

Unul dintre aspectele foarte importante care merită să intre în discuţie este relaţia învățător-student. Calitatea acestei relaţii este substratul oricărei interacţiuni pozitive. Unii studenți pot dobândi un statut privilegiat tocmai datorită faptului că reuşesc să se adapteze şi să se conformeze cerinţelor învățătorului fără prea multe probleme.

Pe de altă parte, alţi studenți care nu corespund așteptărilor riscă să fie percepuţi ca o ,,problemă” şi să fie trataţi în consecinţă. Dacă aşteptările faţă de ei sunt

negative, atunci orice comportament pozitiv poate fi perceput ca un accident şi să nu fie încurajat ca un comportament adecvat.

Ca urmare, nici studentul nu va încerca să se comporte dezirabil şi nici nu va primi sprijin suficient pentru a repeta comportamentul din partea învățătorului [3].

De asemenea, atitudinea cadrului didactic faţă de disciplină precum şi consecvenţa cu care aplică recompensele şi pedepsele este extrem de importantă. Cadrele didactice care nu obişnuiesc să le explice studenților regulile şi care nu aplică consecvent consecinţele stabilite în legătură cu respectarea regulilor favorizează sentimentul lipsei de control şi împiedică dezvoltarea autonomiei studentului.

Astfel, studenții care trăiesc într-un mediu pe care-l percep ca fiind necontrolabil şi nepredictibil, au multe dificultăţi în reglarea emoţională şi în integrarea în grup.

Pe de altă parte, studenții cu care se discută regulile şi în cazul nerespectării lor se aplică consecinţele discutate, vor dezvolta abilităţi de reglare emoţională optimă.

Reacţiile învățătorilor la manifestările emoţionale ale studenților reprezintă o sursă importantă de învăţare despre emoţii.

Utilizarea în diferite contexte a cuvintelor care denumesc emoţii este o modalitate de a învăţa studenții să recunoască şi să denumească emoţiile proprii sau ale celorlalţi.

Studenții ale căror competenţe sociale sunt insuficient dezvoltate întâmpină dificultăţi în formarea şi menţinerea relaţiilor sociale. Ei pot fi marginalizaţi şi respinşi de colegii lor, petrecând mai mult timp în singurătate, ceea ce contribuie la izolare şi la interacţiuni limitate cu colegii.

Aceste neajunsuri sunt la rândul lor responsabile de limitarea contextelor în care studenții pot învăţa competenţele sociale, generând un cerc vicios care poate duce la cronicizarea (agravarea) problemelor de relaţionare.

Lipsa popularităţii printre colegi şi izolarea pot duce la consecinţe ca: formarea unei imagini negative despre capacitatea studentului de a face faţă interacţiunilor sociale, care se manifestă de regulă prin comportamente de evitare a colegilor, acestea pot duce şi la o serie de probleme asociate cum ar fi depresia şi anxietatea.

În urma celor relatate putem spune că studenții care au abilităţi sociale slab dezvoltate prezintă dificultăţi în urmărirea instrucţiunilor cadrului didcatic, nu se pot concentra în cadrul activităţilor şi în consecinţă nu îşi îndeplinesc în mod corespunzător sarcinile de la ore.

Pe termen lung, aceste deficite au consecinţe negative asupra adaptării la cerinţele universitare care pot conduce ulterior la probleme cum ar fi absenteismul şi abandonul.

În aceeași ordine de idei considerăm că predispoziţia pentru probleme de sănătate mentală se poate manifesta în adolescenţă sub forma tulburărilor de comportament (ex. manifestarea comportamentelor opozante caracterizate prin refuzul de a respecta regulile, sfidare la adresa celorlalţi, incapacitatea de a ţine cont de dorinţele celorlalţi şi reacţii agresive) şi a delicvenţei juvenile.

Astfel, cadrul didactic devine la rândul său un model dar şi un antrenor pentru dezvoltarea competenţelor emoţionale şi sociale ale studentului.

Utilizarea de către acesta a unui limbaj care să atragă atenţia asupra emoţiilor sau a evidenţierii reacţiilor emoţionale în contextul acţiunilor obişnuite scade riscul studenților de a avea dificultăţi în înţelegerea emoţiilor precum şi a consecinţelor pe care le au comportamentele lor.

Competenţele emoţionale sunt strânse legate şi de competenţele sociale, deoarece gestionarea propriile emoţii şi ale celorlalţi este deosebit de important pentru iniţierea şi menţinerea relaţiilor sociale.

După cum se poate observa, insuficienta dezvoltare a competenţelor emoţionale are impact asupra celor sociale care la rândul lor le influenţează pe cele emoţionale, motiv pentru care cele două tipuri de competenţe contribuie în egală măsură la dezvoltarea optimă a studenților.

Bibliografie

1. Goleman D. Inteligenţa emoţională, ediţia a III-a. Bucureşti: Editura Curtea Veche, 2008.
2. Herseni T. Sociologie. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1982.
3. Matei N.C. Psihologia relaţiilor morale interpersonale. Ed. Didactică şi Pedagogică, 1973.
4. Todor I. Psihologia generală. Bucureşti Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2013.
5. Voiculescu E. coord. Psihopedagogie. Alba Iulia: Editura Aeternitas, 2006.
6. Vernon A. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional-emotivă şi comportamentală. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2006.

CZU: 371.21

MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL – UN VIITOR OPORTUN PENTRU SOCIETATE

Tatiana Manoli, șef Direcție Generală Învățământ Cantemir
grad didactic Doi, Master în Științe ale educației

Managementul educațional valorifică ierarhizarea transparentă a obiectivelor, creativitatea pentru a putea găsi soluții la problemele apărute în organizație/instituție, dar și o abordare interdisciplinară și sistematică.

Managementul educațional este diferit de managementul general prin faptul că: implică mai mult resursa umană, activitățile sunt bazate pe informare-comunicare și se conduce după anumite strategii specifice sistemului educațional (antrenare, cooperare, responsabilizare și afectivitate).

Buna desfășurare a organizațiilor educaționale este dată de aplicarea sistemelor manageriale care propun o coordonare a activității educaționale mergând pe următoarele **principii:**

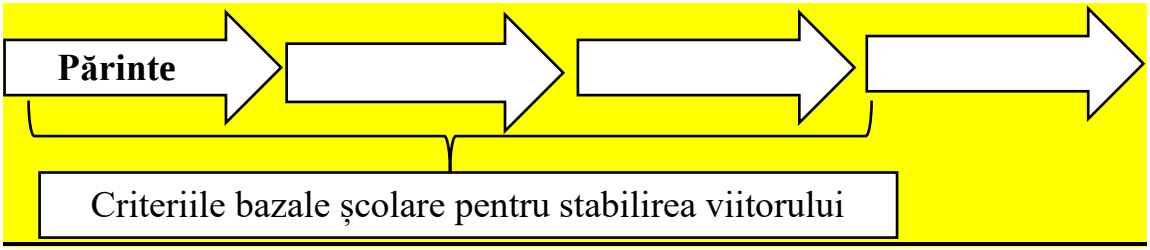
- Funcționarea activităților utilizând funcțiile manageriale educaționale (planificarea, organizarea, coordonarea, motivarea și controlul);
- Dar și o implicare activă în problematica educațională;
- Implicarea dinamică a factorilor participativi la sistemul educațional (elevi, părinți, profesori, societate);
- Stabilirea de mijloace și măsuri educaționale în funcție de cerințele colectivității respective;
- Principiul subdiviziunii, implementarea managementului instituțiilor școlare, managementul clasei, managementul informațiilor, managementul comunicării;
- Stabilirea traiectoriilor pentru a putea elabora programe manageriale;
- Existența unei flexibilități în ceea ce privește deschiderea către nou dar și stăpânirea noțiunilor de bază;
- Prezentarea instrumentelor necesare care se vor utiliza în realizarea obiectivelor.

Într-o organizație educațională pentru a avea rezultate bune este necesar să avem un management educațional care va fi aplicat ținând cont de **funcțiile managementului:**

- **Planificarea** – cuprinde modul în care putem previziona situațiile viitoare din sistemul de învățământ;
- **Organizarea** – este reprezentată de modul cum ne gestionăm acțiunile educaționale pentru a putea atinge scopurile propuse;

- **Coordonarea** – se referă la modul în care sunt centralizate acțiunile educaționale stabilite anterior;
- **Motivarea** – în sistemul educațional trebuie să vină din exteriorul instituției;
- **Controlul** – în sistemul educațional se face de către organele abilitate.

Sistemul liniar al succesului individului:



În realizarea acestui sistem trebuie să-și aducă aportul:

- ***Părinții*** – să monitorizeze mai îndeaproape copiii, să le implementeze acestora noțiunea de viitor oportun și modele pozitive;
- ***Personalul didactic*** – trebuie să dețină un bagaj de cunoștințe bine pus la punct cu care să șlefuiască acea piatră de diamant (copilul);
- Idea comună între ***părinte*** și ***copil*** pentru a putea satisface cerințele propuse.

În ultimul rând cea mai importantă componentă a acestui sistem o reprezintă **SOCIETATEA**, de unde reesă marile probleme cu care ne confruntăm, având mari carențe în ceea ce privește viitorul noilor generații.

Sistemul educațional care funcționează cu **un plan managerial bine pus la punct**, va avea întotdeauna rezultate valoroase provenite din sistemul liniar al succesului individului. Putem afirma că un sistem educațional performant poate fi cartea de vizită a unei societăți.

Bibliografie

1. Dragomir M. ș.a. Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ. Ed. Hiperborea, 2000.
2. Joița E. Managementul educaţional. Iaşi: Ed. Polirom, 2000.
3. Stan C., Herman Iu. (coordonatori). Asigurarea calității în educație. Cluj-Napoca: Editura EIKON, 2013. p. 91-95

CZU: 371

ASIGURAREA CALITĂȚII PRIN PRISMA IMPLEMENTĂRII STANDARDELOR DE CALITATE

Pavel Maxian, profesor de informatică
Liceul Teoretic „A. Agapie” din satul Pepeni, raionul Sângerei

În contextul Strategiei naționale de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 ”Educația - 2020” [1] pentru asigurarea calității educației au fost elaborate *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general* [2].

Conform strategiei date calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții şi creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean. În acest context, Ministerul Educației propune strategia de schimbare a accentelor în educație în favoarea calității procesului educațional şi a competenţelor pe care tinerii le obțin în procesul educațional.

În cadrul strategiei sus-menționate se relevă următoarele:

- Insuficiența diferitelor standarde și aplicarea deficientă a celor existente reprezintă o constrângere importantă în construirea unui sistem educațional bazat pe performanțe.
- Standardele de eficiență a învățării la fiecare dintre disciplinele școlare, elaborate în 2010, nu au devenit un instrument de lucru eficient pentru cadrele didactice.
- Standardele de calitate din perspectiva școlii prietenoase copilului au fost aprobate în 2013, dar pentru ca acestea să devină un instrument real de evaluare a calității instituției educaționale este nevoie de programe de formare a cadrelor didactice şi manageriale.

Standardele derivă dintr-o abordare holistică, de sistem care plasează copilul în centrul reformei educaționale și transformă școala în una prietenoasă copilului.

Standardele permit autoevaluarea și evaluarea calității sistemului de educație, monitorizarea progreselor în vederea atingerii sau depășirii standardelor şi evaluarea eficienței reformelor.

Standardele au scopul de a măsura şi îndruma partea interesată să poată satisface standardele la un nivel minim. Dacă un standard nu este atins, există o posibilitate de a evalua situația şi elabora modalități pentru părțile interesate de a atinge sau depăși standardele în viitor.

Standardele pot fi utilizate pentru a încuraja responsabilitatea comună pentru dimensiunile Școlii Prietenoase Copilului privind: *eficiența; sănătatea, siguranța şi protecția; participarea; sensibilitatea la gen şi incluziunea*.

Conceptul de ***asigurare a calității***, care se referă la prevenirea apariției produselor / serviciilor care nu respectă specificațiile, utilizând ca instrumente privilegiate sistemele de proiectare şi de monitorizare.

În accepțiunea ISO, asigurarea calității este indisolubil legată de încredere: asigurarea calității cuprinde toate acțiunile planificate şi sistematic realizate care asigură încrederea că un anumit produs sau serviciu va satisface cerințele de calitate. De remarcat că această încredere are două laturi: a ofertantului de servicii, pe de o parte şi a beneficiarului, pe de altă parte.

În educație, acest lucru se realizează, de exemplu, prin:

- selectarea candidaților la admiterea într-o unitate școlară;
- dotarea cu manuale, echipamente, mobilier, auxiliare curriculare;
- angajarea, prin concurs, a cadrelor didactice şi utilizarea unor criterii severe de selecție în privința experienței, pregătirii inițiale etc.
- încurajarea sistematică a dezvoltării personalului (prin cursuri de formare, prin informare sistematică, prin proiecte internaționale etc.);
- creșterea ponderii evaluării de parcurs („formative“) şi a măsurilor de sprijin pentru elevii cu dificultăți de învățare.

Asigurarea calității este o activitate care se poate desfășura dacă sistemul dispune de mecanismele necesare instituționale. Dacă aceste mecanisme nu există, ele trebuie create.

Principiile care stau la baza utilizării acestor standarde în scopul certificării, sunt următoarele:

- calitatea nu este un rezultat întâmplător, ci rezultatul unui proces inteligent;
- calitatea trebuie să fie preocuparea fiecăruia;
- activitate trebuie făcută bine din start;
- calitatea este rezultatul unei activități de îmbunătățire continuă a procesului de învățământ;
- calitatea se poate obține printr-un proces de comunicare şi cooperare;

În acest context, procesul de asigurare a calității are patru etape fundamentale:

1) elaborarea documentelor pe baza standardelor, respectiv materializarea sub formă de proceduri şi documente a politicii entropice abordate;

2) implementarea procedurilor la nivelul fiecărei componente a instituției de învățământ;
3) organizarea şi realizarea auditului;
4) adoptarea măsurilor de îmbunătățire a procesului de învățământ, în zonele deficitare, pe baza recomandărilor făcute cu ocazia auditului.

Principalul scop al asigurării calității este acela de ***a asigura îndeplinirea sau chiar depășirea așteptărilor clienților privitoare la produs/serviciu***.

Asigurarea calității operează cu următoarele concepte: calitate internă; calitate externă; calitate totală; controlul calității; sistemul calității; standarde de calitate.

În practica economică, au fost evidențiate cinci orientări în definirea calității produselor şi a serviciilor: spre perfecțiune, spre produs, spre proces. spre costuri, spre utilizator.

Conceptului de "asigurarea calității" i se atribuie așa funcții ca: construirea şi verificarea calității, instruirea personalului, îmbunătățirea continuă a calității, garantarea calității [3].

Se consideră că 85% dintre problemele de calitate sunt rezultatul proceselor necorespunzător proiectate, de care este responsabil managerul. Asigurarea calității presupune elaborarea de metode şi procedee de lucru pentru toate compartimentele şi diviziunile organizaționale şi vizează toate activitățile care se desfășoară în organizație.

Cum parcurg drumul către o școală de calitate?

Un răspuns simplu ar fi: ***planific, implementez, evaluez şi revizuiesc/ îmbunătățesc.***

Figura 1. Cercul lui Deming

Parcurgând cercul calității lui Deming, se are în vedere permanent îmbunătățirea situației şi asigurarea succesului şcolar pentru fiecare elev.

Planificarea reprezintă unul din procesele de bază, deoarece prin intermediul acestei etape se determină obiectivele şi drumul care trebuie urmat pentru a le atinge.

Planificarea constituie o autentică hartă de care depind cele două procese ulterioare şi trebuie să fie strâns legată de obiectivul calității.

Planificarea este o activitate orientată spre viitor şi reprezintă procesul de stabilire a obiectivelor şi a ceea ce trebuie făcut pentru a atinge aceste obiective. Prin urmare, cu cât obiectivele stabilite sunt mai clare, cu atât distanța dintre planificare şi reușită este mai mică.

În stabilirea obiectivelor se poate folosi tehnica SMART, că obiectivele să fie:

- ***Specifice***: să se refere la activitatea pentru care obiectivele se constituie ca ținte;
- ***Măsurabile***: să existe posibilitatea măsurării realizării lor prin indicatori şi instrumente de evaluare cantitativă şi calitativă;
- ***Accesibile***: să poată fi atinse cu resursele avute la dispoziție;
- ***Relevante***: să aibă semnificație pentru domeniul la care se referă obiectivul – inclusiv politicile, strategiile, contextul în care funcționează organizația;
- ***Temporale***: să facă referire la un anumit interval de timp, bine precizat, pentru activitățile necesare atingerii obiectivului.

Acțiunea de implementare

Etapa de implementare reprezintă punerea în aplicare, realizarea activității proiectate. Această etapă necesită *mobilizare* din partea celor care trebuie să realizeze cele proiectate în etapa anterioară. Esențial este ca în această etapă să existe **monitorizarea** derulării etapelor în scopul depășirii obstacolelor apărute, care ar putea împiedica derularea în bune condiții a etapelor proiectate şi nerealizarea indicatorilor propuși în etapa de proiectare.

Evaluarea/verificarea

Verificarea, evaluarea rezultatelor obținute, raportându-le la indicatorii propuși, la obiectivele stabilite în etapa de proiectare este realizată totodată valorizând persoanele implicate care au avut un comportament adecvat pe parcurgerea derulării activității. Acest aspect este foarte important întrucât are rol de motivare şi duce la dezvoltarea personală a celui în cauză.

De asemenea, etapa de verificare presupune culegerea de informații prin observare directă, interviu individual şi/sau de grup, chestionare, ancheta etc, feedback de la beneficiari. Astfel, se identifică punctele slabe şi măsurile de îmbunătățire necesare în etapa următoare.

Revizuirea/acțiunea corectivă

Îmbunătățirea reprezintă motorul întregii activități întrucât stabilește pe baza experienței anterioare punctele slabe şi măsurile de îmbunătățire. Identificarea cu exactitate a acestora creează posibilitatea stabilirii măsurilor de îmbunătățire adecvate

ameliorării situației, în așa fel încât următorul ciclu al calității să se bazeze pe acestea şi să nu înregistreze din nou aceleași rezultate, ci unele îmbunătățite.

De aceea este etapa în care e nevoi de reflecție, de analiza efectelor şi identificarea cauzelor în scopul evitării acelorași greșeli şi a stabilirii direcției corecte obținerii unor rezultate mai bune.

Implementarea unui Sistem de Management al Calității (SMC) într-o organizație furnizoare de educație necesită parcurgerea următoarelor etape:

- **determinarea** nevoilor și așteptărilor beneficiarilor direcți și indirecți ai educației;
- **definirea** politicii și a obiectivelor organizației referitoare la calitate;
- **determinarea** activităților și stabilirea responsabilităților pentru realizarea obiectivelor;
- **stabilirea** metodelor de evaluare a eficacității si eficientei fiecărei activități;
- **utilizarea** acestor metode de evaluare;
- **definirea** și **aplicarea** unui program de îmbunătățire continuă a SMC.

Rolul hotărâtor în implementarea și îmbunătățirea continuă a SMC revine conducerii organizației care trebuie să se implice în fiecare din etapele menționate.

Bibliografie

1. http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494.
2. https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf.
3. Raboca H. Managementul calității. În: https://docplayer.net/54071842-Managementul-calitatii.html, pag.17.

CZU: 37.014.553

PROMOVAREA IMAGINII ŞCOLII ÎN CONTEXTUL CLIMATULUI CONCURENŢIAL ACTUAL DE DESCENTRALIZARE ŞI AUTONOMIE INSTITUŢIONALĂ

Olga Ostaş, director adjunct, Liceul Teoretic „M. Eminescu”, Căuşeni

Procesele de transformare ale societăţii înregistrate în ultimii ani, tranziţia către post industrialism şi societatea bazată pe cunoaştere reprezintă tot atâtea provocări pentru sistemul de educaţie. Alături de asigurarea protecției tuturor elevilor, dezvoltarea parteneriatelor comunitare în vederea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui copil, oferirea serviciilor de suport pentru promovarea unui mod sănătos de viață, participarea copiilor în procese decizionale referitor la aspectele vieții școlare, implicarea familiei și a societății în procesul decizional, crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea potențialului propriu în cadrul procesului educațional, organizarea și realizarea unui proces educațional de calitate, valorificarea eficientă a resurselor educaționale, ***promovarea imaginei instituției școlare*** în care activez devine semnificativă. În acest context , o instituție de calitate capătă noi valenţe şi implică noi roluri instituţionale.

Deaceea, reieșind din contextul politicilor educaționale valorificate la moment în Republica Moldova prin care școala a devenit o instituție de acordare a unor servicii educaționale, mi-am propus să abordez valențe de imagine ale liceului „M.Eminescu”, Căușeni prin desăvârșirea identității specifice a acestei instituții în valorificarea plenară a potențialului educațional-căutând răspunsuri la întrebările:

- Există materiale care descriu scopurile şi realizările liceului?
- În ce măsură liceul este cunoscut publicului?
- Cât de frecvent comunitatea este informată despre realizările şi problemele liceului?
- Ce mijloace sunt utilizate pentru a răspândi informaţia despre liceu?
- În ce măsură suntem implicaţi în activităţile de apărare / promovare a intereselor beneficiarilor şi partenerilor?
- Care este gradul de asigurare a partenerilor?
- Ce acces are liceul la resursele locale (financiare, materiale, umane)?

Imaginea unei instituţii educaţionale este determinată de un ansamblu de criterii, reguli şi interpretări care sunt structurate de-a lungul timpului şi transmise prin tradiţie, modificate şi îmbogăţite succesiv cu elemente noi, acceptate si asimilate de comunitate. Imaginea este dependentă de sistemul informaţional în care se formează,

fiind condiţionată de caracteristicile de vârstă, sex, religie, nivel de cultură şi instruire, apartenenţa etnică sau politică etc.

Promovarea de imagine în sectorul instituțional nu este la fel de avansată ca cel din domeniul corporatist, dar instituțiile au început să adopte strategii mai sofisticate care să le deosebească de concurență. Acest lucru se observă îndeosebi la instituțiile de învățământ, unde competiția mare determină o creștere a nevoii de a se diferenția, deci de a face branding.

Preocuparea pentru imagine a devenit o prioritate în ultimele două decade, o dată cu conștientizarea faptului că brandurile sunt unul dintre cele mai valoroase bunuri intangibile pe care o firmă le are. Paul Temple remarca faptul că promovarea imaginii apare ca o funcție a cât de bine reușește compania să răspundă nevoilor clienților; ea este rezultatul unui marketing eficient, mai degrabă decât baza sa. Imaginea stă la baza produsului sau serviciului și, de cele mai multe ori, ea reflectă întreaga experiență pe care consumatorul o are cu produsul sau serviciul respectiv. De altfel, verbul ”to brand” se referă la toate activitățile care influențează percepțiile clienților și activitățile firmei.

De ce este important brandingul în cadrul intituțiilor? Așa cum se întâmplă în cazul firmelor comerciale, dacă instituțiile reușesc să exprime cum și prin ce anume se diferențiază, beneficiile nu întârzie să apară. Oamenii tind să se identifice cu instituțiile cu branduri puternice. Această asociere este importantă nu numai pentru creșterea profitului, dar mai ales pentru crearea unei comunități

Imaginea unei institutii este un patrimoniu, fie că este moștenită, fie că este inclusă în totalitatea bunurilor instituției, fie că este apreciată ca o dimensiune subiectivă. Ca obiect de patrimoniu, imaginea se gestionează, se administrează la fel ca orice alt bun patrimonial al instituției, indiferent de natura acestuia. O imagine bună a instituției are o influență covârșitoare asupra succesului ei și asupra percepției în rândul publicului larg. Dimpotrivă, o imagine negativă afectează, uneori într-o manieră incredibilă, succesul instituției. Ca să fie eficientă, imaginea trebuie să evoce ceva, să spună ceva, trebuie să invite, în esență, la un posibil și permanent dialog.

Dar este important să facem o deosebire între identitate și imagine. *Identitatea* se referă la modalitățile prin care o instituție urmărește să se identifice pe sine, iar *imaginea* reprezintă modul în care publicul larg percepe instituția respectivă. Instituția își creează propria identitate cu scopul de a modela imaginea publicului larg despre ea însăși, imagine care este determinată pentru fiecare persoană în parte de o serie de factori. În acest context elementul-cheie devine cultura organizațională a

școlii care identifică semnificațiile acesteea, reprezintă codul genetic al organelor școlare, prin care are loc dezvoltarea școlii per ansamblu prin cultură.

Formarea imaginii unei organizații se poate realiza aplicând o anumită „politică", ce ţine pe de o parte de stilul managerial al conducătorului organizaţiei şi pe de altă parte de activitatea desfăşurată de angajaţi.

Promovarea imaginii reprezintă acţiunea de convergenţă şi de interferenţă a reclamei, publicităţii, utilizarea liderilor de opinie şi a tehnologiilor de creare a evenimentelor pentru formarea unei imagini unitare şi multidimensionale prin transmiterea unor mesaje.

Managerul unei organizaţii şcolare poate promova în mediul intern şi extern al unităţii o imagine pozitivă a acesteia, printr-o planificare riguroasă, folosind metodele şi tehnicile potrivite.

Analizăm imaginea instituțiilor publice ca o marcă sau un produs. Imaginea este un factor important care a fost recunoscut și studiat din 1950. În lucrarea sa ,,Managementul Marketingului,, Philip Kotler a definit imaginea, într-un sens larg, ca reprezentând ,,ansamblul percepțiilor pe care un individ le are vis-a-vis de un obiect. Conform studiilor de imagologie (Chiciudean, 2001), promovarea mărcii are la bază caracteristicile sale, dar și condițiile de desfășurare a competiției între instituții. La o imagine reală bună și o imagine externă bună există o situație de concordie între instituție și spațiul public.Când imaginea reală este proastă, dar se promovează o imagine externă bună, se produce manipularea opiniei publice. Dacă imaginea reală și imaginea externă sunt precare, atunci există un semn clar al unei crize pentru instituția respectivă.

Școala a avut un rol decisiv în dezvoltarea societății basarabene moderne. Instituțiile școlare au îndeplinit roluri și funcții multiple într-o societate în care modernitatea este tendențială și nu structurală.Această poziție îi dă autoritate școlii dar, paradoxal, și o anumită fragilitate în spațiul public actual din cauza interferării multor instanțe de socializare, iar unele dintre ele își arogă misiunea preluării unora dintre competențele ce aparțineau altă dată exclusiv învățământului. Imaginea unei școli este ansamblul reprezentărilor care îi sunt asociate unei identități specifice de către toți actorii implicați în activitățile școlare-profesori, elevi, părinți, autorități, mass media.

Imaginea școlii este un complex constituit din istoria organizației școlare, calitatea ofertei educative, performanțele sale și stabilitatea instituțională, prestigiul în comunitate. În conturarea unei strategii de optimizare a imaginii unei școli, se ține cont, în primul rând, de obiectivele instituției școlare, dar și de orizontul de așteptare

al comunității.Factorul principal în crearea imaginii școlii îl reprezintă calitatea procesului instructiv și educația asociată cu calitatea cadrelor didactice. Trebuie făcută diferența dintre imaginea proiectată și imaginea reală.Prima este imaginea de sine pe care managerul școlii dorește să o promoveze în interiorul și în exteriorul său, pe baza propriiilor standarde și interese, care pot intra în contradicție cu imaginea reală.Utilizatorii care vor să beneficieze de serviciile oferite de școală se ghidează în opțiunile lor după această imagine propusă de școală, dar se pot confrunta cu dificultăți reale în momentul când cunosc imaginea reală a școlii. Imaginea unei școli este cel mai bine promovată prin acțiunile desfășurate, în contextul domeniului de activitate. Calitatea școlii depinde de factorul uman, atât de cadrele didactice, elevi și orice alte persoane care lucrează în școală, toate acestea influențează imaginea pe care beneficiarii serviciilor școlii și-o formează despre activitățile organizației școlare.Astăzi școlile sunt nevoite să intre în competiție între ele, pe baza identificării imaginii lor publice de către utilizatorii serviciilor lor. Locul central în actul de construire a imaginii unei școli este conferit de calitatea tuturor proceselor instructive și educative care au loc în școală, calitate regăsită în nivelul de satisfacție al beneficiarilor:elevi, părinți, comunitate față de serviciile oferite de școală.Imaginea școlii propusă pentru spațiul public și implicit pentru mass-media cuprinde, în mod obligatoriu, obiectivul fundamental al școlii -instruirea și educarea tinerilor, iar elementul decisiv în acest proces rămâne profesorul, inclusiv în contextul tehnologizării accelerate a învățământului.Esența mărcii unei școli ce ar urma să fie promovată se definește prin valoarea, nivelul de pregătire și personalitatea profesorului.

Echipa de conducere a școlii trebuie să aibă o preocupare constantă pentru elaborarea și actualizarea unui plan de marketing care să evidențieze rolul școlii în dezvoltarea academică, socială, emoțională, estetică, fizică a elevilor. Imaginea instituțională este importantă și se completează cu rezultate cuantificabile (număr de absolvenți, performanțe, integrare în muncă sau în alte structuri de învățământ și de elemente ale culturii organizaționale ce țin de mituri, eroi, simboluri, modele comportamentale, ritualuri, ceremonii).

Şcolile ca instituţii publice în sine, devin într-o mare măsură independente şi intră într-o competiţie a performanţei educaţionale, implicit a imaginii publice, pentru atragerea de fonduri şi până la urmă de elevi, lucru de care, în acest mediu concurenţial, depinde nu numai evoluţia instituţiei, ci chiar existenţa ei. Performanţa educaţională se poate realiza prin atragerea de cadre şi închegarea unui corp profesoral competent, promovarea unei viziuni moderne , privind actul de

învăţământ, precum şi asigurarea unei baze materiale didactice complexe şi competitive. Acest lucru este o condiţie necesară, dar nu şi suficientă pentru formarea unei imagini pozitive. Tot mai pregnant apare astăzi, necesitatea formării şi promovării imaginii şcolii atât ca entitate de ansamblu, dar şi a fiecărui cadru didactic în parte.

Crearea de evenimente de relaţii publice sau de promovare, asigurarea vizibilităţii externe sunt imperative pe care şcoala contemporană nu-şi mai permite să le neglijeze, în contextul dinamicii demografice actuale, determinate de scăderea natalităţii, pe fondul precarităţii induse de criza economică, precum şi de o emigraţie încă importantă. Şcolile aleg să comunice, intuitiv sau, mai rar, pe baze profesioniste, prin intermediul site-urilor sau blogurilor şcolare, al forumurilor (de regulă oficiale sau consacrate, ale inspectoratelor etc), dar şi prin intermediul reţelelor de socializare, al comunicatelor şi conferinţelor de presă, al articolelor şi emisiunilor radio-tv, al pliantelor, revistelor şcolare şi al tuturor ieşirilor în sfera publică: participări la concursuri, la activităţi sau la orice tip de eveniment susceptibil de a genera o imagine pozitivă.

Deoarece există tendinţa consolidării poziţiei liceelor de prestigiu din fiecare raion, prin înglobarea ciclurilor de învăţământ primar şi gimnazial, elevii buni (de fapt, părinţii acestora, adevăraţii decidenţi în cazul de faţă) au tendinţa de a se orienta către aceste licee puternice, în detrimentul şcolilor gimnaziale tradiţionale, care se văd confruntate cu noi provocări, greu de anticipat în urmă cu ceva vreme

Astfel, liceul nostru practică deja, deşi la nivel neoficial, o adevărată politică de recrutare, nu doar de personal, dar şi de elevi buni din şcolile gimnaziale, cu bune rezultate la învăţătură, concursuri, olimpiade şcolare etc. Jocul se schimbă, cu tot cu reguli: introducerea finanţării per capita nu a făcut decât să scoată la lumină, la un moment dat, mecanismele economice care subîntind inclusiv domeniul educaţional, încă preponderent bugetar, evidenţiind noţiunea primordială de competitivitate, din perspectiva căreia crearea de imagine şi-a dobândit/ dovedit o importanţă din ce în ce mai mare. S-a constatat că membrii comunităţii locale nu au decât informaţii vagi legate de activitatea, rezultatele şi performanţele unităţii noastre. Aprecierea continuă și crescândă a părinților precum și evoluția ascendentă a liceului nostru solicită trecerea de pe o poziție modestă la adoptarea unei imagini publice, mai vizibile în comunitate, în societatea românească și internațională.

Elaborarea strategiei privind promovarea instituției școlare.

1. Prima etapă în elaborarea strategiei constă din analiza în detaliu a următoarilor parametri:

a. Puncte forte ale școlii, comparativ cu școlile din regiune
b. Puncte slabe ale școlii
c. Puncte de credibilitate: x ani de la fondare, y număr de absolvenți, z nota medie de absolvire, rata de promovabilitate la BAC pentru ultimii 3 ani, etc
d. Puncte de contact ale școlii cum mediul extern: profesori, elevi, facilitățile fizice ale liceului, pagină web, pagină de facebook, broșuri, flayere de promovare etc.
e. Modalitatea de poziționare a școlii proprii și a școlilor din regiune. Poziționarea – asocierea pe care o crează auzul denumirii școlii în rândul populației (elevilor, părinților)
f. Puncte de diferențiere – ce are școala deosebit, ceva ieșit din comun care ar putea fi promovat

2. Determinarea unei poziționări dorite:

Să fim percepuți de către părinți ca școala cu cea mai bună rată de promovabilitate la BAC, iar de către elevi ca școala în care procesul educațional nu e doar important, dar și interesant.

3. Elaborarea unui slogan
   a. Sloganul trebuie să sublinieze poziționarea
   b. Sloganul trebuie să fie scurt, să poată fi utilizat în cât mai multe medii:
      1. În broșuri sau postere
      2. În prezentările conducerii liceului
      3. Pe site-ul școlii
4. Elaborarea ofertei educaționale (produsul), ce oferă școala unui elev, unui părinte.
5. Elaborarea *timeframe-ului* de promovare: împărțirea anului în perioade de promovare activă și perioade promovare pasive.

De exemplu, în perioadele premergătoare deciziei de alegere a școlii părinții și elevii trebuie informați activ despre oferta educațională a școlii. Astfel, în perioada iulie-august trebuie să aibă loc majoritatea acțiunilor de promovare, iar pe pacrusul întregului an școala trebuie să fie vizibilă, dar nu neapărat să promoveze un mesaj direct de a se înscrie la studii.

6. Definitivarea canalelor de promovare: Online; Fizic (evenimente, ședințe cu părinții); Media (ziare locale, televiziuni locale etc).
7. Definitivarea acțiunilor propriu zise de promovare
   a. Evenimente
   b. Publicații
   c. Broșuri/flayere

d. Reportaje tv/radio

8. Delimitarea persoanelor responsabile de realizarea lor și termenilor limită

a. Pot fi cooptați elevi din clasele liceale

b. Părinți pentru contribuții unice: gen, un programator pentru meniul paginii web, etc.

c. Stabilirea unei persoane din administrația liceului în calitate de coordonator.

Promovarea imaginii liceului nostru este rodul activităților derulate în parteneriat, ceea ce conferă avantaje evidente, deoarece se creează relații de colaborare, se aprofundează diverse probleme educative și nu în ultimul rând, au loc schimbul inter și intra disciplinare.Prin acest cadru inedit li se insuflă elevilor dorința de implicare în comunitate,experiențele de învățare se multiplică și se diversifică,iar personalitatea acestora devine efervescentă și acentuat creatoare.

Necesitatea de a face promovare a instituției este o preocupare relativ recentă pentru Liceul Teoretic „M. Eminescu” din Căușeni. Cu rădăcini adânci în niște structuri tradiționale, liceul nu a ieșit prea mult din „zona de confort” și a avut un mod de abordare standard pentru o instituție, dar nu și pentru o instituție de calitate. Din acest punct de vedere, brandingul este o componentă inerentă a instituției pentru că serviciile pe care le pune la dispoziție sunt cele care o recomandă. De aici decurge și personalitatea instituției, valorile sale, misiunea, obiectivele. În ceea ce privește elementele de imagine și dimensiunea relației cu publicul, putem identifica și aspecte bune, și aspecte mai puțin bune. Nu putem să nu remarcăm și să nu apreciem faptul că liceul a arătat mai multă deschidere în ultimii trei ani, o dată cu organizarea unor evenimente de PR de tipul Ziua Ușilor Deschise, care a adunat în fiecare an un public numeros. După cum am mai justificat, acest lucru a contribuit la ”umanizarea” instituției și a funcționat ca un excelent mecanism de promovare. Liceul a reușit, printre altele, să își tehnologizeze toate sălile de clasă și să se adapteze mai bine cerințelor și profilului publicului, fără a-i neglija, însă, pe cei fideli formelor tradiționale. În privința elementelor mai puțin bune, există încă un anumit conservatorism asociat școlii din Moldova și, am putea spune, o lipsă de îndrăzneală și uneori de viziune în modul în care se realizează promovarea. Bineînțeles, liceul trebuie să continue să inspire aceleași valori și să își păstreze același statut în mintea publicului, dar un mai mare nonconformism arătat nu numai în interiorul, dar și în afara liceului, ar aduce un plus de imagine. Un alt aspect la care ar trebui să se lucreze este crearea unei identități vizuale unitare. După cum am mai menționat, materialele mai recente urmăresc un anumit tip de abordare, pe când logo-ul, website-ul au o structură destul de rigidă și învechită, lucru care poate slăbi brandingul. La fel

de importantă este și crearea unei legături mai puternice cu publicul în mediul online întrucât, platformele de comunicare digitale nu sunt utilizate la adevăratul lor potențial.

Am trasat, în linii mari, aspecte care cred că ar trebui schimbate sau eliminate. Bineînțeles, aceste schimbări necesită timp și efort susținut, și pot avea implicații negative asupra instituției dacă nu sunt realizate cu respect față de așteptările și profilul grupului țintă, propunându-mi să urmăresc în perspectivă:

- Dezvoltarea carierei didactice/manageriale prin intermediul proceselor evolutive de: formare continuă / perfecţionare / dezvoltare profesională;
- Extinderea competențelor specifice în utilizarea tehnologiilor informaţionale și de comunicare;
- Corelarea structurilor şi a momentelor din cariera didactică cu standardele educaţionale şi asigurarea unei dinamici profesionale prin utilizarea sistemului creditelor profesionale;
- Promovarea parteneriatului atât în planul relaţiilor interşcolare cât şi trans-şcolare;
- Constituirea, la nivel local şi raional, a unor reţele de inovare prin implicarea tuturor factorilor educaţionali şi comunitari interesaţi de acest domeniu;
- Menţinerea imaginii liceului având în vedere dinamica resurselor şi a contextelor.

Bibliografie

1. Andriţchi V. Dimensiuni ale paradigmei managementului resurselor umane în învăţământ. Chişinău: Lumina, 2014.
2. Cojocaru V. Schimbarea in educatie si Schimbarea manageriala. Chisinau: Lumina, 2004.
3. Douglas B. Holt. Brands and Branding. Cultural Strategy Group. http://testconso.typepad.com/files/brands-and-branding-csg2.pdf
4. Keller K. L., Lehmann D. R. Brands and Branding: Research Findings and Future Priorities. Marketing Science, Vol. 25, Nr. 6, 2006.
5. *Apud*. Best Practices in Institutional Positioning. Hanover Research-Academy Administration Practice, 2010. http://www.hanoverresearch.com/wp-content/uploads/2011/12/Best-Practices-in-Institutional-Positioning-Membership.pdf
6. Guzgan V. Management educaţional: cultura organizaţională în unitatea şcolară. Chișinău: Valinex, 2003.
7. Iosifescu Ș. Calitatea educaţiei: concept, principii, metodologii. București, 2008.

CZU: 371.21

FACTORII DE INFLUENŢĂ ASUPRA COMUNICĂRII MANAGERIALE

Gabriela Puțuntică, masterandă, UST
Elena Rusu, doctor, conferențiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

În condiţiile actuale, întregul proces de conducere al unei instituții este reglementat de către manager prin comunicare. În zilele noastre, comunicarea este unanim recunoscută drept „cheia excelenţei şi eficacităţii manageriale”. Prin urmare, dezideratul unui management instituțional bun și a succesului este *comunicarea managerială*. Eficienţa comunicării manageriale depinde de o serie de ***factori*.**

Un prim factor ar fi **calitatea canalelor de informare** care favorizează schimbul de mesaje, previne distorsiunile şi pierderile de informaţii. Fiecare organizaţie are o reţea proprie de comunicare. Personalul, specificul, experienţele, produsele, amprentele culturale ale organizaţiei se regăsesc în compoziţia subtilă a mesajelor vehiculate. Aceste particularităţi sunt efectul unor *influenţe* executate de *factorii interni* şi *externi* ai comunicării. [5, p 32]

Dintre ***factorii externi*** cu influenţă asupra configuraţiei comunicării manageriale menţionăm:

- *mediul ambiant*, aflat în rapidă şi continuă schimbare; mediul sporeşte viteza cu care trebuie transmise şi receptate mesajele. Tipul de mediu poate influenţa structura comunicării organizaţionale. Astfel, într-un mediu agitat şi reactiv ori turbulent, în care schimbările se succed cu repeziciune, comunicările scrise tind să fie înlocuite cu cele verbale, cele informale par să le echilibreze pe cele formale.
- *modificarea tehnicii şi a tehnologiilor* afectează inclusiv tehnologia comunicării. Influențele acestui factor sunt evidente mai ales în mijloacele tehnice promovate în procesul de comunicare: calculatorul, faxul, telefonul mobil răspund nevoilor comunicării rapide, dar tind, în acelaşi timp, să anuleze unul din marile atribute ale comunicării: personalizarea;
- *creşterea nivelului general de educaţie al oamenilor* este un avantaj pe linia creşterii calităţii comunicării. Mesajul, codificarea, decodificarea, interpretarea şi feed-back-ul pot elimina unele deficienţe generate de lipsa de educaţie, ignoranţă ori rezistenţă la nou.

Dintre ***factorii interni*** cu influenţe mai directe şi mai vizibile asupra structurii comunicării manageriale sunt:

- *parametrii structurii organizatorice*: gradul de formalizare, nivelul de centralizare al autorităţii, modul de efectuare al controlului influenţează decisiv

structura şi procesul de comunicare. Astfel, o înaltă centralizare şi formalizare, un control detaliat şi rigid se vor reflecta în predominanţa comunicărilor scrise, descendente, formale şi impersonale, va conduce la multiplicarea şi aglomerarea proceselor de comunicare, la îngreunarea şi apariţia numeroaselor filtre, la multiplicarea comunicării informale;

- *modul de proiectare şi funcţionare a sistemului informaţional* reflectă partea formală şi scrisă a comunicării. Sistemul informaţional poate interveni asupra mesajelor, canalelor şi mijloacelor de comunicare. Existenţa unor deficienţe la nivelul sistemului informaţional generate de supra sau subinformare se va reflecta în calitatea, cantitatea, viteza de circulaţie a mesajelor, în promovarea cu prioritate a anumitor tipuri de comunicări manageriale;
- *tipul de cultură organizaţională*. Cultura impune şi menţine tradiţii, reguli nescrise, dar puternic înrădăcinate, care se resimt în individualizarea procesului de comunicare a fiecărei organizaţii. Acestea depind nu atât de latura materială, cât mai ales de cea umană, respectiv de componenta psihologică inclusă în proces. Sunt generate atât de manageri, cât şi de subordonaţi.

Obstacole generate de manageri. Ca iniţiatori şi coordonatori ai comunicării, managerii au tendinţa de a ridica bariere artificiale în comunicarea cu subalternii sau cu omologii lor, în general, datorită:

- dificultăţilor în capacitatea de transmitere a informaţiilor. În această categorie se includ: insuficienţa documentară; tendinţa de a transforma dialogul în monolog; stereotipurile în modalităţile de transmitere şi prezentare;
- utilizării unui ton ridicat şi marcat de iritabilitate;
- utilizării unui limbaj neadecvat persoanei care receptează mesajul;
- lipsa de atenţie sau/şi de abilitate în dirijarea şi controlul dialogului pentru realizarea unui obiectiv;
- deficienţe în capacitatea de ascultare. Multe din nemulţumirile personalului subordonat îşi au originea în capacitatea scăzută de ascultare a conducătorului. Astfel, personalitatea subordonaţilor este lezată, iar potenţialul profesional, creativ şi intelectual se reduce simţitor.

Obstacole generate de subordonaţi au ca sursă fie dorinţa de securitate, fie lipsa implicării în viaţa organizaţiei sau factori care, pur şi simplu, ţin de temperament, climatul de muncă. Formele sub care se manifestă acest tip de dificultăţi sunt:

- rezerva subordonaţilor în a exprima propriile opinii;
- convingerea că problemele subordonaţilor nu îl interesează pe manager;

➢ lipsa de obişnuinţă în comunicare. Personalul de execuţie, nedispunând de abilitatea de a se exprima în scris sau verbal, renunţă la faptul de a da curs unei comunicări din proprie iniţiativă;

➢ tendinţa de a considera că orice idee, propunere de perfecţionare implică automat existenţa unei defecţiuni tolerate de conducere. Într-un asemenea context, o propunere ar părea ca un denunţ faţă de cel ce conduce, aceasta i-ar putea declanşa ostilitatea;

➢ concordanţa dintre cerinţele comunicării şi posibilităţile subordonaţilor de a le satisface în condiţii de calitate şi în timp util;

➢ frecvenţa modificărilor [8, p. 46-62].

Barierele în comunicare sunt şi ele *factori* care influențează comunicarea. managerială, Tot ceea ce limitează sau blochează transferul de informaţii constituie bariera în comunicare. Prin definiţie, în cadrul general al comunicării, ideea de „bariere în comunicare" include orice element care obstrucţionează desfăşurarea adecvată a comunicării, contribuind la diminuarea gradului de fidelitate, acurateţe şi eficienţă a transferului de mesaj.

Principalele bariere în calea comunicării manageriale sunt reprezentate de:

- ✓ *diferenţa de percepţie,*
- ✓ *concluziile grăbite,*
- ✓ *stereotipiile,*
- ✓ *lipsa de cunoaştere,*
- ✓ *lipsa de interes,*
- ✓ *dificultăţile de exprimare,*
- ✓ *emoţiile şi personalitatea*.

Orice barieră de comunicare poate apărea din cauza unor factori. Pentru obţinerea unei comunicări eficiente, trebuie cunoscuţi factorii de blocare, care generează dificultăţi în transmiterea corectă a mesajului.

Factorii de blocare pot fi *specifici* - ţin de latura umană, competenţa psihologică, dar şi de latura materială a procesului de comunicare, ei pot fi generaţi de *manageri* şi de s*ubordonaţi*.

a) *Factorii de blocare generaţi de manageri*:

- insuficienţa capacităţii de transmitere a informaţiilor datorită documentării insuficiente, tendinţa managerilor de a omologa fără a da posibilitate subordonaţilor să-şi spună punctul de vedere;
- folosirea unui limbaj neadecvat a managerului către persoana căreia îi este adresat mesajul prea elevat, tehnicist, sofisticat;

- folosirea unui ton necorespunzător;
- lipsa de abilitate a managerului în a orienta discuţia către obiectivul urmărit;
- lipsa de ascultare sau ascultare indirectă.

b) *Factori de blocare generaţi de subordonaţi*:

- convingerea că problemele lor nu-i interesează pe manageri;
- teama că propunerile făcute vor fi considerate de superiori drept denunţuri ale unor lipsuri tolerate de aceştia;
- teama de a nu-şi periclita poziţia şi posibilitatea de avansare;
- nemulţumirile subordonaţilor datorită schimbărilor frecvente ale ordinelor date de manageri.

Conflictele organizaţionale sunt un alt factor ce influențează comunicarea managerială. Conflictele organizaţionale sunt evenimente obişnuite în orice instituţie, aceasta, deoarece însuşi modul de funcţionare a unei organizaţii este implicit legat de apariţia conflictelor. Managerii care recunosc conflictele interne pot să le gestioneze într-o manieră strategică, să prevină apariţia lor sau cel puţin să diminueze evoluţia lor, în caz contrar, conflictele se pot transforma în dezavantaje competitive.

Literatura de specialitate [1, 2, 3, 4, 7] pune la dispoziţia managerului o gamă variată de tehnici şi instrumente de soluţionare a situaţiilor de conflict. Pentru manageri important este să cunoască evantaiul de alternative (metode, tehnici) în scopul de a rezolva conflictele. Cunoscând sursele şi substanţa conflictelor, managerii le pot gestiona corect sau, atunci când este necesar, pot să le orienteze sau să le stimuleze în cadrul unor limite controlabile.

Stilul managerului de asemenea influențează comunicarea managerială. Fiecare conducător, în situaţia sa concretă de conducere, exercită puterea într-un mod personal, care este deosebit de pregnant în situaţiile de decizie. Spre exemplu, liderul autoritar ia singur deciziile şi le comunică membrilor grupului sub forma unor dispoziţii; cel democratic încurajează dezbateri în grup pentru adoptarea deciziilor prin consens, în timp ce liderul laissez-faire lasă deplină libertate grupului de a lua decizii, fără a-şi exercita, în fapt, puterea.

Caracteristicile celor trei stiluri de conducere în viziunea cercetărilor Lippitt şi White [apud: 9] sunt următoarele:

Stilul autoritar:

1. Deciziile sunt luate integral de lider.
2. Tehnicile şi etapele activităţii sunt iniţial dictate de către autoritate, astfel încât următorii paşi sunt în mare măsură incerţi pentru subordonaţi.

3. Liderul impune fiecărui membru sarcina de lucru şi persoana cu care să coopereze.
4. Autoritarul tinde să dea o notă personală laudei şi criticii faţă de fiecare persoană, membrii grupului nu se implică activ în viaţa grupului.

Stilul democratic:

1. Deciziile sunt luate în grup, încurajate şi asistate de lider.
2. Membrii se implică activ în discuţie şi decizie; dacă sunt necesare sfaturi tehnice, liderul furnizează două sau mai multe alternative dintre care membrii să aleagă, după opinia lor, pe cele adecvate.
3. Membrii sunt liberi să lucreze cu cine doresc şi împărţirea sarcinilor este lăsată la latitudinea grupului.
4. Liderul este obiectiv în evaluări şi centrat pe fapte atunci când laudă sau critică; participă la viaţa grupului.

Stilul liberal (laissez-faire)

1. Grupul are libertate deplină atât în deciziile individuale, cât şi în cele de grup, cu o minimă participare a liderului.
2. Liderul nu ia parte la discuţiile de grup, dar furnizează informaţii membrilor atunci când îi sunt cerute.
3. Completă non-participare din partea liderului.
4. Rare comentarii spontane despre activităţile membrilor, fără a fi cerute; nici o încercare de a aprecia sau regla cursul evenimentelor.

În conducerea instituţiei comunicarea managerială nu poate fi spontană, deoarece relaţiile informaţionale nu pot tinde de la sine spre funcţionarea optimă. Gestionarea comunicării în organizaţii este o necesitate, care implică nemijlocit prezenţa personalului.

Ca stare de spirit şi instrument al conducerii, comunicarea managerială este prezentă în toate aspectele muncii managerilor, asigurând operaţionalizarea funcţiilor managementului, sporirea performanţelor individuale şi colective, statornicirea unor relaţii corecte şi eficiente între angajaţi atât pe orizontală, cât şi pe verticală. Ea este esenţială pentru raporturile managerului cu mediul ambiant, pentru accesul acestuia la sursele informaţionale.

De cele mai dese ori procesul comunicării este influenţat de factori cu efect negativ, ceea ce duce la o comunicare ineficientă. În astfel de situaţii comunicarea ineficientă reprezintă sursa ce creează conflicte, probleme în conducerea organizaţiei; insatisfacţii profesionale, stres psihologic, boli fizice etc. Tocmai din acest motiv este

necesar ca un manager de succes să cunoască foarte bine şi să determine la timp impedimentele, în scopul optimizării comunicării în conducerea instituției.

Comunicarea devine eficientă în momentul în care managerul reuşeşte să combine armonios funcţiile comunicării (*informarea, transmiterea deciziilor, dialogul, formarea, educarea şi motivarea, promovarea culturii organizaţionale*), să prevadă problemele, barierele care ar putea să perturbe procesul comunicării, să ofere transparenţă şi posibilitatea de intervenţie interlocutorului.

Fiecare manager are menirea să dezvolte şi să promoveze o politică de conducere, bazată pe un sistem de comunicare, care să-i permită ajustarea permanentă a structurii şi a procesului organizaţional la condiţiile în continuă schimbare.

Orice manager bun trebuie să cunoască factorii de influență atât pozitivă cât și negativă asupra comunicării manageriale.

Comunicarea managerială este cel mai bun mijloc de a atinge obiectivele organizaţionale, cât şi individuale, iar rolul central în acest sens îi revine managerului.

Bibliografie

1. Anghel P. Stiluri şi metode de comunicare. Bucureşti: Ed. Aramis, 2003.
2. Becker G. Comunicarea umană, o abordare sistemică. Bucureşti: Ed. All, 1998.
3. Chambat P. Spaţiu public şi comunicarea. Iaşi: Ed. Polirom, 2002.
4. Cismaru D.-M. Comunicarea internă în organizaţii. Bucureşti: Ed. Tritonic, 2008.
5. Cornescu V. ș. a. Managementul Organizaţiei. ALL Beck, 2003.
6. Crețu I. Managementul resurselor umane. Chişinău: UTM, 2007.
7. Dumitru I. Comunicare organizaţională. Bucureşti: Editura comunicare, 2001.
8. Nicolescu O. Ghidul managerului eficient. Bucureşti: Ed. Tehnică, 1993.
9. Stephane O. Comunicarea managerială. Bucureşti: Ed. Tritonic, 2006.

CZU: 371.21:373.24

MANAGEMENTUL GRUPEI DE PREȘCOLARI

Lilia Puțuntică, masterandă, Management și comunicare instituțională, UST
Elena Rusu, doctor, conferențiar universitar
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Realizarea obiectivelor educaţiei preşcolare centrate pe copil, prevede respectarea și valorizarea unicităţii copilului, a nevoilor și intereselor fiecăruia, acordarea de oportunități egale de acces la educație și dezvoltare, precum și formarea unei personalități autonome, tolerante, cooperante, responsabile, creative și flexibile, capabile de a face alegeri și de a decide.

Educatorul este cel care orientează, sprijină copilul în satisfacerea necesităţilor şi intereselor lui, îi creează oportunități de relaţionare interpersonală, de cunoaștere de sine și a mediului înconjurător [2, p. 11].

Copilul preșcolar traversează un stadiu de maximă flexibilitate şi receptivitate la influenţele mediului. De aceea este atât de important să proiectăm şi să organizăm cât mai eficient activităţile desfăşurate în grădiniţă, valorificând la maximum valenţele biopsihice ale copiilor, mai ales acum când schimbările din viaţa socială sunt atât de rapide, iar educaţia trebuie să devină prioritară nu prin cât ştiu copiii, ci prin ce ştiu să facă și cum pot să aplice ceea ce au învăţat.

În procesul educaţiei preşcolare o semnificaţie majoră o au realizarea ***rolurilor manageriale ale educatorului*** și ***managementul grupei de preșcolari***, care coordonează, formează, modelează personalitatea copiilor.

Rolurile manageriale ale cadrului didactic din instituţiile preşcolare în timpul activităţilor se bazează pe ***acţiuni manageriale*** bine fundamentate şi ***finalizate*** de ***informare, evaluare*** şi ***comunicare pedagogică***.

În acest sens, *educatorul ca manager* trebuie să-şi adapteze, să-şi îmbunătăţească *rolul* său tradiţional printr-o nouă viziune asupra planificării, organizării, asupra relaţiilor cu copiii preşcolari.

Esenţa rolurilor manageriale ale cadrelor didactice din instituţia preşcolară constă în orientarea şi dirijarea resurselor umane şi materiale de care dispune în procesul educaţional la un moment dat, către realizarea obiectivelor proiectate, în condiţii de eficienţă maximă [4, p. 31].

Actualmente *educatorul–manager* din instituţiile preşcolare nu mai reprezintă doar un transmiţător de cunoştinţe, ci şi un organizator, îndrumător şi evaluator al resurselor implicate în procesul educaţional preșcolar (resurse materiale, umane,

procedurale), al condiţiilor psihologice, pedagogice necesare realizării obiectivelor educaţionale majore.

Educatorul-manager din instituţia preşcolară coordonează activitatea *grupei de copii* ceea ce face ca procesul educaţional să reprezinte în sine un *proces managerial*, iar principalele activităţi ale educatorului-manager şi anume: proiectarea, organizarea, dirijarea, luarea de decizii, rezolvarea de situaţii, evaluarea, optimizarea procesului educaţional pot fi văzute şi prin prisma *managerială* [3 p. 25].

Funcţiile manageriale ale educatorului din instituţiile de educaţie preşcolară sunt:

- modificarea modului de intervenţie în anumite situaţii pentru diversificarea atitudinilor sale în raport cu particularităţile şi aşteptările copiilor preşcolari;
- înlocuirea managementului bazat pe control cu unul conceput pe afirmare, participare, asumarea rolurilor, implicarea educatorului şi a copiilor preşcolari în rezolvarea situaţiilor educaţionale;
- susţinerea dezvoltării active a copiilor preşcolari prin motivare, comunicare, formare, participare;
- înlăturarea barierelor în faţa dezvoltării copiilor preşcolari, abordarea constructivă a tuturor formelor de rezistenţă la schimbare [4, p. 38].

În procesul educaţional preşcolar, educatorul este figura centrală pentru copii. Influența educativă exercitată de către educator asupra *grupei de copii* este determinată de modul în care acesta își îndeplinește *rolurile manageriale*.

Procesul educațional, desfăşurat de educator în grupa de preşcolari, implică o puternică înrâurire managerială atât sub raportul funcţiilor manageriale fundamentale, cât şi din perspectiva managementului organizaţional, implicat de structura grupei de preşcolari.

Managementul grupei de preşcolari se referă la un *ansamblu de activităţi şi comportamente ale educatorului, care urmăresc să întreţină o atmosferă de cooperare şi de implicare a copiilor preşcolari în realizarea sarcinilor educaţionale ce le revin.*

Componentele managementului grupei de preşcolari sunt:

➢ ***Managementul conținuturilor*** - reprezintă capacitatea de a forma deprinderi aplicabile tuturor activităţilor, educatorul coordonează spaţiul, materialele, mişcarea şi aşezarea copiilor dar şi materialul de studiu, promovează activităţile de grup, managementul atenţiei, evitarea saturaţiei, plictiselii, prezentarea progresivă a conţinuturilor, varietatea, provocarea, coordonarea discuţiilor în grupa de copii preşcolari.

➢***Managementul problemelor disciplinare*** - controlul eficient al problemelor disciplinare, recompensarea comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil și inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, mustrări verbale ușoare, așezarea preferențială la mesele de lucru etc.

➢ ***Managementul relațiilor interpersonale*** se focalizează asupra grupei de preşcolari ca microsistem social, antrenează comunicarea, stimulează colaborarea în cadrul grupului de copii preşcolari, formează responsabilitatea colectivă, asigură un climat binevoitor şi cooperant etc.

Rolul de manager al grupei de preşcolari - vizează administrarea eficientă a relaţiilor interpersonale ce se stabilesc între copiii preşcolari, a rezolvării conflictelor între ei, organizarea resurselor necesare atingerii finalităţilor educaţionale, promovarea culturii de grup, stimularea dezvoltării particularităţilor individuale ale copiilor, distribuirea şi rezolvarea raţională a sarcinilor educaţionale şi a responsabilităţilor copiilor în cadrul grupei, orientarea corectă a copiilor preşcolari în luarea deciziilor, indicarea normelor, regulilor, cerinţelor care stau la baza grupului şi a activităţilor educaţionale [2, p. 29].

Pornind de la considerentul că educatorul are rolul de manager al grupei de preşcolari, educatoarul-manager trebuie sa aibă calităţi şi aptitudini necesare desfăşurării unei activităţi optime cu preşcolarii.

Educatoarul este un manager, un conducător chiar dacă nu deţine în mod expres o funcţie de conducere.

Educatorul conduce direct şi autonom foarte multe activităţi, fie la nivelul grupului de preşcolari sau la nivelul grădiniţei.

Educatorul-manager este cel care planifică activitatea didactică, organizează grupa în funcţie de obiectivele urmărite, selectează conţinuturile procesului de învăţământ, controlează, îndrumă şi evaluează activitatea copiilor şi rezultatele obţinute de aceştia.

Educatorul-manager are o serie de *aptitudini* pentru a putea desfăşura o activitate optimă cu preşcolarii:

- temperamentul echilibrat, dinamic;
- sociabilitate;
- consecvenţă, corectitudine, cinste;
- modestie, stăpânire de sine;
- are un bun nivel al capacităţii de lucru, este echilibrat în tendinţa de interiorizare dar şi exteriorizare;
- are o mare capacitate de prelucrare informaţională;

- dovedeşte integritate morală, voinţă şi caracter ferm;
- manifestă responsabilitate faţa de destinele grădiniţei;
- mai presus de toate iubeşte copiii, indiferent de vârsta lor, condiţia socială, rasă, naţionalitate, cultură [4, p. 45].

Pentru un management eficient al grupei de preşcolari sunt folosite *stilurile manageriale*.

Clasificarea stilurilor manageriale are la bază *criteriul relaţiei educatorului-manager cu grupa de preşcolari*. Potrivit acestui criteriu, se disting următoarele stiluri:

- autoritar,
- democratic
- liberal (laissez-faire).

Stilul autoritar este caracterizat printr-un control absolut asupra mediului educaţional şi prin aceea că deciziile sunt luate de către educatorul-manager fără consultarea partenerilor.

Stilului democratic îi este caracteristică o atmosferă participativă a întregii grupe de copii, atât pentru adoptarea deciziilor, cât şi pentru desfăşurarea activităţilor comune.

Stilul liberal (laissez-faire) este caracterizat printr-o atmosferă de lucru extrem de permisivă, lipsită de control, deciziile lipsind aproape cu desăvârşire.

Stilul democratic se dovedeşte a fi eficient pe termen lung, pentru că permite exprimarea liberă a diferenţelor individuale, manifestarea fără îngrădiri a fiecărui participant în parte. Stilul democrat oferă rezultate acceptabile din punct de vedere educațional şi superioare pe plan cognitiv.

În grupele conduse democratic, relaţiile dintre copii, precum şi relaţiile cu educatoarea sunt prietenoase. Membrii acestor grupe încearcă apropieri mai personale şi mai amicale faţă de educatoarea lor, iar între ei se înregistrează schimburi spontane de confidenţe privind diferite aspecte ale vieţii fiecăruia. Copiii se simt mult mai liberi şi mai dornici să se implice în organizarea grupei, manifestă mai puţină dependenţă faţă de educatoare, iar comportamentul lor se schimbă foarte puţin atunci când aceasta lipseşte.

Stilul democratic previne încărcarea cu tensiune şi agresivitate, iar climatul socio-afectiv pozitiv conduce la rezultate bune în planul eficienţei activităţii.

Folosind un *stil managerial* nepotrivit la grupa de preşcolari se pot înregistra următoarele *consecinţe*:

- oboseala, datorată în principal activităţiilor şi sarcinilor repetitive, monotone;

- motivare limitată;
- durata şi intensitatea inadecvată a activităţilor de tip educaţional;
- interesul scăzut al preşcolarilor pentru activităţi instructiv-educative, conduse inoportun de către educator;
- plictiseala care apare adeseori fără o cauză obiectivă şi poate duce la instaurarea oboselii.

Nu trebuie uitat nici rolul de model pe care îl are educatoarea în relaţia cu preşcolarii săi.

Atmosfera generală ce predomină în colectivul unei grupe sau alteia condiţionează modul de organizare şi conducere a activităţii acelei grupe, adaptarea preşcolarilor şi comportamentul acestora, optimizarea strategiilor educaționale, rezultatele cunoașterii, formarea concomitentă a unor însuşiri şi trăsături de caracter.

Fiind model de competenţă, de stăpânire de sine, de echilibru psihic *educatoru*l devine un *model de manager eficient* pentru preşcolarii săi şi pentru unitatea educațională din care face parte.

Bibliografie

1. Apostol V., Rafailă E., Ţugui L., Jurebie S. Modele orientative de lucru cu preşcolarii. Bucureşti: All Pedagogic, 1999.
2. Boca C. (coord.) Şi tu poţi fi manager. Bucureşti: Ed. Educaţia 2000, 2009.
3. Bontaş I. Managementul educaţional. Bucureşti: EDP, 1998.
4. Florescu M.C. Managementul educației. Oradea: Ed. Eurogrup, 2002.
5. Peretti A. Educaţie în schimbare. Bucureşti: Ed. Fundaţiei Culturale Române, 1997.
6. Vrăşmaş E. Educaţia copilului preşcolar. Bucureşti: Ed. Pro Humaninate, 1999.

CZU: 339.138:37

ELEMENTE ALE MARKETINGULUI EDUCAȚIONAL

Luminița Roibu, masterandă, UST
Nicolae Silistraru, prof. univ., UST

Noțiunea de marketing a cunoscut în relativ scurta sa existență mai multe abordări, descrieri, și utilizări. Pentru prima dată, noțiunea de marketing a fost menționată de către „Asociația Națională a Profesorilor de Marketing”, o organizație predecesoare a „Asociației Americane de Marketing”, în anul 1935, fiind definit ca „activitatea de afaceri care direcționează fluxul de bunuri și servicii de la producători către consumatori” [1, p. 1]. Ulterior, în 1964, marketingul a fost descris de către Jerome MeCarthy prin mixul celor 4P: produs, preț, plasament, promovare, scopul cărora este de a satisface necesitățile unui client sau grup de clienți, fiind extins în sfera serviciilor. Astfel, autorul a schimbat accentele, de pe promovarea de bunuri și servicii, pe identificarea și satisfacerea nevoilor clienților.

Marketingul educațional a apărut relativ recent dat fiind specificul domeniului în care întotdeauna sunt ofertanți și beneficiari. Pentru prima dată, acesta a fost menționat în mijlocul anilor 1980, drept o derivată a marketingului în domeniul sănătății. În această perioadă, prin efortul „Asociației Americane de Marketing” și „Academiei de Marketing din Domeniul Sănătății”, au fost sponsorizate activ simpozioane și conferințe, fapt ce a condus la creșterea popularității și dorinței marketerilor de a aplica cunoștințele lor în spitale și asociații medicale. În urma acestor activități, James Burns și colegul său Tom Hayes, de rând cu alți specialiști din domeniu au constatat o paralelă importantă între tendințele mondiale ale pieții serviciilor medicale și a celor educaționale [3, p. 92].

Prima noțiune de marketing educațional a apărut în 1985 la catedra „Strategic Marketing for Educational Institutions” (Marketingul Strategic al Instituțiilor de Învățământ) [4] de Philip Kotler și Karen Fox, fiind definit drept: „Analiza, planificarea, implementarea și controlul unor programe menite să asigure schimbul voluntar de valori cu piața țintă pentru atingerea obiectivelor instituționale. Marketingul implică proiectarea și managementul instituției educaționale, astfel în cât, aceasta să satisfacă nevoile și așteptările grupului țintă, utilizând modalități eficiente de valorizare, comunicare și distribuție de produse și servicii educaționale, pentru a deservi, motiva și informa comunitatea [4, p. 6]”.

Produsul educațional reprezintă totalitatea cursurilor, seminariilor, conferințelor și activităților extracurriculare; produsul educațional este caracterizat și de un șir de aspecte tehnice, precum: numărul de ore, durata orelor, formatul etc. Calitățile tehnice ale produsului sunt interdependente cu programul de instruire. Astfel, acesta depinde

de modul în care sunt realizate cursurile (față în față sau la distanță), finalitatea cursului, limba de instruire etc.

Prețul reprezintă totalitatea cheltuielilor pe care clienții, direct sau indirect le plătesc pentru a beneficia de produsul educațional. În această categorie pot fi analizate cheltuielile statului pentru prestarea serviciilor, dar și cheltuielile părinților/elevilor pentru cărți, uniforme etc. sau alte plăți ce nu pot fi evaluate financiar, dar sunt apreciate drept niște bariere necesar a fi depășite pentru a beneficia de serviciu. În acest context pot fi menționate bariere precum: examene de admitere, timpul necesar de alocat pentru studii, meditații etc.

Plasamentul reprezintă accesibilitatea la serviciile educaționale. Dacă în sens primar, accesibilitatea era privită pur din punct de vedere al plasării fizice a instituției în spațiul geografic, astăzi, tot mai des auzim despre astfel de abordări precum accesibilitatea instituției prin capacitatea sa de a oferi într-un mod facil serviciile sale grupului vizat. Astfel, disponibilitatea căminelor în instituții, petrecerea orelor on-line, reprezintă o nouă abordare a accesibilității serviciilor educaționale.

Promovarea reprezintă toate formele de comunicare pe care instituția de învățământ le realizează pentru a atrage și a interacționa cu grupul țintă. Comunicarea dintre instituție și clienții săi poate fi realizată în mai multe moduri: comunicări directe, pliante, promovare TV, radio, on-line sau ziare/reviste, sponsorizări, burse etc.

Personalul reprezintă una dintre verigile de bază ale unui produs educațional de calitate. Astfel, toate eforturile de marketing ale instituției pot fi încununate sau eșuate în funcție de prestația personalului, în special al celui didactic. Totodată, personalul instituției este cel care formează în mod direct și indirect imaginea instituției. Nu în zadar cei mai mulți dintre părinți, atunci când aleg instituția preșcolară sau primară pentru copiii lor, se organizează în special la educator sau învățător. Aceștia fiind persoana de bază cu care interacționează preponderent copilului, sunt în unele cazuri și determinanții evoluției copiilor în plan personal și profesional.

Procesul didactic este o componentă derivată a produsului și personalului, dar care în mod direct influențează calitatea serviciului. Totodată, calitatea procesului didactic este interdependentă de clienți. Astfel, oricât de bun ar fi produsul și personalul, dacă nivelul de percepție al clientului privind necesitatea procesului educațional este unul scăzut, atunci nici despre un serviciu de calitate înaltă nu poate fi vorba. Pe de altă parte, dat fiind faptul că, în unele cazuri, deși personalul are un grad înalt de pregătire profesională, nu abordează tacticile corespunzătoare grupului, calitatea serviciilor scade. Prin urmare, nu este suficient să fie produsele și personalul de o calitate înaltă, dar și procesul să fie unul adecvat grupului.

Physical facilities (Infrastructură) reprezintă esența senzorială direct a unui serviciu, ce permite unui elev/student să determine dacă facilitățile oferite de instituție sunt adecvate procesului de instruire. Acestea includ facilitățile fizice în care se prestează serviciul, instalațiile pentru prestarea serviciilor etc.: sălile de clasă, cantina, crucial în marketingul educațional.

Printre beneficiile obținute de instituțiile de învățământ prin aplicarea marketingului în educație sunt [9, p. 24]:

- *Un succes mai mare în realizarea misiunii instituției* - în baza instrumentelor de marketing acesta pot realiza o comparație între situația curentă și cea definite de misiunea și obiectivele instituției. În funcție de rezultate pot identifica problemele și elabora strategii de ameliorare.

- *Creșterea satisfacției publicului și diversificarea gamei de servicii* - modul în care instituția satisface beneficiarii prin programele, condițiile și calitatea serviciilor oferite, are un impact direct asupra atragerii și menținerii resurselor și clienților. Astfel, instituțiile orientate spre clienți, care consider necesitățile acestora și își ajustează serviciile în funcție de doleanțe și feed-back-ul lor, reușesc să atragă și să mențină resurse financiare și clienți. Și dimpotrivă, cele care sunt inflexibile, riscă în termen lung să dispară.

- *Atragerea mai eficientă a resurselor* - pentru a satisface clienții, instituțiile trebuie să atragă și să mențină diferite resurse: umane, financiare, etc. Aceasta este posibil într-o manieră mai eficientă și de lungă durată prin aplicarea tehnicilor specifice de marketing.

- *Sporirea eficienței activităților pe piață* - ținând cont de situația pieței, instituțiile pot obține aceleași rezultate cu costuri mai mici sau pot atrage clienți cu un nivel mai redus de eforturi. Prin identificarea segmentelor, formularea strategiilor și monitorizarea constantă a pieței, se pot reduce eforturile și costurile de atragere și menținere a clienților. Marketingul pune un accent deosebit pe rolul managementului și coordonarea dezvoltării programelor, comunicării, distribuției și formării prețurilor.

- *Sporirea avantajelor competitive* - generate de orientarea spre satisfacerea nevoilor beneficiarilor prin co-crearea serviciilor educaționale.

Marea Britanie, SUA și Noua Zeelandă sunt câteva dintre țările care au reușit cu succes să implementeze marketingul educațional în instituțiile de învățământ [10, p. 51]. Se consider că aceasta s-a datorat presiunii crescânde și necesității de a răspunde cerințelor părinților într-un mediu cu un grad sporit de competitivitate. Adaptarea la nevoile clienților desigur nu ar fi fost posibilă fără creșterea autonomiei instituțiilor de învățământ [8]. Cu toate acestea, multe țări încă se confruntă cu dificultăți de aplicare a marketingului educațional.

În marketingul educațional, la momentul actual, există soluții tehnologice avansate (de cele mai multe ori online) de comunicare și mai puține cele necesare procesului decizional, pe larg răspândite în domeniul comercial. În continuare este analizat rolul TI anume din perspectiva acestor două procese (decizional și de comunicare), mai puțin accent fiind pus pe rolul acestora în procesul decizional. Cu toate acestea, este de remarcat că decidentul de marketing interacționează cu toate aceste aspecte, delimitarea lor este deseori imposibilă datorită interdependenței [11]. Conform Gerrit H. van Bruggen și Berend Wierenga, procesul decizional de marketing în domeniul comercial include trei elemente importante: procesul de marketing, decidentul de marketing și sistemul suport de management al marketingului (SSMMk); iar informația în baza cărora se iau deciziile este în centrul acestora [12, p. 211].

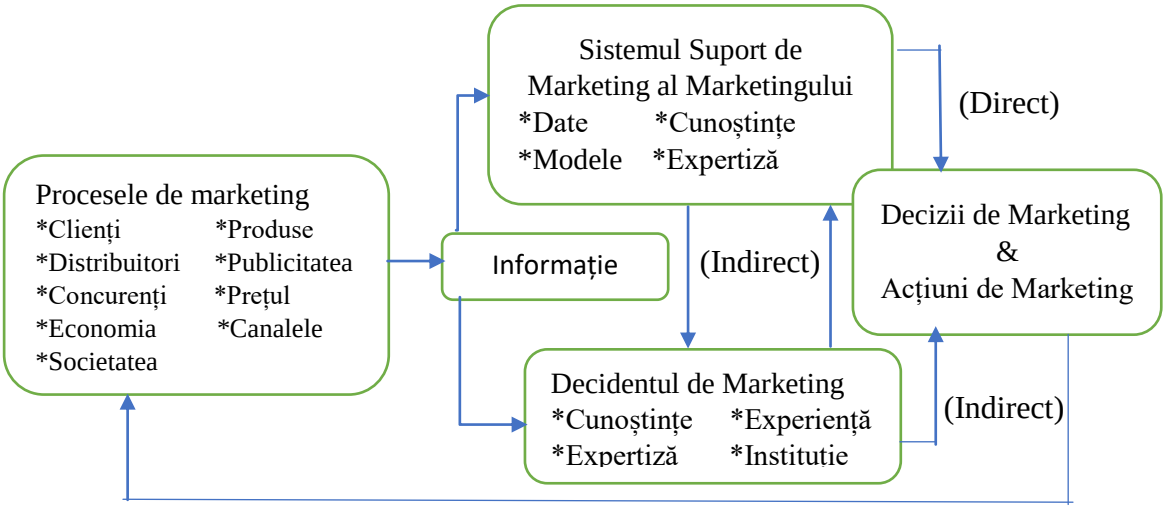


Figura 1. Procesele de marketing, factorul de decizie de marketing și sistemul suport de management al marketingului

Informațiile de marketing sunt rezultatul final obținut din eforturile care implică colectarea de date, sortarea, analiza, examinarea, stimularea și evaluarea. Aceste informații reprezintă cheia întregului proces de luare a deciziilor și a strategiei care trebuie formulată [13]. Sursele de informație sunt [14, p.23]: sursa de date, date primare, propriile cercetări de marketing, surse secundare, externe, stagii generale, publicații periodice, ziare, cărți, rapoarte anuale ale întreprinderii, surse de date standardizate.

Cea mai mare barieră în dezvoltarea marketingului educațional o constituie lipsa cunoștințelor de marketing în rândul angajaților, a informației de marketing și a canalelor de comunicare cu beneficiarii, care ar permite schimbul reciproc de informații. TI constituie o soluție în depășirea acestora, prin posibilitatea de a interacționa și integra rapid relațiile cu beneficiarii și alți actori din sistem, facilitând transferul de informații și sporind volumul acesteia.

Pentru procesul de luare a deciziilor de marketing în domeniul educațional, sunt relevante aceleași elemente constitutive. Totodată, acestea trebuie să reflecte specificul domeniului. Fiind abia la etapa de dezvoltare în educație. Procesele de marketing educațional trebuie să dispună de informații despre macro-mediul și micro-mediul instituției. La rândul său, micro-mediul trebuie să include informații despre mediul extern al instituției și cel intern. Dat fiind specificul educației, pentru acest sector este relevant și mezo-mediul. Acesta include organele de reglementare din domeniu precum, Ministerul Educației, Instituțiile de acreditare, Instituțiile de evaluare și control etc.

În calitate de decident de marketing este văzut de cele mai multe ori: managerul/ directorul pentru nivelurile de învățământ profesional etnic și superior. Cu toate acestea, conform noilor tendințe ale marketingului, aceasta este o funcție a fiecărui angajat al instituției. Pe lângă abilitățile specifice domeniului, decidenții de marketing trebuie să aibă abilități analitice, cunoștințe și informații de marketing pentru a utiliza în mod eficient SIMk, ceea ce reprezintă una dintre cele mai mari provocări în dezvoltarea marketingului educațional la moment. Co-crearea sub forma parteneriatelor și soluțiilor automatizate de marketing, fiind impuse de schimbările mediului, există deja în domeniul educațional.

Bibliografie

1. New Definition for Marketing, American Marketing Association. The American Marketing Association Releases, 2008 [citat 4.02.2019]. Disponibil: https:// archive.ama.org/archive/AboutAMA/Documents/American%20Marketing%20Association%20Releases%20New%20Definition%20for%20Marketing.pdf.
2. Goi C.L. A Review of Marketing Mix: 4Ps or More? În: International Journal of Marketing Studies. 2009, vol. 1, nr. 1. p. 2-15. ISSN 1918-7203.
3. Hayes T. Delphi study of the future of marketing of higher education. In: Journal of Business Research, 2007, nr. 60, p. 92.
4. Kotler P., Fox K. Strategic Marketing for Educational Institutions. New Jersey: Prentince Hall, 1995. p. 257. ISBN 0-13-668989-2.
5. Paiu M., Repida T. Marketingul Educațional – Componentă indispensabilă a managementului strategic universitar în condițiile noilor provocări, In: Studia Universitas Moldavie, 2014. Nr. 9, vol. 79. p. 43-47. ISSN 1857-2013.
6. Alipour M., Aghamohammadi A., Ahmadi R., Hoseini S. H. A New Educational Marketing Mix: The 6ps for Private School Marketing in Iran. In: Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology, 2012. nr 4, v. 21, p. 4314-4319. ISSN: 2040-7467.

7. Balwa P. Marketing of Educational Services. [online]. 19 octombrie 2009, [citat 7.01.2018], Disponibil: https: //www. slideshare.net/priyanca2803/ marketing-of*educational-services.
8. Oplatka I., Hemsley-Brown J. The research on school marketing: Current issues and future directions. In: Journal of Educational Administration, 2004, vol. 42, nr. 3. p. 375-400, ISSN 0957-8234.
9. Mitran P. C. Politici de marketing în sistemul de educație și învățământ. Note de curs. București, 2017. 108 p.
10. Casap L. Conceptul de Marketing Educațional și implementarea acestuia în Republica Moldova. In: Marketing, comerț, merceologie: evoluții și tendințe în condițiile globalizării economice, 27-28 noiembrie 2014. Chișinău: ASEM 2014. p. 45-51.
11. Harmon R. R. Marketing Information Systems. In: HOSSEIN Bidgoli Encycopedia of Information Systems. Bakersfield: Academic Press, vol. 3, 2003. p. 137-151. ISBN. 978-0-12-227240-0.
12. Yemini M. Educational Marketing and the Pace of Innovation. In: Oplatka I., Hemsley-Brown J. The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications (Advances in Educational Administration), Bingley: Emerald Grup Publishing Limited, vol. 15, 2012. p. 225-242.
13. Vyas V., Vyas S., Devra N. Application of management information system in marketing management. In: International Journal of Information & Computation Technology, vol. 4, nr. 17, 2014. pp. 1825-1829. ISSN 0974-2239.
14. Van Bruggen G. H., Wierenga B. Marketing Decision Marking and Decision Support: Challenges and Perspectives for Successful Marketing Management Support Systems. In: Foundations and Trends in Marketing, vol. 4, nr. 4, 2009. p. 211-332. ISSN 1555-0761.
15. Marketing Information. MBA School, 2011. [citat 18.02.2019]. Disponibil: https://www.mbaschool.com/business-concepts/marketing-and-strategy-terms/3951-marketing-information.html.
16. Daneshjo N., Kravec M. Sources of Marketing Information System. In: International Journal of interdisciplinarity in theory and practice, 2014. nr. 5, p. 22-24. ISSN 2344-2409.
17. Sandhu S., Singh Y. Support Systems. In: Marketing Decision Makind. In Biz and Bytes, 2015, vol. 6, nr. 2, p. 77-81. ISSN 0976-0458.

CZU: 371.2

METODE ŞI TEHNICI DE COMUNICARE MANAGERIALĂ ÎN CONTEXTUL PROMOVĂRII CLIMATULUI POZITIV ÎN INSTITUŢIA ŞCOLARĂ

Liuba Rudei, director, grad managerial superior, profesoară de biologie
I.P.L.T „A.Agapie" Pepeni

Pentru menţinerea climatului pozitiv în liceu, echipa managerială din L.T. „A.Agapie" com. Pepeni, r-nul Sîngerei respectă în procesul de comunicare următoarele reguli:

- *regula cantităţii* - în ceea ce spun, oferă informaţia necesară, nici mai mult nici mai puţin;
- *regula calităţii* - ceea ce spun respectă realitatea;
- *regula relaţiei* - mesajul este adecvat scopului comunicării;
- *regula semnificaţiei* - informaţia transmisă este semnificativă pentru contextul şi circumstanţele în care se desfăşoară comunicarea;
- *regula stilului* – sunt clari, coerenţi, comprehensivi şi concişi;
- *regula receptivităţii* – îşi adaptează mesajele la caracteristicile angajaţilor şi la cunoştinţele presupuse de aceştia.

Echipa managerială promovează:

1. ***Ascultarea activă*****.** Tehnica ascultării active constă în recepţionarea, decodificarea şi verificarea mesajului prin dialog imediat cu emitentul. Ca tehnică, ascultarea activă parcurge etapele: *stabilirea unor relaţii directe, deschise cu partenerul de comunicare, încurajarea comunicării, semnalizarea recepţiei mesajului, încheierea.*

Ascultarea activă cere din partea celui ce o practică anumite calităţi, printre care putem enumera; - comportarea caldă, - promovarea unei atitudini deschise, din care reiese sinceritatea, interesul, receptivitatea faţă de mesajul transmis, - amplificarea empatiei, capacitatea de a te transpune în situaţia celuilalt.

Managerilor care practică tehnica ascultării active li se recomandă respectarea unor reguli de comportament:

- a privi interlocutorul în timp ce-l ascultă;
- a-l încuraja să vorbească prin aprobări din cap, zâmbete;
- a pune întrebări, dar nu de exagerat;
- a nu asculta cu pixul în mână;
- a nu lua notiţe, să nu deseneze în timp ce interlocutorul vorbeşte;

- a nu anticipa şi trage concluzii pripite, de aşteptat sfârşitul mesajului;
- a nu impune punctul propriu de vedere, ci de ascultat pe al celuilalt;
- a încerca de analizat motivele interlocutorului, ci de-l întrebat care sunt soluţiile pe care le anticipă.

Pentru procesul de management tehnica ascultării active are o serie de avantaje pentru creşterea eficacităţii comunicării:

- permite stabilirea unor relaţii interumane corecte şi eficiente, dezvoltate pe respect reciproc, cunoaştere şi autocunoaştere, sinceritate;
- ajută la destinderea climatului organizaţional pozitiv, la dezarmonizarea tensiunilor şi conflictelor;
- facilitează coordonarea şi controlul, identificarea mai rapidă a abaterilor şi cauzelor lor şi eliminarea acestora;
- permite oamenilor să admită în forul lor interior chestiuni pe care, de regulă, le evită;
- încurajează personalul să-şi asume responsabilităţi, să-şi pună în valoare potenţialul intelectual şi profesional;
- facilitează adoptarea unor decizii noi, bine fundamentate.

2. O altă tehnică de îmbunătăţire a comunicării în şcoală este ***şedinţa***. În dependenţă de scopul urmărit în liceu sunt organizate mai multe tipuri de şedinţe: *decizionale, de informare, de exploatare, de armonizare, eterogene.* Pentru a deveni eficientă şedinţa este abordată şi pregătită în etapele ei esenţiale: *etapa de pregătire* (se desfăşoară peste 7-14 zile de şedinţa anterioară, la ordinea de zi 1-4 probleme, anunţarea datei, locului desfăşurării, ordinea de zi cu o săptămână înainte, stabilirea persoanelor care urmează să pregătească informaţia şi materialele necesare); *etapa de deschidere* (se prezintă ordinea de zi, se stabileşte timpul); *etapa propriu-zisă* (aportul decisiv revine conducătorului, care instalează şi menţine o atmosferă de cooperare şi comunicare eliberată de obstacole, încurajează participarea în discuţii a tuturor celor prezenţi); *etapa de încheiere* (conducătorul precizează realizarea obiectivului propus, punctele din ordinea de zi nerezolvate şi care urmează a fi realizate într-o reuniune ulterioară,ideile cele mai valoroase, se prezintă deciziile adoptate). Reuşita şedinţei este asigurată de conducătorul ei care respectă anumite recomandări: fiecare punct al ordinii de zi să fie clar prezentat; încurajarea la discuţii a participanţilor, mai ales pe noii veniţi; practicarea ascultării active; limitarea intervenţiilor celor mai vorbăreţi, subiectivi sau repetitivi; urmărirea încadrării în timp; asigurarea că deciziile au fost înţelese şi înregistrate în procesul verbal şi difuzarea lor cel târziu a doua zi.

Când managerului liceului desfăşoară o şedinţă demonstrează anumite abilităţi diplomatice care asigură reuşita şedinţei, acestea ar fi:

- capacitatea de a distinge problemele procedurale de cele de fond;
- să cunoască şi să stăpânească foarte bine aspectele procedurale;
- să folosească pozitiv cunoştinţele şi experienţa participanţilor la rezolvarea problemelor dezbătute;
- să cunoască modul de gestionare a stărilor conflictuale pe parcursul şedinţelor;
- să-şi folosească dreptul de veto, atunci când consideră că legea nu este respectată;
- să se asigure de corectitudinea întocmirii procesului-verbal;
- în timpul luării deciziilor să nu-şi expună şi să nu impună punctul său de vedere;
- să imprime un ritm care ar asigura încadrarea în durata stabilită, concomitent cu realizarea scopurilor propuse;
- să menţioneze absenţele de la şedinţă , menționând cauza;
- să folosească un limbaj pozitiv şi incitant pentru a asigura implicarea tuturor sau a marii majorităţi a participanţilor;
- să verifice îndeplinirea sarcinilor rezultate până la următoarea şedinţă;
- să treacă problemele ne rezolvate pe ordinea de zi a viitoarei şedinţe.

Aceste elemente de raţionalizare sunt valabile pentru toate tipurile de şedinţe, iar luate în consideraţie asigură premisele umane, informaţionale, organizatorice, decizionale etc. ale desfăşurării eficiente a şedinţelor. Valorificarea acestor elemente depinde în mare măsură de personalitatea managerului care trebuie să prezideze şedinţa, care trebuie să cunoască aspectele de fond aflate în discuţie şi de asemenea să stăpânească aspectele procedurale.

3. ***Feed-back-ul*** constructiv reprezintă o metodă de îmbunătăţire a comunicării prin mesajul de răspuns pe care receptorul le dă în timpul sau după receptarea mesajului iniţial. O cale potrivită de obţinere a feed-back-ului de la primitorul mesajului, în cazul comunicării orale, este chestionarea şi parafraza.

Confirmarea că mesajul transmis a fost înţeles corect constă în a întreba: sunt întrebări? De regulă nu sunt. De ce? Sunt trei motive: - se simt ignoranţi (nu au fost suficient de atenţi), - sunt ignoranţi (cunosc prea puţin sau nu cunosc nimic despre subiect), - au rezerve (în a evidenţia ignoranţa vorbitorului).

*Etape*le de feed-back sunt:

- atitudine deschisă;
- conştientizarea influenţei nonverbale;

- încurajarea întrebărilor;
- parafrazarea emitentul solicită primitorului să reformuleze mesajul cu propriile sale cuvinte.

Menţionăm că feed-back-ului este oferit *imediat* (cît mai apropiat de momentul realizării performanţei; *corect şi precis*.

4. *Acceptarea criticii constructiviste*.

5. *Conştientizarea limbajului corporal*.

6. *Folosirea corectă a e–mail–ului*.

7. *Răspunsul la telefon*, deoarece disponibilitatea proprie constituie o mare parte din menţinerea unei comunicări eficiente.

8. *Tehnica acordării afecţiunii*. În timpul practicării acestei tehnici e necesară parafrazarea spuselor şi detectarea stărilor afective. Este indicată adoptarea unui ton calm şi liniştit şi utilizarea expresiilor de tipul: „Mi se pare că vreţi să spuneţi…", "Se pare că…", "Aş dori să mă asigur că am înţeles ceea ce doriţi să spuneţi…".

9. O comunicare eficientă este asigurată şi de ***calitatea întrebărilor***. Ele sunt formulate astfel, încât să nu pară ameninţătoare pentru interlocutor. În primul rând, e necesar să fie un motiv bun pentru a întreba, să identificăm clar ce dorim să aflăm. De asemenea, e importantă folosirea codurilor nonverbale şi acceptarea responsabilităţii unor întrebări nu prea bine formulate. Succesul este asigurat de întrebări clare şi concise, întrebările lungi sunt greu de urmărit. Folosirea mai multor întrebări concomitent creează confuzii, ascultătorul nu va şti la care să răspundă. Dacă se întârzie cu răspunsul, e necesar să reformulăm întrebarea sau să spunem ceva care să facă legătura cu o altă problemă ce urmează a fi discutată. Întrebările formulate trebuie să fie deschise, ele încurajează răspunsurile şi încep cu "ce","de ce", "cum", "când", "unde", "cine". Întrebarea se pune într-o manieră pozitivă. Folosirea formulei "Ce problemă vom avea de depăşit dacă adoptăm planul acesta?" în loc de "De ce nu merge planul acesta?", "Ce a mers rău la seminarul acesta?" formula corectă "Ce ar fi trebuit să facem în seminarul acesta ca rezultatul să fi fost mai bun?".

10. Orice transmitere de mesaj solicită atenţie la ***comunicarea nonverbală***: *expresiile faciale* – o persoană care zâmbește e bine dispusă şi prietenoasă, în timp ce una încruntată este indispusă şi nemulţumită; sprâncenele ridicate sunt interpretate a fi semn de neîncredere sau uimire; buzele strânse sugerează mânie; contactul direct al ochilor arată interes, evitarea lui, dezinteres (când oamenii sunt nesinceri, de regulă, evită să privească direct în ochi); *vocea* - timbrul vocii, tonul ei, volumul şi ritmul vorbirii transmit prin voce atitudini - căldura, prietenie, supărare, mânie etc.; în

timpul discursului o importanţă are schimbarea ei, în sens contrar el devine monoton ; e importantă evitarea repetiţiei excesive a unor cuvinte cum ar fi: “deci “,”eu personal”,”nu-i aşa” etc. şi a pauzelor de tipul - ăăă…, îîî.

O strângere de mână sau un zâmbet sunt tot mesaje; faptele au semnificaţie în comunicare; atât acţiunile înfăptuite, cât şi cele nerealizate constituie o importantă cale de a comunica. Managerul care uită să mulţumească unui subordonat al său sau sa acţioneze după cum i-a promis, comunică prin aceasta cu el. Diferenţa între ceea ce spune şi ceea ce face defineşte fisura credibilităţii sale în comunicare.

11. Corectitudinea mesajelor instituţionale.

În cadrul instituţiei sunt practicate atât masaje orale şi scrise. Mesajele verbale sunt cele mai eficiente, depăşind în acest sens mesajele scrise. În plus permite un feed-back instantaneu, lucru mai greu de realizat în cazul folosirii altor mesaje de comunicare. Semnificaţia mesajului poate fi accentuată atât prin formulele verbale cât şi prin elementele comunicării nonverbale.

Acest tip de comunicare poate fi folosit la ocazii ca: briefingul de intrare a noilor membri ai instituţiei, adunări cu ocazia unor evenimente importante «Ziua uşilor deschise», serbarea «O sută de zile», etc. Alte tipuri de mesaje verbale pot fi: mese rotunde, discuţii, dezbateri, etc.

Principalul dezavantaj al acestor mesaje este consumul mare de timp şi resurse.

De gradul de comunicare şi înţelegere a mesajului depinde succesul liceului în întregime.

Din categoria mesajelor scrise fac parte:

- raport de activitate;
- anunţuri;
- pliante;
- reviste;
- mulţumiri /felicitări (cu anumite ocazii);
- portofolii; etc.

Din categoria mesajelor vizuale fac parte:

- grafice (persoanelor de serviciu , de ilustrare a rezultatelor);
- postere informaţionale;
- panouri de afişaj;
- diagrame;
- înregistrări audio şi video, etc.

Acestea din urmă pot prezenta mesaje concentrate atât prin scris, cât şi prin folosirea unor simboluri vizuale (fotografii, scheme, sigle etc.)

Concluzii şi recomandări

Referinţele de valorizare a problemei anunţate în titlul lucrării, rezultatele investigaţionale obţinute ne-au condus spre următoarele concluzii:

- Comunicarea este o componentă vitală, esenţială pentru eficacitatea întregului proces managerial al fiecărei organizaţii.
- Pentru a putea fi caracterizată drept *eficientă,* comunicarea organizaţională trebuie să prezinte următoarele caracteristici: să fie orientată spre *finalitate* (scop), adică să reflecte un plan de ansamblu şi obiectivele pe care şi le asumă organizaţia; să fie *multidirecţională,* adică să se realizeze de sus în jos, pe orizontală, pe verticală etc.; să fie *instrumentală,* adică să se sprijine pe o varietate de suporturi în funcţie de obiectiv; să fie *adaptată*, adică să folosească sistemele de informare specifice fiecărui sector de activitate şi să concorde cu cultura organizaţională promovată; să fie *flexibilă* pentru a integra comunicarea informală şi pentru a crea structurile care o favorizează.
- În contextul climatului organizaţional pozitiv se recomandă instaurarea şi menţinerea unor relaţii interpersonale pozitive, motivaţie stimulativă, sprijin pentru performanţă, conducere eficientă, evaluare obiectivă, echitate organizaţională, ataşament, identificare cu instituţia, satisfacţie şi activitate stimulativă, securitatea personală, comunicare eficientă, absenţa suprasolicitării etc. Pentru sistemul de învățământ în mod special este relevant climatul etic.
- La nivelul unei instituţii şcolare trebuie să fie practicate diverse modalităţi de comunicare.
- Condiţiile pentru promovarea climatului organizaţional pozitiv în cadrul instituţiei de învățământ prin intermediul comunicării manageriale sunt: *managementul eficient al şedinţelor; corectitudinea managementului mesajelor instituţionale; practicarea diverselor strategii de comunicare managerială şi interpersonală eficace, cu grad sporit de motivare, colaborare, pozitivism, autenticitate, corespunzătoare valorilor şi particularităţilor instituţiei şcolare şi componentelor climatului organizaţional.*

Cercetarea îşi demonstrează **valoarea teoretică** prin elucidarea conceptelor „comunicare organizaţională”, “comunicare managerială eficientă”, „climat organizaţional”, „climat organizaţional pozitiv”; deducerea particularităţilor climatului organizaţional; deducerea trăsăturilor esenţiale, a valorilor şi a particularităţilor instituţiei şcolare în context comunicaţional **şi valoarea practică,**

reprezentată de metodele de comunicare managerială; metodologia de evaluare a climatului organizaţional; condiţiile de promovare a climatului organizaţional pozitiv prin intermediul comunicării manageriale eficiente; instrumentele de comunicare managerială în raport cu promovarea climatului organizaţional pozitiv.

Bibliografie

1. Alecu S. Dezvoltarea organizaţiei şcolare, Bucureşti:Editura Didactică şi Pedagogică, 2007.
2. Andriţchi V. Teoria şi metodologia managementului resurselor umane în învăţământ. Chişinău: PRINT-Caro SRL, 2012.
3. Anghelache V. Climatul organizaţional-cauză sau efect al dezvoltării organizaţionale. Galaţi, 2007.
4. Barbu D. Climatul educaţional şi managementul şcolii. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2009.
5. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău: Litera, 2000.
6. Eţco C.,Cărăuş M. Psihologie managerială. Chişinău, 2006.
7. Guzgan V. Cultura şi comportamentul organizaţional în instituţia şcolară. Chişinău, 2013.
8. Marionescu C. Ghid pentru activităţi de comunicare. Bucureşti, 2007.
9. Mitrofan N., Mitrofan L. Testarea psihologică. Iaşi: Polirom, 2005.
10. Preda M. Comportament organizaţional. Iaşi:Polirom, 2006.
11. Sclifos V., Goraş-Postică V. şi al. O competenţă – chele: a învăţa să înveţi. Ghid metodologic. Chişinău, 2010.
12. Stînea R. Tehnici de comunicare eficientă. Alba Iulia, 2013.
13. Stog L., Caluschi M. Psihologia managerială. Chişinău: Cartier, 2002.
14. Şoitu L. Pedagogia comunicării. Institutul European, 2001.
15. Ţoca I. Managementul educaţional. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 2002.
16. Ursachi I. Management. Bucureşti: ASE, 2001.
17. Zlate M. Leadership şi management. Iaşi: Polirom, 2002.
18. Zoltan B. Psihologia muncii şi organizaţională. Bucureşti, 2007.

CZU: 37.06:316.48

MANAGEMENTUL CONFLICTELOR ȘCOLARE CA DEZIDERAT ÎN PREVENIREA ȘI SOLIȚIONAREA LOR

Daniela Rusu, doctorandă, UST

În ultimii ani, problema conflictelor e din ce în ce mai prezentă în viața școlară, începând chiar de la clasele primare. Relațiile sociale, situația familială, plecările în masă peste hotare, sunt factori care influențează în mod direct, chiar încurajează, situațiile conflictuale. Respectiv, aceste fenomene, ne fac să acționăm nu doar prin conștientizarea teoretică a conflictelor, ci și prin descoperirea unor modalități și metode de rezolvare și soluționare a conflictelor.

Dacă cadrul didactic nu asigură un *management* corespunzător şi nu le vine în ajutor elevilor, atunci dificultăţile din sfera comunicării şi relaţionării se pot transforma în *conflicte şcolare permanente.*

Conflictele școlare sunt componente naturale, obișnuite a existenţei cotidiene în general şi a realităţii şcolare în special. În intervenţiile lor în situaţiile de „microcriză educaţională” (indisciplină, violenţă, non-implicare, comunicare blocată), cadrele didactice sunt puse în situaţia de a demonstra *abilităţi* şi *strategii de management educaţional*, ţinând cont de faptul că nu educă numai de la catedră sau în clasă, ci prin fiecare contact relaţional cu elevii. De cele mai multe ori conflictele școlare sunt spontane, apărute în cadrul lecţiilor, activităţilor extraşcolare, recreaţiilor; dar pot fi şi planificate, când problema persistă de ceva timp, trecând prin stadiile de evoluţie şi declanşându-se conştient sau în cazul unui conflict impus şi dirijat.

„Conflictul (lat. „conflictus” = șoc, lovire) este o neînțelegere, o ciocnire de interese, un dezacord, un antagonism, o ceartă violentă” [2, p. 11]. Mai multe dicţionare definesc termenul ca înfruntare, dezacord, lovire reciprocă, disensiune, fricțiune, dispută etc.

În *Dicţionarul Explicativ al Limbii Române* conflictul este abordat sub patru aspecte, după cum urmează: 1) *neînţelegere, ciocnire* (între două sau mai multe persoane, grupuri etc.); dezacord, antagonism, ceartă, discuţie violentă, diferend; 2) *stare de tensiune şi de dezechilibru* ca urmare a presiunii de orientare a unei persoane supuse simultan unor tendinţe opuse şi egale; 3) *treapta acută în evoluţia contradicţiilor antagoniste*; 4) *opoziţie, luptă între personaje* (din cauza unor idei, atitudini, sentimente, interese opuse) sau între personaje şi societate.

J. Burton definea conflictul ca fiind: - o relație în care fiecare parte percepe scopurile, valorile, interesele și conduita celeilalte ca antitetice celor ale sale. În timp ce M. Deutsch consideră conflictul a fi o incompatibilitate a scopurilor, astfel încât

atingerea scopului de către unul dintre cei implicați atrage după sine reducerea șanselor celuilalt de a-și atinge scopul” [4, p. 21].

În definiţia clasică ***conflictul*** reprezintă „o opoziţie deschisă, o luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, comunităţi, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale etc., divergente sau incompatibile, cu efecte distructive asupra interacţiunii sociale” [1, p. 26].

În activitatea pedagogică, zi de zi asistăm la diferite conflicte la nivelul instituțiilor de învățământ, deoarece involuntar apar situații neprevăzute pe care nu le putem ocoli. Dar, dacă suntem capabili de a controla aceste situații, putem contribui la îmbunătățirea relațiilor colegiale, la creșterea rezultatelor la învățătură precum și asupra formării personalității echilibrate a elevului.

Conflictele școlare de cele mai multe ori pot fi exprimate ca: *reale* (conflictul există și persoanele îl percep ca atare); *latente* (există dar nu este perceput); *false* (nu exista, dar este perceput).

Conflictele școlare pot fi: între *elevi - elevi, elevi - pedagogi, pedagogi - părinţi*, etc. Înainte de a purcede la eliminarea unui conflict, e bine să cunoaştem tipul conflictului, întrucât tipul conflictului dictează modalitatea de soluţionare a acestuia.

În cele mai multe cazuri conflictele școlare sunt provocate de: conflictul de norme; diferenţele şi incompatibilităţile dintre elevi; lezarea stimei de sine; comportamente neadecvate; atmosferă competitivă; comunicarea incorectă; exprimarea nepotrivita a emoţiilor; absenta priceperilor de prevenire şi rezolvare a conflictelor; aplicarea incorectă a puterii de către cadrele didactice etc.

Conflictele școlare *pot fi aplanate printr-un management eficient* ce va fi fundamentat pe monitorizarea elevilor, a comunicării și relaționării lor organizându-i după un sistem de reguli care funcționează în şcoală şi în clasă.

Managementului conflictelor școlare *este ansamblul de acţiuni de planificare, organizare, îndrumare şi control pentru prevenirea şi rezolvarea conflictelor prin colaborare, compromis, mediere, arbitraj*.

Managementul conflictelor școlare este acţiunea orientată spre un scop, condiţionată de legi obiective asupra dinamicii conflictului în interesele dezvoltării sau regresului sistemului social/educațional respectiv [3, p. 25]

În abordarea *managementului conflictelor școlare* se evidenţiază două aspecte:

1. **Intern** - constă în conducerea propriei conduite în cadrul acţiunii conflictuale. Acest aspect are un caracter psihologic.

2. **Extern** - reflectă laturile organizaţional-tehnologice ale acestui proces complex, unde subiectul managementului poate fi cadrul didactic, profesorul – manager, conducătorul instituţiei, liderul sau intermediarul (mediatorul).

În procesul managementului conflictelor școalre este important să se ţină cont de următoarele ***principii manageriale în rezolvarea conflictelor:***

1. *Principiul toleranţei* - răbdarea, acceptarea alte părţi.

2. *Principiul oportunităţii* – rezolvarea conflictului în momentul apariţiei.

3. *Principiul operativităţii* – nu se tărăgănează procesul rezolvării conflictului.

4. *Principiul publicităţii* – toate părţile implicate în conflict trebuie să cunoască paşii întreprinşi în rezolvarea conflictului.

5. *Principiul conceperii* – conştientizarea problemei reale, coraportului de forţe în conflict, obiectul conflictului, cunoaşterea potenţialelor persoane conflictuale, orientarea bună în condiţiile potenţiale de apariţie şi fazele dezvoltării conflictului;

6. *Principiul previziunii* – prognozarea conflictelor potenţiale între persoane şi pregătirea din timp pentru rezolvarea lor.

7. *Principiul cointeresării de consecinţele ale conflictului*. Aceasta înseamnă necesitatea de a vedea importanţa educativă a conflictului, de a face posibilă aplicarea lui pentru dezvoltarea morală a personalităţii, scoaterea experienţei pozitive de fiecare participant la conflict.

8. *Principiul analizei sistemice a cauzelor conflictului* recurge la trei nivele de analiză, înţelegerea stării subiectului şi a factorilor obiectivi la apariţia conflictului, deoarece modalităţile efective de rezolvare a lui sunt strâns legate de înţelegerea corectă a legăturilor reciproce şi a factorilor intercondiţionaţi, care influenţează apariţia situaţiei conflictuale. În cazul când baza obiectivă a conflictului lipseşte şi conflictul e legat numai de cauze şi circumstanţe subiective, e nevoie de respectat următorul principiu.

9. *Principiul înlăturării responsabilităţii unilaterale pentru apariţia conflictului*. În conflict participă 2 părţi, unde fiecare parte poartă răspunderea de aportul său în dezvoltarea conflictului. Atribuirea responsabilităţii unilaterale şi căutarea celui vinovat, de regulă, nu este ce mai bună strategie pedagogică şi managerială. În lucru cu conflictul se cere de stimat fiecare parte a conflictului, de înţeles tendinţa problemelor şi motivele ce au provocat acţiunea conflictuală. În faţa pedagogului-managerului, care reglează conflictul, stă sarcina de a-l face eficient pentru fiecare participant să cunoască *defectele* interne, care au condiţionat apariţia conflictului.

10. *Principiul neutralităţii*. Poziţia neutrală faţă de părţile conflictuale este absolut necesară pentru rezolvarea eficientă a conflictului, deoarece pierderea poziţiei *comisiei de arbitraj* pentru cel ce lucrează cu conflictul e ameninţat nu numai de rezolvarea situaţiei conflictuale, ci şi de aderarea la ea a noilor participanţi. Însă această neutralitate nu poate fi contemplatoare, ea trebuie să fie cointeresată de ajutorul eficient al fiecărei părţi conflictuale.

11. *Principiu profilaxiei conflictului*. În procesul pedagogic şi managerial sunt cu mult mai multe conflicte, decât cele actualizate. E mai bine de întrerupt conflictul, decât să-l rezolvi sau să-l înlături atunci când părţile conflictuale se implică în acţiuni. Preîntâmpinarea conflictului ţine de capacitatea de a deosebi baza conflictului – situaţia conflictuală şi înlăturarea ei. Profilactica eficientă a conflictului nu constă în ignorarea situaţiei conflictuale; ea constă în evidenţierea ei şi lucrul individual cu fiecare situaţie. Lucrul cu situaţia de conflict înlătură măsurile formale, dar nu trebuie să uităm şi pe cele pedagogice. Dacă grijile pedagogilor se reduc numai la stingerea incidentul, atunci conflictul poate să capete o formă ascunsă/latentă, periculoasă prin consecinţele sale distructive participanţilor conflictului

Un management eficient al conflictelor școlare întăreşte relaţiile intergrupale, interpersonale şi motivează elevul, grupul/clasa în adoptarea unor soluţii constructive care să salveze coeziunea relației, a grupului/clasei în faţa unor ameninţări din exterior. Prin evidenţierea motivelor frustrărilor, a nemulţumirilor sau a lipsei de comunicare, se promovează conştiinţa de sine a elevului, grupului/clasei şi se caută soluţii de acomodare cu valorile generale ale sistemului educațional

Ca *proces complex managementul conflictelor şsolare* include următoarele tipuri de *acţiuni*: prognozarea conflictului şi evaluarea orientărilor funcţionale; prevenirea sau stimularea conflictului; reglarea conflictului; rezolvarea conflictului.

Indiferent de cauzele apariţiei unui conflict, acesta are mari şanse de a crea disensiuni în mediul școlar, de a influenţa negativ pe aceştia, de multe ori lăsând urme emoţionale indezirabile. De aceea, managementul soluţionării conflictelor școlare, trebuie tratată cu multă atenţie şi responsabilitate.

Este esenţial a înţelege conflictul școlar ca o parte componentă a activităţii cotidiene în viaţa şcolară, respectiv a-i acorda atenţia cuvenită, fără a încerca ignorarea sau mascarea situaţiei conflictuale.

Bibliografie

1. Ambroci V. Rolul managementului şcolar în profilaxia şi soluţionarea conflictelor pedagogice. Chişinău, 2000.
2. Gherasim R. L., Butnaru S. Performanța școlară: determinanți individuali și contextuali în adolescență. Iași: Polirom, 2013.
3. Marinescu S., Dinescu R. Invitație la educație: suport metodic pentru lecții educative la gimnaziu și la liceu. Pitești: Carminis Educațional, 2003.
4. Soica-Constantin A. Conflictul interpersonal: preveniree, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom, 2018.
5. Stoica C., Neculau A. Psihologia rezolvării conflictului. Iași: Polirom, 1998.

CZU: 371.21

LUAREA DECIZIEI – CONSTITUENT ESENȚIAL AL MANAGEMENTULUI INSTITUȚIEI

Dumitru Rusu, masterand, Management și comunicare instituțională, UST
Maia Borozan, dr. hab., prof. univ.
Catedra Pedagogie și Psihologie generală, UST

Decizia constituie cel mai important și critic element al activității de management, deoarece ea se regăsește în toate funcțiile acestuia, iar succesul oricărei instituții depinde de calitatea deciziilor luate de manageri.

Din perspectiva pragmatică, managementul se exercită și se aplică în mod curent în mai multe planuri la nivel organizațional. Orice organizație, instituție, au ca un element critic important activitatea sau atributul managerilor de adoptare a deciziilor și cel mai important aplicarea lor în practică cu eficiență maximă.

Decizia reprezintă nimic altceva decât *rezultatul unor activităţi conştiente de alegere a unei direcţii de acţiune şi angajării în aceasta*, fapt care implică, de obicei alocarea unor resurse. Respectiv decizia rezultă ca urmare a prelucrării unor informații și cunoștințe, aparține unei persoane sau a unui grup de persoane, care dispun de autoritatea necesară și care sunt responsabili pentru folosirea eficientă a resurselor în anumite situații date [2, p. 48].

Decizia reprezintă actul de *trecere de la gândire la acțiune*. Prin aceasta se urmărește găsirea celor mai raționale căi de acțiuni viitoare menite să asigure eficiența maximă a acțiunilor conducerii.

De exemplu în DEX putem găsi că ***luarea deciziei*** este *hotărârea luată ca urmare a examinării unei probleme, situații, este o soluție adoptată în urma examinării mai multor posibilități*.

Peter Drucker menționează că luarea deciziei nu este altceva decât *rezultatul unui tip particular de prelucrare a informațiilor, care constă în elaborarea, alegerea unui plan de acțiuni, sau alegerea uneia dintr-un număr de alternative, angajare într-o anumită direcție de acțiune* [4, p. 8].

Decizia, nu este altceva decât o activitate care urmărește în mod conștient realizarea anumitor obiective. Este evident că în luarea unei decizii, managerii țin cont de resursele disponibile: umane, financiare, materiale și experiența pe care o au angajații din cadrul instituției.

Luarea deciziei este un element esențial al managementului, iar calitatea gestionării unei instituții în general depinde de cât de eficiente și ce valoare aduc

deciziile luate de manageri. În dependență de nivelul de management variază și greutatea și importanța deciziilor.

Deciziile manageriale, spre deosebire de cele generale, se referă la misiunea, strategiile și politica pe termen lung a instituției și cuprinde în sine coordonarea principalelor domenii de activitate, atingerea eficienței dorite, soluționarea și medierea conflictelor sau cu alte cuvinte, adoptarea de măsuri de o importanță vitală pentru viitorul instituției.

Orice decizie managerială implică cel puțin două persoane, managerul, cel care decide și una sau mai multe persoane, fie executanți sau reprezentanți din conducere, care participă la aplicarea sau concretizarea deciziei. Iată ce deosebește o decizie managerială de una personală.

Practic orice decizie managerială are urmări și efecte deosebit de importante, directe, asupra grupului, însă aceste decizii nu afectează starea și comportamentul, acțiunile și rezultatul unui singur individ. Orice manager în luarea deciziilor, trebuie să ia în considerație caracteristicile privind postul, interesele, motivarea și cel mai important potențialul membrilor grupului respectiv.

În opțiunea majorității specialiștilor din domeniu [1, 3, 5, 6, 8], decizia managerială poate avea două forme:

- ✓ *Act decizional,* de obicei predomină cantitativ în cadrul oricărei instituții;
- ✓ *Proces decizional,* care este specific deciziilor mai complexe și de o importanță mai deosebită.

În acest context, *actul decizional* se referă de obicei la situații decizionale de o importanță redusă sau când situația respectivă poartă un caracter repetitiv, variabilele implicate fiind foarte cunoscute. În astfel de cazuri, de cele mai dese ori nu mai este nevoie de a culege informație ci de a o analiza. Luarea deciziilor aici depinde numai de intuiția și experiența managerilor.

Procesul decizional constă dintr-un ansamblu al fazelor prin intermediul cărora se pregătește, se adoptă și se evaluează decizia managerială.

Decizia reprezintă constituentul esențial al managementului, fiind instrumentul său specific de exprimare cel mai important. Nivelul calitativ al conducerii unei unități se manifestă cel mai bine prin deciziile elaborate și aplicate [4, p. 23].

Decizia managerială trebuie să îndeplinească o serie *de cerinţe de raţionalitate*:

- ✓ să fie fundamentată ştiinţific, adică să se bazeze pe folosirea unui instrumentar ştiinţific adecvat;

- ✓ să fie împuternicită, adică să fie adoptată de persoana care are sarcini în acest sens, care are cunoştinţele, calităţile şi aptitudinile necesare fundamentării respectivei decizii;
- ✓ să fie clară, concisă şi necontradictorie, adică să permită o înţelegere corectă a deciziei;
- ✓ să fie oportună, adică să se încadreze în perioada optimă de elaborare şi operaţionalizare;
- ✓ să fie eficientă, adică să coreleze raportul dintre efectul obţinut şi efortul făcut;
- ✓ să fie completă, adică să cuprindă toate elementele necesare înţelegerii corecte şi, mai ales, implementării deciziei.

Cerinţele de raţionalitate nu se respectă întotdeauna în totalitate, ceea ce afectează calitatea deciziei luate de manageri.

Luarea deciziilor reprezintă un proces continuu de corelare și armonizare a obiectivelor cu resursele, decizia reprezentând rezultatul prelucrării informaţiilor de către o persoană sau un grup de persoane.

Luarea deciziilor determină calitatea și esența funcției de conducere.

Deciziile adoptate de manager pot fi clasificate după anumite *criterii* [8, p. 69].

1. *După funcţii:*

- ➢ *Decizii de planificare* (stabilirea strategiilor, metodelor, obiectivelor de dezvoltare a instituției etc.)
- ➢ *Decizii de organizare* (stabilirea structurii organizatorice, ordonarea resurselor, determinarea formelor de cooperare etc.);
- ➢ *Decizii de motivare* (precizarea necesităților, cerințelor, nivelului de satisfacție a subalternilor etc.);
- ➢ *Decizii de control* (aprecierea și monitorizarea activității, stabilirea metodelor de verificare, inspectare, supraveghere etc.)

2. *După tratarea procesului decizoriu:*

- ➢ *Decizii bazate pe intuiţie* - managerul alege anume această variantă, bazându-se pe senzaţiile sale, bunul simţ, pe calitatea sa pur anume intuitiv (după unele date - 80% din deciziile luate au la bază intuiția managerului);
- ➢ *Decizii bazate pe raţiune, pe cunoştinţe, pe logică* - în acest caz managerul foloseşte cunoştinţele sale, sau cele sistematizate de la alți în situaţii similare.

3. *După gradul de intenție*:

- ➢ *Decizii programate* (sub forma unui algoritm sau a unor proceduri bine definite are pot fi realizate automat);
- ➢ *Decizii neprogramate* (spontane).

4. *După gradul de structurare:*

- *Decizii strategice* (sunt decizii de bază, care se i-au pe termen lung, care au rolul de a stabili relațiile instituției, principalele scopuri și obiective ale instituției);
- *Decizii operaționale* (sunt de termen scurt și reglementează diverse probleme curente, aceste decizii se repetă, sunt de rutină însă tind să aibă prioritate față de alte decizii din cauza greutății volumului lor și capacității lor de a produce rezultate pe termen scurt);
- *Decizii administrative* (se ocupă în esență, de stabilirea structurii instituției prin intermediu ierarhiei autorității și comunicării).

5. *După numărul de persoane care participă la adoptarea deciziei:*

- *Decizii unipersonale* (care sunt fundamentate și elaborate de o singură persoană, cu referire la problemele curente);
- *Decizii luate în grup* (unde rolul predominat și critic important îl are nivelul de colaborare și comunicarea eficientă dintre membrii grupului).

Indiferent de multitudinea de clasificări, în orice instituție este important ca situațiile decizionale să fie grupate conform anumitor criterii. Importanța practică a clasificării deciziilor rezidă din faptul că în general elaborarea și fundamentarea deciziilor și în special alegerea variantei optime se poate face folosind metode, tehnici și instrumente specifice fiecărei categorii aparte.

Față de orice decizie managerială există o serie de cerințe de care e necesar să se țină cont, pentru a fi cât mai eficiente. Deciziile trebuie să fie oportună, adică să se încadreze în perioada optimă de elaborare și operaționalizare. Această cerință se bazează pe ideea că este preferabilă o decizie bună, luată la intervalul potrivit, unei decizii foarte bune, adoptată cu întârziere. Respectarea acestei cerințe este necesară tot mai mult pe măsura accelerării ritmului schimbărilor și creșterii complexității problemelor decizionale din companii sau instituții [7, p. 45].

În procesul decizional, factorii primari ai deciziei depind de *trei situații*, *certitudine, incertitudine* și *risc*. Prin aceste situații trec și managerii școlari în procesul decizional, indiferent de stil de conducere.

Orice decizie trebuie să fie clară, concisă și necontradictorie, ceea ce presupune că, în formularea deciziei, să se precizeze succint, dar corespunzător toate elementele operaționale necesare, astfel încât să nu dea naștere la interpretări echivoce, referitoare la obiectivul urmărit, mijloacele de realizare, termenii de aplicare și responsabilul cu aplicarea deciziei

Procesul decizional se referă strict la alegerea unui mod operaţional de rezolvare a unei situaţii sau probleme, din mai multe alternative existente. În sens larg, acest

proces include şi stabilirea soluţiilor posibile de rezolvare a unor situaţii sau probleme, pe baza unor informaţii culese în prealabil şi care trebuie să aibă un grad cât mai mare de certitudine, astfel încât decizia finală să fie cât mai eficientă.

În concluzie, luarea deciziilor reprezintă abilitatea de a rezolva o problemă prin alegerea unei acțiuni din mai multe alternative posibile. Având în vedere implicaţiile multiple ale deciziilor asupra activităţii şi rezultatelor societăţii, rezultă, cu multă acuitate, necesitatea elaborării unui număr corespunzător de variante şi evaluarea reală a consecinţelor fiecăruia dintre acestea.

Cunoaşterea calităţii deciziilor şi implicaţiile acestora înainte de a fi adoptate reduce riscul apariţiei unor consecințe nedorite după materializarea lor și declanşarea unui nou ciclu decizional pentru corecţie. După adoptarea lor, calitatea deciziilor este evaluată prin efectele provocate, prin mărimea abaterilor faţă de consecinţele preconizate.

Din cele precizate mai sus rezultă importanţa evaluării calitative a deciziilor, anterior aplicării lor, pentru că pe această cale se poate evita, în mare măsură, risipa de resurse, energie umană, timp etc., impuse de adoptarea celor de corecţie.

Bibliografie

1. Burdus E., Caprarescu G. Fundamentele managementului organizațional. Bucuresti: Editura Economica, 1999.
2. ConstantinT., Stoica-Constantin A. Managementul resurselor umane. București: Editura Institutul European, 2002.
3. Candea R.M, Candea D. Comunicarea managerial aplicată. București: Editura Expert, 1998.
4. Drucker P. Despre decizie şi eficacitate. București: Editura Meteor Press, 2008.
5. Marinescu P. Managementul instituţiilor publice. Bucureşti: Editura Universității din București, 2003.
6. Nicolescu O. Ghidul managerului eficient. Vol. II București: Ed. Tehnică, 1994.
7. Prodan A. Managementul de succes. Motivaţie şi comportament. Iași: Editura Polirom, 1999.
8. Zlate M. Leadership şi management. Iași: Editura Polirom, 2004.

CZU: 371.2

COMUNICARE ȘI DECIZIE TRANSPARENTĂ ÎN EDUCAȚIE

Eugenia Rusu, prof.
Dorel Ispășoiu, prof.
Școala Gimnazială Nr.1 Gura Humorului, România

Educația constituie de departe un pilon fundamental în evoluția societății prin conturarea și formarea interdependențelor dintre diverse componente ale comportamentului uman. Se impune așadar, având în vedere vârsta materialului uman cu care cadrul didactic își manifestă competențele în formarea devenirii subiectului, prefigurarea măsurilor și adoptarea soluțiilor în acord cu sensul dezvoltării ei. *Transparența decizională* în cadrul unităților de învățământ și luarea deciziilor în mod democratic, prin consultarea actorilor relevanți, în interesul educației, sunt principii de necontestat pentru o educație performantă. Comunitatea locală are și ea rolul ei, are dreptul să cunoască și să se implice în unele aspecte doar ale educației. Deciziile care sunt luate în cadrul școlilor trebuie să fie legale, transparente și să respecte principiile actului educațional, enunțate în Legea Educației Naționale.

Liderul, trebuie să fie *arhitectul* organizației. Pentru asta, el trebuie **să-și clarifice** foarte bine țintele strategice și apoi, tipul, mărimea, structura organizației, modurile de comunicare și nivelul de competență al resursei umane.

Problemele de organizare pot fi rezolvate identificând structuri și procese cât mai eficiente pentru a realiza scopurile propuse. Exemple de probleme care pot fi piedici în buna organizare a instituției de învățământ sunt:

- roluri care se suprapun – același lucru făcut de mai multe persoane;
- sarcini nerealizate;
- persoane și structuri supraîncărcate sau, dimpotrivă, sub-utilizate;
- persoane puțin interesate de propriile rezultate sau de rezultatele grupului, superficiale;
- prea multă dependență sau, dimpotrivă, autonomie prea mare;
- ședințe prea numeroase și / ineficiente;
- prea multe reguli;
- liniile de comunicare, decizie și raportare neclare;
- structură prea rigidă sau, dimpotrivă, prea fluidă.

Din *perspectivă politică*, organizațiile sunt arene ale conflictelor de interese, ale luptei pentru resurse și pentru putere. Pentru realizarea obiectivelor și pentru rezolvarea problemelor din această perspectivă, este necesară distribuirea / redistribuirea optimă a

puterii la nivelul organizației școlare. Problemele școlii, văzute din această perspectivă, pot fi generate de:

- conflicte și dominare;
- inegalități și inechități;
- controlul privind alocarea, distribuirea și utilizarea resurselor;
- distribuirea oportunităților;
- procesul decizional;
- rolurile în cadrul organizației.

Din această perspectivă, liderul trebuie să dovedească putere de convingere, capacitate de negociere și o cartografiere foarte precisă a raportului de forțe între principalele categorii de actori (învățători-profesori, arii curriculare...). Și din acest motiv, el trebuie să genereze comunicare, conexiuni și alianțe în vederea realizării scopurilor organizației.

Perspectiva umanistă pornește de la prezumția că oamenii și organizațiile depind unii de alții. Prin urmare, este necesară satisfacerea, în mod rațional, atât a nevoilor organizaționale, cât și a celor individuale. Mai mult decât atât, analiza situațiilor concrete și dialogul susținut pot optimiza funcționarea și dezvoltarea organizației. Din acest punct de vedere, problemele identificate țin de :

- cultura organizațională – mai ales valorile, normele, percepțiile, sentimentele etc.;
- apartenență și influență; comunicare – mai ales cea informală;
- modul de rezolvare a conflictelor și a problemelor;
- stilurile de conducere (*leadership*).

Liderul asociat acestei perspective trebuie să delege autoritatea, să-și „împuternicească" subalternii. Ca urmare, el trebuie să genereze un model de acțiune comună de tipul „numai împreună putem reuși".

Din *perspectivă simbolică*, liderul trebuie să „inspire", să genereze încredere și să fie capabil să identifice „povestea din spatele poveștii".

Așa după cum susține Tony Bush în lucrarea *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale,* leadershipul și managementul eficient sunt esențiale pentru realizarea varietății de obiective stabilite pentru instituțiile de învățământ de către factorii de decizie. Competența, presupune în primul rând capacitatea de a înțelege aspectele teoretice și practice și a le transpune în acțiuni de succes. „Într-o economie tot mai globalizată, o forță de muncă educată este vitală pentru creșterea competitivității". Societatea se așteaptă ca școlile, colegiile și universitățile să pregătească oameni capabili să lucreze într-un mediu supus unor schimbări rapide. Profesorii, liderii și managerii acestora sunt cei care trebuie să ridice nivelul

standardelor educaționale. Liderii de succes sunt mai axați pe învățare, acesta fiind scopul unic și central al sectoarelor cu profil educațional. În același timp însă, aceștia sunt supuși presiunii tendințelor de contabilizare a unui proces *educațional orientat spre rezultate, ori*, aceste rezultate în educație, greu pot apare pe termen scurt. Pe măsură ce aceste presiuni se amplifică, managerii din sistemul de educație trebuie să dea dovadă de măiestrie, flexibilitate și de cunoștințe solide pentru a susține instituția pe care o conduc. În acest sens, importantă este identificarea unor practici și modele de succes. Dintre acestea, de departe se detașează modelele colegiale. Ele presupun faptul că organizațiile determină politicile și iau decizii ca urmare a unui proces de discuții care duce la un consens. Puterea trebuie împărțită între câțiva sau între toți membrii organizației, care se presupune că au o înțelegere comună asupra scopurilor instituției, dar liderul trebuie să știe să-i țină uniți.

Noțiunea de „colegialitate" s-a consacrat în domeniul managementului european încă de prin anii 1980-1990. Era considerată atunci „modelul oficial de bună practică". Susținătorii acestora cred că procesul de luare a deciziilor ar trebui să se fundamenteze pe principii democratice. Se consideră că modelele colegiale sunt adecvate mai ales pentru organizații precum școli și colegii cu un număr semnificativ de personal profesionist. Profesionalismul are ca efect faptul că profesorii colaborează, respectându-și reciproc expertiza profesională. Modelele colegiale au drept ipoteză ideea că profesioniștii participă cu experiența și cunoștiințele lor la procesul de luare a deciziilor. Există mai multe șanse ca deciziile luate în comun să fie mai adaptate realității și mai, mai precise, presupun stabilirea unor proceduri de urmat și ușor de implementatîn realizarea obiectivelor propuse. Este necesară o viziune comună ca bază a procesului colegial de luare a deciziilor, modelele colegiale presupunând existența unui *set comun de valori* și interese pentru membrii organizației.

Consultarea formală oferă dreptul de a participa în anumite arii bine definite ale politicii manageriale, deciziile sunt luate prin consens, nu prin diviziune sau conflict Pot exista diferențe de opinie, însă acestea trebuie depășite prin puterea argumentului, procesul de luare a deciziilor putând fi prelungit astfel în căutarea compromisului, dar, este un preț acceptabil, un preț plătit pentru a menține sentimentul valorilor. Consultarea informală este la discreția managerului, este rapidă, nu crează nici o obligație managerului, este superficială și poate fi utilizată în decizii fără importanță majoră.

Important este ca prioritățile fiecărei comisii din organizația școlară să fie în strânsă concordanță cu Planul de Dezvoltare Instituțional (PDI), cu problematicile identificate la nivel colectiv. Managerul instituției trebuie să accepte ideea că responsabilii de comisii au un rol decizional în managementul școlii. Munca în echipă este esențială în a valoriza

oamenii și, totodată, în a-i responsabiliza. Secretul succesului constă în dezvoltarea sentimentului de unitate a școlii, bazat exclusiv pe COLABORARE și COMUNICARE TRANSPARENTĂ.

În școala noastră transparența în luarea deciziilor este rezultatul unei comunicări deschise care eficientizează actul educațional, iar la nivel managerial le oferă colegilor siguranța și liniștea necesară, pentru a lucra într-un mediu confortabil, fără a simți presiunea nesiguranței și a incertitudinii.

Atât transparența, cât și comunicarea sunt elemente esențiale atunci când vine vorba de calitatea actului educațional și de relația educator-educabil-părinte-școală deoarece cele mai multe probleme se rezolvă prin comunicare și printr-o abordare transparentă a problemei.

De asemenea, la nivelul școlii aceste două elemente sunt necesare atunci când trebuie să se aleagă opționalele din oferta școlii, deoarece informarea începe cu procesul de consultare și identificare a nevoilor elevilor. În acest proces rolurile sunt diverse, astfel secretariatul, comisiile metodice, cele de specialitate, directoriul, diriginții, șefii claselor, consiliul elevilor, consiliul profesoral, consiliul de administrație, elevi și părinții au roluri diferite dar bine definite, iar transparența și comunicarea sunt elemente cheie. Dacă ar exista un blocaj la un nivel sau comunicarea nu ar fi bună între actorii procesului educațional, atunci rezultatul nu ar fi cel așteptat și copiii ar fi cei care ar avea cel mai mult de suferit. Mai mult decât atât, dacă părinții nu ar afla detalii despre oferta de opționale de la o sursă directă și bine informată, atunci ar apărea riscul să caute pe internet detalii pentru a înțelege cadrul în care acest tip de program se derulează în școli, dar nu ar beneficia de sprijin suficient și de informare pentru înțelegerea mecanismului Curriculumului la Decizia Școlii (CDȘ) în ansamblu și în plus ar putea dezinforma și alți părinți, creându-se astfel o sincopă.

De altfel, pentru o mai bună calitate a actului educațional, consiliul elevilor este implicat în procesul decizional la nivelul școlii, dând o mână de ajutor la îmbunătățirea CDȘ-ului pe baza cererilor formulate de către elevi în cadrul întrunirilor organizate lunar sau ori de câte ori este nevoie. Și nu numai, asociația de părinți „Pro Educația” vine cu propuneri și teme noi pentru opționale ținând seama de nevoile elevilor și de evaluarea gradului de satisfacție al elevilor după derularea CDȘ-ului prin aplicarea unor chestionare din care să reiasă plusurile și minusurile. Astfel, o bună comunicare îmbinată cu transparență duc la un rezultat bun și benefic pentru actorii procesului educațional. Dar, trebuie să se aibă în vedere și faptul că această transparență nu înseamnă numai o comunicare deschisă, transparentă, onestă dar în același timp riguroasă și serioasă; comunicarea și transparența instituțională, care pe fondul respectării normelor legale, administrative, etice și deontologice, creează cadrul perfect pentru derularea procesului educațional în toate domeniile de activitate.

Concluzii. Decizia constituie punctul central al activității de management, întrucât ea se regăsește în toate funcțiile procesului de management, iar rolul deosebit al acesteia reiese din faptul că integrarea organizației în mediul ambiant depinde de calitatea deciziilor luate în cadrul acesteia. Previziunea ca funcție a managementului, are ca rezultat al procesului decizional o concretizare în variante de strategie, în planuri și programe. Decizia este cursul de acțiune ales pentru realizarea unuia sau mai multor obiective. Așadar, decizia implică, în mod obligatoriu, existența unuia sau a mai multor obiective, identificarea mai multor variante pentru atingerea acestor obiective, alegerea sau selectarea variantei optime.

Pentru management, prezintă interes cu prioritate decizia managerială care poate fi definită ca acea decizie care are urmări nemijlocite asupra acțiunilor și comportamentelor. Procesul decizional constă în ansamblul frazelor prin intermediul cărora se pregătește, adoptă, aplică și evaluează decizia managerială.

Dată fiind varietatea situațiilor decizionale, procesele decizionale implicate sunt deosebit de eterogene sub aspectul parametrilor constructivi și funcționali. Dimensiunea grupului care ia deciziile trebuie să fie îndeajuns de mic pentru a le permite tuturor să se facă auziți, dar îndeajuns de mare pentru a putea cuprinde suficiente variante de luat în considerare. Aceasta presupune o funcționare a colegialității și în școlile-structuri. Întâlnirile cu tot personalul ar putea funcționa colegial în școlile mici, însă sunt adecvate doar transmiterii de informații în instituțiile mari. Modelul colegial abordează problema dimensiunii plecând de la presupunerea că personalul are *reprezentare formală* în cadrul diferitelor grupuri de luare a deciziilor. Multe aspecte ale politicii manageriale sunt determinate de comisiile oficial alese.

Bibliografie

1. Bush T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale.
2. Tabachiu A., Moraru I. Tratat de Psihiologie Managerială. Bucuresti: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1997.
3. Petrescu I. Psihologia conducerii colective a întreprinderilor industriale. Craiova: Scrisul Românesc, 1977.
4. Mihaela V. Psihosociologia organizaţiilor şi a conducerii. Bucureşti: Editura Paideia, 1993.
5. https://conspecte.com/Management/politici-de-management-al-resurselor-umane.html
6. https://www.academia.edu/8142953/DEZVOLTARE_ORGANIZA%C8%9AIONAL%C4%82_%C8%98I_M%C4%82SURAREA_PERFORMAN%C8%9AELOR

CZU: 371.213.1

ASPECTE ALE ACTIVITĂŢII DIRIGINŢILOR ÎN CONTEXTUL REFORMEI CURRICULARE

Veronica Scutelnic, profesor de limba şi literatura română, gr.I
Gimnaziul „Ion T.Costin”, Ghidighici

Anul de studii 2019-2020 a fost şi este un an dificil, marcat de probleme generale, atât de factori externi (criza economică...) cât și de cei interni (ineficiența relațiilor profesor-elev-părinte, probleme cu privire la starea bazei tehnico-materiale.) Grație eforturilor celor implicați în organizarea și desfășurarea procesului educațional (personalul didactic, părinții, administrația) s-a înregistrat un șir de performanțe.

Principiile școlii prietenoase copilului:

- Centrarea pe copil;
- Participarea democratică.

Implementarea principiilor unei școli prietenoase începe cu schimbarea de atitudini, cu revizuirea propriilor opinii vizavi de relațiile ”profesor – elev – familie - comunitate”. Important este ca societatea să conștientizeze că profesorul de unul singur nu poate realiza sarcinile puse în fața școlii de astăzi. În acest sens, este necesar de a constitui un parteneriat eficient între toți actorii implicați în organizarea și desfășurarea procesului educațional.

În scopul realizării politicilor educaționale și asigurării accesului echitabil a tuturor minorilor la un învățământ de calitate, ar fi bine să ne orientăm activitatea spre realizarea următoarelor obiective:

- perfecționarea managementului educațional;
- formarea continuă a cadrelor didactice și a celor de conducere;
- realizarea programelor educative, școlare și extrașcolare pentru prevenirea și reducerea fenomenelor antisociale, abandonului și eșecului școlar, absenteism;
- implementarea noilor tehnologii de predare-învățare;
- promovarea activităților de formare a tinerilor;
- mediatizarea pe larg a materialelor despre oportunitățile de participare a copiilor la luarea deciziilor, practicilor de succes în colaborare cu comunitatea;
- școlarizarea minorilor – premiză oportună în îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii dificili;
- ghidarea în carieră – dimensiune europeană a educației;
- „O școală prietenoasă, deschisă tuturor”.

Nici o profesie nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de diriginte, pentru că nici în una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât omul în devenire.

Activitatea sistemului educațional a fost marcată printr-o competiție acerbă, care a condus la performanțe și progres multiaspectual. Activitățile educative contribuie la asigurarea și dezvoltarea potențialului creativ al copiilor în afara orelor de curs, la cultivarea spiritualității, frumosului, tendinței de a face bine, grija față de cei din jur.

Profesorii indiferent de situația economică oferă copiilor posibilități nelimitate pentru afirmarea lor în cadrul concursurilor. La activitățile de acest gen, elevii își completează deprinderile de ordin practic, își cultivă abilități de percepere a frumosului, de sensibilizare a valorilor civice.

Activitatea educativă şcolară şi extraşcolară reprezintă spaţiul aplicativ care permite transferul şi aplicabilitatea cunoştinţelor, abilităţilor, competenţelor dobândite în sistemul de învăţământ. Activitatea educativă şcolară şi extraşcolară are mereu în atenţie nevoia de adaptare la cerinţele individuale, diverse ale tuturor copiilor, la interesele de cunoaştere şi potenţialul lor. Contextele create de diverse modalităţi de concretizare a acestui tip de educaţie: proiecte, activităţi culturale, aplicaţii tematice etc., oferă posibilitatea abordării interdisciplinare, inter-curriculare şi transdisciplinare, exersarea competenţelor şi abilităţilor de viaţă într-o manieră inteligentă de dezvoltare holistică a personalităţii.

Prin formele sale specifice, activitatea educativă şcolară şi extraşcolară dezvoltă gândirea critică şi stimulează implicarea tinerei generaţii în luarea deciziilor în contextul respectării drepturilor omului şi al asumării responsabilităţilor sociale, astfel realizându-se o combinaţie între componenta cognitivă şi cea comportamentală.

Activităţile extracurriculare contribuie la gândirea şi completarea procesului de învăţare şi educare, la dezvoltarea înclinaţiilor şi aptitudinilor elevilor, la organizarea raţională şi plăcută a timpului lor liber. Potenţialul larg al activităţilor extracurriculare este gen creator de căutări şi soluţii variate. Succesul este garantat dacă ai încredere în imaginaţie, bucurie şi dragostea din sufletul copiilor, dar să-i laşi pe ei să te conducă spre acţiuni frumoase şi valoroase.

Activitatea educativă este o prioritate absolută şi un agent cheie al asigurării coeziunii sociale capabil să contribuie la îmbunătăţirea climatului democratic european, generează relaţii de prietenie şi ajutorul reciproc, educă simţul responsabilităţii şi statornicesc o atitudine justă faţă de colectiv şi faşă de scopurile urmărite.

Sportul și competiția sunt indispensabile în procesul educațional. Sunt binevenite secţiile ce sunt organizate în instituţii. Datoria noastră e să învestim în copil, să-i oferim susținere și posibilitatea de a-și spune opiniile, să ne asigurăm că drepturile copiilor sunt respectate.

O problemă care ne pune în gardă și solicită implicarea factorilor decizionali este apariția în mediul școlar a diferitor forme de violență, migrațiune, sărăcie, la fel și sporirea numărului crimelor comise de minori.

Întru ameliorarea situației create, se elaborează programe speciale pentru a fi desfășurate (punând accent pe încadrarea minorilor din grupa de risc în activitățile extrașcolare realizate). Una din cele mai eficiente metode de implicare a elevilor în viața școlii este constituirea Consiliului elevilor, activitatea cărora contribuie la crearea unei culturi democratice în instituție.

Rolul educației nu este de a selecta pe cei mai capabili, ci a dezvolta potențialul fiecărui copil. Curricula școlii vizează formarea capacităților, deprinderilor și competenților, și le dezvoltă în conformitate cu interesele copiilor, aceasta devenind mai complexă și pragmatică. Realizarea integrală a Curriculumului național include activitatea de învățare și participare activă la acțiuni competitive.

Obiective de activitate:

- Elaborarea Programului de dezvoltare a sistemului educațional;
- Implementarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul educațional;
- Implicarea minorilor în viața socială și în procesul de consultare, luare de decizii;
- Promovarea și favorizarea relațiilor de parteneriat cu factorii implicați în organizarea și desfășurarea procesului educațional.

Profesorul, de unul singur, nu poate realiza sarcinile pe care le înaintează societatea de azi în fața școlii. E nevoie de constituirea unui parteneriat viabil cu toate părțile interesate de viitorul țării, de progresul acesteia. Școala trebuie să devină a doua familie a copiilor, iar în cazul celor cu părinții plecați la muncă peste hotare, poate chiar prima, să le ofere copiilor oportunități de organizare a timpului liber, de comunicare, de cunoaștere a vieții în toate manifestările ei.

Important este, ca școala și familia să conștientizeze că au scopuri comune vizavi de educația copilului. Conceptul școlii prietenoase are toate șansele să devină o realitate și în sistemul educațional municipal.

CZU: 371

STRATEGII MANAGERIALE PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN INVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Senorica Sinocicu, prof., Școala Gimnazială Nr. 1, Gura Humorului

Se recunoaşte că *managementul strategic* reprezintă *o formă modernă de conducere,* bazată pe anticiparea schimbărilor mediului înconjurător, pe evaluarea potenţialului intern al școlii şi pe operarea modificărilor ce se impun în vederea armonizării acesteia cu mediul din care face parte, a realizării misiunii şi obiectivelor stabilite, a asigurării supravieţuirii.

T. Zorlenţan, E. Burduş şi G. Căprărescu (1998) definesc *strategia* ca fiind *„ştiinţa şi arta de a stabili obiectivele generale ale școlii pe termen mediu şi lung şi de a formula opţiunile de acţionare pentru atingerea acestora, ţinând seama de toate resursele existente, în vederea adaptării eficiente a școlii la cerinţele mediului ambiant în care acţionează."*

Managementul strategic nu se mai prezintă ca un proces de formare a strategiei suprapus sistemului de gestiune existent în școală, ci ca un mod particular de gestiune a acesteia, vizând asigurarea unei „cuplări" strânse între strategia globală şi politicile operaţionale.

Din perspectiva celor expuse mai sus, rezultă cu claritate că *managementul strategic* are un conţinut mai bogat şi o sferă de cuprindere mai largă decât *planificarea strategică* pe care, de altfel, o include în calitate de instrument de realizare. El constă într-un ansamblu de decizii şi acţiuni ce au ca rezultat formularea, implementarea şi controlul strategiilor adoptate, în vederea realizării obiectivelor școlii şi adaptării sale profitabile la schimbările mediului înconjurător.

Prin urmare, *managementul strategic* nu reprezintă un proces de formulare a strategiei care se suprapune peste sistemul de management al școlii, ci *o nouă formă de management bazată pe strategie. Se poate defini managementul strategic ca fiind procesul managerial de formulare şi implementare a unei strategii.*

La elaborarea Strategiei manageriale a Școlii Gimnaziale Nr.1 Gura Humorului, am ținut seama de strategiile din domeniul educației din România și din UE.

STRATEGIA EUROPA 2020. Acest document promovează creşterea inteligentă, realizabilă prin investiţii majore în educaţie, cercetare şi inovare sustenabilă, creşterea incluzivă, cu accent pe crearea de locuri de muncă şi reducerea sărăciei - Comisia Europeană, precum și în acord cu principiile și instrumentele europene pentru cooperare în educație și formare profesională.

Calitatea în educaţie

- Este un proces continuu a sistemului educaţional, pentru atingerea stării optime în dezvoltarea personală, socială, fizică şi intelectuală a fiecărui copil ce va fi dat, sub formă de produs, societăţii.
- Este o cerinţă a societăţii româneşti.
- Este o cerinţă a orientării spre performanţă şi creşterii competitivităţii şcolii.
- Este o cerinţă expresă a integrării României în Uniunea Europeană.
- Calitatea este dependentă de valorile societăţii în care funcţionează sistemul respectiv de educaţie.

Considerăm că valorile calităţii în educaţie pot fi: democraţia, umanismul, echitatea, autonomia morală şi intelectuală, calitatea relaţiilor interpersonale, progresul comunităţii, inserţia optimă socială şi profesională.

Valorile care fundamentează definirea calităţii în educaţie sunt:

- şcoala comunică sau transmite cultura sau civilizaţia;
- şcoala urmăreşte satisfacerea nevoilor şi intereselor imediate ale educabililor;
- şcoala răspunde nevoilor sociale și comunitare.

Asigurarea calității în educație vizează 3 domenii:

1.*Capacitatea instituţională*

2. *Eficacitatea educaţională:*

- Proiectarea obiectivelor şi rezultatelor;
- Organizarea cadrului de realizare a învăţării;
- Procesul de învăţământ;
- Calitatea documentelor şcolare;
- Resurse umane;
- Resurse curriculare;
- Relaţia cu comunitatea şi parteneriate.

3. *Managementul calităţii*

Managementul calităţii în educaţie se face de către:

- Actorii educaţionali (cadrele didactice, elevii, părinţii, conducerea şcolii, comunitatea etc.) – cu rol în producerea şi generarea educaţiei de calitate;
- CEAC – rol în asigurarea calităţii şi în evaluarea internă a calităţii educaţiei;
- Inspectoratul şcolar – rol în controlul calităţii;
- ARACIP – rol de evaluare externă a calităţii educaţiei.

Modalități de clasificare și gestionare a dovezilor:

Dovezi generale:

1. PDI;

2. Plan managerial;
3. Orarul;
4. ROI;
5. Aviziere;
6. Planificarea activităţilor extracurriculare.

Dovezi specifice:

1. Planuri ale comisiilor, documente de lucru ale comisiilor;
2. Dosare cu: rapoarte de activitate, chestionare, fişe de asistență a lecţiilor, portofoliile personale;
3. Planificările calendaristice și pe unități de învățare.

Școala Gimnazială Nr.1 Gura Humorului, ca instituție care oferă servicii educaționale de calitate intregii comunități, își propune să dezvolte un mediu educațional favorabil învăţării, în care elevii să aibă oportunităţi egale de formare a competenţelor de bază şi a competenţelor-cheie, în perspectiva pregătirii lor la standarde europene, pentru integrare socială şi competiţie profesională. De asemenea, își propune să asigure un climat stimulativ, de cooperare şi siguranţă, să promoveze permanent un dialog deschis cu toţi partenerii sociali şi educaţionali și, mai ales, să asigure accesul la educație pentru copiii din mediile defavorizate. În şcoala noastră, elevul beneficiază de un învăţământ:

- retehnologizat prin accesul în săli de clasă dotate corespunzător, prin utilizarea reţelei informaţionale, a tehnologiilor didactice audiovizuale ş.a.
- bazat pe managementul profesional, orientat către promovarea performanţelor, a învăţării pe tot parcursul vieţii, a inovaţiilor şi a dimensiunii europene în sistemul şi practicile educaţionale.

Direcţiile principale spre care ne-am orientat demersurile noastre sunt:

- susţinerea unui învăţământ modern prin asigurarea unei baze materiale de excepție,
- formarea continuă a cadrelor didactice pentru a oferi un învățământ interesant și plăcut printr-o abordare modernă,
- furnizarea unui curriculum opţional proiectat în consens cu nevoile şi aşteptările beneficiarilor,
- participarea la programe europene şi la proiecte educative de cooperare cu parteneri educaţionali /sociali.

În strategia de dezvoltare locală pentru perioada 2014-2020, orașul Gura Humorului are cuprinse ca și obiective strategice realizarea de construcții noi pentru desfășurarea învățământului la nivel local. Obiective strategice: construirea unui corp

nou la școală precum și construire unei grădinițe cu program prelungit la ANL-urile din Boureni.

Scopul și obiectivele generale ale strategiei

Prezenta Strategie oferă o diagnoză a stării actuale a procesului instructiv – educativ.

Școala Gimnazială Nr.1 Gura Humorului a identificat principalele probleme existente, a selectat și propus soluţiile cele mai potrivite pentru rezolvarea acestora, astfel încât procesul educaţional a devenit unul de calitate, iar în viitor, el va fi principalul factor de progres economic şi social al orașului nostru.

Obiectivele generale ale strategiei

Prezenta Strategie are următoarele ţinte strategice:

1. Dezvoltarea aptitudinilor individuale ale elevilor prin promovarea unei oferte educaţionale și asigurarea unui climat stimulativ pentru performanţă; diversificarea Curricum-ului la decizia şcolii şi cuprinderea a cât mai multor elevi într-o formă de educaţie extracurriculară;

2. Accent pe învăţarea în clasă prin metode didactice moderne, interactive, centrate pe elev–educative și prin încurajarea unui dialog eficient cu comunitatea;

3.Sprijinirea elevilor defavorizaţi şi a familiilor acestora în vederea reducerii abandonului şcolar, dar și promovarea performanțelor școlare;

4. Dezvoltarea unui sistem de informare, monitorizare şi comunicare în domeniul prevenirii şi combaterii fenomenelor de violenţă şcolară;

5. Menținerea relaţiei şcoală-familie-comunitate printr-un parteneriat activ și eficient;

6. Asigurarea bazei materiale pentru un învăţământ de calitate prin extinderea patrimoniului școlii și construirea unui corp nou de clădire.

Situaţia actuală și problemele identificate

Resursa umană:

- Toate cele 40 de cadrele didactice sunt calificate, 26 dintre ele au obținut gradul didactic I, 5 cadre didactice au gradul didactic II, 7 au gradul didactic definitiv, 2 sunt debutanți.
- Auxiliar didactic 4 persoane: 1secretar; 1 administrator cu jumătate de normă, la fel 1bibliotecar cu jumătate de normă, 1 laborant, 1 contabil.
- Personal nedidactic 7 persoane: 5 îngrijitoare; 2 muncitori de întreținere.

Elevi, 2019-2020:

- numărul de elevi la început de an: 562;
- numărul de elevi la sfârșit de semestru: 555 (275+224+24+32);

- elevi cu note scăzute la purtare: 1- (absențe).

Resursa materială:

Şcoala dispune de următoarea bază materială:

Corpul A - 11 săli de clasă Corp B – 4 săli de clasă Corp C – 2 săli de clasă, 1 bibliotecă Grădiniţa Voroneţ - 3 săli de clasă Şcoala Boureni – 3 săli de clasă

Viziune strategică în contextul european

Strategia educației din România 2016-2020 elaborată, pornind de la măsurile stabilite în Programul Național de Reformă 2015, pentru implementarea priorităților sistemului de educație, vizează asigurarea deschiderii sistemului de educaţie şi formare a tinerilor precum şi asigurarea accesului egal la educaţie, în special pentru grupurile cu riscuri particulare. Pe baza priorităţilor, în cadrul strategiei UE 2020 unul din obiectivele principale pentru deceniul 2010-2020 este reducerea ratei abandonului şcolar timpuriu la maximum10%.

La nivel național, statele membre vor trebui:

- să efectueze investiții eficiente în sistemele de învățământ și de formare la toate nivelurile (de la nivel preșcolar la nivel universitar);
- să amelioreze rezultatele în domeniul educației, tratând fiecare segment (preșcolar, primar, secundar, profesional și universitar) în cadrul unei abordări integrate, care să includă competențele-cheie și care are scopul de a reduce abandonul școlar timpuriu.

Direcţii strategice, acţiuni prioritare şi rezultate scontate. Analiza SWOT

Analiza SWOT îşi propune să prezinte elementele pe care se fundamentează prezenta Strategie, structurate în puncte tari, slabe, oportunităţi şi ameninţări. Din analiza corelată a acestor elemente, s-au stabilit direcţiile de acţiune şi acţiunile specifice aferente.

Puncte tari

- Proces instructiv-educativ de calitate demonstrat prin rezultate şcolare bune, procent bun de promovabilitate la evaluările naționale, premii la olimpiadele, concursurile școlare, fazele județene, naționale și internaționale.
- O bună implicare a elevilor în activităţile extraşcolare şi extracurriculare la nivel de şcoală (excursii, serbări, acţiuni caritabile la Asociaţia Te aud Romania);
- Comunicare foarte bună între toate catedrele didactice;
- Sesiuni de comunicări ştiinţifice anuale;
- Rezultate bune la concursurile artistice şi sportive, fazele pe zonă, județ și naționale;

- Colaborarea cu Primăria orașului, Poliţia, Jandarmeria, Direcţia de Asistență Socială; Biserica; Parteneriate educaţionale cu Asociaţia *Te aud România* pentru activități de voluntariat;
- Implicarea Primăriei în rezolvarea problemelor şcolii.
- Colaborarea eficientă cu instituţiile administraţiei publice locale;
- Personal didactic calificat 100%
- Participarea la diverse proiecte în care elevii şi profesorii se pot remarca;
- Transmiterea în timp util a lucrărilor către instituţiile partenere.

Puncte slabe

- Şcoala are o infrastructură insuficientă necesităților;
- Proces de învățământ în două schimburi;
- Lipsa unui cabinet medical, lipsa unui consilier școlar;
- Supraîncărcarea fişei postului a personalului de conducere, cadre didactice etc.;
- Formarea deficitară a cadrelor didactice pentru lucrul cu elevi cu CES sau cu ADHD;
- Lipsa fondurilor pentru recompensarea activităţilor de performanţă ale elevilor şi cadrelor didactice;
- Suprapunerea lucrărilor urgente şi termene nerealiste pentru unele lucrări solicitate.

Oportunități

- Posibilitatea formării continue a cadrelor didactice prin programele oferite de C.C.D. şi universităţi prin alocarea unor sume în buget;
- Posibilitatea valorificării bogăției folclorului local în cadrul unor proiecte;
- Posibilitatea dezvoltării unor relații între școli, în cadrul unor proiecte bilaterale, pe fondul existenței unei colaborări excelente
- Dezvoltarea campionatelor interşcoli;
- Aplicarea legii privind asigurarea calităţii în învăţământul preuniversitar;
- Relaţii bune cu Inspectoratul Şcolar Suceava;
- Posibilitatea promovarii imaginii şcolii la nivelul comunităţii prin pagina de facebook a școlii, publicaţii locale și județene.

Ameninţări

- Deprecierea statutului profesorului în societate, ceea ce determină dificultăţi în impunerea cadrului didactic, ca principal factor al educaţiei, în faţa beneficiarilor direcţi şi indirecţi;
- Creşterea actelor de violență și indisciplină în rândul elevilor;

- Lipsa interesului elevilor pentru învățătură;
- Lipsa laboratorului de informaticăipsa, de biologie, limbi moderne;
- Lipsa unei săli de sport;
- Lipsa spațiilor necesare derulării programelor ”Școală după școală” și ”Masă caldă” de la bugetul de stat sau de la bugetul local;
- Creşterea numărului elevilor cu cerinţe educaţionale speciale și lipsa unor profesori de sprijin/facilitatori;
- Migrarea personalului didactic, didactic auxiliar şi nedidactic spre alte domenii mai bine retribuite;
- Unele disfuncţionalităţi în receptarea modificărilor legislative de către beneficiarii procesului de educaţie (elevi, părinţi).

Din analiza SWOT cantitativă a rezultat că tipul de strategie necesară şcolii noastre este **strategia de diversificare** în cadrul căreia trebuie valorificate la maxim oportunităţile şi trebuie insistat pe îmbunătăţirea punctelor slabe.

Școala Gimnazială Nr.1, Gura Humorului se doreşte a fi o școală cu uşile larg deschise pentru toţi cei care au nevoie de o educaţie de calitate (copii, tineri, adulţi), indiferent de etnie și religie, pentru a asigura apropierea între etnii, cunoașterea și acceptarea reciprocă, în vederea unei convieţuiri armonioase. Școala noastră este locul în care grija și încrederea sunt mai presus de restricţii și ameninţări și unde fiecare persoană, este întrebată, ajutată și inspirată să trăiască cu astfel de idealuri și valori precum bunătatea, corectitudinea și responsabilitatea. Este locul unde asigurăm pentru fiecare elev condiţiile pentru cea mai bună, completă și utilă dezvoltare, în parteneriat și în cooperare cu actorii sociali, promovând toleranţa și înţelegerea între copiii. Dincolo de profesionalism şi dăruire, în şirul valorilor şi crezurilor se vor preţui și încuraja atât credinţa în propria capacitate de a fi printre cei buni dar şi recunoaşterea supremaţiei cerinţelor, nevoilor, preferinţelor beneficiarilor educaţiei.

Școala va aprecia importanţa fiecărei persoane aflate în angrenajul complex al aplicării strategiei sale. Va stimula şi motiva fiecare cadru didactic determinându-i să-şi pună întregul potenţial de cunoştinţe şi experienţă în slujba realizării obiectivelor propuse. Școala Gimnazială Nr.1, Gura Humorului va urmări să-şi construiască un profil competitiv avantajos în peisajul educațional românesc, să-şi păstreze imaginea de marcă printr-o activitate susţinută de marketing şcolar și va anticipa permanent schimbarea, iniţiind acţiuni strategice viabile pentru a se menține ca *şcoala cea dintâiu.*

CZU: 37.018.8

ROLUL PROIECTELOR EDUCAŢIONALE ÎN FORMAREA COMPETENŢELOR DE VIAŢĂ

Tatiana Soltan, director adjunct pentru educație
Liceul Teoretic *Gheorghe Palade* s. Puhoi, r-ul Ialoveni

În contextul implementării reformelor în educaţie în R. Moldova, prioritate continuă a fi – dezvoltarea competenţelor de viaţă, formarea atitudinii şi comportamentului la copii prin diverse activităţi educative, printre care şi proiectul. De ce proiectul? – deoarece proiectul educativ motivează tânăra generație în asumarea responsabilităților sociale și implicarea în actul decizional, dezvoltându-și şi formându-și competenţe de viaţă. Prin scrierea și implementarea proiectelor, elevii învață să identifice probleme în societate, să caute soluţii, să-şi dezvolte spiritul de echipă, să participe nemijlocit la ridicarea calităţii vieţii în comunitatea în care trăiesc, realizându-se astfel o legătură directă între latura cognitivă a procesului educațional și cea comportamentală.

O astfel de experienţă au cunoscut elevii şi cadrele didactice din Liceul Teoretic *Gheorghe Palade* din satul Puhoi, raionul Ialoveni, când în urma creării *focus*-grupurilor,organizării şi desfăşurării audierilor publice au identificat mai multe probleme cu care se confruntă comunitatea, printre care şi gestionarea, depozitarea incorectă a deşeurilor, în special a celor de tipul Echipamentelor Electrice. Din lipsa de informare, conştientizare și chiar a unei gunoiști autorizate o bună parte a populaţiei din sat continuau să le depoziteze/arunce aceste deşeuri periculoase împreună cu restul deşeurilor menajere. Elevii singuri au sesizat problema, au conștientizat pericolul pentru sănătate și necesitatea stringentă a soluționării ei.

La nivel de instituţie, a fost creată o echipă de lucru constituită din elevi şi cadre didactice care au elaborat un Plan de acțiuni.Ulterior am solicitat susținere, și, respectiv, am fost auziți de@A.O.AVD – Revista Managementul Deșeurilor și @MoldRec, inclusiv @Gef SGP Moldova.Într-o perioadă scurtă în liceu a fost instalat un tomberon de reciclare a E-deşeurilor, iar diriginții au explicat elevilor regulile *jocului*, au desfășurat diverse activități:ore de dirigenţie,mese rotunde, concurs de postere cu mesaj ecologic despre importanţa şi impactul colectării deşeurilor. De asemenea, proiectul a fost mediatizat pe rețele de socializare,dar familiilor din localitate li s-au repartizat fluturași informativi. Colegiul de redacție al Consiliului Școlăresc a realizat emisiuni radiofonice tematice la nodul local de radio.

Figura 1. Lansarea proiectului

Cele mai reuşite postere au fost apreciate cu diplome şi trimise la expoziţia de lucrări organizate în cadrul Conferinţei ***3 R Moldova: Reducem, Reutilizăm și Reciclăm e-Deșeurile, eveniment dedicat Zilei Globale a Reciclării***, care a avut loc la 21 martie 2019,oraşul Chişinău, la care au participat şi o delegație de elevi și cadre didactice unde au prezentat un raport despre activităţile realizate în cadrul proiectului.

Figura 2. Concursul posterilor

Figura 3. Conferinţa 3R Moldova: Reducem, Reutilizăm, Reciclăm

Cu dăruire de sine şi mare interes s-au implicat în procesul de colectare a E-deşeurilor nu numai comunitatea şcolară, ci şi părinţii, bunei. Rezultatele nu s-au lăsat multaşteptate, încât a fost nevoie de ajutorul partenerilor de proiect de la @A.O.AVD – Revista Managementul Deșeurilor și @MoldRec, inclusiv @ Gef SGP pentru a evacua lotul adunat.

Figura 5. Evacuarea E-deşeurilor

Pentru a promova proiectul şi ai da durabilitate în timp, elevii au decis organizarea încă a multor diverse activităţi care acum sunt în proces: colectarea E - deşeurilor, desfăşurarea activităţilor de salubrizare a localităţii în parteneriat cu APL, confecţionarea şi amenajarea expoziţiilor din deşeuri cu mesaj pentru toţi cei dornici de schimbare, Fl –*Totul trebuie reciclat, nimic nu trebuie aruncat*,*Cel ai reuşit glob din deşeuri,* editarea revistei liceului LICEYM pe paginile căreia să se regăsească articole, poze despre impactul proiectului asupra beneficiarilor.

Figura 6. Expoziţia de lucrări din deşeuri

Figura7. Nimic nu trebuie aruncat, totul trebuie utilizat

Un rol important în asigurarea succesului proiectului nostru l-a avut monitorizarea sistematică a realizării indicatorilor propuși la început. Permanent grupul de lucru a dus o evidență strictă a acțiunilor realizate, a menținut legătura cu partenerii interni și externi, cu beneficiarii direcți și indirecți cu referire la importanța și impactul soluționării problemei. Scrierea şi implementarea proiectelor este un factor motivant pentru învățare – elevii devin *stăpâni* ai propriei învățări, singuri analizează problemele, le ordonează după priorități, determină scopuri și obiective, repartizează sarcini, elaborează plan de acțiuni, într-un final, înțeleg că ideile lor sunt valoroase.

În concluzie, menționez că cu efort și cheltuieli minime, dar cu dorință mare de schimbare fiecare de la mic la mare poate contribui la creșterea calității vieții în comunitate, acumulând astfel competențe sociale necesare în cotidian.

Bibliografie şi Webografie

1. Moldovan I. Proiectul/acţiunea comunitară şi formarea competenţelor civice în cadrul disciplinei Educaţia civică. Auxiliar didactic. Chişinău, 2014.
2. http://drepturilecopilului.md/index.php/en/
3. http://www.rec.md/blacksea/images/stories/doc/ghid-rom-web.pdf
4. https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatiepentru_dezvoltarea_comunitatii.pdf
5. https://www.civic.md/stiri-ong/49963-a-o-avd-anunta-initierea-campaniei-de-abonare-la-revista-managementul-deseurilor-pentru-anul-2020.html
6. https://moldrec.md/
7. http://www.sgpmoldova.org/

CZU: 371.21

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI – MODEL AL CALITĂȚII EDUCAȚIEI

Steliana Țîganiuc, masterandă, UST
Nicolae Silistraru, prof. univ., UST

Managementul clasei constituie o componentă esenţială pentru structurarea unui mediu educaţional eficient şi reprezintă setul complex de comportamente de organizare a clasei iniţiate de către profesor cu scopul de a promova şi menţine un climat care să-i permită realizarea obiectivelor educaţionale.

Managementul clasei pune accent pe procesele specifice activităţii şcolare, pe resursele elevilor, participarea activă, raţionalitatea schimbării, umanizarea acţiunilor decizionale, pe motivare şi comunicare, pe prioritatea succesului şi a performanţei, pe coordonare şi stimulare, pe valorificarea climatului, pe o viziune pozitivă şi progresivă. Obiectivul principal al managementului clasei îl reprezintă crearea unui mediu care să optimizeze procesul de învăţare. Un astfel de mediu poate fi caracterizat prin câteva dimensiuni de bază: calitatea relaţiilor sociale din clasă, comportamentele elevilor în diferite situaţii, tipul de autoritate din clasă, gradul de încredere sau neîncredere dintre profesor şi elev [2].

Managementul clasei cuprinde trei componente esenţiale: managementul conţinutului, managementul problemelor disciplinare şi managementul relaţiilor interpersonale [3].

Cercetările arată că incidenţa ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact major asupra eficienţei calității în educație. Profesorii care se confruntă cu asemenea probleme nu pot planifica activităţi educaţionale adecvate. Aceştia tind să neglijeze varietatea metodelor de organizare a conţinutului învăţării, solicită foarte rar elevii în discutarea şi evaluarea materialelor învăţate. Astfel, deprinderile consecvente de management şi de organizare reduc numărul problemelor disciplinare.

Managementul conţinutului nu se referă la deprinderile de a preda o disciplină specifică, ci la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor şi activităţilor. Managementul problemelor disciplinare se fundamentează pe credinţele despre natura umană. Prin integrarea ideii diversităţii şi a individualităţii în acelaşi timp în filosofia educaţională, cadrele didactice pot îmbunătăţi managementul clasei. Managementul problemelor disciplinare este esenţial pentru crearea unui demers de predare-învăţare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor, care să asigure elevilor mai multă independenţă şi autonomie în procesul de socializare. Componentele unui plan de manager al problemelor disciplinare sunt: recompensarea comportamentului

responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil şi inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, mustrări verbale uşoare, aşezarea preferenţială în bănci etc.

Managementul relaţiilor interpersonale se focalizează asupra clasei ca microsistem social. Rolurile şi aşteptările cadrelor didactice şi ale elevilor construiesc un mediu de învăţare. Cu alte cuvinte, cultura şcolară a unei instituţii educaţionale este unică. Relaţiile profesor-elev sunt esenţiale pentru asigurarea unui climat şcolar pozitiv. Problemele de disciplină şcolară pot fi rezolvate fie individual, fie în grup. Dacă încrederea reciprocă este mai puternică, elevii vor deveni indivizi responsabili mai devreme. În acest fel, atât educatorii, cât şi elevii devin coparticipanţi în procesul de predare-învăţare.

După E. Joița, dimensiunea calității procesului managerial desfășurat la clasă pune în evidență criterii calitative [2]:

1. raţionalitatea deciziilor de proiectare, programare, organizare, coordonare, reglare a schimbării scontate;

2. dinamismul schimbărilor raportat la obiectivele educaţiei, la schimbarea continuă a problematicii educaţiei concrete, la corelarea sarcinilor şi etapelor, metodelor;

3. continuitatea în asigurarea acţiunii pedagogice;

4. stabilitatea ca rezultat al abordării sistemice a procesului managerial în clasă;

5. ciclicitatea procesului dezvoltării colectivului, manifestată la intervalele specifice şcolarităţii (ani şcolari, sisteme, clase), dar adaptată condiţiilor noi;

6. dezvoltarea colectivului ca semn al raţionalităţii în aplicarea normelor de funcţionare a micro-sistemului şi recunoaşterea factorului psiho-social al acţiunilor dirigintelui-manager.

Pornind de la acestea se deduc funcţiile managementului clasei, dintre care evidenţiem: previziunea/proiectarea/planificarea; organizarea; controlul şi evaluarea; consilierea; decizia. Un bun manager al clasei trebuie să fie capabil să realizeze schimbări profunde in cultură, climatul şi instrucţia tuturor copiilor, indiferent de naţionalitate, în direcţia fundamentării tuturor demersurilor didactice pe principii democratice, să introducă noi strategii instrucţionale care să încurajeze colaborarea, toleranţa, sporirea încrederii în forţele proprii şi îmbunătăţirea performanţelor şcolare ale elevilor, să realizeze şi să utilizeze în procesul didactic proiecte ale clasei.În opinia specialiştilor în domeniul educaţiei, managementul şcolii şi al clasei au ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor şi comportamentelor şcolare pozitive. De aceea rezultatele şcolare, eficienţa didactică a

învăţătorului şi comportamentul elevilor şi a învăţătorului interacţionează direct cu managementul clasei şi al şcolii.

Din ce în ce mai mult, organizarea şi îndrumarea unei clase de elevi a devenit o activitate extrem de laborioasă şi de complexă care implică o multitudine de resurse individuale, de eforturi şi acţiuni din partea profesorului. De multe ori sensurile oferite termenului de management al clasei au fost şi rămân diferite în funcţie de o multitudine de factori. Indiferent de maniera în care fiecare cadru didactic va descrie activitatea de la clasă există un consens în ceea ce priveşte recunoaşterea importanţei managementului clasei de elevi.

În cadrul sistemului educaţional, cadrele didactice trebuie să se raporteze continuu la cei pe care îi educă, să stabilească relaţii de colaborare cu părinţii acestora şi cu alţi membri ai comunităţii. Activitatea profesorilor vizează individualităţi în formare fapt ce impune o maximă responsabilitate. Aceasta este perspectiva care le conferă cadrelor didactice o poziţie oarecum specială, unică. Ei sunt, de obicei, singurii adulţi într-un grup de copii, reprezentanţi ai lumii adulţilor pentru care îi pregătesc pe aceşti copii.

Managementul clasei de elevi se referă la o activitate de „orchestrare" sau de coordonare a unui întreg set de secvenţe de învăţare astfel încât aceasta să fie cât mai eficientă şi mai productivă. De multe ori, educatorii descriu un bun management al clasei ca o acţiune de creare a unui mediu pozitiv de învăţare, şi nu doar în sensul spaţiului fizic ci, prin extensie şi la ceea ce numim „sintalitatea" colectivului de elevi.

Relaţiile bune dintre profesori şi elevi se construiesc în mod sistematic, de-a lungul unor perioade întinse de timp. Pe această direcţie pot fi enunţate câteva strategii pentru constituirea şi menţinerea unor relaţii pozitive, de încredere şi de cooperare între cei doi parteneri. Şi nu trebuie uitat faptul că această construcţie este mai facil de realizat cu unii elevi, în timp ce cu alţii sunt necesare eforturi mai intense. Încercaţi deschiderea unor căi de comunicare nonformale, care să sugereze faptul că fiecare elev este remarcat, şi valorizat ca persoană, ca individ, nu doar ca elev cu drepturi şi obligaţii în contextul şcolii.

Încercaţi să menţineţi un raport echilibrat între aprecieri şi critici; este în natura umană să vadă erorile ori să critice greşelile. Remarcile negative frecvente pot conduce la efecte nedorite cum ar fi închiderea căilor de comunicare, ori chiar la crearea unei atitudini negative faţă de şcoală. De cele mai multe ori mesajul pe care îl percep elevii din aceste critici, este unul negativ, care îi devalorizează. Din acest motiv, comportamentele negative pot fi văzute ca probleme ce trebuie să fie rezolvate şi nu reacţii ce trebuie pedepsite.

Menţineţi un nivel al expectanţelor puţin mai ridicat decât nivelul capacităţilor ; elevii apreciază mai bine şi comunică mai uşor cu profesorii care au încredere în ei atât din punct de vedere academic cât şi social, care îi sprijină să atingă performanţe mai ridicate. De multe ori, un profesor trebuie să creeze cadrul pentru a permite elevilor cu rezultate mai slabe, obţinerea unor succese. Nu trebuie uitat faptul că plasarea unui elev în situaţie repetată de eşec poate conduce spre o demotivare accentuată. Distribuiţi controlul şi responsabilităţile în clasă; de cele mai multe ori, încercarea de a menţine un control total asupra elevilor şi comportamentelor acestora conduce la eşec şi la reacţii adverse. Controlul total (specific unui stil managerial autoritar) nu este nicidecum eficient, şi nici posibil, în cadrul şcolii.

Negociaţi şi încercaţi să oferiţii alternative; cooperarea este mult mai eficientă decât controlul total şi impunerea unor reguli de către profesor. Oferirea alternativelor trebuie să respecte câteva condiţii astfel încât acestea să fie eficiente; astfel alternativele trebuie să fie reale şi echilibrate, să fie acceptabile atât pentru profesor cât şi pentru elevi, să nu manipuleze sau să inducă anumite comportamente dorite numai de profesor, etc.

În acest context, deprinderile de comunicare ale cadrului didactic sunt extrem de importante. Un bun management al clasei de elevi se bazează pe aceste deprinderi. Aceste deprinderi sunt de două tipuri: deprinderile de comunicare - de transmitere a informaţiilor şi a mesajelor în forma şi cu înţelesul dorit (transmiterea de informaţii ştiinţifice, oferirea de feedback, prezentarea expectanţelor) şi deprinderile de ascultare activă, empatică – deprinderi care, odată aplicate de către profesor, îl pot face pe elev să se simtă respectat şi responsabil.

Adoptarea și implementarea unui model de management al clasei este în strânsă legătură cu identificarea valorilor de bază implicate în cultura clasei și activizarea lor pentru mobilizarea elevilor sau a întregului colectiv în activitatea de autoinstruire și instruire reciprocă.

Unul din deziderateleе permanente ale societăţii a fost acela al educaţiei de calitate, astfel încât prin pregătirea generaţiei tinere, să se garanteze un viitor mai bun întregii comunităţi. Conceptul de calitate în educaţie este uneori înţeles ca excelare în efortul de a obţine performanţe sau ca pregătire la cel mai înalt nivel într-un anumit domeniu de activitate. Din această perspectivă, managementul calităţii implică decizii prin care să se asigure un nivel de pregătire superior al elevilor, reuşita acestora la examene, iar în perspectivă integrarea lor profesională şi socială.

Controlul calităţii activităţii didactice se poate realiza atât la nivelul elevului cât şi la nivelul cadrelor didactice. În mod tradiţional, învăţătorul/profesorul care predă

un anumit program educativ este şi cel care verifică în ce măsură elevii au asimilat cunoştinţele predate. Se admite că numai învăţătorul/profesorul este pregătit într-o asemenea măsură încât poate să aprecieze exact progresele pe care le înregistrează elevii în asimilarea disciplinei respective.

Obiectivele cele mai precise sunt cele fixate la nivelul clasei de către profesori/învăţători cunoscute şi sub numele de obiective operaţionale. Într-adevăr, învăţătorul are posibilitatea de a concepe relativ precis posibilităţile elevilor, de a înţelege cunoştinţele pe care urmează să le predea sau deprinderile pe care pot să şi le formeze elevii. Observaţiile de eficienţă sau de eficacitate sunt greu de întreprins, necesitând un timp îndelungat, iar din această cauză, cel puţin în momentul de faţă, cea mai mare parte a evaluării revine, cadrului didactic care predă la clasă.

Contextul de desfăşurare, condiţiile, formele şi conţinuturile instrucţionale au nevoie de un anumit control, de o organizare şi implementare care să conducă la eficientizarea activităţii educative. Cunoaşterea avantajelor şi limitelor strategiilor educative utilizate în scopul atingerii finalităţilor, planificarea şi proiectarea corespunzătoare a acestora, constituie puncte esenţiale pentru un bun management al instruirii.

În acest scop, vom ţine mereu cont de faptul că activităţile individuale, în grupuri sau frontale ori cu întreaga clasă, îşi pot găsi o bună aplicabilitate şi în dezbaterea problemelor colectivului, în analizarea şi discutarea unor comportamente indezirabile, în găsirea soluţiilor pentru situaţiile de criză educaţională. În condiţiile în care un bun management poate sprijini, augmenta, dezvolta şi îmbunătăţi calitatea procesului instructiv-educativ, şi multitudinea de strategii didactice poate să fie transpusă către managementul clasei în scopul îmbunătăţirii activităţilor de gestionare a grupului clasă. Cadrul de analiză conduce la conturarea unei mulţimi de variabile care trebuie luate în considerare în contextul acţional-managerial:

- Specificul curriculumului;
- Aptitudinile şi competenţele elevilor;
- Constrângerile datorate politicilor de incluziune a elevilor cu CES;
- Condiţionările temporale;
- Tipul şi volumul materialelor didactice;
- Calitatea dotărilor instituţiei şcolare.

Pentru a obține calitate în educație, managerul clasei de elevi are la dispoziție o multitudine de teste , chestionare, fișe de evaluare etc. , pe care le poate aplica pentru a identifica stilul de învățare, inteligențele multiple, nivelul de inteligență ș.a.

Un rol important în asigurarea calității în educație îl are stilul de predare al cadrului didactic și atitudinea lui față de personalitatea elevului.

Cea mai cunoscută clasificare a stilurilor de predare este cea care are la bază criteriul relației profesorului-manager cu clasa de elevi.Potrivit acestui criteriu, se disting următoarele stiluri:

a) Stilul democratic- profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul învățării, inițiativa, potențialul lor creativ; valorizează experiența cognitivă a elevilor, cooperează și conlucrează cu elevii în organizarea situației de învățare; prezintă criteriile comune de apreciere, de întărire pozitivă/negativă pe care le respectă împreună cu elevii; se comportă ca un membru al grupului. Stilul democrat valorifică integral resursele corelației dintre subiectul și obiectul acțiunii educaționale. Caracteristici: managerul încurajează participarea activă a tuturor membrilor în dezbaterea obiectivelor generale ale grupului; desfășurarea activităților este rezultatul unor decizii colective; repartizarea sarcinilor este decisă de grup, iar alegerea colaboratorilor se face în mod liber; managerul încearcă să se comporte ca un membru obișnuit și egal cu ceilalti membrii ai grupului. Profesorul condiționează folosirea posibilităților de participare a elevilor, a inițiativei și experienței acestora; perspectiva și liniile de desfășurare a activității de predare-învățare se definesc și decid prin cooperare și conlucrare cu elevii; aceasta înseamnă că stilul profesorului se distinge prin faptul că el elaborează și propune mai multe variante de predare-învățare, elevii având posibilitatea să aleagă; elevii au libertatea să se asocieze cu cine doresc pentru a rezolva anumite sarcini și probleme ale învățării. Profesorul prezintă criteriile commune de apreciere, de lăudare, de criticare pe care le respectă în comun cu elevii; el se comportă, într-un fel, ca un membru al grupului;

b) Stilul autoritar se caracterizează prin selectarea și promovarea tehnicilor, a procedeelor de învățare, a modalităților de lucru, a etapelor activității dirijată efectiv de către profesor. El structurează timpul, nu încurajează inițiativele, sancționează atitudinile și rezultatele instruirii elevilor, menține o anumită distanța față de grup. Din punct de vedere pedagogic dezechilibrează corelația dintre subiectul și obiectul acțiunii, prin accentuarea rolului educatorului în defavoarea celui educat, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă. Caracteristici: obiectivele generale ale grupului sunt stabilite de către profesor; modalitățile de lucru și etapele activității sunt stabilite sau decise de către profesor, astfel încât membrii grupului nu vor cunoaște în avans ceea ce urmează să se realizeze; profesorul este cel care decide și impune fiecăruia sarcina de realizat și colaboratorii cu care va desfășura activitatea;

profesorul personalizează elogiile și criticile, dar atitudinea sa este mai degrabă rece și impersonal, decât ostilă.

c) Stilul permisiv sau laissez-faire relevă rolul pasiv al educatorului, indiferența, minimalizarea fenomenelor semnificative în procesul instruirii; acceptă deciziile elevilor, comune ori individuale; nu face evaluări la adresa comportamentelor elevilor, manifestă un nivel scăzut al aspirațiilor și exigențelor pedagogice ale predării; lasă demersul didactic să meargă de la sine; favorizează obținerea de rezultate slabe ale elevilor la învățătura și manifestarea conduitelor deviante.

Cadrele didactice ar trebui să ştie cum să valorifice diversele experienţe de învăţare ale elevilor și să găsească căi, metode de a-şi valorifica propriile experienţe de învăţare din afara învăţării formale, pentru a dinamiza şi a eficientiza procesele didactice pe care le construiesc. Deoarece elevii se simt valorizaţi, capătă încredere în ei, învață să comunice cu ceilalţi, au şansa de a învăţa în mod autentic şi profund, din mai multe perspective despre o temă, de a interioriza diverse experienţe de învăţare şi de a-şi clarifica propriile valori şi atitudini faţă de cunoaştere, interiorizează un continuum între ceea ce învaţă la şcoală şi ceea ce învaţă în alte contexte, nonformale sau informale.

Considerăm că modul în care profesorul percepe funcția sa managerială în cadrul clasei este un factor decisiv și are influență majoră asupra succesului școlar al elevilor, realizându-se astfel un management-model al calității educației

Bibliografie

1. Ceobanu C. Managementul clasei de elevi. Iași: Ed. Polirom, 2008.
2. Joița E. Managementul educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie. Iași: Ed. Polirom, 2000.
3. Juran J. Managementul pedagogic. București: EDP, 1986.

CZU: 371.2

STRATEGII DE EFICIENTIZARE A COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Galina Vărzaru, directorul liceului „M. Koțiubinski”

„E necesar ca cei care navighează fără nici un scop în marea vieţii să-şi trezească posibilităţile amorţite în fiecare seminţă, să devină căpitanul propriei sorţi, deoarece lupta pentru succese pe jumătate e câştigată dacă omul ştie să comunice”.

Napoleon Hill

Procesele caracteristice secolului al XXI-lea, transformările sociale necesită noi abordări şi o atenţie sporită faţă de comunicare care a devenit un imperativ al timpului. Întreg secolul XX a cunoscut numeroase căutări, orientări, concepţii, cu ecouri şi în conducerea învăţământului. Dar mai ales unele probleme au făcut obiectul transferului:

- Calitatea resurselor umane în centrul atenţiei;
- Conceperea conducerii ca fiind organizarea mai eficientă a activităţilor;
- Realizarea raţionalizării lor prin utilizarea funcţiilor de prevedere, organizare, decizie, coordonare, control;
- Valorificarea experienţei curente şi a creativităţii celor implicaţi;
- Evidenţierea relaţiilor interpersonale şi de comunicare;
- Participarea la actul decizional;
- Afirmarea nevoii de formare şi perfecţionare a culturii manageriale;
- Orientarea spre criteriile de evaluare centrată pe succes şi calitate;
- Promovarea proiectării şi valorificării cercetării şi inovării pedagogice.

Crearea unui management modern, prospectiv, flexibil, deschis, adecvat unei societăţi democratice necesită un sistem de conducere viabil, progresiv, apt să promoveze noile obiective educaţionale. Comunicarea este prezentă în tot ceea ce facem în viaţă şi este esenţială pentru a putea munci si trăi. Comunicarea reprezintă, pe de o parte, o formă de manifestare a relaţiilor şi a atitudinilor interpersonale. Pe de altă parte, ea constituie o formă specifică de activitate, în procesul căreia se formează relaţiile şi atitudinile umane determinând calitatea acestora.

Comunicarea, în știința managerială, este cunoscută ca o principală activitate desfășurată de manageri, fiind considerată, după grupul de cercetători Zorleţan T; Burdus E.; Căprărescu G. „componenta de bază a funcției de coordonare”.

În sens larg, prin comunicare înțelegem “schimbul de mesaje între două sau mai multe persoane, din cadrul unei organizații, în vederea realizării obiectivelor”, sau mai simplist, un „schimb de mesaje între un emitent (E) și un receptor (R) ” [1].

Unii cercetători din domeniul comunicării susțin ideea că a conduce înseamnă a comunica. A conduce înseamnă a comunica, a transmite informații, idei, sentimente, decizii subordonaților, precum și posibilitatea de revenire a informațiilor sub forma rapoartelor, atitudinilor, sentimentelor acestora. Prin urmare, activitatea managerială prezintă un proces complex și continuu de comunicare, cu ajutorul căruia managerul și subalternii săi ”se descoperă reciproc și conversează, se incită și se calmează, se contrazic și cad de acord, se resping sau se acceptă, atât în problemele majore și în cele curente ale organizației” [2].

Evident că apare întrebarea „de ce comunicăm într-o instituție?” , la care apar o multitudine de răspunsuri, printre care:

- funcțiile managementului nu pot fi operaționalizate în lipsa comunicării. Procesele de stabilire a obiectivelor, de realizare a concordanței cu structura organizatorică;
- comunicarea stabilește și menține relațiile dintre angajați;
- prin feed-back-ul realizat, comunicarea relevă posibilitățile de îmbunătățire a performanțelor individuale și generale ale organizației;
- aflată la baza procesului de motivare, comunicarea face posibilă identificarea, cunoașterea și utilizarea corectă a diferitelor categorii de nevoi și stimulente pentru orientarea comportamentului angajaților spre performanță și satisfacții;
- contribuie la instaurarea relațiilor corecte și eficiente, de înțelegere și acceptare reciprocă între șefi și subordonați, colegi, persoane din interiorul și exteriorul instituției.

„Numai o comunicare eficientă face posibilă planificarea şi programarea, coordonarea şi controlul, motivarea, consultarea şi participarea activă a membrilor organizaţiei la înfăptuirea scopurilor propuse” [3].

Particularitățile comunicării manageriale, comparativ la alte feluri de comunicare, sunt generate de scopul, obiectivele și rolurile acestei comunicări, de cadru și structura organizațională și de contextul culturii organizaționale.

Scopul comunicării manageriale în instituție este de a realiza o informare corectă, eficientă și eficace atât pe verticală, cât și pe orizontală, în vederea realizării în condiții optime a solicitărilor interne și externe și în concordanță cu obiectivele manageriale și organizaționale stabilite.

Comunicarea managerială îndeplinește și anumite funcții: informarea; transmiterea deciziilor; influențarea receptorului; instruirea angajaților; crearea de imagine; motivarea angajaților; promovarea culturii organizaționale.

În management comunicarea are o importanță capitală. O bună adaptare a deciziei manageriale și o reușită în îndeplinirea ei sunt de neconceput fără o

comunicare perfectă între manageri și executanți. În același timp, comunicarea managerială se supune anumitor norme de etică specifice, care se regăsesc în cultura organizațională, politica instituției și, evident, în etica individuală a managerilor. Procesul și produsele comunicării manageriale au la bază concepte, principii, standarde și reguli caracteristice și îmbracă forme specifice tipului de organizație.

Managementul competent nu comunică la întâmplare și după bunul plac, ci conform unei strategii în ceea ce privește actul de comunicare în sine și, la nivel de instituție, el adoptă anumite strategii de comunicare, care să sprijine implementarea strategiei organizației. Toate aceste comportamente de comunicare ale managerilor generează *climatul de comunicare specific organizației*. De acest climat depinde productivitatea și capacitatea de schimbare a organizației, deci succesul acesteia.

Fiecare instituție are o rețea proprie de comunicare. Personalitatea și individualitatea ei se regăsesc în compoziția subtilă a mesajelor vehiculate. Aceste particularități sunt efectul unor influențe executate de factorii *interni* și *externi* ai instituției. Comunicarea managerială trebuie să aibă o etică care clădește în sine o anumită imagine personală în fața angajaților și o imagine a instituției în fața comunității. Principiul de bază al eticii în comunicarea managerială este ”*de a trata subordonații ca ființe raționale, libere, conștiente, stăpâne pe viața lor, responsabile de sarcinile pe care și le-au asumat”* [4].

Caracterul etic al comunicării manageriale este influențat de mai mulți factori, printre care: calitățile pozitive ale individului ce comunică, respectarea sarcinilor și promisiunilor asumate, exemplul personal al conducerii de vârf, corectitudinea informațiilor, prejudecățile, tensiunile fizice și psihologice.

O comunicare managerială eficientă există atunci când motivarea (nu este egală cu manipularea. Managerul trebuie să știe a comunica și să respecte regulile specifice comunicării, propuse de cercetătorii din psihologia managerială: 1.„Atacați “ problema, nu persoana; 2.Descrieți, nu evaluați; 3.Comunicați concret și specific, nu general; 4.Validați interlocutorul; 5.Asigurați congruența comunicării; 6.Asigurați continuitatea comunicării. 7. Asumați-vă responsabilitatea pentru ceea ce comunicați; 8. Ascultați suportiv.

Aceste opt reguli conturează o atitudine de considerație, respect și înțelegere față de interlocutor, de dorința de a le satisface nevoile psihosociale fundamentale, cum sunt nevoia de înțelegere, de apartenență, de prietenie, de protejare a imaginii de sine. Nerespectarea acestor reguli poate genera obstacole majore în comunicare: atitudine agresivă, frustrarea celui ce recepționează mesajul, atitudine defensivă, etc.

Umanizarea conducerii presupune luarea în considerație a particularităţilor individuale ale fiecărui participant la procesul pedagogic, crearea unor condiţii pentru

promovarea și dezvoltarea capacităților individuale și toate acestea pot fi realizate doar prin comunicări manageriale eficiente, căreia îi sunt caracteristice: respectul şi încrederea în om; acceptarea personalităţii; colaborarea, individualizarea; shimbarea individuală; principiul ştiințific profesional; optimismul; încrederea în sine; încrederea în ceilalți.

În instituție activează mai multe persoane, care sunt receptori de diferite tipuri: *analitici, directori, amiabili, expresivi.* Fiecare dinte ei sunt orientați diferit, de aceea managerul în comunicare trebuie să integreze informaţii concrete, uşor de înţeles; să apeleze la instrumente emoţionale; să cheme la acţiune, ca răspuns la mesajul transmis.

Comunicarea este eficientă atunci când cel ce comunică transmite o parte din energia sa către public. Din experiența de lucru cunoaștem faptul că persoanele adoptă unul din tipurile de comunicare: *pasivă, agresivă* sau *asertivă.* Am fost interesată de comunicarea asertivă mai mult, deoarece considerăm că este mai binevenită și mai eficientă în mai multe cazuri.

Comunicarea asertivă presupune exprimarea clară și directă a intențiilor personale, ținând totodată cont și de opinia celuilalt. Este o modalitate eficientă de minimizare a conflictelor, de control a furiei, ce ajută in același timp la îmbunătățirea relațiilor. Ea se menține pe principiul ”Noi suntem parteneri”. Asertivitatea poate fi dezvoltată prin înțelegerea felului de a discuta și alegerea celui mai efectiv tip de comunicare. E necesar să cunoaștem câteva principii și să le respectăm.

1. Cunoașterea valorii personale și a drepturilor.
2. Cunoașterea nevoilor personale și exprimarea lor.
3. Studierea modului în care comunică o persoană asertivă.
4. Responsabilitatea pentru propriul comportament.
5. Exprimarea gândurilor și a emoțiilor negative într-un mod controlat și sănătos.
6. Primirea feedback-ului într-un mod pozitiv.
7. Păstrarea unui jurnal al situațiilor de comunicare.
8. Adoptarea stilului asertiv de comunicare și practicarea cât mai mult a lui.
9. Învățarea să spunem NU.

Deci, comunicarea asertivă este cel mai eficient stil de comunicare.

Pornind de la acest gând am realizat la începutul anului de studii un test de comunicare asertivă al lui **J. Smit** în care au fost evidenţiaţi factorii de formare a **comunicării asertive**; cunoaşterea esenţei fenomenului de către membrii colectivului pedagogic - 37 persoane. Rezultatele testării au scos în evidenţă lacunele şi au creat temeiul elaborării unui demers formativ. Aplicând testul de comunicare asertivă a lui

J. Smit asupra membrilor comisiilor metodice din instituție am obținut următoarele rezultate:

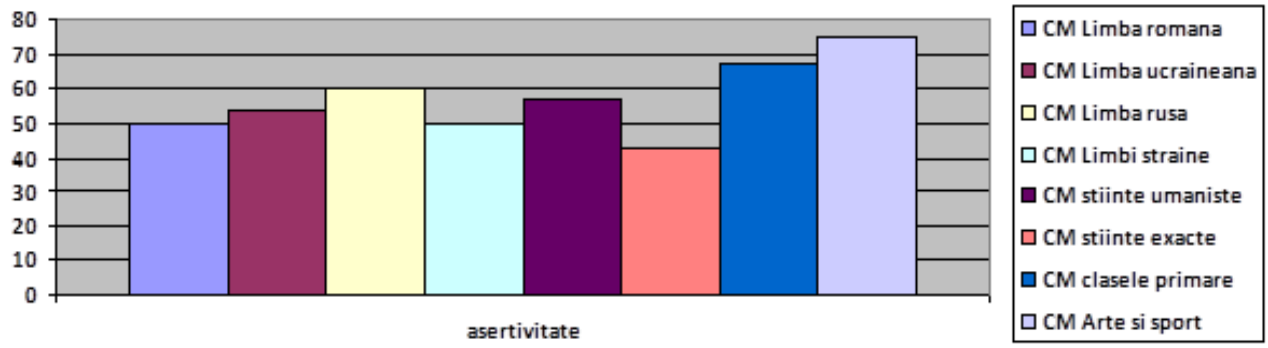


Diagrama 1. Nivelul dezvoltării comunicării asertive

Nivelul dezvoltării comunicării asertive în instituție constituie 57%, ceea ce corespunde nivelului mediu. E necesar de dezvoltat drepturile: *de a nu se îndreptăți; de a proceda uneori alogic; de a spune altuia "Eu nu te înțeleg"; de a nu se include în activitatea ce nu ține de competența lor și care nu-i interesează*, adică drepturile specifice profesiei de pedagog.

Demersul formativ pe parcursul anului de studii a inclus un seminar la tema "Comunicare asertivă", 2 traininguri/activități formative asertive, o masă rotundă cu schimb de experiență a utilizării tehnicilor de comunicare asertivă. Fiecare ședință a consiliului pedagogic are rezervat timp pentru a comunica cu psihologul liceului, a expune nevoile care frământă cadrele didactice și a propune soluții de satisfacere a lor. A fost propusă pentru lectură independentă cartea *Abilități de comunicare* de Allan și Barbara Pease, care prezintă un ghid de comunicare asertivă și la finele anului de studii în cadrul festivalului metodic se va desfășura o victorină și câteva studii de caz în baza celor lecturate.

Nu pot afirma că toate cadrele didactice adoptă stilul asertiv de comunicare, dar se observă o schimbare și acesta e un lucru important, deoarece elevii de astăzi și părinții lor au foarte mari cerințe față de noi și e necesar să putem comunica asertiv în majoritatea situațiilor.

Asertivitatea poate fi învățată, exersând tehnicile de comunicare asertivă. A fi asertiv înseamnă să-ți cunoști drepturile și să ți le aperi atunci când cineva încearcă să ți le încalce, indiferent de situație. Înseamnă să fii conștient de faptul ca ești o persoană valoroasa și că ai dreptul să spui și să faci orice dorești atât timp cât prin asta nu încalci drepturile celorlalți. Un stil de comunicare asertiv aduce respectul celor din jur și ajută creșterii stimei de sine.

În concluzie aș vrea să împărtășesc *câteva reguli de bază ale comunicării manageriale* în vederea eficientizării conducerii unității școlare:

1. Dacă a comunica serveşte la crearea imaginii personale, a comunica bine înseamnă a crea o imagine pozitivă, favorabilă.
2. Comunicarea poate fi cel mai bun sau cel mai rău dintre lucruri.
3. Cu cât este mai mare progresul tehnologic, cu atât mai mult avem nevoie de o voce umană care să încurajeze.
4. Un vocabular bogat sună plăcut şi face ca vocea să fie mai atractivă.
5. A nu privi interlocutorul în timp ce-ţi vorbeşte este nepoliticos.
6. A fi diplomat într-o comunicare înseamnă a te arăta interesat de ceea ce spune partenerul.
7. Comunicarea eficientă nu acceptă întreruperea partenerului şi exclamaţia Nu aveţi dreptate!
8. Vocabularul succesului în comunicare exclude cuvintele: nu pot, nu cred, n-am timp, niciodată.
9. Nici o comunicare nu este pur informativă. Orice comunicare comportă amprente ale personalităţii celui care comunică.

Bibliografie

1. Cândea R., Cândea D. Comunicarea managerială. București: Expert, 1996.
2. Cândea R., Cândea D. Comunicarea organizaţională aplicată. B.: Exp 1998.
3. Dobrescu E. Comunicarea managerială. Metodologie şi eficienţă. Bucureşti: WoltersKluwer, 2010.
4. Semionov S. Comunicarea-instrument de realizare a managementului educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
5. Ilieș L. Management. Cluj-Napoca: Risoprint, 2009.
6. Iosifescu Ș. Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. București: Tipogrup press, 2001.
7. Păuș V. Comunicare și resurse umane. Iași: Polirom, 2006.
8. Pănișoara I. Comunicarea eficientă. București: Polirom, 2008.
9. Pănișoara I., Pănișoara G. Managementul resurselor umane. Ghid practic. Ed. a II-a. București: Polirom, 2005.
10. Dâncu V. Comunicarea și cultura de masă. http://www.scribd.com/doc//
11. Iacob D. Comunicare organizațională.http://www.scribd.com/doc//Stiluri-de-conducere-stiluri-de-comunicare.
12. Lupu L., Voicu M. Impactul comunicării manageriale asupra creșterii productivității muncii în cadrul unei organizații. http://www.management.ro/pdf/articole/18.pdf.

CZU: 37.015:37.018.2

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА В ЛИЦЕЕ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ЗВЕНО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Лилия Тодорова, заместитель директора по воспитательной работе
Теоретического лицея «Академик К.Сибирский»

«*Воспитание – великое дело: им решается судьба человека*»
В. Белинский

Воспитание-категория вечная. Все лучшее в человеке дается воспитанием и все плохое тоже дается воспитанием. Дело в том, что "невоспитания" вообще нет.

Учитель постоянно воспитывает ученика своим общением, своей личностью. Воспитание может казаться делом легким и понятным всем, кроме тех, кто им занимается. Каждый, кто хоть раз разговаривал с ребенком, считает себя опытным воспитателем, знатоком детской натуры в частности и всего подрастающего поколения в целом.

«Детство - важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш». Эти слова В.А. Сухомлинского актуальны и сегодня. Именно от нас во многом зависит будущее наших учеников, а значит и будущее нашей страны.

Сегодня в условиях социальной нестабильности, утраты духовных ценностей особенно значимой становится роль школы. Именно в школе осуществляется процесс воспитания будущего гражданина, процесс развития его творческих способностей, личностного роста. Управление этим процессом и является основной задачей заместителя директора по воспитательной работе.

Воспитание успешно, если оно системно.

Как заместитель директора по воспитательной работе, считаю, что воспитательная система охватывает весь педагогический процесс. Это и учебные занятия, и внеурочная жизнь детей, разнообразная деятельность и общение за пределами школы.

Система воспитательной работы лицея « Академик К.Сибирский» базируется на основе взаимодействия школы, родителей и учителей и складывается из воспитания на уроке, вне урока, через систему дополнительного образования, экскурсионную и творческую деятельность,

ученическое самоуправление, систему работы классных руководителей и изучения курса «Развитие личности», общешкольные дела и традиции, систему дополнительного образования.

В лицее работает 12 кружков. Среди них театральный, 3 танцевальных коллектива, которые известны не только в городе, в республике, но и за рубежом, так как часто принимают участие в международных конкурсах.

Кроме того работают фольклорный коллектив, кружок рукоделия, художественная резьба по дереву, 2 вокальных коллектива, пресс-центр, кружок изобразительного искусства, клуб любителей чтения.

В лицее работают 8 спортивных секций. Волейбол, баскетбол, шахматы, игротека для малышей. В этих кружках и спортивных секциях занимается примерно 2/3 учащихся лицея.

Занятость учащихся во внеурочное время содействует укреплению самодисциплины, развитию организованности и самоконтроля школьников, учит интересно и содержательно проводить свободное время, позволяет формировать у детей практические навыки здорового образа жизни.

Но мы стараемся, чтобы внеклассной работой были охвачены не только ребята, занимающиеся в кружках и спортивных секциях.

Наша цель, чтобы каждый ученик лицея получил возможность проявить себя путём участия в лицейских праздниках и мероприятиях.

Надо отметить, что внеклассные мероприятия занимают особое место в системе воспитательной работы нашего лицея, так как на наш взгляд -это весьма эффективная форма решения воспитательных задач.

А задача любой школы - дать учащимся знания, развить их умения, организовать разнообразную деятельность, в том числе познавательную, сформировать у них творческое отношение к жизни. Школьные мероприятия как нельзя лучше подходят для этой цели.

Участие ребят в подготовке и проведении школьных мероприятий воспитывает чувство коллективизма, формирует мировоззрение и нравственные принципы, развивает эстетический вкус, способствует укреплению традиций школы, утверждению благоприятного социально-психологического климата в ней. И, главное, каждый ученик может проявить свои творческие способности и показать себя с лучшей стороны. Кроме того, внеклассные мероприятия позволяют учащимся побывать в разнообразных ролевых позициях: организатор, автор, член команды, оформитель и т. д.

Чем активнее проявляются и развиваются в воспитательном процессе творческие способности ребенка, тем активнее и успешнее будет его жизненная позиция в дальнейшем.

Это с нашей точки зрения один из эффективных путей формирования и повышения мотивации учащихся.

Для школы в целом внеклассные мероприятия повышают общий тонус школьной жизни, создают комфортный психологический климат, делают жизнь содержательнее, интереснее, эмоциональнее.

У нас в лицее, как и в любой другой школе есть мероприятия традиционные для всех, такие как «Первое сентября», «Последний звонок», «День учителя», «Новый год» и др.

Есть, которые мы придумали для себя сами: «Мистер Х» и «Мисс Очарование», «Масленница» и «Весна идёт, весне дорогу», «Осенняя ярмарка» и «День позитива», «День самоуправления» и «День открытых дверей» и многие другие.

В лицее все дети любят школьные праздники за то, что они дарят радость, вызывают яркие эмоциональные переживания, дают возможность узнать много нового.

Что же помогает сделать праздник ярким и запоминающимся событием в жизни детей? Конечно же совместная (детьми и взрослыми) разработка идеи, сюжета, его построения, детальная проработка его содержания. Вовлекая детей в подготовку праздника, мы учим их серьезно относиться к событиям общественной и коллективной жизни.

Очень важно, чтобы каждому ребенку нашлось место для проявления своих талантов, способностей. Мы стремимся к тому, чтобы детям было хорошо, уютно, тепло и весело. Все это дает особая атмосфера праздника - радостная, игровая, необычная.

Так при подготовке и проведении Осенней ярмарки, праздника «Масленица», дети совместно с родителями и учителями изучают традиции молдавского и русского народов, учат народные песни, прибаутки, готовят поделки для ярмарки, проводят спортивные состязания.

А в таких праздниках, как «Весна идёт, весне дорогу», концерт «День учителя», новогодние спектакли участие учителей и родителей является обязательным, так как всем известно, что самое эффективное воспитание- это воспитание личным примером. Именно поэтому педагоги участвуют не только в подготовке, но и выходят на сцену вместе со своими учениками.

«Мисс Очарование» конкурс, которого ждут почти весь год. Проводится он обычно в конце марта, в рамках фестиваля «МЭРЦИШОР». В нашем лицее его называют «Праздник красоты и интеллекта». И хоть в нём принимают участие девушки 10-11 классов, девочки уже с начальной школы мечтают о нём. Многие считают, что в наше нелёгкое время для современной молодёжи стали неактуальными такие понятия, как такт, взаимоуважение, толерантность и галантность. Наши юноши 11-12 классов, участвуя в конкурсе «Мистер ИКС» доказали, что нынешние молодые люди умеют в любой ситуации оставаться людьми, не ставить подножек (в прямом и переносном смысле), подавать руку помощи и целовать руки дамам.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что педагогический коллектив лицея « Академик К.Сибирский» прилагает все усилия для решения главной воспитательной задачи- воспитания выпускника как гражданина-патриота, образованного человека, личность свободную, культурную, гуманную, способной к саморазвитию.

Школа должна быть наполнена добром и любовью к детям, иначе зачем она? Мы в нашем лицее очень хотим и стараемся, чтобы каждому ученику нашего лицея было уютно, спокойно, радостно и интересно, чтобы каждого любили, уважали и ценили, независимо от его учебных успехов, за то, что он - ЧЕЛОВЕК!

Список литературы

1. Воспитательная система школы: аспект моделирования.: учебно-методическое пособие / сост. степанов е.н. и др. псков, 1994. 93 р.
2. Концепция воспитательной системы школы «гражданского самоопределения». disponibil: http://tagschool20.ru/doc/koncepcia-v-s.pdf
3. Лукьянченко Е. В. Менеджмент воспитания. disponibil: https://nsportal.ru/shkola/administrirovanieshkoly/library/2014/08/04/menedzhment-vospitaniya
4. Тодорова Л. В. обеспечение психологического комфорта в коллективе - одна из главных задач менеджера. In: univers pedagogic pro. 2012.